

10. Jahrgang  
Heft 1  
2021

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

# Bildung Haushalt in & Forschung

*Konsum - Ernährung - Gesundheit  
Aktuelles aus  
Forschung, Lehre und Praxis*



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

## **Impressum**

### **Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)**

#### **Herausgeber:**

HaBiFo Haushalt in Bildung und Forschung e.V.

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

#### **Redaktion:**

Ass.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Claudia Maria Angele, Universität Wien

Werner Brandl M.A., München

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Angela Häußler, PH Heidelberg

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Julia Kastrup, FH Münster

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> 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](http://www.budrich-journals.de) • [www.budrich.de](http://www.budrich.de)

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: HiBiFo21 vom 01.02.2021

#### **Fachliche Betreuung des Heftes:** Silke Bartsch

**Titelbild:** Werner Brandl; Bildnachweis © Igor Zakharevich 123RF

Heft 1, Jg. 10, 2021

© 2021 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</i><br>Editorial .....  | 2   |
| <i>Heike Müller, Renán A. Oliva Guzmán &amp; Carsten Hinz</i><br>Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der<br>haushaltsbezogenen Bildung. Situationsbeschreibung aus<br>einer Perspektive der HaBiFo-NEO Nachwuchsgruppe ..... | 3   |
| <i>Lisa Grulke</i><br>Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse: Untersuchung<br>des Wissens von Grundschulkindern .....   | 24  |
| <i>Maria Lerchbaumer &amp; Martina Überall</i><br>Jugendgerechte Kommunikation über Ernährung im Kontext<br>Gesundheit und Nachhaltigkeit .....  | 36  |
| <i>Sophia Leppin &amp; Antje Goller</i><br>Bildung für nachhaltige Entwicklung an „Schulen im Aufbruch“ – Eine<br>Suche nach neuen Wegen .....   | 48  |
| <i>Renán A. Oliva Guzmán, Ines Schröder, Birte Dohnke &amp; Petra Lührmann</i><br>Professionalisierung für die Ernährungspraxis: Inanspruchnahme<br>und Durchführungsrahmen in der Grundschule .....   | 64  |
| <i>Carolin Nössler &amp; Petra Lührmann</i><br>Gemüseverzehr von Hochschulangehörigen: Vom Wissen und Handeln .....  | 82  |
| <i>Rebecca Kerschbaumer, Marie-Theres Murko, Eva Stauber,<br/>Ute Keßler &amp; Claudia Maria Angele</i><br>Schulverpflegung im Spannungsfeld von Messen und Maßhalten: einfach<br>günstig versus nachhaltig modern .....                     | 96  |
| <i>Viola Muster &amp; Ulf Schrader</i><br>Nachhaltiger Konsum und Digitalisierung: Empfehlungen für<br>die Verbraucherbildung .....  | 112 |
| <i>Werner Brandl</i><br>Rezension: Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). Sozial-<br>wissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft .....   | 127 |

Die Ausgabe 1/2021 der *Haushalt in Bildung & Forschung* (HiBiFo) widmet sich Aktuellem aus Forschung, Lehre und Praxis. Der Einladung des Call for Papers an den „Nachwuchs“ sind *Heike Müller, Renán A. Oliva Guzmán und Carsten Hinz* aus der NEO-Nachwuchsgruppe in besonderer Weise gefolgt: Sie haben sich in ihren Diskussionsbeitrag dem Thema *wissenschaftlicher Nachwuchs* gewidmet und stellen dazu ihre systematische Situationsanalyse vor. Die Nachwuchsförderung treibt mehr denn je viele Fachdidaktiken um. Mit diesem Beitrag liegt nun für die haushaltsbezogene Bildung eine aktuelle Grundlage vor, das Thema Nachwuchsförderung im Fachverband *Haushalt in Bildung und Forschung* (HaBiFo) differenziert aufzugreifen und in den Diskurs zu gehen.

Im Heft werden Beiträge, die aus Qualifikationsarbeiten entstanden sind, vorgestellt: *Lisa Grulke* hat in ihrer Masterarbeit die Kenntnisse von Freiburger Grundschulkindern über *Regionalität und Saisonalität* von Obst und Gemüse untersucht. *Maria Lerchbaumer* hat in ihrer Masterarbeit zu den Gemeinsamkeiten einer gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Ernährung gearbeitet. Sie stellt mit *Martina Überall* vielversprechende Wege einer altersgemäßen *Kommunikation mit Jugendlichen zum Thema Ernährung* vor. *Sophia Leppin* und *Antje Goller* berichten von „*Schulen im Aufbruch*“ als einem Beispiel für neue Wege zur nachhaltigen Bildung.

Darüber hinaus wurden Forschungsbeiträge eingereicht: So widmen sich *Renán A. Oliva Guzmán, Ines Schröder, Birte Dohnke* und *Petra Lührmann* der *Professionalisierung für die Ernährungspraxis* mit Blick auf die Grundschule. Mit ihrer empirischen Studie liefern sie Daten, die u. a. den Stellenwert der Nahrungszubereitung für die Ernährungsbildung in der Grundschule und die Notwendigkeit zur Professionalisierung belegen. *Carolin Nössler* und *Petra Lührmann* stellen ihre Forschungsergebnisse zum *Gemüseverzehr von Hochschulangehörigen* vor, die in einer umfangreichen Interventionsstudie an der PH Schwäbisch Gmünd entstanden sind. Das Wiener Autorenteam (*Rebecca Kerschbaumer, Marie-Theres Murko, Eva Stauber, Ute Keßler* und *Claudia M. Angele*) zeigt in ihrem Beitrag auf, in welchen Spannungsfeldern sich die *Schulverpflegung* bewegt. Mit einem Mixed-Methods-Design kommen sie zu Ergebnissen, die erneut auf die notwendige Kommunikation und Partizipation der Akteure hinweisen. Last but not least setzen sich *Viola Muster* und *Ulf Schrader* mit *Nachhaltigem Konsum und Digitalisierung* auseinander. Sie nähern sich aus der Perspektive der Bezugswissenschaften einem fachdidaktischen Thema und geben Empfehlungen für die Verbraucherbildung.

Die zentrale Bedeutung der nachhaltigen Entwicklung zieht sich nahezu durch alle eingereichten und begutachteten Beiträge.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern viel Freude bei der Lektüre!  
Silke Bartsch

Heike Müller, Renán A. Oliva Guzmán & Carsten Hinz

## Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der haushaltsbezogenen Bildung

### Situationsbeschreibung aus einer Perspektive der HaBiFo-NEO Nachwuchsgruppe

Wissenschaftlicher Nachwuchs ist bedeutsam für den Erhalt und Ausbau jeder Disziplin. Aktuell gibt es nur wenige empirische Erkenntnisse zur Situation in der haushaltsbezogenen Bildung. Im Beitrag werden ausgewählte Aspekte zur Situation der Nachwuchsförderung skizziert und Anknüpfungspunkte für die haushaltsbezogene Bildung vor dem Hintergrund erster Erfahrungen aus der 2019 gegründeten Nachwuchsgruppe HaBiFo-NEO diskutiert.

**Schlüsselwörter:** Akademischer Nachwuchs, Nachwuchswissenschaftler, haushaltsbezogene Bildung, Ernährungs- und Verbraucherbildung, Fachdidaktik

### On the promotion of junior researchers in household education

Junior researchers are important for securing and expanding any discipline. Currently, there is little empirical evidence on their situation in household education. This article outlines selected aspects of promoting junior researchers and discusses focal points for household education against the backdrop of initial experiences from the HaBiFo-NEO junior researcher group founded in 2019.

**Keywords:** junior scholars, early career scientists, food and nutrition education, consumer studies, subject-matter didactics

---

## 1 Einleitung

Die *Nachwuchsfrage* zieht sich durch die Geschichte der haushaltsbezogenen Bildung und Forschung. Wenn eine Relevanz für Individuum und Gesellschaft erkannt wird und entsprechende institutionelle Angebote organisiert, konzeptualisiert und weiterentwickelt werden sollen, stellt sich schon praktisch die Frage, wer die dafür notwendige Arbeit (perspektivisch) übernehmen kann und soll. Es ist auch eine aktuelle Frage. Dieser Beitrag wurde initiiert von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern im Bereich der haushaltsbezogenen Bildung, die sich in der Nachwuchsgruppe HaBiFo-NEO<sup>1</sup> zusammengeschlossen haben. Die Nachwuchsgruppe zielt auf die Förderung des *wissenschaftlichen Nachwuchses* ab und soll damit auch zur Stärkung der haushaltsbezogenen Bildung beitragen. Für die

Netzwerkarbeit und auch für den vorliegenden Beitrag ist es eine Leitfrage, wie sich die Situation des *wissenschaftlichen Nachwuchses* in der haushaltsbezogenen Bildung darstellt. Im Folgenden soll die Relevanz der *Nachwuchsfrage* für die haushaltsbezogene Bildung aufgezeigt werden. Erste Überlegungen zur Beschreibung der aktuellen Situation werden angeführt und in den Kontext des allgemeinen Diskurses zur *Nachwuchsfrage* gestellt. Anzumerken ist, dass im Beitrag keine systematische oder vollständige Übersicht über die Entwicklung und den Stand der Situation des *Nachwuchses* in der haushaltsbezogenen Bildung geleistet werden kann. Stattdessen sollen aus einer inneren Perspektive heraus Eckpunkte gebündelt werden, um den Diskurs hierzu voranzubringen.

## 2 Die Nachwuchsfrage

### 2.1 Wissenschaftlicher Nachwuchs

#### 2.1.1 Zum Begriff

*Wissenschaftlicher Nachwuchs* ist ein Sammelbegriff, der zwar geläufig, jedoch nicht eindeutig und dazu umstritten ist (vgl. KBWN, 2017; Blasse & Wittek, 2014). Aus Sicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gehört zum sogenannten *wissenschaftlichen Nachwuchs*, „wer nach seinem Studienabschluss an einer Promotion arbeitet oder nach einer Promotion weiter forschend tätig ist, um sich als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler in seinem Fachgebiet zu etablieren“ (BMBF, o. D.). Das Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (KBWN) differenziert für eben jenen Bericht und empirische Analysen zwischen *wissenschaftlichem Nachwuchs* im *engeren Sinn* und dem *Potenzial*.

Mit dem Begriff des wissenschaftlichen Nachwuchses sind im engeren Sinne Personen gemeint, die sich wissenschaftlich qualifizieren, das heißt eine Promotion anstreben oder als sogenannte Post-docs an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen beschäftigt sind und das Karriereziel der Professur beziehungsweise einer wissenschaftlichen Leitungsposition verfolgen. Mit dem Potenzial werden alle Hochschulabsolventinnen und -absolventen sowie Promovierten in den Blick genommen und im Speziellen solche, die einer wissenschaftlichen Tätigkeit in Forschung, Entwicklung und/oder wissenschaftlicher Lehre nachgehen, aber nicht promovieren beziehungsweise nicht an einer Hochschule oder außeruniversitären Forschungseinrichtung beschäftigt sind. (KBWN, 2017, S. 28)

Problematisch an einem engeren Begriffsverständnis ist, dass der Fokus auf den Qualifikationsaspekt gelenkt wird und andere Eigenschaften ausgeblendet werden, z. B. dass diese Personengruppe bereits „hoch qualifiziert ist“ (KBWN, 2017, S. 28) oder auch wissenschaftlichen Tätigkeiten nachgeht, die nicht immer einer Qualifizierungsabsicht folgen, z. B. als Erwerbsarbeit (vgl. Blasse & Wittek, 2014, S. 61).

Fraglich ist dabei, wo die Überschneidungen und Abgrenzungen von wissenschaftlicher Qualifikation und (weiterer) wissenschaftlicher Tätigkeit liegen (ebd.). Besonders deutlich wird die Problematik auch bei der Frage, wann jemand als „etabliert“ gelten kann. Das zeigt sich z. B. an Personen, die „trotz Promotion, Habilitation, jahrelanger wissenschaftlicher Erfahrung in Forschung und Lehre, Erfolg im (selbstständigen) Einwerben von Drittmitteln“ keine Professur oder Leitungsposition einnehmen und daher weiter zum *wissenschaftlichen Nachwuchs* gezählt werden (Blasse & Wittek, 2014, S. 61). In der Konnotation des Begriffs *Nachwuchs* steckt zudem das Bild eines Kindes in einer Familie.<sup>2</sup> In diesem Bild erschließt sich die Bezeichnung *Doktormutter* oder *Doktorvater*, wie Betreuende im traditionellen Modell „mentorenbetreuter Forschungsprojekte“ (Akademieunion et al., 2017, S. 10) informell u. a. genannt werden. Dieses Verhältnis gründet letztlich auf beiderseitigem Vertrauen. Im Idealfall begleiten erfahrene Vertreterinnen und Vertreter einer Disziplin Promovierende bei der selbstständigen Forschung durch „angemessene Betreuung und nachhaltige Förderung“ (ebd.). In ungünstigeren Fällen können sich sowohl bei einer Betreuung durch eine Person als auch durch ein Betreuungskollektiv u. a. durch Abhängigkeiten und Machtgefälle negative Nebenfolgen einstellen. Dieses Szenario wurde zuletzt über prominente Fälle öffentlich problematisiert.<sup>3</sup>

Trotz der dargelegten Problematik halten die HaBiFo-NEOs [persönliche Korrespondenz vom 05.06.2019] und entsprechend auch das Autorenteam aus zwei Gründen am *Nachwuchsbegriff* fest. Erstens fehlt unseres Erachtens bislang eine bessere Bezeichnung. Blasse & Wittek (2014), die ihren Beitrag ausdrücklich dem Diskurs der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) widmen, schlagen z. B. vor, „den Begriff des ‚Nachwuchses‘ gezielt zu vermeiden“ und stattdessen „von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Qualifizierungsphasen zu sprechen“ (Blasse & Wittek, 2014, S. 62). Für einen Verband mit mehreren tausend Mitgliedern (ebd., S. 60) mag dieser Vorschlag angemessen erscheinen. Dagegen zählt die haushaltsbezogene Bildung zu den sogenannten *kleinen Fächern*. Hier sind Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler besonders rar (vgl. Kap. 4) und dadurch buchstäblich „Zukunftsträgerinnen und Zukunftsträger“ (BMBF, 2016, Abschn. 5). Zweitens beschreibt der Nachwuchsbegriff im weiteren Sinn das *Potenzial* treffender. *Nachwuchs* muss sich nicht zwangsläufig in einer Qualifizierungsphase befinden. In diesem Verständnis werden neben Promovierenden zum einen eben auch jene Personen berücksichtigt, die wissenschaftlich tätig sind und kein eindeutig erkennbares Qualifikationsziel verfolgen (z. B. wissenschaftliche Mitarbeitende oder Post-Docs ohne vertikale Aufstiegsabsichten). Zum anderen werden auch Personen berücksichtigt, die für wissenschaftliche Tätigkeiten (perspektivisch) infrage kommen und einmal zu *Nachwuchs* im engeren Sinn werden können (z. B. Masterstudierende oder Lehrpersonen).

### 2.1.2 *Wissenschaft braucht Nachwuchs*

Politisch gesehen kommt dem *wissenschaftlichen Nachwuchs* für Wissenschaft, Gesellschaft und Wirtschaft eine wichtige Bedeutung zu (BMBF, o. D.). Die Berichterstattung über die Situation des *wissenschaftlichen Nachwuchses* hat in Deutschland in den letzten Jahren deutlich zugenommen und an Beachtung gewonnen (vgl. Kap. 2.1.3). Die Promotion beispielsweise hat eine „strukturelle Rolle“ sowohl „für eine innovative Entwicklung der Wissenschaften als auch für die Öffentlichkeit (Gesellschaft, Wirtschaft)“ (Akademieunion, 2017, S. 4). Es geht dabei einerseits um qualitativ gesicherten Erkenntnisgewinn, sodass wissenschaftlichen Standards entsprechend systematisch allgemeines Wissen erweitert wird. Andererseits dient die Promotion als Qualifikationsnachweis, der für Karrierewege innerhalb und außerhalb der Wissenschaft formal notwendig oder wichtig sein kann (ebd., S. 23).

Worin die „Leistung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern eigentlich genau“ besteht (KBWN, 2017, S. 203), wird derzeit v. a. über quantifizierbare Indikatoren bestimmt (ebd.). So wird der Forschungsbeitrag des *Nachwuchses* z. B. erfasst über die auf Forschungstätigkeiten verwendete Arbeitszeit, die Anzahl an Publikationen oder die Höhe eingeworbener Drittmittel, die Anzahl an Promotionsprüfungen oder Habilitationen in den einzelnen Disziplinen und die erteilten Noten (vgl. ebd.). Obwohl solche Indikatoren nur bedingt aussagekräftig sind und zwischen den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auch nur eingeschränkt vergleichbar sind, können sie hochschulpolitisch (mit-)ausschlaggebend sein, wenn es z. B. an einem Standort um die Bedeutung oder gar um den Erhalt oder die Abschaffung eines Fachs geht.

### 2.1.3 *Allgemeine Rahmenbedingungen von wissenschaftlichem Nachwuchs*

Im Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWin) 2017 werden sechs Themenfelder herausgestellt, die von „zentraler Bedeutung für die langfristige Bewahrung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des Hochschul- und außeruniversitären Forschungssektors, zur Sicherung der internationalen Attraktivität der akademischen Karriere in Deutschland sowie der Qualität der Nachwuchsqualifizierung“ sind (KBWN, 2017, S. 26). Um die Nachwuchssituation im Bereich der haushaltsbezogenen Bildung auch vor dem allgemeinen Kontext des *wissenschaftlichen Nachwuchses* zu beleuchten (s. Kap. 4), werden im Folgenden zunächst diese Themenfelder umrissen. Fokussiert werden Eckdaten und Debatten zur Nachwuchssituation an Hochschulen und Universitäten, da sie für die Lehrämter von besonderem Interesse sind. Entsprechend wird hier die im Bericht auch behandelte Situation an außeruniversitären Forschungseinrichtungen weggelassen.

(1) *Planbarkeit der akademischen Karriere*: Besonders für die Zeit nach der Promotion wird in verschiedene Quellen von einer „Flaschenhalsproblematik“



gesprochen (KBWN, 2017, S. 58). So verzeichnet die Zahl der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler seit 2000 eine 76-prozentige Steigerung, während die Zahl der Professorinnen und Professoren an Hochschulen im gleichen Zeitraum nur um 21 % gestiegen ist (ebd., S. 100.).

(2) *Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen*: In der Gruppe Promovierender, die nur *einen Teil* des *Nachwuchses* ausmacht, gibt es sowohl Doktoranden und Doktorandinnen, deren Qualifikation an ihre Finanzierung geknüpft ist (z. B. befristete Qualifikationsstellen, Stipendien) als auch solche, die außerhalb von oder parallel zu ihren Arbeitsverhältnissen promovieren (un- oder befristete Voll- oder Teilzeitstellen an Hochschulen und Forschungseinrichtungen, anderweitige Arbeitsverhältnisse oder private Finanzierung) (Blasse & Wittek, 2014, S. 62). Von diesen Rahmenbedingungen hängt ab, ob und ggfs. in welchem Umfang Promovierende forschend, lehrend oder dienstleistend tätig sind oder sein können. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler an Hochschulen sind zu 93 % befristet beschäftigt (KBWN, 2017). Unbefristet beschäftigt sind bei den unter 35-Jährigen etwa 2 %, bei den 35- bis 45-Jährigen circa 20 % (ebd., S. 126). Problematisch wird das besonders im Zusammenspiel mit kurzen Vertragslaufzeiten. Bei einer durchschnittlichen Promotionsdauer von 3,5 bis 4,5 Jahren (ebd., S. 32) haben Promovierende durchschnittlich eine Vertragsdauer von 27 Monaten; 26 % der Promovierenden haben einen Arbeitsvertrag von bis zu einem Jahr (Wegner, 2020, S. 4).

Die Erfolgsquote der Promotion (zwischen 57 und 67 %) hängt aber auch mit anderen Faktoren zusammen (KBWN, 2017, S. 32), z. B. damit wie viel Zeit für die Promotion aufgebracht wird und welche weiteren Leistungen erbracht werden. Der durchschnittliche Beschäftigungsumfang Promovierender liegt zwischen 42 und 82 %. Frauen sind dabei öfters in Teilzeit beschäftigt (46 %) als Männer (32 %). Über alle Beschäftigten und Fächergruppen hinweg betrachtet, können Promovierende den überwiegenden Teil ihrer Arbeitszeit für ihre Promotion nutzen (4,5 von 7,7 Arbeitsstunden am Tag). Diese Arbeit dehnt sich auch auf die Betreuenden aus: im Schnitt kommen auf jede Professur sechs Promovierende (KBWN, 2017, S. 150). Zu den Aufgaben des *Nachwuchses* an Hochschulen kommen z. B. weitere Tätigkeiten in Forschung, Lehre, Betreuung von Studierenden und Administration. Die Grenzen sind zum Teil fließend: So kann z. B. die Mitarbeit an Drittmittelprojektenanträgen als Teil der wissenschaftlichen Qualifizierung, als weitere Forschung oder als Dienstleistung begriffen werden. Der Lehrumfang wird im Allgemeinen über das jeweilige Beschäftigungsverhältnis und die Lehrverpflichtungsverordnungen geregelt. Davon unterscheidet sich die Praxis, z. B. wenn Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ohne Lehrverpflichtung freiwillig lehren, z. B. um sich zu finanzieren (als zusätzlicher Lehrauftrag) oder zu etablieren, oder auch wenn sie „versteckt“ lehren, d. h. Lehre anbieten, die „im Vorlesungsverzeichnis formal unter dem Namen einer Professorin beziehungsweise eines Professors ange-

## | Zur Nachwuchsförderung

führt wird“ (KBWN, 2017, S. 216). Dazu kommt, wie bei Hochqualifizierten insgesamt, unbezahlte Arbeitszeit. Unklar bleibt, ob die geleistete Mehrarbeit entgolten wird. Promovierter *Nachwuchs* ist durchschnittlich mit 6 SWS und nicht promovierter *Nachwuchs* mit 4,2 SWS in der Lehre tätig (ebd., S. 224). Aufgrund der Situation in der haushaltsbezogenen Bildung sei an dieser Stelle unbedingt auf wissenschaftliche Mitarbeitende hingewiesen, die 12 LVS oder mehr anbieten. In solchen Beschäftigungsverhältnissen stellt die „wissenschaftliche Qualifizierung [...] nicht zwingend ein Ziel der Tätigkeit“ dar (ebd., S. 216.), sodass eine wissenschaftliche Qualifikation *nebenbei* mit den Hochschulaufgaben kollidieren kann.

(3) *Internationalisierung*: Verschiedene Aspekte der Internationalisierung sollen zur Erhöhung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsektors beitragen, z. B. internationale Mobilität und international anschlussfähige Karriere- und Personalstrukturen, insbesondere nach der Promotion (KBWN, 2017).

(4) *Qualitätssicherung während der wissenschaftlichen Qualifizierung*: Um Abbruchquoten zu senken, die Qualität von Promotionen zu fördern oder auch um Karrieren außerhalb der Forschung einzuräumen, wurden diverse Programme eingeführt. Hervorzuheben sind u. E. insbesondere strukturgebende Angebote, Fortbildungen und Coaching sowie die spezielle Förderung von *Kleinen Fächern* und Nachwuchsinitiativen.

(5) *Chancengerechtigkeit*: Die Diskussion zur Chancengerechtigkeit wird aktuell insbesondere unter Aspekten der Geschlechtergerechtigkeit geführt. Andere Gesichtspunkte, wie die mögliche Diskriminierung aufgrund ethnischer, sozialer oder regionaler Herkunft, sexueller Neigung, Alter, Krankheit oder Behinderung, werden in Bezug auf den *wissenschaftlichen Nachwuchs* eher selten thematisiert.

(6) *Vereinbarkeit von Familie und akademischer Karriere*: Die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in Wissenschaft und Forschung werden als kaum vereinbar mit familiären Verpflichtungen (z. B. Betreuung von Kindern, Pflege von Angehörigen) gesehen (KBWN, 2017). Obwohl sich ein überwiegender Teil des *wissenschaftlichen Nachwuchses* Kinder wünscht, bleiben sie möglicherweise im Vergleich zu anderen hochqualifizierten Personen häufiger kinderlos.

So scheinen im Vergleich (Stand 2006) 49 % der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und 42 % der wissenschaftlichen Mitarbeiter an Hochschulen gegenüber 25 % bei altersgleichen Hochschulabsolventinnen und -absolventen kinderlos zu bleiben (KBWN, S. 237). Die Kinderlosigkeit beim wissenschaftlichen Nachwuchs kann jedoch derzeit nicht exakt bestimmt werden, hierzu fehlen (aktuelle) repräsentative Daten (ebd., S. 36; S. 238).

## 2.2 Herausforderung Fachdidaktik

Neben den skizzierten allgemeinen Rahmenbedingungen des *wissenschaftlichen Nachwuchses* insgesamt, kommen spezifische Herausforderungen in der haushaltsbezogenen Bildung hinzu. Die Debatte und das Verständnis darüber, was *Fachdidak-*

tik ist und was sie leisten kann und soll, hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert (Vollmer, 2007, 2017). Das gilt auch für die haushaltsbezogene Bildung (vgl. Schlegel-Matthies, 2016; Bartsch & Methfessel, 2012; Tornieporth, 1980).

Die *Haushaltslehre*<sup>4</sup> kann einerseits auf eine Tradition zurückblicken, die über den Humanismus, die Scholastik und Patristik bis in die antike Philosophie reicht (Tornieporth, 1979; Richarz, 2001). Andererseits ist sie als Fachdidaktik im Sinne einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin, die sich mit haushaltsbezogener Bildung und ihren Lehr-Lernprozessen beschäftigt und dazu auch forscht, eine eher junge Disziplin. Die 1960er und 1970er Jahre markieren einen entscheidenden Umbruch in der Konzeption der haushaltsbezogenen Bildung als *Allgemeinbildung*, u. a. angestoßen durch Impulse der Sachstandserhebung zur „hauswirtschaftlichen Bildung in der BRD“ (Lippert, 1966), der Empfehlung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule 1964 sowie der Diskussion um Arbeitslehre an Schulen (Tornieporth 1979; 1980). Im Zuge der Bildungsreform wurden, ähnlich wie in anderen Fachdidaktiken (vgl. Abraham & Rothgangel, 2017), in den 1970ern erste *fachdidaktische* Professuren als Lehrstühle für (Haushaltswissenschaft und Didaktik der) *Haushaltslehre* eingerichtet (Schlegel-Matthies, 2016, S. 51). In der Neukonzeption des Fachs und Entwicklung des Selbstverständnisses der Fachvertretenden war das ein wichtiger Schritt auf einem noch weiter arbeitsintensiven Weg bis zur Konsolidierung, wie Nicaeus Kommentar „der fachdidaktischen Situation“ als „trotzlos ... Warten auf Godot?“ anlässlich der im Frühjahr 1979 in Dortmund abgehaltenen Tagung der Fachgruppe Haushaltswissenschaft in der Bundesrepublik und Westberlin (eine Vorgängerin des HaBiFo e. V.) zu illustrieren vermag (Nicaeus, 1979, S. 82).

Aus der Rückschau sieht die Lage *einerseits* nicht so „trotzlos“ aus. So haben u. a. Richarz, Ruffmann, Liers-Meyer, Lichtenstein-Rother und Kluger schon in den 1970er Jahren mit fachdidaktischen Konzepten sowohl zur regen Diskussion und Neuorientierung der Haushaltslehre als auch zu einem Selbstverständnis der entsprechenden Fachdidaktik als eigenständige Disziplin beigetragen (Bender, 1995; vgl. auch Tornieporth, 1980; Richarz, 1982). Eine Schlüsselidee für dieses Selbstverständnis ist, dass „nicht aus der Struktur einer (in wachsendem Maße sich konsolidierenden) Haushaltswissenschaft [...] Lernziele deduziert werden [können]“ (im Sinne einer *Abbilddidaktik*), „sondern nur im Rekurs auf die Lebenssituation der Betroffenen“ (Tornieporth, 1980, S. 184; vgl. auch Richarz, 1974/1982). In den Diskussionen spiegelt sich auch das zu jener Zeit hohe „Innovationspotenzial [der Allgemeinen Didaktik] für die Fachdidaktiken“ (Rothgangel, 2017, S. 147) wider.<sup>5</sup> *Andererseits* existieren Herausforderungen, wie die „nicht selten[e]“ Bevorzugung fachwissenschaftlich Promovierter (gegenüber fachdidaktisch Promovierten) in der Berufungspolitik fachwissenschaftlicher Fakultäten (Rothgangel, 2017, S. 148) oder die Überfrachtung, *damals* und *heute*, der „für die Fachdidaktik zuständigen Personen“ mit

Lehre und organisatorischer Arbeit, „dass kaum Freiraum für Forschung und den Dialog mit anderen bildungswissenschaftlichen Disziplinen verblieb“ (Rothgangel, 2017, S. 148).

Fachdidaktiken als noch junge Wissenschaftsdisziplinen müssen sich mit der Frage befassen, „wo sie sich inhaltlich und methodisch verorten“ (können) (Leuders, 2015, S. 230). Selbst- und Aufgabenverständnis sind dabei eng miteinander verknüpft. Ein gängiges Verständnis von Fachdidaktik ist die Rolle der *Vermittlerin*<sup>6</sup>, die eine „Brückenstellung“ zwischen Fach- und Bildungswissenschaften sowie den Lernenden und der Gesellschaft einnimmt (Fachdidaktik als Vermittlungs-, Interaktions-, Integrations- bzw. (Re-)Konstruktionswissenschaft) (Abraham & Rothgangel, 2017, S. 18; vgl. auch Schlegel-Matthies, 2016, S. 12). Zu ihren traditionellen Aufgaben gehören die Auswahl, Festlegung, curriculare Strukturierung und bildungstheoretische Begründung von Zielen und Inhalten („Lösung des Kanonproblems“) und die Analyse und Aufbereitung von Lerngegenständen („Art und Weise der Vermittlung“). Weitere Aufgaben sind hinzugekommen<sup>7</sup>, u. a. mit dem wachsenden Einfluss der empirischen Lehr-Lernforschung seit den 1990er Jahren, dem Relevanzverlust der Allgemeinen Didaktik für die Fachdidaktik und der neu aufgestellten Kompetenzorientierung nach PISA (vgl. Abraham & Rothgangel, 2017). Damit hat sich in manchen Fachdidaktiken auch das Selbstverständnis verändert, z. B. hin zu einer Modellierungswissenschaft (ebd.). Als Beispiele für empirische Forschung der Fachdidaktiken führt Leuders (2015) fachbezogene Lernforschung, Unterrichtsforschung, Professionsforschung und fachdidaktische Entwicklungsforschung an, weist jedoch darauf hin, dass diese Aufgaben „nicht unbedingt von jeder Fachdidaktik gleichermaßen gewichtet und nicht einmal gleich benannt“ werden (Leuders, 2015, S. 217). Auch wenn in der haushaltsbezogenen Bildung ähnlich wie in anderen Fachdidaktiken ein gewisser Nachholbedarf empirischer Forschungsexpertise besteht, sollte nicht vergessen werden, dass fachdidaktische Forschung hier nicht nur empirisch, sondern auch theoretisch ausgeprägt ist, z. B. bei hermeneutischen, historischen oder komparativen Analysen. So veranschaulichen Bartsch und Methfessel (2012) am Beispiel der Geschlechterforschung, wie sich die Forschungsaufgaben für haushaltsbezogene Bildung differenziert haben und weiter differenziert werden können. Neben den Fragen nach fachspezifischen Forschungsprogrammen wird schließlich auch die Bedeutsamkeit der Fragen sichtbar, wo und wie Fachdidaktik warum verankert ist (Institution, Fakultät) und welche „Handlungsfelder“ (Schule, außerschulischer Bereich, Hochschule) sie bearbeitet (Abraham & Rothgangel, 2017, S. 21).

Aus der *Brückenstellung* entstehen jedoch auch Konflikte, wie anhand von zwei Beispielen und in Kapitel 2.1.3 aus anderer Perspektive beleuchtet werden soll. Impulse aus den Bildungswissenschaften und aus anderen Fachdidaktiken können dabei helfen, das fachliche Lernen und Lehren und die Interaktionsprozesse der Beteiligten „zu konturieren und zu erforschen“ (Frederking, 2017, S. 186). Die jeweiligen Paradigmen, Normen und Logiken können jedoch mit den fachdidaktisch spezifischen

und denen der fachwissenschaftlichen Disziplinen kollidieren (vgl. Leuders, 2015). Dass das mitunter zu heftigen Diskussionen führen kann, macht der Streit um die Beziehung von Haushaltswissenschaft und Ökonomie deutlich (z. B. Ohrem & Meier-Gräwe, 2012). Konfliktreich ist auch das Spannungsfeld zwischen Theorieentwicklung und Drittmittelakquise und der Schaffung von praktikablen Lernumgebungen (Rothgangel, 2013). Fachdidaktiken stehen „zwischen“ internationaler Forschungsarbeit und regionaler Wirksamkeit“ (ebd., S. 68). Fachdidaktiken können sich nicht vollständig auf die Logiken internationaler Wissenschaft einlassen, da sie in ihren Regionen mitunter an der Mitarbeit an Bildungsplänen und Lehr-Lernmaterialien beteiligt sind (Rothgangel, 2013, S. 70). Diskussionen darüber, was das speziell für Fachdidaktiken und ihre Aufgabe sowie die Besonderheiten der jeweiligen regionalen Ansätze bedeutet, erlangen derzeit zunehmend Aufmerksamkeit (vgl. Eilks, 2009; Kuhberg-Lasson et al., 2014; Seifried, 2020).

Die Fachdidaktik haushaltsbezogener Bildung steht auch heute, wie damals vor „bleibenden und neuen Aufgaben“ (Richarz, 1985) – wenn diese aktuell auch zum Teil anders aussehen als vor 35 Jahren. Der Diskurs über das gegenwärtige Selbstverständnis der Fachdidaktik und ihren einzelnen Aufgabenbereichen, auch was haushaltsbezogene Bildung und Forschung meint, ist also keinesfalls eine Nabelschau, sondern ein essentieller Teil der immer wieder notwendigen Identitäts- und auch Grenzarbeit der Disziplin. Obwohl Fachdidaktiken eigenständige Disziplinen sind, sind sie zugleich untrennbar mit fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen verknüpft.

### 2.3 Herausforderung Bezugsdisziplinen

Aus der Verbindung von Fachdidaktik und den jeweiligen Bezugsdisziplinen ergeben sich weitere Stolpersteine in der Förderung des *wissenschaftlichen Nachwuchses*. Erstens, ist es eine zentrale Frage, welche Fachwissenschaft(en) als primäre Bezugs-wissenschaft(en) und Dialogpartner gilt oder gelten (Frederking, 2017). In der haushaltsbezogenen Bildung liegt nahe, dass dies die Haushaltswissenschaft oder Ökötrophologie sein kann. Es sollte jedoch weiter differenziert werden: Zum einen sind diese selbst wiederum interdisziplinäre Wissenschaften mit weiteren Teildisziplinen, über deren Bedeutungen sich im Allgemeinen und im Speziellen für eine Fachdidaktik haushaltsbezogener Bildung streiten lässt. Zum anderen nutzt die haushaltsbezogene Bildung weitere Disziplinen wie Ernährungswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Sozialwissenschaften und Verbraucherwissenschaften als fachwissenschaftliche Erkenntnisquellen. Diese Breite stellt für die Nachwuchsförderung eine Herausforderung dar, z. B. in der Betreuung oder Erarbeitung und Aneignung von Überblicken und Identifikation zentraler Theorien.

Eine zweite Herausforderung liegt in der Beziehung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie den Fachwissenschaften untereinander. Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern mag einleuchten, dass fachliche Bildung wichtig ist; wozu

es eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der „Vermittlung“ geben muss, ist dagegen nicht allen klar (Leuders, 2015, S. 220). Umgekehrt ist ebenfalls zu fragen, ob und wie Erkenntnisse der Fachwissenschaft Eingang in die Fachdidaktik finden (Bender, 1995). Der Umgang mit solchen Differenzen ist lohnenswert, aber auch herausfordernd (vgl. Bartsch & Methfessel, 2012; Methfessel, 2012).

Drittens ist unbestritten, dass Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker auf „eigene substantielle fachliche Expertise zurückgreifen“ müssen, um die Spezifität ihrer Forschung zu legitimieren und die vielfältigen fachdidaktischen Aufgaben lösen zu können (Leuders, 2015, S. 220). Welche Form und welcher Umfang fachlicher Expertise als „substanziell“ gelten kann, und ob fachwissenschaftliches Forschen eine Voraussetzung für fachdidaktisches Forschen und Lehren ist oder nicht (Leuders, 2015), muss jedoch für die einzelne Disziplin geklärt werden.

Viertens erscheint der Bezug zum Praxisfeld Schule zentral (Leuders, 2015). In der Berufungspolitik und -praxis wird hier nicht selten ein entsprechender Nachweis über formale Anforderungen wie z. B. ein zweites Staatsexamen im Lehramt und mehrjährige Schulpraxis erwartet (ebd., vgl. Kastrup & Kettschau, 2016). Das verlängert Karrierewege, was weder dem Selbstverständnis von Fachdidaktik als forschende Disziplin noch den akuten Nachwuchsproblemen der Fachdidaktiken gerecht wird (ebd.). Abhilfe wird zum Teil forschungsmethodisch geschaffen durch interpretative Ansätze (Leuders, 2015) oder formal-qualifizierend durch die Verknüpfung von Referendariat und Promotion (Beispiel Bremen) oder Master und Promotion (Beispiel Berlin) in Pilotprojekten (Kastrup & Kettschau, 2016).

Auch wenn die Herausforderungen an dieser Stelle nur schlaglichtartig beleuchtet werden können, wurde deutlich, dass die haushaltsbezogene Bildung eine eigenständige Disziplin darstellt, die untrennbar mit zahlreichen anderen Fachdisziplinen verknüpft ist. Mit diesen komplexen Bezügen sind vielfältige und zum Teil auch gegenläufige Anforderungen verbunden (vgl. Leuders, 2015). Sie bergen aber auch Chancen, z. B. durch ihre Perspektivenvielfalt, die Anschlussfähigkeit an diverse Debatten oder die Bearbeitung der vielfältigen Aufgaben als „arbeitsteilige Schwerpunktsetzung und als produktiver Austausch zwischen Forschenden unterschiedlicher Ausrichtung“ (ebd., S. 218). Die Bezüge konstruktiv in das Selbstverständnis zu integrieren und auszubalancieren, ist eine zentrale Aufgabe für die gesamte Disziplin. Für den Einzelnen ist dies jedoch eine (über-)fordernde Aufgabe „ob nun Nachwuchs oder nicht“ (ebd.). Sich gemeinschaftlich im Sinne aller Akteure der haushaltsbezogenen Bildung unabhängig von ihren jeweiligen Forschungsaktivitäten und Bezugsdisziplinen dieser Aufgabe zu stellen, könnte das Selbstverständnis der *Scientific Community* und die Außenwirkung der haushaltsbezogenen Bildung u. E. zukünftig weiter positiv prägen.

### 3 HaBiFo-NEO: Initiative einer Nachwuchsgruppe

Auf der HaBiFo-Jahrestagung am 22. und 23. Februar 2019 in Berlin diskutierten Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in Pausengesprächen die Notwendigkeit und Chancen einer besseren Vernetzung untereinander sowie die Möglichkeiten eines regelmäßigen Austausches. Um diese Idee zu verwirklichen, fand am 2. Juni 2019 eine erste Videokonferenz als konstituierendes Treffen der Nachwuchsgruppe statt. Im Januar 2021 sind 23 Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler Teil der Nachwuchsgruppe.

#### *Ziele der HaBiFo-Neo Nachwuchsgruppe*

Hauptziel der Nachwuchsgruppe HaBiFo-NEO ist es, Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen in der haushaltsbezogenen Bildung zu stärken und darüber auch die haushaltsbezogene Bildung selbst zu stärken. Kurz- und mittelfristig (circa 2 bis 4 Jahre) soll dies erreicht werden durch die Vernetzung des vorhandenen Nachwuchses, die Intensivierung des Austausches und die Förderung des fachspezifischen hochschulübergreifenden Dialogs sowie durch Nutzung und Schaffung von Synergien. Außerdem möchte die Nachwuchsgruppe zur Gewinnung weiterer Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und zur Stärkung der Kommunikation der haushaltsbezogenen Bildung beitragen.

#### *Dialog durch Austausch*

Eine wichtige Säule zur Stärkung des Nachwuchses ist der regelmäßige Austausch. In gemeinsamen Videokonferenzen besprechen die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler u. a. aktuelle Anliegen aus Forschung, Lehre und Fachpolitik. Zudem berichten sie über ihre Forschungsarbeiten oder Forschungsprojekte, an denen sie beteiligt sind, und diskutieren diese. Die Videokonferenzen finden i. d. R. einmal pro Monat für eine Stunde statt (Stand Januar 2021: 18 Videokonferenzen). Über diese Vorgehensweise können die Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen gegenseitig Einblicke in ihre Arbeit gewinnen, was u. a. auch eine Grundlage für einen vertieften bilateralen Austausch sein kann. Geplant sind außerdem ein bis zwei Vor-Ort-Treffen pro Jahr einschließlich einer regelmäßig stattfindenden Präkonferenz im unmittelbaren Vorfeld der jährlich stattfindenden HaBiFo-Fachtagung.<sup>8</sup>

#### *Unterstützung*

Die Nachwuchsgruppe hat von Anfang an Unterstützung erfahren, insbesondere durch den HaBiFo-Vorstand. Beispielsweise konnte mit Unterstützung des Vorstands am 20. Februar 2020 eine erste Präkonferenz (Tabelle 1) anlässlich der Fachtagung

## | Zur Nachwuchsförderung

in Heidelberg realisiert werden. Auf der Mitgliederversammlung des HaBiFo e. V. am 21. Februar 2020 wurde zudem ein Ausschuss zur Förderung dieser Nachwuchsarbeit eingerichtet. Weitere Maßnahmen sind erforderlich, um die Ziele der Initiative zu erreichen und die begonnene Arbeit in bleibende Strukturen zu überführen. Dazu gehören z. B. die Bewerbung des HaBiFo-NEO, die Gewinnung weiterer Mitglieder insbesondere von Standorten, die bislang nicht vertreten sind, sowie die Stärkung der bereits begonnenen D-A-CH-Vernetzung (Verbände Fachdidaktik Wirtschaft-Arbeit-Haushalt Schweiz (FD-WAH.CH) und Thematisches Netzwerk Ernährung (TNE)).

Tab. 1: Programm der 1. Präkonferenz der HaBiFo-NEO-Nachwuchsgruppe

---

|                |  |
|----------------|--|
| Do, 20.02.2020 |  |
| 8.30           | Anmeldung und Empfang  |
| 9.00           | Begrüßung durch Vorstand des HaBiFo e. V. und Orga-Team des HaBiFo-NEO   |
| 9.15           | Fachdidaktische Entwicklung in der EVB – Prof. (i. R.) Dr. Barbara Methfessel<br>Einblicke in die Forschung: Schwerpunkte und Ansätze verschiedener Hochschulstandorte |
| 11.45          | Kaffeepause  |
| 12.15          | Round Table Discussions zur Vorstellung von Forschung (Promotion, Masterarbeit, o.ä.) in Kleingruppen mit Expertinnen, Experten und Peers                              |
| 14.00          | Verabschiedung und Ausklang  |

---

## 4 Nachwuchsförderung in der haushaltsbezogenen Bildung

Die Brisanz der *Nachwuchsfrage* für die haushaltsbezogene Bildung wird aktuell z. B. deutlich bei der Besetzung fachdidaktischer Professuren in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (Kastrup & Ketschau, 2016, S. 14) oder ähnlich an der Berufungssituation für den Fachbereich Alltagskultur und Gesundheit an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. So besteht hier auf der einen Seite aufgrund hoher Studierendenzahlen ein hoher Bedarf. Auf der anderen Seite ist die Bewerbungslage unzureichend. Es ist ein wiederkehrendes Problem, dass Professuren vakant bleiben oder „Führungskräfte ständig aus anderen Fachbereichen ‚entliehen‘ werden müssen“ (Stübler, 1968, S. 6). Schon Stübler hat auf die Herausforderung, dass entsprechender „Nachwuchs“ – lapidar ausgedrückt – *nicht einfach so nachwächst*, aufmerksam gemacht<sup>9</sup>:

Wenn wir an die Entwicklung des Faches Hauswirtschaft denken, so gilt dies immer in erster Linie der Frage der Hebung des Bildungsstandes und der Erkenntnisse in den ver-



schiedenen Fachrichtungen. Vergessen wird dabei, **wer** diese Erkenntnisse schaffen soll. (Stübler, 1968, S. 5, Hervorhebung im Original)

Mit dem *Wer* sind bei Stübler Frauen gemeint. Haushaltsbezogene Bildung ist auch heute noch v. a. ein „Frauenfach“ (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 203). Für die Nachwuchsförderung kann es u. a. hilfreich sein, Wissenschaftlerinnen und Studentinnen auf Fördermöglichkeiten speziell für Frauen in der Wissenschaft aufmerksam zu machen (z. B. Stipendien, Mentoring- und Coachingprogramme, Netzwerke). Erforderlich ist auch hier, „die Folgen individueller Entscheidungen für die gesellschaftliche Platzierung der Betroffenen sowie für die damit verbundene Hierarchie in den Geschlechterbeziehungen kritisch zu reflektieren“ (ebd., S. 208). Auch in der Nachwuchsförderung darf das Ziel der Chancengerechtigkeit unter dem Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit *und* weiterer möglicher Diskriminierung (s. o.) nicht aus den Augen verloren werden. Ein wichtiger Ausgangspunkt in der haushaltsbezogenen Bildung ist die „Wahrnehmung der Lernenden als Individuen mit unterschiedlichen Interessen, (Vor-) Erfahrungen und Lebenssituationen“ (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 208). Ähnlich muss das auch für die Nachwuchsförderung gelten.

Es wurde bereits geschildert, dass und wie sich die Nachwuchssituation in der haushaltsbezogenen Bildung in Teilen anders als die allgemeine Nachwuchssituation (BuWiN, nacaps) darstellt und wie sich, trotz ähnlicher, erkennbarer Trends im Bildungsbereich (Abs et al., 2020) fachspezifische Nuancen zeigen. Aus der NEO-Korrespondenz lässt sich folgendes vermuten:

- In der haushaltsbezogenen Bildung liegen weniger strukturell gesicherte Qualifikationsstellen (mit 4 SWS Lehrverpflichtung) vor als in anderen Fächern.
- Den an Hochschulen beschäftigten Promovierenden steht für die Qualifikationsarbeit weniger Zeit pro Tag als dem bundesweiten Durchschnitt zur Verfügung und sie übernehmen vielfach weitere Aufgaben.
- Strukturierte Promotionsprogramme und Doktorandenkollegs stehen bislang kaum zur Verfügung oder werden kaum genutzt.
- Die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler haben einen hohen Bedarf sowohl an Möglichkeiten zum Aufbau *didaktischer Praxisfelder Erfahrungen* (vgl. Leuders, 2015) als auch an Fortbildung innerhalb der Qualifikationsphase haben (forschungsmethodisch, fachwissenschaftlich oder fachdidaktisch, je nach Ausbildungshintergrund oder fachlicher Expertise).

Gesicherte Erkenntnisse liegen hierzu bislang jedoch nicht vor.

In einem „Frauenfach“ ist es besonders von Bedeutung, dass „gerade in den fruchtbarsten Schaffensperioden des Menschen – zwischen 25 und 40 Jahren“ nach wie vor viele Frauen aufgrund familiärer Verpflichtungen für die wissenschaftliche Arbeit ausfallen (Stübler, 1968, S. 6; Kastrup & Ketschau, 2016). Trotz der scheinbar positiven Entwicklung, dass der Anteil von Männern in Elternzeit zur Betreuung

## | Zur Nachwuchsförderung

der unter Dreijährigen auf 2,6 % in 2019 gestiegen ist, liegt die Elternzeitquote von Frauen im direkten Vergleich weiterhin deutlich höher (42,2 %) (Statistisches Bundesamt, o. J.). Hindernisse in der Realisierung von Chancengerechtigkeit unter den genannten Gesichtspunkten sowie in der Vereinbarkeit von Familie und akademischer Berufstätigkeit sind Probleme, die gesellschaftlich und strukturell bewältigt werden müssen. Gleichzeitig sind auch Fragen der *gelebten Kultur* damit verbunden (Kastrup & Ketschau, 2016), zu der alle Akteure der haushaltsbezogenen Bildung beitragen (können).

*Ein besseres Verständnis der domänenspezifischen Nachwuchssituation wäre unseres Erachtens eine wichtige Grundlage zur angemessenen und nachhaltigen Förderung.* Erste Hinweise enthält Kastrups Studie zum Für und Wider einer „Karriereplanung zur Hochschullehrerin“ aus Perspektive von Absolventinnen der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (Kastrup & Ketschau, 2016). So haben Studierende zumindest zu Beginn eines Lehramtsstudiums in der Domäne die beruflichen Möglichkeiten an Hochschulen „meist nicht im Blick“ und die Entscheidung für eine Tätigkeit in der Wissenschaft ist oftmals zufällig und kurzfristig (ebd., S. 10). Der Berufswunsch des gewählten Lehramts konkurriert mit einer späteren Tätigkeit an einer Hochschule. Zwar werden Vorteile der hochschulischen Arbeit gesehen (u. a. Gestaltungsmöglichkeiten, Selbstbestimmtheit, Flexibilität) (ebd.). Mit Blick auf die skizzierten Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, die Planbarkeit einer akademischen Karriere und entsprechende Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die an Hochschulen ambivalent oder als schlechter bewertet werden (ebd., vgl. Kap 2.1.3.), scheint jedoch der Schuldienst allgemein sicherer und attraktiver. Gestützt wird dies auch durch den Befund, dass circa ein Jahr nach Studienabschluss im Grundschullehramt nur 3 % und im Sekundarschullehramt nur 5 % der Absolventen und Absolventinnen promovieren (Abs et al., 2020, S. 171f.). Potentiellen Nachwuchs für die haushaltsbezogene Bildung aus den Lehramtern schon während des Studiums verstärkt an Wissenschaft und Forschung zu beteiligen, kann i. d. S. nicht nur als ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Lehrerbildung, sondern auch zur Förderung *wissenschaftlichen Nachwuchses* verstanden werden. Beispiele sind die studentische Mitarbeit an Forschungsprojekten im Kontext von Studien- und Abschlussarbeiten (Stübler, 1961), eine unterstützende Tätigkeit als studentische Hilfskräfte sowie eine Stärkung des forschungsnahen Lernens in Lehrveranstaltungen (z. B. über forschendes Lernen, Bartsch & Müller, 2020). Kastrup & Ketschau (2016) stellen ferner die Bedeutung des Kontakthaltens mit Personen, die (zunächst) eine Schullaufbahn einschlagen, in Bezug auf die Nachwuchsförderung heraus.

Aufgrund der inhärenten Interdisziplinarität kommen nicht nur Personen aus dem Lehramt als *Nachwuchs* infrage. So deutet auch der Austausch im HaBiFo-NEO auf einen diversen, inter- und transdisziplinär arbeitenden *Nachwuchs* hin. Für ein vertieftes Verständnis zur Situation im Fach und einen entsprechenden Überblick müssten systematisch Kern- und Bezugsdisziplinen mit ihren Standorten, Studierenden-

zahlen und Personalsituationen erfasst und letztlich Identitäts- und Grenzarbeit als Grundlage geleistet werden. Anhaltspunkte liefern u. a. die jährlichen Länderberichte im HaBiFo e. V., die Kartierung im Portal *Kleine Fächer*<sup>11</sup> sowie die D-A-CH Workshops und der D-A-CH-Austausch.

Für die damit verbundene Frage nach der Qualifizierung und Sozialisation als forschende Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen identifiziert Leuders (2015) für die *Fachdidaktiken* vier Ziele, die in den ersten Professionalisierungsphasen des *Nachwuchses* erreichbar scheinen:

- Überblick über Grundlagenfragen *und* Praxisfelder und die Verbindung dazwischen;
- Wahrnehmen von nationalen und internationalen Diskursen und Forschungskontexten (z. B. auf Tagungen oder in der Literatur);
- Kenntnis der für den eigenen Forschungsbereich wichtigen Befunde aus allgemeiner *und* fachdidaktischer Lehr-Lern-Forschung;
- Überblick über Forschungsstrategien, deren Ziele und Grenzen und eine bewusste Wahl (oder Kombination) für die eigene Forschungspraxis. (Leuders, 2015, S. 230f., Hervorhebungen im Original)

Inwieweit diese zum Profil und Bedarf der haushaltsbezogenen Bildung passen, muss an anderer Stelle diskutiert werden. *Deutlich wird hier bereits, dass zur Erreichung dieser Ziele einerseits das Engagement der Einzelnen eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung ist und andererseits ein geeignetes Umfeld eine wichtige Voraussetzung darstellt* (vgl. Leuders, 2015).

Dass für den *Nachwuchs* in der *haushaltsbezogenen Bildung* schon viel getan und erreicht wurde, zeigen z. B. die D-A-CH-Erklärungen, die Unterstützung des HaBiFo-NEO, die Einführung einer Nachwuchs-Präkonferenz, eine für das Sommersemester 2021 initiierte Ringveranstaltung, HiBiFo-Call for Papers mit expliziter Einladung von Nachwuchsbeiträgen, der HaBiFo-Preis zur Auszeichnung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten, mitgetragene Stellungnahmen der Deutschen Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (GFD) oder auch Kooperationen, die Personen an Hochschulen ohne Promotionsrecht (z. B. Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen in der Schweiz) eine Promotion ermöglicht. Drei Desiderata sollen dennoch unter dem Eindruck der Nachwuchsarbeit besonders herausgestellt werden: Im REVIS-Projekt wurden zentrale Grundlagen für die heutige haushaltsbezogene Bildung gelegt, v. a. für den allgemeinbildenden Bereich. Seitdem hat sich jedoch die „Lebenssituation der Betroffenen“ (Tomieporth, 1980, S. 184; vgl. Kap. 2.2) vielfach verändert, wie z. B. die Einführung (!) von Smartphones, das Web 3.0 oder aktuelle Diskurse um Digitalisierung im Dienst nachhaltiger Transformation illustrieren. Da fachdidaktische Entwicklungen in der haushaltsbezogenen Bildung aktuell besonders über einzelne Veröffentlichungen stattfinden, fehlt erstens eine aktuelle Gesamtdarstellung, die dem *weiteren* Strukturwandel Rechnung trägt (vgl. Schlegel-Matthies,

## | Zur Nachwuchsförderung

2016). Zweitens erscheint es notwendig, Streitgespräche als „Höhepunkte in der wissenschaftlichen Fortentwicklung“ (von Schweitzer, 1988, S. 20) diskursiv(er) zu führen und den *wissenschaftlichen Nachwuchs* darin verstärkt einzubeziehen. Hier scheint eine generationenübergreifende Zusammenarbeit z. B. in Arbeitsgruppen der Verbände als sinnvolle Ergänzung zur traditionellen Mentorschaft. Ein Beispiel könnte eine Debatte um die domänenspezifische Publikationskultur sein, u. a. welche Möglichkeiten zur Publikation sowohl in der engeren Community als auch im größeren nationalen und internationalen Diskurs bestehen und welche Reputation und Relevanz jeweils attestiert werden. Das betrifft u. a. Zitationsfähigkeit, Rezeption, Peer-Reviewed Validität und wissenschaftliche Hierarchien. Eine Dokumentation analog zu anderen Disziplinen wäre eine Maßnahme zur Nachwuchsförderung. Drittens wird der *wissenschaftliche Nachwuchs* der haushaltsbezogenen Bildung als solcher in wenigen Publikationen thematisiert. Hier liegt ein bislang kaum genutztes Forschungspotential.

Mit dem Ziel, den Diskurs zur Nachwuchsförderung in der haushaltsbezogenen Bildung *überhaupt* voranzubringen, wurden im Beitrag ausgewählte Aspekte der allgemeinen Debatte skizziert und diskutiert. Beispiele wurden v. a. aus der *allgemeinbildenden* haushaltsbezogenen Bildung, aus der Gruppe Promovierender und aus Befunden zur Lage in Deutschland gewonnen. Für den Diskurs dazu könnten weitere Perspektiven wertvoll sein. Anknüpfungspunkte liegen in der praktischen Realisierung, in der Förderung von Qualifikations- und Abordnungsstellen, Graduiertenkollegs, Promotionsstipendien, in der Verzahnung von Promotion und Referendariat oder der Vorbereitung der Promotion durch das Masterstudium im Sinne eines *tracks* (Kastrup & Ketschau, 2016); oder auch in der Schaffung von Möglichkeiten zu Praxiserfahrungen außerhalb der Schule (z. B. Tätigkeiten in anderen Bildungsinstitutionen, Lehrkräfteaus- und -fortbildung oder schulbezogenen Forschung und Entwicklung) sowie deren Anerkennung als einschlägige Praxiserfahrung in Berufungsprozessen (Leuders, 2015).

## 5 Fazit

Im Beitrag wurde aus der Innenschau der HaBiFo-Neo Nachwuchsgruppe heraus verdeutlicht, dass die Bezeichnung des *wissenschaftlichen Nachwuchses* problembehaftet ist, *der Nachwuchs* eine heterogene Gruppe ist und *die Nachwuchsfrage* einen Komplex mit vielen Fragen darstellt. Anhand erster domänenspezifischer Beiträge, anhand von Erfahrungen aus der HaBiFo-NEO-Nachwuchsarbeit und von Erkenntnissen aus übergreifenden Untersuchungen zur Situation von *wissenschaftlichem Nachwuchs* wurde die Nachwuchssituation skizziert. Die Situation in der haushaltsbezogenen Bildung ist verbesserungsbedürftig *und* verbesserungswürdig. Im Vergleich zur Situation der Fachdidaktik in der Vergangenheit scheint die Lage jedoch günstig(er). Für eine angemessene und nachhaltige Nachwuchsförderung in der

haushaltsbezogenen Bildung wäre es sinnvoll, die Situation von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern in der Domäne zu differenzieren und vertiefende Erkenntnisse dazu zu gewinnen. Zu den spezifischen Herausforderungen der haushaltsbezogenen Bildung gehören u. a. ihre inhärente Interdisziplinarität, die vielfältigen Anforderungen hinsichtlich ihrer Bezüge sowie ihre Stellung im bundesweiten Fächerkanon. Darin liegen sowohl Chancen (z. B. Synergien) als auch Gefahren (z. B. Überforderung). Herausgestellt wurde, dass für den Erfolg der Qualifikationsphase neben dem Engagement des Einzelnen, auch ein geeignetes Umfeld eine wichtige Voraussetzung darstellt. Es gilt die vielfältigen Anforderungen konstruktiv nutzbar zu machen und das Selbst- und Aufgabenverständnis gemeinsam weiterzuentwickeln. Die Diskussion über Perspektiven, Erwartungshaltung und Weiterentwicklung der haushaltsbezogenen Bildung sollte den *wissenschaftlichen Nachwuchs* bewusst mit einbeziehen. Das kann sich doppelt lohnen, da die vielfältigen, schemenhaft umrissenen Anforderungen für die Einzelnen überfordernd sind – wie Leuders (2015) für die Fachdidaktiken übergreifend herausstellt – nicht nur für den sogenannten *Nachwuchs*.

## Anmerkungen

- 1 HaBiFo-NEO steht für die Nachwuchsgruppe, die formal ein auf Dauer angelegter Ausschuss des Fachverbands Haushalt in Bildung und Forschung e. V. ist, dessen vom derzeitigen Vorstand erklärtes Ziel die Nachwuchsförderung ist (s. Kap. 3).
- 2 vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Nachwuchs>
- 3 z. B. Rubner, J., Westerhaus, C., & Blumenthal, U. (2020, März 8). *Facetten der Macht. Abhängigkeiten und Machtstrukturen in der Wissenschaft*. Deutschlandfunk. [https://www.deutschlandfunk.de/facetten-der-macht-abhaengigkeiten-und-machtstrukturen-in.740.de.html?dram:article\\_id=471892](https://www.deutschlandfunk.de/facetten-der-macht-abhaengigkeiten-und-machtstrukturen-in.740.de.html?dram:article_id=471892) (Radiobeitrag 27:44 min)
- 4 Auf die Spezifika der diversen Bezeichnungen *des Fachs* kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. Thiele-Wittig & Litschke, 1989). Im Beitrag wird der Begriff *haushaltsbezogene Bildung* bevorzugt; wo eine historische Perspektive notwendig ist, wird von *Haushaltslehre* gesprochen (vgl. Schlegel-Matthies, 2016; Bartsch & Methfessel, 2012; vgl. auch DGH, 2001).
- 5 Beispielsweise inspirierte Klafkis kategoriale Bildungstheorie, die lerntheoretische Didaktik und die Curriculumtheorie die Fachdidaktiken (Rothgangel, 2017).
- 6 Diese *kommunikative* Lesart einer „Vermittlungsinstanz“ konkurriert mit einem *technischen* Vermittlungsbegriff: letzterer suggeriert, Aufgabe der Fachdidaktik sei, Lernenden „Ergebnisse aus den Fachwissenschaften mit bestimmten methodischen Techniken“ weiterzugeben, was ein Hauptgrund der „nicht selten zu beobachtenden Verwechslung von Didaktik und Methodik“ sein kann (Abraham & Rothgangel, 2017, S. 17f.).
- 7 vgl. die beispielhaft angeführten Aufgaben in der (Münchner) 3. D-A-CH Erklärung [http://habifo.de/resources/3.-DACH\\_Muenchner\\_Erklaerung\\_final\\_1.pdf](http://habifo.de/resources/3.-DACH_Muenchner_Erklaerung_final_1.pdf)

## | Zur Nachwuchsförderung

8 Die für 2021 geplanten Nachwuchsaktivitäten „vor Ort“ wurden pandemiebedingt verschoben auf 2022.

9 Anlass war die XVII. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft (DGH), die unter dem Thema „Existenzprobleme der Hauswirtschaft“ stand.

10 <https://www.kleinefaecher.de>

## Literatur

- Abraham, U. & Rothgangel, M. (2017). Fachdidaktik im Spannungsfeld von ‚Bildungswissenschaft‘ und ‚Fachwissenschaft‘. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 15–21). Waxmann.
- Abs, H. J., Kuper, H. & Martini, R. (Hrsg.) (2020). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742419>
- 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](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_15)
- Bartsch, S. & Müller, H. (2020). Digitale Essgeschichten: Forschendes Lernen in Virtuellen Austausch. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9(4), 28–46. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v9i4.03>
- Bender, U. (1995). Fachwissenschaft und hauswirtschaftliche Didaktik – Angebot ohne Nachfrage?! *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 43(6), 265–272.
- Blasse, N. & Wittek, D. (2014). Die Situation des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘ im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited. *Erziehungswissenschaft*, 25(1), 59–72. <https://doi.org/10.3224/ezw.v25i1.19144>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. D.). *Wissenschaftlicher Nachwuchs*. Bundesministeriums für Bildung und Forschung. <https://bmbf.bmbfcluster.de/de/wissenschaftlicher-nachwuchs-3583.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). Bekanntmachung „Kleine Fächer—Große Potenziale“. Richtlinie zur Förderung von wissenschaftlichem Nachwuchs in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Kleinen Fächern vom 21. Juni 2016. *BAnz AT 24.06.2016 B5*
- Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (DGH) (2001). *Kompetent im Alltag! Memorandum für eine haushaltsbezogene Bildung*. DGH.
- Eilks, I. (2009). Wert und Bewertung von Publikationsleistungen in der Fachdidaktik – Anstoß einer überfälligen Diskussion? In D. Höttecke (Hrsg.), *Chemie- und Physikdidaktik für die Lehramtsausbildung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Schwäbisch Gmünd 2008*. (S. 247–250). LIT.
- Frederking, V. (2017). Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen. In H. Bayrhuber,

- U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 179–204). Waxmann.
- Kastrup, J. & Ketschau, I. (2016). Standortentwicklungen, Nachwuchssituation und Nachwuchsförderung in der beruflichen Fachdidaktik. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 5(1), 3–15. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i1.22271>
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (KBWN) (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004603w>
- Kuhberg-Lasson, V., Singleton, K. & Sondergeld, U. (2014). Publikationscharakteristika im interdisziplinären Feld der Bildungsforschung. *Journal for educational research online*, 6(3), 134–155.
- Leuders, T. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 215–234.
- Lippert, E. (Hrsg.). (1966). *Hauswirtschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse einer Erhebung*. Bundesministerium für Wirtschaft.
- Methfessel, B. (2012). Nachruf Frau Prof. em. Dr. Maria Thiele-Wittig. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 3–6.
- Nationale Akademie der Naturforscher Leopoldina, acadtec – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Akademieunion). (2017). *Promotion im Umbruch*. Union der deutschen Akademien der Wissenschaften. <https://www.akademienunion.de/akademienunion/gesellschafts-politikberatung/arbeitsgruppe/promotion-im-umbruch-1>
- Nicaeus, E. (1979). Anmerkungen zu einer Fachtagung. Quo vadis, Haushaltslehre? *Hauswirtschaftliche Bildung*, 53(3), 82–87.
- Ohrem, S. & Meier-Gräwe, U. (2012). Jenseits der Nationalökonomie... – Welches Wirtschaftskonzept brauchen Haushalt und Familie im 21. Jahrhundert? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 22–34.
- Richarz, I. (1982). *Bildung für den Haushalt in einer sich wandelnden Welt. Beiträge zur Haushaltswissenschaft und Fachdidaktik*. Burgbücherei Schneider.
- Richarz, I. (1985). *Bildung für den Haushalt in der Bundesrepublik Deutschland. Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 33(1), 7–40.
- Richarz, I. (2001). *Der Haushalt in Wissenschaft und Bildung. Herausforderungen in sich wandelnder Welt*. Schneider Hohengehren.
- Rothgangel, M. (2013). „In between“? Aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken. *Erziehungswissenschaft*, 24(46), 65–72.
- Rothgangel, M. (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 147–160). Waxmann.

- Schlegel-Matthies, K. (2016). Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung. *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung*, 10.
- Seifried, J. (2020). Publish or Perish? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(1), 3–21. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0001>
- Statistisches Bundesamt (o. J.). *Qualität der Arbeit. Personen in Elternzeit*. Destatis. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-3/elternzeit.html>
- Stübler, E. (1961). Gedanken zu den Themen von Jahres- und Studienarbeiten im hauswirtschaftlichen Fachbereich. *Beruf und Leben*, 6(6), 83–88.
- Stübler, E. (1968). Zur Lage der Hauswirtschaft in der Bundesrepublik. *Hauswirtschaft & Wissenschaft*, 16(1), 5–12.
- Thiele-Wittig, M. & Litschke, I. (1989). Lehrpläne für den Haushaltsunterricht als Rahmenbedingung für die Förderung oder Behinderung der Gleichstellung der Geschlechter? In R. Meyer-Harter (Hrsg.), *Hausarbeit und Bildung. Zur Didaktik der Haushaltslehre* (S. 159–228). Campus.
- Tornieporth, G. (1979). *Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen*. Beltz.
- Tornieporth, G. (1980). Nachwort der Herausgeberin. In dies. (Hrsg.) *Haushaltslehre* (S. 179–187). Klinkhardt.
- Vollmer, H. J. (2007). Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. *Erziehungswissenschaft*, 18(35), 85–103.
- Vollmer, H. J. (2017). Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 11–14). Waxmann.
- Schweitzer, R. von (1988). *Lehren vom Privathaushalt. Eine kleine Ideengeschichte*. Campus.
- Wegner, A. (2020). *DZHW Brief. 04 2020. Die Finanzierungs- und Beschäftigungssituation Promovierender: Aktuelle Ergebnisse der National Academics Panel Study*. DZHW. [https://doi.org/10.34878/2020.04.DZHW\\_BRIEF](https://doi.org/10.34878/2020.04.DZHW_BRIEF)



## Verfasserin und Verfasser

Heike Müller

Technische Universität  
Berlin | Fachdidaktik  
Arbeitslehre

Marchstr. 23  
D-10587 Berlin

E-Mail:

heike.mueller.2@tu-  
berlin.de

Renán A. Oliva Guzmán

Pädagogische Hochschu-  
le Schwäbisch Gmünd |  
Ernährung, Konsum und  
Mode

Oberbettringer Str. 200  
D-73525 Schwäbisch  
Gmünd

renan.olivaguzman@ph-  
gmuend.de

Carsten Hinz

Universität Potsdam |  
Lehrinheit für Wirt-  
schaft-Arbeit-Technik

Karl-Liebknecht-Str.  
24-25  
D-14476 Potsdam

carhinz@uni-potsdam.de

Lisa Grulke

## **Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse: Untersuchung des Wissens von Grundschulkindern**

Aufgrund der Globalisierung der Märkte ist es möglich, das ganze Jahr über Obst und Gemüse aller Art zu kaufen. Doch wissen Kinder, welches Obst und Gemüse in der Region zu welcher Zeit wächst? Die Ergebnisse einer Untersuchung zeigen, dass Kinder der vierten Jahrgangsstufe zweier Grundschulen in Baden-Württemberg Kenntnisse zur Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse haben.

**Schlüsselwörter:** Regionalität, Saisonalität, Obst, Gemüse, Grundschule

### **Regionality and seasonality of fruits and vegetables: a survey of knowledge of children in primary school**

The globalization of markets makes it possible to purchase a variety of fruits and vegetables throughout the year. But do children know which fruit or vegetables are grown in the region and when it is in season? The results of the study showed that all fourth-grade pupils of the two elementary schools in Baden-Württemberg are aware of the regional and seasonal characteristics of fruits and vegetables.

**Keywords:** regionality, seasonality, fruits, vegetables, elementary school

---

## **1 Einleitung**

Die Globalisierung der Märkte ermöglicht eine nahezu ständige Verfügbarkeit von Obst und Gemüse. Kenntniserwartungen über die Regionalität und Saisonalität der betreffenden Obst- und Gemüsesorten scheinen dadurch jedoch nur noch bedingt möglich, zumal es zur „Regionalität“ keine verbindliche Kennzeichnung gibt. Die Herkunft sowie die Verarbeitungsprozesse vieler Lebensmittel sind für die Konsumierenden zum Teil kaum nachvollziehbar (Olschewski, 2014). Hieraus kann eine ‚Entfremdung‘ der Konsumierenden z. B. gegenüber Obst und Gemüse resultieren, wie Eugster (2012, S. 3) formuliert. „Besonders für Schulkinder, die sich zu allen Aspekten ihres Lebens gern einen Bezug schaffen, ist das ein mehrfacher Verlust.“ (Eugster, 2012, S. 3). Im aktuellen Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg sind Kompetenzen zur Ernährungsbildung im Fach Sachunterricht verortet. Die fächerübergreifenden Leitperspektiven „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ und „Verbraucherbildung (VB)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 4) intendieren eine Sensibilisierung der Kinder für die natürlichen Möglichkeiten und Grenzen der Belastbarkeit unseres

Erdsystems sowie eine Entwicklung eines verantwortungsvollen Verbraucherverhalten seitens der Schülerinnen und Schüler. Dabei ist für die Klassenstufen 3 und 4 u. a. folgende Zielsetzung formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler können Kaufentscheidungen begründen und reflektieren (zum Beispiel in Bezug auf [...] ökologische und ökonomische Nachhaltigkeit, Preis, zur Verfügung stehende Ressourcen, gesundheitliche Aspekte). (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 33)

Eine Voraussetzung für die Erreichung der aufgeführten Zielsetzung kann unter anderem eine grundlegende Sachkenntnis der Schülerinnen und Schüler über die Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse sein.

Diese Ausgangslage weckte bei der Verfasserin des vorliegenden Beitrags als angehende Grundschullehrerin das Interesse, den betreffenden Kenntnisstand von Schulkindern der Primarstufe im Rahmen einer Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Fach Alltagskultur und Gesundheit empirisch zu untersuchen. Im Zentrum der Arbeit steht die Beantwortung der nachstehenden Forschungsfrage: Wissen Kinder der vierten Jahrgangsstufe ausgewählter Grundschulklassen, welche der ihnen bekannten Obst- und Gemüsesorten in der Region Baden-Württemberg wachsen und zu welcher Zeit die ihnen bekannten Obst- und Gemüsesorten Saison haben? Dazu werden in zwei Schulklassen der vierten Jahrgangsstufe zweier Grundschulen in Baden-Württemberg eine schriftliche Befragung sowie eine Gruppendiskussion durchgeführt.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Regionalität und Saisonalität

Der Begriff „Region“ bezeichnet im Allgemeinen „ein durch bestimmte Merkmale gekennzeichnetes, größeres Gebiet“ (Brockhaus, 2019, Abs. 1). Bezeichnungen für Produkte wie „aus der Region“ oder „heimisch“ sind gesetzlich nicht geschützt, weshalb sie von Konsumierenden und Produzierenden sehr unterschiedlich interpretiert und verwendet werden können (Kreutz, 2018).

Im allgemeinen Sprachgebrauch umfasst der Begriff „Region“ allerdings den unmittelbaren Lebensraum, wie etwa den Landkreis oder das eigene Bundesland (Dorandt & Leonhäuser, 2001). Demgemäß kennzeichnet eine Region für die meisten Verbraucherinnen und Verbraucher „eine historisch gewachsene, landschaftlich geprägte Raumeinheit, die von den dort lebenden Menschen als etwas Gemeinsames wahrgenommen wird. Es gibt eine emotionale Beziehung zu diesem Gebiet“ (Claupein, 2003, S. 57). Der Ausdruck „Region“ beschränkt sich in der vorliegenden Arbeit aufgrund des Einzugsgebietes der Stichprobe auf das Bundesland Baden-Württemberg. Demzufolge gelten jene Lebensmittel als regional, die in Baden-

## | Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse

Württemberg angebaut, verarbeitet und vermarktet werden. Für einen Transport dieser Waren werden weder lange Strecken, z. B. mit Lastkraftwagen zurückgelegt, noch werden hierfür Flugzeuge oder Schiffe eingesetzt, was aber nicht gleichbedeutend ist mit einem geringeren CO<sub>2</sub>-Fußabdruck (BLE, 2019).

Die Begrifflichkeit „Saison“ bezeichnet einen „Zeitabschnitt innerhalb eines Jahres, in dem etwas Bestimmtes am meisten vorhanden ist oder am häufigsten stattfindet (z. B. [...] Erntezeit“ (Brockhaus, 2019, Abs. 1). Mit Blick auf das Forschungsanliegen, welches unter anderem eine Untersuchung des Wissensstands von Kindern in Bezug auf die Saisonalität bestimmter Lebensmittel umfasst, definiert der Ausdruck einen bestimmten Zeitraum, in welchem im Allgemeinen das heimische, im Freiland ausgereifte Obst und Gemüse reichlich erhältlich ist (Beckhoff, 2019). Jedes Obst oder Gemüse hat dabei seine eigene Saison in Abhängigkeit von der Region (BMU, 2016).

### **2.2 Lebensmittelgruppe: Obst und Gemüse**

Obst und Gemüse sind fester Bestandteil unserer täglichen Nahrung. Weltweit wird eine Vielzahl unterschiedlicher Sorten angebaut. Damit geht einerseits ein Export der genannten Erzeugnisse in andere Länder, andererseits ein Import in die eigene Region einher. Überdies werden Obst- und Gemüsesorten, die sich aufgrund natürlicher Gegebenheiten im Freiland nicht entwickeln, häufig in Gewächshäusern angebaut. Dadurch steht Verbraucherinnen und Verbrauchern ganzjährig ein umfangreiches Sortiment heimischer sowie exotischer Lebensmittel zur Verfügung. Obst und Gemüse sind wichtige Bestandteile einer bedarfsgerechten Ernährung. Sie sind je nach Sorte reich an Vitaminen und Mineralstoffen und liefern sekundäre Pflanzenstoffe und Ballaststoffe, die in diesem Umfang in anderen Lebensmitteln selten vorzufinden sind. Insofern versorgen Obst und Gemüse den Körper mit wichtigen Vitalstoffen, die gesundheitsfördernd wirken (Elmadfa & Leitzmann, 2019).

### **2.3 Stand der Forschung**

Bislang liegen nach Kenntnis der Verfasserin keine wissenschaftlichen Befunde vor, ob Grundschulkindern des vierten Jahrgangs wissen, welche der ihnen bekannten Obst- und Gemüsesorten regional angebaut werden und wann diese Saison in Baden-Württemberg haben. Hingegen liegen zum allgemeinen Lebensmittelverzehr und zum Ernährungsverhalten von Kindern und Jugendlichen einige Studien vor. Sowohl die Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (kurz: KiGGS) des Robert Koch-Instituts von 2009 bis 2012 (RKI, 2015), die Ernährungsstudie als KiGGS-Modul aus dem Jahr 2006 (kurz: EsKiMo) (Mensink & Rabenberg, 2011), EsKiMo von 2015 bis 2017 (Mensink et al., 2020), als auch die Langzeitstudie Dortmund Nutritional and Anthropometrical Longitudinally Designed Study (kurz: DONALD) (Kersting et al., 2004) kamen zu dem Ergebnis, dass kaum

ein Kind die empfohlenen fünf Portionen Obst und Gemüse am Tag zu sich nimmt. Weiter belegt die Studie EsKiMo-Studie, dass Grundschul Kinder innerhalb der Lebensmittelgruppe Obst und Gemüse im Alltag zumeist Gurken, Tomaten und Äpfel verzehren (Mensink et al., 2007, S. 57). Einer anderen Untersuchung aus dem Jahr 2011 ist zu entnehmen, dass Kinder der zweiten und dritten Klassenstufe überdies Karotten, Kartoffeln, Bananen sowie die Erdbeeren favorisieren (Bjarnason, 2011, S. 80; S.102). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch die DONALD-Studie (Mensink et al., 2008, S. 32).

### **3 Methodisches Vorgehen**

#### **3.1 Forschungsfragen und Stichprobe**

Zunächst untersuchte die Verfasserin die allgemeinen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Obst und Gemüse. Dazu sollten die Kinder alle Obst- und Gemüsesorten notieren, die sie kennen. Danach rückte der Wissensstand der Grundschul Kinder in Bezug auf die Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse in einer Gruppendiskussion ins Zentrum der Untersuchung. Darüber hinaus sollten sie die Begriffe „regional“ und „saisonal“ noch im Gespräch definieren.

Die Stichprobe setzte sich aus 44 Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe zweier Grundschulen in Baden-Württemberg zusammen. Darunter waren 21 Kinder einer Schulklasse einer ländlichen Grundschule sowie 23 Kinder einer Grundschulklasse aus der Stadt Freiburg. Die insgesamt 25 Schülerinnen und 19 Schüler waren zum Untersuchungszeitpunkt zwischen 9 und 11 Jahre. Die Untersuchung erfolgte im Zeitraum im September 2019 und Oktober 2019. Demzufolge befand sich die Kinder zum Erhebungszeitpunkt noch am Anfang des vierten Schuljahres. Eine thematische Vorbereitung der Schulklassen durch die Lehrkräfte im Sachunterricht im Vorfeld wurde gezielt vermieden.

#### **3.2 Erhebungsmethoden**

##### *3.2.1 Schriftliche Befragung*

Als ein Erhebungsinstrument wurde die Befragung gewählt (Döring & Bortz, 2016, S. 398). Den an der Untersuchung teilnehmenden Kinder wurde ein einseitiger Fragebogen zur eigenständigen Bearbeitung in Papierform vorgelegt. Mit der schriftlichen Befragung als erste Datenerhebungsmethode wurde das Ziel verfolgt, den Kenntnisstand der Befragten hinsichtlich der Bekanntheit von Obst und Gemüse anonym zu ermitteln, indem die Grundschul Kinder alle Sorten notierten, die sie zum Untersuchungszeitpunkt kannten („Welches Obst bzw. Gemüse kennst du? Schreibe

## | Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse

alles auf.“). Dieses Verfahren war erforderlich, um im Fortgang der Untersuchung zuverlässige Daten über den Kenntnisstand der Grundschul Kinder über die Regionalität sowie die Saisonalität von Obst und Gemüse zu haben.

### *3.2.2 Materialgestützte Gruppendiskussion*

Der zweite Schritt der Datenerhebung bediente sich einer qualitativen Erhebungsmethode, der Gruppendiskussion (Lamnek, 2010, S. 372). Die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Kinder kommen gemeinsam ins Gespräch über Obst und Gemüse. Die Gruppendiskussion und sämtliche damit verbundene Aktionen der Kinder wurden videografiert. Zu Beginn wurden die Schülerinnen und Schüler von der Verfasserin über die Aufzeichnung der Erhebung mittels einer Videokamera und eines Aufnahmegeräts informiert. Farbige Bildkarten und eine bunte Jahreszeitenuhr wirkten während des offenen Gesprächs (etwa 30 bis 45 Minuten) motivierend und inhaltlich unterstützend. Der Gesprächsverlauf basierte auf dem von der Verfasserin entwickelten Leitfaden. Die Fragende strebte während dieser Zeit eine induktive Vorgehensweise sowie ein freundlich neutrales Verhalten an, um die aktiven Grundschul Kinder so wenig wie möglich in ihren Äußerungen zu beeinflussen.

Die Gruppendiskussion vollzog sich in drei Phasen. Die erste Phase diente der Vorstellung von ausgewählten Obst- und Gemüsesorten durch die Kinder im Plenum. Jedes Kind wählte dazu eine Bildkarte, auf welcher eine Obst- oder eine Gemüsesorte abgebildet war. Die Schülerinnen und Schüler kannten das jeweilige Lebensmittel; sie waren gemäß den Ergebnissen der vorangegangenen Befragung gewählt worden (s. Kap. 3.3.1). Die Kinder der 4. Klasse beschrieben das jeweilige Obst oder Gemüse und ordneten diese einer Region zu. Auch intendierte die Phase einen Informationsaustausch zu den vorgelegten Obst- und Gemüsesorten.

Es folgte die zweite Phase, in der die Schülerinnen und Schüler ihr gewähltes Lebensmittel den Begriffen „nah“, „fern“ oder „Fragezeichen“ zuordnen mussten. „Nah bedeutet, dass das gewählte Obst oder Gemüse in der Nähe wächst, z. B. Apfel. Kinder ordneten sich dem Schild „fern“ zu, wenn sie überzeugt waren, es handle sich um ein Obst oder Gemüse, welches in der Ferne reife, z. B. die Zitrone. Als weitere Option gab es ein Schild mit dem Symbol „Fragezeichen“, das die Kinder wählen konnten, wenn sie keine Antwort hatten. Nach der Zuordnungsaufgabe sollten die Kinder ihre Entscheidung begründen und ggfs. die Bezeichnungen „nah“ und „fern“ definieren. Demgemäß zielte die Phase auf die Beobachtung des Begriffsverständnisses von „Region“ bzw. „regional“ der Grundschul Kinder ab, ohne dass diese die genannten Begrifflichkeiten kennen mussten. Vielmehr war deren Bedeutung im Sinne von „nah“ und „fern“ zentral. Somit arbeiteten die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Schulkinder in diesem Arbeitsschritt (nicht) heimische Obst- und Gemüsesorten heraus.

In der dritten Phase ordneten die Viertklässlerinnen und Viertklässler die 16 oder 17 Obst- und Gemüsesorten jenen Monaten in der Jahreszeitenuhr zu, von denen sie

glaubten, dass die Produkte zu dieser Zeit im regionalen Anbau reif und somit erntebereit seien. Diese Arbeitsphase zielte auf das Begriffsverständnis von „Saison“ bzw. „saisonal“ der Zielgruppe. Ein Kennen der genannten Begriffe wurde nicht vorausgesetzt.

### **3.3 Datenauswertungen**

Die quantitative Auswertung der Fragebögen erfolgte computergestützt mittels des Programms Microsoft Excel. Die durch die Erhebung erfassten Häufigkeiten wurden mathematisch-statistisch sowohl für beide Schulklassen separat als auch insgesamt ausgewertet (Böhm-Kasper et al., 2009). Voraussetzung für die Auswertung des Datenmaterials war dessen Transkription. Die Auswertung der Gruppendiskussion orientierte sich am Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem, welches zur Ordnung relevanter Inhalte dient. Die Kategorienbildung erfolgte in der vorliegenden Untersuchung deduktiv nach Mayring (2015). Demnach bestanden die Kategorien und deren Unterkategorien bereits vor der inhaltlichen Analyse und Auswertung des Datenmaterials. Das eigens erstellte Kategoriensystem umfasste sechs Kategorien sowie jeweils mehrere Subkategorien.

## **4 Ergebnisse**

### **4.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung**

Der Fragebogen beinhaltete zwei offene Fragen. Den durch die schriftliche Befragung gewonnenen Daten ist zu entnehmen, dass 85 % der Kinder der städtischen Grundschulklasse sowie 90 % der Kinder der ländlichen Schulklasse Erdbeere, Apfel, Sauerkirsche, Banane, Birne, Zitrone, Weintraube, Avocado sowie Karotte, Tomate, Wassermelone, Gurke, Speisezwiebel, Mais, Salat, Kartoffel und Pilz zum Erhebungszeitpunkt kannten.

### **4.2 Ergebnisse und Interpretation der Gruppendiskussion**

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion zeigen, dass es den Kindern durchgängig gelang, das vorgelegte Obst und Gemüse argumentativ als (nicht) regional einzuordnen. Die Fachtermini „Region“ und „regional“ fanden bei der regionalen Einordnung der gewählten Lebensmittel keine Verwendung, wobei die Transkripte dennoch auf ein adäquates Begriffsverständnis von „Regionalität“ verwiesen, etwa durch Äußerungen der Schülerinnen und Schüler der Stichprobe wie „von hier“, „aus Baden-Württemberg“, „nicht von hier“ oder „weiter weg“. Die Schülerinnen und Schüler

## Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse

wussten demzufolge, welche der ihnen vorgelegten Lebensmittel (nicht) regional waren.

Weiter gelang den Kindern eine Zuweisung der Bildkarten in der Jahreszeiten-  
uhr. Die saisonale Festlegung der einzelnen Erzeugnisse basierte vor allem auf Er-  
fahrungen der Kinder („Also bei uns, wir haben einen Apfelbaum im Garten, da sind  
jetzt [Zeitpunkt: Anfang Oktober] noch Äpfel dran.“), klimatischen Bedingungen  
(„Ich würde sie noch zu Juli und August legen. Weil ich kann mir vorstellen, dass sie  
[spricht von den Bananen] in anderen Ländern wachsen, weil da ist es besonders  
warm und das ist ja eigentlich gut für das Wachstum.“) sowie logischen Rückschlüs-  
sen („Also, weil die [Weintrauben] eben momentan noch hängen, würde ich sagen,  
dass auf jeden Fall bei Oktober eine Karte hin kann.“) seitens der Lernenden. Dabei  
zeigt sich, dass die Viertklässlerinnen und Viertklässler der ländlichen Grundschule  
eher von eigenen Erlebnissen berichteten. Insgesamt ordneten die Kinder der städti-  
schen Grundschule die Lebensmittel häufiger der richtigen Erntezeit in der Jahres-  
zeitenuhr zu als die der ländlichen Grundschule.

Die Kinder verwendeten nicht die Fachausdrücke „Saison“ oder „saisonal“. Es  
kann angenommen werden, dass die an der Gruppendiskussion beteiligten Grund-  
schul Kinder die entsprechenden Begrifflichkeiten zum Zeitpunkt der Untersuchung  
nicht kannten. Die Kinder begründeten die saisonale Zuordnung der Obst- und Ge-  
müsesorten mit Äußerungen wie „reif zum Ernten“, „reif sein“ oder „gibt es im ...“,  
womit ein Begriffsverständnis von Saisonalität unabhängig von einer Verwendung  
der Fachtermini einhergeht.

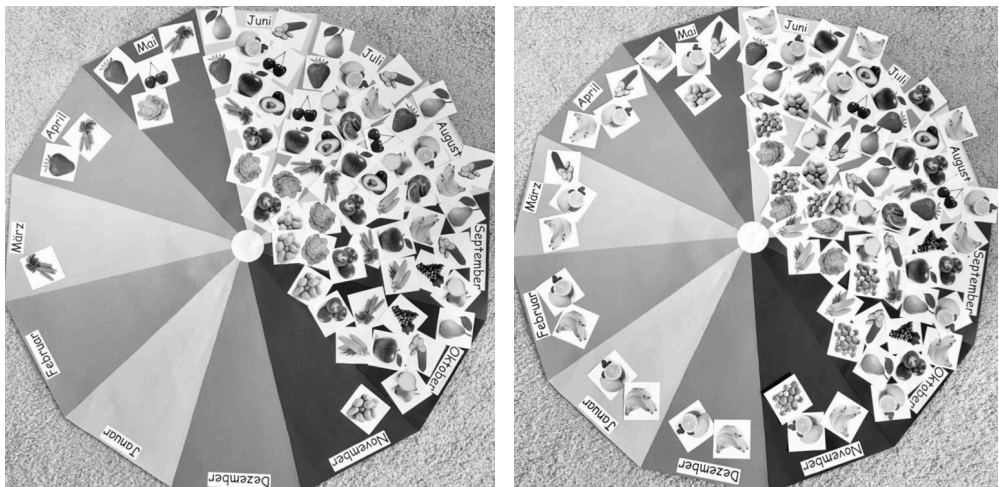


Abb. 1: Jahreszeitenuhr als Saisonkalender: Vergleich Landschule/Stadtschule (Quelle: Eigen-  
e Darstellung)



## 5 Limitationen und Forschungsperspektiven

### 5.1 Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsdesigns

Mit Blick auf die schriftliche Befragung als eine Datenerhebungsmethode ist zu berücksichtigen, dass vor allem das offene Frageformat eine gewisse Artikulationsfähigkeit seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfordert. Insbesondere bei Kindern mit orthographischen Schwierigkeiten kann es „zu Hemmungen kommen, was die Gefahr birgt, dass [die Betreffenden] einfach das wiedergeben, was sie [...] schreiben können und eventuell wesentliche Dinge weglassen“ (Raab-Steiner & Benesch, 2018, S. 53). Insofern wurde den Befragten zu Beginn der Bearbeitung des anonymen Fragebogens eine Nichtbeachtung von Schreibfehlern zugesichert. Darüber hinaus stand die Verfasserin den Teilnehmenden während der schriftlichen Befragung für Fragen hinsichtlich der Orthographie stets zur Verfügung. Weiter ist die Motivation seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer insbesondere bei der Beantwortung offener Fragen von Bedeutung (Kromrey et al., 2016). Demzufolge würden gewonnene Daten als untauglich gelten, wenn vorhandene Wissensaspekte aufgrund mangelnder Beweggründe, wie Schreibunlust, nicht aufgeführt werden würden (Atteslander, 2010). Die Verfasserin versuchte durch das Hinzuziehen des grafisch ansprechenden Wimmelbilds dem Risiko einer mangelnden Motivation entgegen zu wirken.

Eine weitere Herausforderung war die Leserlichkeit der Handschriften. Eine schwer entzifferbare Handschrift kann sich bei der Datenauswertung als äußerst zeitintensiv erweisen (Raab-Steiner & Benesch, 2018). Letztlich waren jedoch alle Handschriften der Schülerinnen und Schüler zu entziffern.

Hinsichtlich der Gruppendiskussion war die Gruppengröße von 16 und 17 Schülerinnen und Schülern für das Forschungsvorhaben angemessen. Alle beteiligten Kinder kamen im Gespräch gleichermaßen zu Wort. Durch die Überzahl der Lernenden stand die Interaktion unter den Gleichaltrigen im Mittelpunkt (Vogl, 2005).

Weiter gilt zu berücksichtigen, dass vereinzelt Befragte durch die öffentliche Atmosphäre eher gehemmt waren, und vielleicht zentrale Wissensaspekte so verborgen blieben. Demzufolge kann sich die Gruppendynamik sowohl als ein Vor- als auch ein Nachteil der Forschungsmethode offenbaren (Vogl, 2014). Gleiches gilt für die Bereitschaft zur Kooperation, bei der auch die Motivation eine Rolle spielt. Durch eine mögliche Verweigerung seitens der Teilnehmenden stößt das Erhebungsverfahren an Grenzen. In der Konsequenz blieben auch in diesem Fall Wissensgebiete einzelner Beteiligten, die das Ergebnis unter Umständen beeinflussen würden, unbeachtet. Um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und eine altersgerechte Erhebungssituation zu gewährleisten, wurden ansprechende Materialien wie farbige Bildkarten und eine große Jahreszeitenuhr eingesetzt. Auch wurden die Erzählauforderungen seitens der Verfasserin sowohl sprachlich als auch inhaltlich den kindli-

## | Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse

chen Fähigkeiten angepasst (Vogl, 2005). Weiter ist zu beachten, dass sich vor allem Kinder und Jugendliche nicht selten einer Meinungsführerin bzw. einem Meinungsführer anpassen, welche bzw. welcher das offene Gespräch monopolisiert (Vogl, 2014). Solche extreme Gruppenmeinungen gehen aus dem Textmaterial der Transkriptionen beider Grundschulen jedoch nur unwesentlich hervor, weshalb diese hier vernachlässigt werden können.

### **5.2 Weitere Forschungsperspektiven**

Insgesamt handelt es sich bei der Untersuchung dieser Arbeit um eine zeitlich stark begrenzte Momentaufnahme, die weder für Baden-Württemberg noch für Deutschland repräsentativ ist. Um die gewonnenen Erkenntnisse über den Wissensstand von Grundschulkindern des vierten Jahrgangs in Bezug auf die Regionalität und Saisonalität bekannter Obst- und Gemüsesorten zu bestätigen, sind weitere Untersuchungsfälle notwendig. Auch ist das Einbeziehen anderer Altersgruppen denkbar, um den Kenntnisstand zwischen den Altersklassen vergleichen zu können. Zudem böte es sich an zu erforschen, inwieweit sich das Wissen im genannten Themenfeld mit fortschreitendem Lebensalter entwickelt. Hierfür würde gegebenenfalls sich eine Längsschnittuntersuchung eignen.

Darüber hinaus ist der Zusammenhang mit der Herkunft der Kinder denkbar. Es könnte in einem leicht geänderten Setting von Interesse sein zu erfahren, wie der Kenntnisstand von Kindern mit einem Migrationshintergrund ist; ob diese z. B. andere Obst- und Gemüsesorten kennen oder über abweichende Anbaumethoden der Produkte berichten. Nicht zuletzt kann die Berücksichtigung weiterer Obst- und Gemüsesorten sowie das Hinzufügen zusätzlicher Lebensmittelgruppen zur Ermittlung weiterer, interessanter Aspekte in Bezug auf den Wissensstand der Stichprobe über die jeweilige Regionalität sowie die Saisonalität liefern.

## **6 Fazit und schulische Anwendungsbereiche**

Die Untersuchung zeigt, dass die teilnehmenden Grundschul Kinder der vierten Jahrgangsstufe Kenntnisse über die Regionalität und Saisonalität von 17 ihnen bekannten Obst- und Gemüsesorten haben. Die Kinder wirken an der Thematik interessiert, worauf ein von einem Kind der ländlichen Grundschule freiwillig erstelltes Obst- und Gemüseheft hinweist. Diese Motivation der Schülerinnen und Schüler bietet sowohl im häuslichen als auch im schulischen Kontext eine erfolgsversprechende Grundlage, um den Heranwachsenden hierüber weitergehend Kenntnisse zu vermitteln, als Verbraucher und Verbraucherinnen von morgen ihre Kaufentscheidungen möglichst bewusst treffen zu können.

Im Zusammenhang mit der Thematik „Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse. Untersuchung des Wissens von Grundschulkindern“ gilt es im Bereich

der Nachhaltigkeits- und Ernährungsbildung altersadäquat die Zusammenhänge zwischen Landwirtschaft und Ernährung, Lebensmittelqualität und Genuss sowie Esskultur und Natur zu vermitteln (Link, 2003). Dabei bietet vor allem der Sachunterricht der Grundschulen zahlreiche Möglichkeiten für sachbezogene Lernarrangements, wie etwa das Aufsuchen außerschulischer Lernorte. Bei einem Besuch z. B. auf einem Wochenmarkt können Kinder aus eigener Anschauung erfahren, welches Warenangebot der Landwirte aus der Region zur aktuellen Zeit zur Verfügung steht.

### Literatur

- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Beckhoff, J. (2019). *Saisonzeiten bei Obst und Gemüse. Der Saisonkalender*. Bundeszentrum für Ernährung.  
<https://www.bzfe.de/inhalt/saisonzeiten-bei-obst-und-gemuese-3130.html>
- Bjarnason, B. (2011). *Untersuchung von Präferenzen für Obst und Gemüse von Grundschulkindern. Befragungen in fünf Schulklassen im Landkreis Rastatt* (Dissertation). Justus-Liebig-Universität Gießen.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/56350337.pdf>
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brockhaus (Hrsg.). (2019). *Region*. <https://brockhaus.de/ecs/julex/article/region-allgemein>
- Brockhaus (Hrsg.). (2019). *Saison*. <https://brockhaus.de/search/?t=enzy&q=saison>
- Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE). (2019). *Mein Essen – unser Klima. Einfache Tipps zum Klimaschutz*.  
[https://www.ble-medienervice.de/frontend/esddownload/index/id/212/on/1577\\_DL/act/dl](https://www.ble-medienervice.de/frontend/esddownload/index/id/212/on/1577_DL/act/dl)
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2016). *Moderne Konsummuster und saisonale Lebensmittel*. Umwelt im Unterricht. <https://www.umwelt-im-unterricht.de/hintergrund/moderne-konsummuster-und-saisonale-lebensmittel/>
- Claupein, E. (2003). Verbraucherwunsch und Nachfrage nach Lebensmitteln aus der Region. Was sind regionale Produkte? In C.-P. Hutter & F.-G. Link (Hrsg.), *Essen für die Region. Ernährung, Umwelt und Lebensmittelsicherheit* (S. 53-63). Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft..
- Dorandt, S. & Leonhäuser, I.-U. (2001). Aus der Region – für die Region. Förderung eines nachhaltigen Lebensmittelkonsums in privaten Haushalten. In: Schrader, U., Hansen U. (Hrsg.), *Nachhaltiger Konsum. Forschung und Praxis im Dialog*. Campus.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.

## | Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse

- <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>  
Elmadfa, I. & Leitzmann, C. (2019). *Ernährung des Menschen* (6. Aufl.). Ulmer UTB.
- Eugster, G. (2012). *Kinderernährung gesund & richtig. Expertenwissen und Tipps für den Essalltag*. Urban & Fischer Verlag.
- Kersting, M., Alexy, U., Kroke, A. & Lentze, M. J. (2004). Kinderernährung in Deutschland. Ergebnisse der DONALD-Studie. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 47(3), 213-218.  
<https://doi.org/10.1007/s00103-003-0796-x>
- Kreutz, H. (2018). *Lebensmitteleinkauf. Regional ist wichtiger als Bio*. Bundeszentrum für Ernährung.  
<https://www.bzfe.de/inhalt/lebensmitteleinkauf-33309.html>
- Kromrey, H., Roose, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive*. UTB GmbH.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Beltz.
- Link, F.-G. (2003). Was hat die Landschaft mit Lebensmitteln zu tun? Beiträge der Umwelt- und Ernährungserziehung zur Vernetzung von Landwirtschaft, Handel und Verbraucher. Die Erneuerung der regionalen Wertschöpfungskette Landschaft-Lebensmittel. In C.-P. Hutter & F.-G. Link (Hrsg.), *Essen für die Region. Ernährung, Umwelt und Lebensmittelsicherheit* (S. 67-87). Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH Stuttgart.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Mensink, G. B. M., Haftenberger, M., Barbosa, C., Brettschneider, A., Lehmann, F., Frank, M., Heide, K., Moosburger, R., Patelakis, E. & Perlitz, H. (2020). *EsKiMo II – Die Ernährungsstudie als EKIGGS-Modul*. Robert-Koch-Institut.
- Mensink, G. & Rabenberg, M. (2011). Zahlen und Trends aus der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Obst- und Gemüsekonsum heute. *GBE kompakt*, 2(6).  
[https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsK/2011\\_6\\_Obst\\_gemuese.pdf](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsK/2011_6_Obst_gemuese.pdf)
- Mensink, G., Hesecker, H., Richter, A., Stahl, A. & Vohmann, C. (2008). Der aktuelle Lebensmittelverzehr von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Ernährungs Umschau*, 55 (1), 28-36.
- Mensink, G., Hesecker, H., Richter, A., Stahl, A. & Vohmann, C. (2007). *Forschungsbericht. Ernährungsstudie als KiGGS-Modul (EsKiMo)*.
- Robert-Koch-Institut, Abteilung für Epidemiologie und Gesundheitsberichterstattung; Universität Paderborn, Fakultät für Naturwissenschaften, Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung.

- <https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/552/29R1BsXR8XBc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan der Grundschule. Bildungsplan 2016. Sachunterricht. 1*(12).  
[http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GS\\_SU.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_SU.pdf)
- Olschewski, F. (2014). *Warum ist regionale und saisonale Ernährung wichtig?* Urgeschmack.  
<https://www.urgeschmack.de/warum-ist-regionale-ernaehrung-wichtig/>
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (5. Aufl.). utb.
- Robert Koch-Institut (RKI) (Hrsg.) (2015). *Faktenblatt zu KiGGS Welle 1: Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Erste Folgebefragung 2009-2012. Obst- und Gemüsekonsum*. Berlin: Robert-Koch-Institut.  
[https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsF/KiGGS\\_W1/kiggs1\\_fakten\\_obst\\_gemuese.pdf?](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsF/KiGGS_W1/kiggs1_fakten_obst_gemuese.pdf?)
- Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 2 (57), 28-60.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_41)

## Verfasserin

Lisa Grulke

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

D-79117 Freiburg im Breisgau

E-Mail: [lisa-grulke@web.de](mailto:lisa-grulke@web.de)

Internet: [www.ph-freiburg.de](http://www.ph-freiburg.de)

Maria Lerchbaumer & Martina Überall

## **Jugendgerechte Kommunikation über Ernährung im Kontext Gesundheit und Nachhaltigkeit**

Der Klimawandel, an dem die jetzige Ernährungsweise einen wesentlichen Anteil hat, betrifft Jugendliche besonders stark. Sie können aber Gestalter einer veränderten Ernährungsweise sein. Kommunikation ist ein Schlüsselfaktor, weshalb die Anwendung des Schwellenmodells von Kleinhückelkotten und Neitzke (1999) erste Anknüpfungspunkte liefert, um Jugendliche für gesundheitsförderliche und nachhaltige Ernährung zu gewinnen.

**Schlüsselwörter:** Ernährungskommunikation, Jugendliche, nachhaltige Ernährung, gesundheitsförderliche Ernährung

### **Youth-oriented communication about nutrition in the context of health and sustainability**

Our food choices are a major driver in climate change which is particularly going to affect the younger generation. However, they can be designers of a changed diet. Communication is a key factor, which is why the application of Kleinhückelkotten and Neitzke's threshold model provides the starting points to win young people over to a healthy and sustainable nutrition.

**Keywords:** communication in nutrition, young people, sustainable diet, healthy diet

---

## **1 Ernährung aus Gesundheits- und Nachhaltigkeitssicht**

Aus Sicht der gegenwärtigen Situation zeichnet sich ein alarmierendes Bild sowohl aus gesundheitlicher Perspektive als auch aus Sicht der Umwelt ab. Zwischen der empfohlenen Ernährungssituation und der momentan global vorherrschenden zeigt sich eine deutliche Diskrepanz. Für das Jahr 2017 lassen sich elf Millionen Todesfälle auf ernährungsmitbedingte Risikofaktoren zurückführen. Laut dem „Global burden of disease“ tritt jede fünfte Erkrankung im Zusammenhang mit Fehlernährung auf (Afshin et al., 2019, S. 1967). Die Ernährung ist ein Hauptrisikofaktor für die Zunahme von nichtübertragbaren Erkrankungen, welchen weltweit 41 Millionen von insgesamt 56 Millionen Todesfälle zuzuschreiben sind (WHO, 2018).

Aus Sicht der planetaren Belastungsgrenzen, welche teilweise bereits überschritten wurden (Steffen et al., 2015), spielt das Ernährungssystem eine wesentliche Rolle (IPCC, 2019). Auf unser heutiges „agro-food-system“, welches die Produktion und den Konsum von Nahrungsmitteln miteinschließt (Ermann et al., 2017), lassen sich

mehr als 25 % der gesamten Treibhausgasemissionen zurückführen (Springmann et al., 2016, S. 1). Die weltweite Zunahme des Verzehrs von tierischen Lebensmitteln wirkt sich dramatisch aus. Tierische Lebensmittel entsprechen 9 % der konsumierten Nahrungsmittel und sind für 43 % der Treibhausgasemission verantwortlich (De Schutter et al., 2015, S. 8). Unsere aktuelle Ernährungsweise stellt ein Problem für die Gesundheit vieler Menschen und für die ökologische Situation der Erde dar, was sich unverkennbar in Gesundheitsdaten und Daten zum Zustand der Erde widerspiegelt (Afshin et al., 2019; Steffen et al., 2015; Willett et al., 2019).

Es existieren bereits einige Lösungsansätze zur Erreichung einer „gesünderen“ und nachhaltigeren Ernährung und somit einer signifikanten Reduktion der Todesfälle der globalen Gesellschaft wie beispielsweise die 2019 erschienene „Planetary Health Diet“ der EAT Lancet Kommission. Bei allen Ansätzen wird eine Verringerung des Fleischkonsums und eine Erhöhung des Verzehrs von Obst und Gemüse, Getreideprodukten und Nüssen gefordert (Garnett, 2014; Springmann et al., 2016; Tilman & Clark, 2014). Ernährung kann aufgrund der Niederschwelligkeit und zeitnahen Umsetzung einen ersten Schritt in eine sozialökologische Zukunft darstellen (Willett et al., 2019). Im Rahmen der Masterarbeit<sup>1</sup> (Lerchbaumer 2020) arbeitete die Autorin die Synergie zwischen Ernährung, Gesundheit und Umwelt heraus und untersuchte die Frage, wie eine jugendgerechte Kommunikation zu diesen Themen aussehen kann. Des Weiteren wurden in der Arbeit erste Anhaltspunkte zur themenbezogenen Kommunikation für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen erarbeitet.

## 2 Jugendliche als ein Schlüssel für Veränderungen

Die Jugend ist eine besondere Lebensphase, in der weitreichende physische als auch psychische Veränderungen stattfinden (Schneider & Lindenberger, 2018). Jugendliche sind in gewisser Weise „Fremde“ in ihrem Land und müssen sich erst Verhältnissen annähern und zugleich einen eigenen Weg finden, um ihr eigenes Profil zu entwickeln. Nicht zuletzt deshalb nehmen sie Facetten, Trends und Strömungen der Gesellschaft intensiver wahr (Sie Liang & Göll, 2011).

Umwelthemen kommen nach und nach in der Mitte der Gesellschaft an. Die Wichtigkeit und die Dringlichkeit bringen viele jungen Menschen mit ihren (Freitags-)Aktionen für das Klima zum Ausdruck (Europäische Kommission, 2019; Wahlström et al., 2019). Die Auswirkungen des Klimawandels werden sie besonders hart treffen, trotzdem ist eine Ratlosigkeit bei jungen Menschen zu erkennen, wenn es um konkrete Handlungen geht. Es zeigen sich Hilflosigkeit, Überforderung und eine hohe Erwartung an die Politik, statt die Handlungen des Einzelnen als Strategie zu erkennen (Sie Liang & Göll, 2011; Wahlström et al., 2019). In Bezug auf Umwelt- und Klimaschutz haben viele Jugendliche positive Vorstellungen und Ideale, die sie umsetzen wollen. Zwei Punkte sind hierbei für den Beitrag zentral: Es zeigt sich eine Kluft zwischen Klimabewusstsein und klimabewusstem Handeln und es

fehlen gesellschaftliche Räume zum Lernen und Praktizieren von solidarischem und klimabewussten Handeln für Jugendlichen (Chiari et al., 2016).

Die Jugend ist ein „window of opportunity“ für die gesundheitliche Entwicklung, ein Zeitfenster, in dem sich große Gesundheitschancen auftun, die es zu nützen gilt, um die Gesundheit ein Leben lang zu fördern und zu erhalten (Delisle & World Health Organization, 2005).<sup>2</sup> Ernährung kann als alltagsnahes Beispiel für klimabewusstes Handeln dienen und bietet einen partizipativen Handlungsspielraum, um einen Beitrag zur Gesundheitsförderung zu leisten. Sie ist auch ein wirksamer und niederschwelliger Hebel für den Klimaschutz, als auch ein aktiver Beitrag zur Gesunderhaltung.

### 3 Jugendgerechte Kommunikation

Für das Gelingen von Kommunikation über Ernährung mit Jugendlichen, müssen zuerst die vielfältigen anderen Funktionen, die Essen erfüllt, verstanden werden (Bartsch, 2010). Essen ist mehr als Energiezufuhr, Essen ist Be- und Erziehung und soziale Verankerung. Bei Jugendlichen dient Essen nicht zuletzt der Selbstdarstellung und als Kommunikationsmittel, um sich zu etwas zu bekennen. Hauptsächlich findet dies im Raum von sozialen Plattformen statt (Hirschfelder, 2018). Heute lebende Jugendliche sind durch Bildmedien sozialisiert worden und unter anderem spielen nonverbale Lifestyle-Codes eine wichtige Rolle. Präsentative Symbolik wie Bilder sind Jugendlichen näher als die Sprache (Heinzelmaier, 2014).

Medienkanäle wie YouTube und Instagram gehören zum Alltag Jugendlicher dazu und dienen der Kontaktpflege sowie dem Erfahrungs- und Meinungsaustausch. Das Smartphone ist das am häufigsten genutzte Gerät unter Jugendlichen; 94 % aller 12-19-Jährigen besitzen es (MPFS, 2020, S. 8). An einem durchschnittlichen Wochentag schätzen Jugendliche, dass sie 258 Minuten online verbringen (ebd., S. 33).

Die Begleitung von jungen Menschen auf Augenhöhe ist essenziell. Soziale Medien können, trotz einiger Problemfelder, diese Begleitung vereinfachen, da sie Partizipation ermöglichen und für Demokratisierung des Wissens sorgen. Jugendliche Meinungsbildner und Meinungsbildnerinnen können genutzt werden, um Ernährungsbildung zielgruppengerecht zu kommunizieren (Endres, 2018; Hirschfelder, 2018). Zeit und Format müssen jugendgerecht sein. Das bedeutet, dass kurzweilige Video eher von Jugendlichen wahrgenommen werden als längere Texte. „Bildlastige“ Medien wie YouTube und Instagram gehören zu den beliebtesten Internetangeboten bei Jugendlichen (ebd., S. 36).

Auch soziale Aspekte dürfen nicht vernachlässigt werden. Gilt es als „uncool“, wird der Vorschlag eher abgelehnt und manifestiert sich nicht dauerhaft. Kleinhückelkotten und Wegner (2010) betiteln es plakativ: „man darf nicht scheiße dabei aussehen“ (S. 102). Formate, die bei Jugendlichen „ankommen“ wollen, müssen sich bevorzugt an älteren Altersgruppen orientieren.



Im Jugendalter sind Bedürfnisse wie Freundschaften, Selbständigkeit, Individualismus, Anerkennung, Liebe und Partnerschaft vorrangig. Gelungene Kommunikationsformate sollen an diesen Bedürfnissen anknüpfen. Insbesondere die Identitätssuche und das damit verbundene Aneignen von Werten ist ein wichtiger Entwicklungsschritt in der Jugend (Schneider & Lindenberger, 2018). Themen wie Umwelt und Nachhaltigkeit bieten Identitäts- und Werteangebote, die jungen Menschen zusagen (Sie Liang & Göll, 2011). Auch Ernährungsstile dienen zur Identitätsstiftung und Abgrenzung voneinander (Barlösius, 1999). Besonders Werte, denen Jugendliche einen hohen Stellenwert einräumen, wie beispielsweise „soziale Gerechtigkeit“ könnten unterstützend für das Konzept der nachhaltigen und gesundheitsförderlichen Ernährung und ihrer Kommunikation sein (Bryan et al., 2016). Kommunikationsformate, welche Gefühle ansprechen, finden viel Anklang bei Jugendlichen.

Der Druck die Welt „zu retten“, hat sich enorm erhöht und belastet viele junge Menschen. Ihnen fehlt häufig das Vertrauen, ob diese Aufgabe überhaupt bewältigbar ist (Calmbach et al., 2016; Sievert et al., 2018). Deshalb nimmt katastrophenfokussierte Darstellungen vielen Jugendlichen die Motivation, sich zu engagieren (Chiari et al., 2016; Sievert et al., 2018). Moralische Appelle und Verzichtsangebote werden von Jugendlichen häufig abgelehnt, weshalb besser über klima- und gesundheitsbewusstes Handeln positiv und lösungsorientiert kommuniziert werden sollte. In Bezug auf Ernährung spricht sich Hirschfelder (2018) für „weichere Ziele“ aus, die näher am Lebensalltag sind und somit auch durch die höhere Wahrscheinlichkeit der Erreichung zu mehr Selbstwirksamkeit führen könnten (Maschkowski, 2019). Besonders unbefriedigend empfanden Jugendliche in der Erhebung von Chiari et al. (2016) Formate, die schwer erreichbare Ziele aufzeigten. Unter anderem könnte dies durch Unterstützung durch andere Menschen oder auch Schule und konkrete Umsetzungsstrategien umgesetzt werden (Mörxlbauer et al., 2019).

„Eine Kommunikation für alle Jugendliche“ geht meistens am Ziel vorbei (Kleinhüeckelkotten & Wegner, 2010). Multiplikatoren können sich mit der Lebenswelt vertraut machen, indem sie beispielsweise sich mit bei Jugendlichen beliebten Zeitschriften oder Onlineformaten auseinandersetzen. Orientierung an der Lebenswelt setzt keine breite Medienanalyse voraus. Sich mit den Kommunikationsplattformen junger Menschen zu befassen, um ein grundsätzliches Verständnis für die Welt von Jugendlichen zu bekommen, ist bereits ein wichtiger erster Schritt (Hirschfelder, 2018). Nicht zuletzt ist es auch eine soziale Frage, gewisse Personengruppen werden trotz aller Bemühungen schwer zu erreichen bleiben.

### **3.1 Kommunikation nach dem Schwellenmodell**

Kommunikationsprozesse müssen auf die Zielgruppe zugeschnitten werden, um den Empfänger zu erreichen und die Aufmerksamkeit zu gewinnen. Neben Spra-

## | Jugendgerechte Kommunikation: Ernährung

che, Medien, Methoden, Kommunikationsorten, Kooperationspartnern und Motivationszugängen, müssen von der Sendung der Botschaft bis hin zum tatsächlichen Anwenden verschiedene Schwellen überwunden werden. Daraus entwickelten Kleinhückelkotten & Neitzke (1999) das „Schwellenmodell der Kommunikation“. Das Schwellenmodell wurde für die Arbeit ausgewählt, da es ein etabliertes Modell in der Umweltkommunikation darstellt.

Tab. 1: Schwellenmodell der Kommunikation nach Kleinhückelkotten und Neitzke, 1999 (Quelle: eigene Adaptation)

| Kommunikationsschwellen         | Jugendkommunikation Rahmenbedingungen  | Folgerungen für die Kommunikation mit Jugendlichen   |
|---------------------------------|--|--|
| Botschaft                       | Synergie von nachhaltiger und gesundheitsförderlicher Ernährung  |  |
| Aufmerksamkeitsschwelle         | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Kurzweilig, orts- und zeitunabhängige Online-Medien</li> <li>⇒ Video-on-Demand-Dienste</li> <li>⇒ am Smartphone abrufbar</li> <li>⇒ Ästhetisch ansprechend</li> <li>⇒ Kombination mit Musik</li> <li>⇒ unterhaltsam, witzig, ermöglicht Interaktion</li> <li>⇒ Werteangebot schaffen</li> <li>⇒ Kooperationspartner suchen, um Jugendliche zu erreichen (glaubwürdiger Sender)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Bilder- und kurzvideolastige Social-Media-Kanal und Videoplattformen (z. B. Instagram, YouTube, Snapchat und TikTok)</li> <li>⇒ Jugendidole als Sender einsetzen</li> <li>⇒ Kommentarfunktionen</li> <li>⇒ Interaktive Illustrationen und Erklärvideos</li> </ul> |
| Aufnahmeschwelle                | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Motivieren zum Zuhören, Lesen, Ansehen</li> <li>⇒ Sprache, Ton, Stil</li> <li>⇒ Symbolik bedenken</li> <li>⇒ Gefühle &amp; Sinne ansprechend</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Jugendsprache verwenden (z. B. „nice“)</li> <li>⇒ Bildfokus</li> <li>⇒ Jugendliche „Werte“ fokussieren (z. B. Gerechtigkeit, Freiheit)</li> </ul>   |
| Verstehens- und Wissensschwelle | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Sprache beachten</li> <li>⇒ Komplexität reduzieren/auflösen</li> <li>⇒ Anknüpfen an vorhandenem Wissen &amp; Lebenssituation</li> <li>⇒ „Häppchenweise“ Wissen anbieten</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ „Einfachere“ Sprache verwenden</li> <li>⇒ Angebot für unterschiedliches Vorwissen schaffen (z. B. für Anfänger und Anfängerinnen)</li> <li>⇒ Interaktive Darstel-</li> </ul>  |

|                    |  |   |
|--------------------|--|---|
|                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Bekanntes und Neues mischen</li> <li>⇒ Relevanz für den Adressaten schaffen</li> <li>⇒ Vorbilder nützen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>lung in Form von Videos</li> <li>⇒ Kurze Texte mit Bildern kombinieren (z. B. Infografiken)</li> <li>⇒ Beispiele aus der Lebenswelt von Jugendlichen verwenden</li> </ul>  |
| Akzeptanzschwelle  | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Wissen ist Voraussetzung</li> <li>⇒ Argumente akzeptieren und zu eigenen machen</li> <li>⇒ Umsetzungswille vorhanden</li> <li>⇒ Suche nach realen, ausführbaren Handlungen</li> <li>⇒ Vorteile &amp; Nutzen deutlich machen</li> <li>⇒ Vorbehalte entkräften, Gegenargumente diskutieren</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Wissen vermitteln in informellen und formellen Institutionen</li> <li>⇒ Limitierende Faktoren (z. B. eingeschränkte finanzielle Mittel) beachten</li> <li>⇒ Gewinn für Jugendliche aufzeigen (z. B. dein Beitrag zu Klimagerechtigkeit)</li> </ul>   |
| Handlungsschwelle  | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Kosten-Nutzen-Abwägung</li> <li>⇒ Persönlichen Imagegewinn kommunizieren</li> <li>⇒ Anerkennung in der Bezugsgruppe</li> <li>⇒ Angebote „nach oben“ ausrichten</li> <li>⇒ Handlungsfelder aufzeigen</li> <li>⇒ Überschaubare, lebensnahe Handlungsanreize geben &amp; ermöglichen</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Kurzfristige Vorteile direkt erfahren machen (z. B. neues Produkt testen)</li> <li>⇒ Konkrete Bewertungshilfen (z. B. Faustregeln, Labels)</li> <li>⇒ Incentives anbieten</li> <li>⇒ Realistische Ziele (z. B. einen Veggie-Tag pro Woche)</li> <li>⇒ Lebenswelten und Einstellungen wahrnehmen</li> </ul> |
| Verhaltensschwelle | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Rahmbedingungen schaffen</li> <li>⇒ Positive Rückmeldungen &amp; Bestätigung</li> <li>⇒ Lob, Anerkennung &amp; Bestärkung im Tun</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Langfristige Vorteile aufzeigen (z. B. Erweiterung der Kochkenntnisse)</li> <li>⇒ Incentives</li> <li>⇒ Gruppenzugehörigkeit &amp; soziale Akzeptanz</li> <li>⇒ Erfahrungen als Experte und Expertinnen weitergeben</li> </ul>   |

### **3.2 Warum es Multiplikatoren und Multiplikatorinnen braucht**

Obwohl als Kommunikationskanal überwiegend Onlinemedien genutzt werden und Jugendliche mehrere Stunden täglich im Netz verbringen, beziehen junge Menschen die Information zum Thema Umweltschutz überwiegend aus der Schule. Nachrichten, Beiträge aus dem Fernsehen oder im Internet werden nur vereinzelt genannt. Aktive eigene Informationssuche zum Thema stellt eine Seltenheit dar (Calmbach et al., 2016). Auch die bereits erwähnte Kluft zwischen Wissen und Handeln sollte in der Schule bedacht werden, indem Lernräume des Settings Schule und Gestaltungsräume der Gesellschaft miteinander verschränkt werden.

Jugendliche Influencer kommen häufig aus der eigenen Peer Group. Digitale Influencer genießen hohes Vertrauen bei Jugendlichen, obwohl sie meist wenig älter als ihr Publikum sind (Freitag-Ziegler, 2018). Jugendliche orientieren sich tendenziell „nach oben“, beispielsweise an älteren Mitschüler und Mitschülerinnen, weshalb auch Jugendliche selbst zu Rollenmodellen für Mitschüler und Mitschülerinnen werden können. Auch Jugendidole können wirksame Stimmungsbildner und Stimmungsbildnerinnen werden (Kleinhüchelkotten & Wegner, 2010). Der Erfolg von Stars auf Social-Media-Plattformen charakterisiert sich vor allem durch Reichweite (Fromm & Lampert, 2016). Neben Reichweite ist unter Jugendlichen das Bekennen zum bevorzugten Lebensstil wichtig. Viele Jugendliche wollen öffentlich zeigen, dass sie diesem Lebensstil folgen und bekennen sich beispielsweise als Follower auf der Social-Media-Plattformen. Mörxbauer und Kolleginnen (2019) beschreiben, dass es Menschen leichter fällt, ihr eigenes Verhalten zu ändern, wenn sie jemanden im Umkreis haben, der es bereits geschafft hat. Die Vernetzung mit dieser Person in sozialen Medien scheint eine Unterstützung bei der Überwindung von Schwellen sein zu können.

## **4 Fazit**

Mittels der Literaturanalyse konnte die Fragestellung nach der Synergie zur Verknüpfung von gesundheitsförderlicher und nachhaltiger Ernährung aufgezeigt werden. Ein zweites Anliegen der Masterarbeit ist es, Jugendliche zu erreichen und in ihren Anliegen – für einen zukunftsfähigen Planeten einzutreten – zu stärken. Dazu fehlt bislang ein übergreifendes Kommunikationsmodell zu Ernährung im Kontext von Gesundheit und Nachhaltigkeit. Aus der Analyse und Zusammenschau der Literatur zur Ernährungs- und Nachhaltigkeitskommunikation verbunden mit dem Anliegen die Zielgruppe Jugendliche zu erreichen (Heinzlmaier, 2014; Mörxbauer et al., 2019; Calmbach et al., 2016; Kleinhüchelkotten & Wegner, 2010; Chiari et al., 2016; Sie Liang & Göll, 2011; Roczen et al., 2010; Lerchbaumer & Überall, 2018; Lerchbaumer, 2020), konnten folgende Kommunikationshinweise, die ge-

sundheitsförderliche und nachhaltige Ernährung zu einem attraktiven Handlungsangebot für Jugendliche machen können, herausgearbeitet werden:

- Günstig ist, wenn Angebote kurzweilig sind und digitale Medien miteinbinden.
- Von Vorteil ist es, wenn die Angebote „cool“ sind, sodass sie in der Gruppe sozial akzeptiert werden.
- Angebote sollten sich „nach oben“ orientieren. Prominente Persönlichkeiten, „coole“ ältere Mitschüler und Mitschülerinnen etc. können wichtige Meinungsbildner sein.
- Im Idealfall sind die Angebote für Jugendliche nützlich. Es soll Spaß machen, emotional berühren (z. B. Kochevents), und Freundschaften und soziale Interaktionen sollen vor Ort gepflegt werden können (z. B. regelmäßige Gruppentreffen).
- Die Angebote sollten handlungsorientiert sein, denn konkrete nachhaltige Handlungen sind leichter in den Alltag integrierbar als abstrakte und anspruchsvolle Ziele. Handlungswissen ist die Grundlage für Wirksamkeitswissen.
- Wirksamkeitswissen und -erfahrungen beeinflussen die Umwelthandlungskompetenz. Aus diesem Grund ist es ratsam erreichbare „weiche“ Handlungsziele zu stecken, weil diese Jugendliche ihre Selbstwirksamkeit schneller spüren lässt.
- Günstig ist, wenn die Angebote lösungsorientiert und positiv formuliert sind; Angstappelle sollten vermieden werden.
- Die Angebote sollten wichtige Entwicklungsaufgaben der Jugend wie Wertorientierung, Identitätssuche, Abgrenzung und Emanzipation mitdenken.
- Um Jugendliche zu erreichen, sollten die Angebote Handlungs-, Gestaltungs- und Freiräume schaffen, in denen sie sich mittels Engagements entfalten und weiterentwickeln können. Klimabewusstes Verhalten sollte vermehrt auch in außerschulischen Angeboten für Jugendliche fokussiert werden.
- Zu guter Letzt: Multiplikatoren und Multiplikatorinnen sollten akzeptieren, dass unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen sich unterschiedlich stark ansprechen lassen und sich unterschiedlich engagieren wollen.

## 5 Resümee

Nachhaltige Entwicklung ist eine Querschnittsthema, dem wir besonders in außergewöhnlichen Zeiten wie wir sie aktuell erleben, vermehrt Aufmerksamkeit widmen sollten. Die COVID-19-Pandemie zeigt, wie wichtig ein resilientes Ernäh-

runssystem ist. Es besteht allgemeiner Konsens darin, dass eine wohlüberlegte weltweite Ernährungsumstellung mehrfachen Nutzen auf Ebene von Gesundheit, Umwelt und Ökonomie haben kann (Springmann et al., 2016; Tilman & Clark, 2014; Willett et al., 2019). Damit Möglichkeiten zur nachhaltigen und gesundheitsförderlichen Ernährung jungen Menschen als Hebel für die eigene und die planetare Gesundheit erreichen, braucht es zielgruppengerechte Kommunikation, die an Bedürfnisse von jungen Menschen ankoppelt. Die Jugend ist eine biographische Umbruchssituation, die es zu nutzen gilt (Brunner et al., 2007; Bartsch 2008), jedoch steht die Kommunikation aufgrund der Diversität von jungen Menschen und ihren Lebenswelten vor zahlreichen Herausforderungen (Kleinhüchelkotten & Wegner, 2010). Eine „salutogene Ernährungskommunikation“ wie sie z. B. von Maschkowski (2019) gefordert wird, könnte Jugendliche stärken, sie und ihre Werte ernst nehmen und Raum zur Selbsterfahrung geben. Jugendliche sind Träger und Gestalter der Esskultur (Bartsch, 2010), nicht zuletzt, weil sie häufig als Trendsetter der Gesellschaft fungieren. Daraus lässt sich die Hoffnung ableiten, dass sich Begeisterung von Jugendlichen für nachhaltige und gesundheitsförderliche Ernährung, rückwirkend auch auf die gesamte Gesellschaft auswirken könnte.

### Anmerkungen

- 1 Ein großer Dank gilt Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Silke Bartsch für ihre wertschätzende Begleitung bei der Erstellung der Masterarbeit.
- 2 Angemerkt sei, dass das subjektive Gesundheitsverständnis der Jugendlichen von dem der Erwachsenen abweicht und anderen, entwicklungspsychologisch begründeten Logiken folgt (vgl. Bartsch, 2008).

### Literatur

- Afshin, A., Sur, P. J., Fay, K. A., Cornaby, L., Ferrara, G., Salama, J. S., ... & Murray, C. J. (2019). Health effects of dietary risks in 195 countries, 1990–2017: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. *The Lancet*, 393(10184), 1958-1972. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30041-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30041-8)
- Barlösius, E. (1999). Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung. Juventa.
- Bartsch, S. (2008). Jugendesskultur: Bedeutung des Essens für Jugendliche im Kontext Familie und Peergroup. *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)*, Band 30. <https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/forschung-und-praxis-der-gesundheitsfoerderung/band-30-jugendesskultur/>
- Bartsch, S. (2010). Jugendliches Essverhalten im häuslichen und außerhäuslichen Umfeld. *Ernährungsumschau*, 8, 7. Umschau Verlag.

- Brunner, K.-M., Geyer, S., Jelenko, M., Weiss, W., & Astleithner, F. (2007). Ernährungsalltag im Wandel: Chancen für Nachhaltigkeit. Springer.
- Bryan, C. J., Yeager, D. S., Hinojosa, C. P., Chabot, A., Bergen, H., Kawamura, M., & Steubing, F. (2016). Harnessing adolescent values to motivate healthier eating. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(39), 10830–10835. <https://doi.org/10.1073/pnas.1604586113>
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Martin Thomas, P., & Bodo Flaig, B. (2016). Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2>
- Chiari, S., Völler, S., & Mandl, S. (2016). Wie lassen sich Jugendliche für Klimathemen begeistern? Chancen und Hürden in der Klimakommunikation. *GW Unterricht*, 141, 5–18. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht141s5>
- De Schutter, L., Bruckner, M. & Giljum, S. (2015). Achtung: Heiß und fettig – Klima & Ernährung in Österreich. Auswirkungen der österreichischen Ernährung auf das Klima. WWF (Hrsg.). [https://www.wwf.at/de/view/files/download/showDownload/?tool=12&feld=download&sprach\\_connect=3023](https://www.wwf.at/de/view/files/download/showDownload/?tool=12&feld=download&sprach_connect=3023)
- Endres, E.-M. (2018). Ernährung in Sozialen Medien: Inszenierung, Demokratisierung, Trivialisierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21988-8>
- Ermann, U., Langthaler, E., Penker, M., & Schermer, M. (2017). Agro-Food Studies: Eine Einführung. UTB.
- Europäische Kommission. (2019). Flash Eurobarometer 478: How do we build a stronger, more united Europe? The views of young people. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52020DC0381>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (Hrsg.). *JIM 2020 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf)
- Freitag-Ziegler, G. (13.11.2018). Zwischen Unterricht und Pausenhof: Ernährungskommunikation und Ernährungsbildung gehen in der Schule Hand in Hand. <https://www.bzfe.de/inhalt/ernaehrungsbildung-in-der-schule-1007.html>
- Garnett, T. (2014). What is a sustainable diet? A discussion paper. [https://www.fcni.org.uk/sites/default/files/fcni\\_what\\_is\\_a\\_sustainable\\_healthy\\_diet\\_final.pdf](https://www.fcni.org.uk/sites/default/files/fcni_what_is_a_sustainable_healthy_diet_final.pdf)
- Heinzlmaier, B. (2014). Marketing in einer juvenilen Kultur – Über die Notwendigkeit der Verallgemeinerung jugendkultureller Kommunikationsstile. In Halfmann, M. (Hrsg.), Zielgruppen im Konsumentenmarketing: Segmentierungsan-

- sätze – Trends – Umsetzung. Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-00625-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00625-9_4)
- Heinzlmaier, B., Tomaschitz, W., & Kohout, R. (2018). Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im VOD-Zeitalter. Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH.
- Hirschfelder, G. (2018). Wege aus der Digitalisierungsfalle. *Ernährung im Fokus*, 9.
- IPCC – Intergovernmental Panel on climate change (Hrsg.). (2019). Climate Change and Land: An IPCC Special Report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems. [https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/08/4.-SPM\\_Approved\\_Microsite\\_FINAL.pdf](https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/08/4.-SPM_Approved_Microsite_FINAL.pdf)
- Fromm, B., Baumann, E. & C. Lampert. (2016). Gesundheitskommunikation. In Hurrelmann, K. & Razum, O. (Hrsg.) Handbuch Gesundheitswissenschaften (S. 461-489). Beltz.
- Kleinhüchelkotten, S., & Neitzke, H.-P. (1999). Wegweiser durch soziale Milieus und Lebensstile für Umweltbildung und Umweltberatung. ECOLOG-Institut.
- Kleinhüchelkotten, S. & Wegner, E. (2010). Nachhaltigkeit kommunizieren: Zielgruppen, Zugänge, Methoden (2., überarb. Aufl). ECOLOG-Institut.
- Lerchbaumer, M., & Überall, M. (2018). # eNutrition, Food literacy vs. FakeNews. Vom kritischen Umgang mit Ernährungsinformationen im Web. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 7(4), 89-104. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i4.07>
- Lerchbaumer, M. (2020). Ernährung – Umwelt – Gesundheit. Jugendliche Perspektiven auf Ernährung im Kontext Gesundheit und Nachhaltigkeit. (unveröffentlichte Masterarbeit). Medizinische Universität Wien.
- Mörixbauer, A., Gruber, M., & Derndorfer, E. (2019). Handbuch Ernährungskommunikation. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59125-3>
- Roczen, N., Kaiser, F. G., & Bogner, F. X. (2010). Umweltkompetenz – Modellierung, Entwicklung und Förderung. Projekt Umweltkompetenz. In Klieme, E., Leutner, D., & Kenk, M. (Hrsg.). Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. (S.126–134). Beltz.  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3386/pdf/Roczen\\_Kaiser\\_Bogner\\_Projekt\\_Umweltkompetenz\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3386/pdf/Roczen_Kaiser_Bogner_Projekt_Umweltkompetenz_D_A.pdf)
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2018). Entwicklungspsychologie (8., überarb. Aufl.). Beltz.
- Sie Liong, T., & Göll, E. (2011). Einblick in die Jugendkultur: Das Thema Nachhaltigkeit bei der jungen Generation anschlussfähig machen (Umweltbundesamt, Hrsg.). Umweltbundesamt.
- Sievert, K., Hennies, R., Micheletos, A., & Benthin, R. (2018). Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (Hrsg.).



- Springmann, M., Wiebe, K., Mason-D’Croz, D., Sulser, T. B., Rayner, M., & Scarborough, P. (2018). Health and nutritional aspects of sustainable diet strategies and their association with environmental impacts: A global modelling analysis with country-level detail. *The Lancet Planetary Health*, 2(10), e451–e461. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(18\)30206-7](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(18)30206-7)
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., Vries, W. de, Wit, C. A. de, Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B., & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Tilman, D., & Clark, M. (2014). Global diets link environmental sustainability and human health. *Nature*, 515(7528), 518–522. <https://doi.org/10.1038/nature13959>
- Von Koerber, K., Männle, T. & Leitzmann, C. (2012). Vollwert-Ernährung – Konzeption einer zeitgemäßen und nachhaltigen Ernährung. Haug.
- Wahlström, M., Piotr K, De Vydt, M. & De Moor, J. (Hrsg.) (2019). Protest for a future: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 15 March, 2019 in 13 European cities. [https://eprints.keele.ac.uk/6571/7/20190709\\_Protest%20for%20a%20future\\_GCS%20Descriptive%20Report.pdf](https://eprints.keele.ac.uk/6571/7/20190709_Protest%20for%20a%20future_GCS%20Descriptive%20Report.pdf)
- WHO (2018). WHO global coordination mechanism on the prevention and control of noncommunicable diseases: final report: WHO GCM/NCD working group on the alignment of international cooperation with national NCD plans (Working group 3.2, 2016–2017). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/312273>.
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., Jonell, M., Clark, M., Gordon, L. J., Fanzo, J., Hawkes, C., Zurayk, R., Rivera, J. A., Vries, W. D., Sibanda, L. M., Afshin, A., Chaudhary, A., Herrero, M., Agustina, R., Branca, F., Lartey, A., Fan, S., Crona, B., Fox, E., Bignet, V., Troell, M., Lindahl, T., Singh, S., Cornell, S., Srinath, R., Narain, S., Nishtar, S. & Murray, C. J. L. (2019). Food in the Anthropocene: The EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, 393(10170), 447–492. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)

## Verfasserinnen

Maria Lerchbaumer & Dr.<sup>in</sup> Martina Überall

Pädagogische Hochschule Tirol

Pastorstraße 7

A-6020 Innsbruck

E-Mail: [maria.lerchbaumer@ph-tirol.ac.at](mailto:maria.lerchbaumer@ph-tirol.ac.at) | [martina.ueberall@ph-tirol.ac.at](mailto:martina.ueberall@ph-tirol.ac.at)

Sophia Leppin & Antje Goller

## **Bildung für nachhaltige Entwicklung an „Schulen im Aufbruch“ – Eine Suche nach neuen Wegen**

Konsumverhalten, und damit verbundene Ernährungs- Verbraucher- und Gesundheitsbildung, sind wesentliche Elemente einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Es wurden die Implementierung und Umsetzung einer BNE an Schulen untersucht, die der Initiative „Schule im Aufbruch“ (SiA) angehören, um die dort gewonnenen Erfahrungen für andere Standorte nutzbar zu machen.

**Schlüsselwörter:** Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), „Schule im Aufbruch“ (SiA), Nachhaltigkeit, Schule

### **Education for Sustainable Development at “Schulen im Aufbruch” – looking for new pathways**

Consumer behavior and education in nutrition, consumption and health are essential elements of “Education for Sustainable Development” (ESD). The implementation and realisation of ESD at schools which are members of the initiative “Schule im Aufbruch” were examined in order to make the experiences gained there usable for other locations.

**Keywords:** Education for Sustainable Development (ESD), “Schule im Aufbruch” (SiA), sustainable development, school

---

## **1 Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“**

Pädagogik hat es ihrem Wesen nach auch mit der Utopie zu tun, von deren Strahlkraft erst die Gegenwart in Richtung Zukunft hin erleuchtet werden und Weisung empfangen kann. Wer auf diese Kraft verzichtet, macht sich der schlechten Realität dienstbar, gelangt nicht über sie hinaus, versäumt Zukunft. (Gamm 1979, S. 24)

In der gegenwärtigen öffentlichen Debatte scheint weitestgehend unbestritten, dass die Menschheit ihre Wirtschafts- und Lebensweise dringend ändern muss, um schwerwiegende soziale und ökologische Folgen abzuwenden. Im Zusammenhang mit der Vision einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne eines gesellschaftlichen Wandels gilt Bildung häufig als ein großer Hoffnungsträger. Obgleich der Begriff „nachhaltige Entwicklung“ (NE) vielfältig ausgelegt werden kann (Arts, 1994, S. 6; Hauenschild & Bolscho 2009, S. 33), setzte sich im internationalen Diskurs die Definition aus dem Brundtland-Bericht durch. Nachhaltige Entwicklung ist demnach eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürf-

nisse zu befriedigen (WCED 1987, Kap. 2). Aus dieser Definition entstand ein Konzept, welches die drei Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales vereinte, ein inter- sowie intragenerationelles Gerechtigkeitspostulat forderte und ein globales Bewusstsein erzeugte (Zimmermann 2016, S. 5). 2015 wurde die Agenda 2030 mit ihren 17 voneinander abhängigen „Sustainable Development Goals“ (SDGs), als weltweite politische Leitlinie für eine nachhaltige Entwicklung vorgestellt (BMZ, 2017). Von Anfang an geht das Leitbild mit einem expliziten bildungspolitischen Auftrag und einem pädagogischen Anspruch einher, der schließlich in das staatlich geförderte Konzept Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) mündete (Kehren, 2016, S. 2). BNE wird zunächst als „konzeptioneller und handlungsleitender Rahmen“ definiert, der die Pädagogik damit konfrontiert, einen Beitrag zur Verankerung von nachhaltiger Entwicklung im Bildungssystem zu leisten (Hauenschild & Bolscho 2009, S. 7). Darüber, wie der bildungspolitische Auftrag umgesetzt werden kann, gibt es jedoch sehr unterschiedliche Auffassungen. So unterscheiden Vare und Scott (2007) zwei unterschiedliche Strömungen einer BNE. Der erste Ansatz (ESD 1) geht davon aus, dass es bestimmte Werte und Verhaltensweisen gibt, die eindeutig mit einer nachhaltigen Entwicklung verknüpft sind. Expertinnen und Experten können diese demnach identifizieren sowie vermitteln und dadurch als nachhaltig anerkannte Verhaltensweisen fördern (ebd., S. 2f.). Der zweite Ansatz (ESD 2) basiert hingegen auf der Annahme, dass oft gar nicht sicher ist, welche Verhaltensweisen nachhaltiger sind (Wals, 2011, S. 179). Auf dieser Grundlage geht es deshalb weniger darum, Denk- und Verhaltensweisen vorzugeben, sondern Lernende selbst in die Lage zu versetzen, über Fragen einer nachhaltigen Entwicklung nachzudenken und eigene Antworten zu finden (Vare & Scott, 2007, S. 3f.). Letztendlich merken die Autoren jedoch an, dass sich die beiden Ansätze komplementär zueinander verhalten und in einem Konzept vereint werden sollten (ebd., S. 4f.).

Bedeutsam ist weiterhin, dass BNE nicht nur eine inhaltliche Komponente in Form der Bearbeitung von Nachhaltigkeitsthemen aufweist, sondern als „ganzheitliche und transformative Bildung“ zu verstehen ist, die die Pädagogik im Ganzen betrifft (DUK, o. J. a). So liegt seit Aufkommen des Konzepts eine große Herausforderung darin, nicht nur geeignete Inhalte, sondern auch didaktisch-methodische Prinzipien und Ziele für eine BNE zu formulieren (Hauenschild & Bolscho 2009, S. 43f.). Zur dahingehenden Ausformung trug in Deutschland vor allem das Modellprogramm *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (BLK-Programm „21“) der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) bei (BLK, 2005). In diesem Zuge konnten didaktische Grundprinzipien sowie das übergeordnete Ziel der Gestaltungskompetenz (de Haan & Harenberg 1999, S. 7) als Grundlage formuliert werden. Eine verstärkte Implementierung an deutschen Schulen wurde durch das BLK-Folgeprojekt „Transfer 21“ angestrebt sowie durch die internationalen Programme der UNESCO Weltdekade „Bildung

für Nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) und das Weltaktionsprogramm WAP (2015 – 2019) unterstützt. Trotz umfangreichen Bemühungen um die Ausformung und Präzisierung des Konzepts bleibt zu betonen, dass BNE auf vielfältige Art und Weisen in der Schule implementiert und umgesetzt werden kann. Letztendlich handelt es sich um einen partizipativen Aushandlungsprozess, in dem die Akteure, z. B. innerhalb eines Schulentwicklungsprozesses, miteinander über neuartige Wege und Methoden in Diskurs gehen müssen, um zu einer gemeinsam getragenen Vorstellung zu gelangen. In diesem Zusammenhang merken Breiting, Mayer und Mogensen (2005, S. 15) an: „Es gibt keine vorherbestimmten Wege zu einer nachhaltigen Entwicklung. Die Reise ist das Ziel, das wir anstreben.“

## **2 Implementierung und Umsetzung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland**

### **2.1 Umsetzung einer BNE nach den Kriterien allgemeiner Didaktik**

Anhand der aktuellen Forschung auf dem Gebiet der BNE können Möglichkeiten und Ideen für eine konstruktive Umsetzung in der Schulpraxis abgeleitet werden. Hierfür soll zunächst eine Studie von Brock, Grapentin, de Haan, Kammertöns, Otte und Singer-Bodrowski (2016) angeführt werden. Sie befragten 190 mehrheitlich im Bereich Bildung tätige BNE-Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, was ihrer Ansicht nach eine „gute BNE“ ausmache. Anschließend arbeiteten sie die Aussagen aller Befragten so auf, dass sie mit expliziten Interpretationen von BNE aus dem Wissenschaftsbereich kompatibel wurden und ordnete sie den Prinzipien allgemeiner Didaktik nach Mayer (2008, S. 130) zu: „Ziele“, „Organisationsformen“, „Methoden/Medien“ und „Inhalte“ von Lehr- und Lernprozessen. Auch die Kriterien unterschiedlicher Indikatorensets der Qualitätsforschung oder Umsetzungsempfehlungen auf politischer Ebene lassen sich in dieses Raster gut einordnen. Diese Grundlage eignet sich gut für eine umfassende Untersuchung zur Umsetzung einer BNE. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie von Brock und Kolleginnen und Kollegen vorgestellt und mit den Erkenntnissen aus weiteren Forschungsarbeiten ergänzt.

Auf inhaltlicher Ebene kann festgehalten werden, dass BNE keine verbindlichen Unterrichtsgegenstände vorschreibt. Grund hierfür ist vor allem, dass es mit vielen Gegenständen möglich ist, über nachhaltige Entwicklung nachzudenken und zu lernen, gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten (Künzli & Bertschy 2008, S. 50). Wichtig ist jedoch, die regulative Idee einer nachhaltigen Entwicklung mindestens einmal als expliziten Unterrichtsgegenstand zu thematisieren sowie alle drei Nachhaltigkeitsdimensionen miteinzubeziehen und miteinander zu vernetzen (Brock et al. 2016, S. 6). Darüber hinaus schlagen Künzli und Bertschy

(2008, S. 51ff.) verschiedene Kriterien zur Auswahl der Unterrichtsgegenstände vor, wie „Lebensweltbezug“ und „Transferorientierung“. Hierbei lassen sich Parallelen zu Klafkis „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (vgl. 2007, S. 56ff.) ausmachen, welche Hauenschild und Bolscho (2009, S. 53f.) ebenfalls als hoch relevant und anschlussfähig für eine BNE einschätzen. Die Autorin und der Autor schlagen außerdem die thematische Bearbeitung der „Syndrome des globalen Wandels“ vor, wie sie der WBGU (1996, S. 121) formulierte. Dabei handelt es sich um „ökologische Problemlagen, die Ursache-Wirkungs-Beziehungen in globaler Perspektive und also auch ökonomische und sozio-kulturelle Aspekte beschreiben“ (Hauenschild & Bolscho 2009, S. 62). Die Inhalte sollten außerdem folgenden vier Ansprüchen genügen: „zukunftsorientiert“, „werteorientiert“, „interdisziplinär“ und „transformativ“ (Brock et al. 2016, S. 6). In Bezug auf die Ziele einer BNE beschreibt die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK, o. J. a) den übergeordneten Aspekt der Befähigung zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln, welche es allen Menschen ermöglicht, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf der Welt zu verstehen und in aktiver Teilhabe verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen. Dieses Ziel spiegelt sich im Konzept der Gestaltungskompetenz mit ihren verschiedenen Teilkompetenzen wider (de Haan 2008, S. 23f.). Das umfassende BNE-Konzept hat in Deutschland eine große Verbreitung gefunden und kann bei der Umsetzung einer BNE an der Schule als Orientierung dienen.

Im BLK-Orientierungsrahmen (BLK 1998, S. 34f.) wird darauf hingewiesen, dass BNE in methodischer Hinsicht auf innovative Lernformen und entsprechende Medien angewiesen ist, sodass selbstorganisiertes Lernen und die Entwicklung von Eigeninitiative sowie Eigenverantwortung möglich werden. Dazu werden Methoden wie Projektarbeit, Rollen- und Planspiele und Zukunftswerkstätten empfohlen. Innerhalb des Projekts „21“ haben sich offene projekt-, situations- und handlungsorientierte Unterrichtsformen sowie fächerübergreifender Unterricht für die Förderung von Gestaltungskompetenz und Partizipation als geeignet herausgestellt. Dabei wird vor allem dem situierten Lernen ein hoher Stellenwert beigemessen, welches auf partizipativen Methoden, Handlungs- und Anwendungsorientierung sowie einem deutlichen Alltags- und Lebensweltbezug basiert (Rode 2005, S. 124f.; Brown & Duguide 1991, S. 48). Dies deckt sich mehrheitlich mit den Ergebnissen der Erhebung von Brock und Kolleginnen und Kollegen (vgl. 2016, S. 6f.). Für die Umsetzung des situierten Lernens muss die Organisation von Lernprozessen umgestaltet werden, was die Veränderung der Institutionen des Bildungsektors impliziert (ebd., S. 53).

In Bezug auf Organisationsformen steht die Frage im Vordergrund, innerhalb welcher Strukturen eine BNE gelingen kann. Meist ist ein Schulentwicklungsprozess von Nöten, in dessen Rahmen sich idealerweise eine strukturelle Verankerung von Nachhaltigkeit in der Schulorganisation und im Schulalltag im Sinne des „Whole Institution Approach“ vollzieht. Die DUK konzipierte hierfür Handrei-

chungen für unterschiedliche Bildungsbereiche. Im Bildungsbereich Schule werden vier übergeordneten Grundsätze festgehalten. Zum einen wird die Verankerung der BNE im Schulalltag angeführt. Dazu gehören das Schulprogramm und die Einbindung aller schulischen Akteure in die Planung und Umsetzung aller BNE-Aktivitäten. Weiter soll BNE Teil der Bewirtschaftung der Schule sein. Beispiele hierfür sind der Umgang mit Energie und Ressourcen und die Orientierung an Nachhaltigkeits-aspekten bei der Beschaffung von Einrichtung und Lebensmitteln. Darüber hinaus soll BNE Teil der Personalführung sowie der Weiterbildungsmöglichkeiten sein und die Schule soll Kooperationen zur BNE eingehen (DUK, o. J. b). In der Erhebung von Brock und Kolleginnen und Kollegen (2016, S. 7) werden neben dem Whole Institution Approach vor allem die allgemeine Transformation der Strukturen des Bildungssystems betont. Seybold & Rieß (2005), Rieß & Mischo (2008), Buddeberg (2014) und van Seggern (2019) stellten anhand von Befragungen an unterschiedlichen Schulformen fest, dass die Umsetzung des Bildungsauftrags BNE am Großteil der deutschen Schulen noch nicht angekommen ist. Van Seggern (2019, S. 107) merkt an, er werde „nicht in seiner Vielschichtigkeit verstanden“, der Implementierungsprozess sei „langsam und punktuell“. Weitere Forschungsarbeiten an Schulen, die sich explizit mit dem Bildungsauftrag beschäftigen (Buddeberg, 2014; Grundmann, 2016) zeigen jedoch auf, dass an den oben angeführten Forschungsstand aus Theorie und Modellversuchen angeschlossen wird und einzelne Schulen sich auf den Weg einer umfangreichen Umsetzung gemacht haben.

## **2.2 Innovationsforschung zur Identifizierung hemmender und unterstützender Faktoren im Rahmen der Implementierung**

Die Innovationsforschung beschäftigt sich mit einer BNE als sozialer Innovation und untersucht, wie diese an Schulen herangetragen und in den Bildungsinstitutionen verankert werden kann (Buddeberg 2014, S. 100f.). Im Fokus steht dabei meist die Identifizierung unterstützender und hemmender Faktoren für die Implementierung. Befunde aus Modellversuchen wie den BLK-Programmen „21“ und „Transfer 21“ (Rode, 2005; Nickolaus, Gönnerwein & Petsch, 2011) sowie weiterführende Forschungsberichte von Buddeberg (2014), Grundmann (2016) und van Seggern (2019) zeigen, dass persönliche Ressourcen der einzelnen Akteure, wie Einstellung, Engagement und Qualifikation eine bedeutsame Rolle bei der Implementierung an Schulen spielen. Darüber hinaus ist eine Zusammenarbeit zwischen den Akteuren innerhalb sowie über die Institutionen hinaus von großer Bedeutung. Dabei sind Faktoren wie Vernetzung, Kommunikation und Partizipation entscheidend. Ein nicht zu unterschätzender Punkt ist die klare Strukturierung des Implementierungs-prozesses. Ebenso dürfen weniger beeinflussbare Rahmenbedingungen nicht außer Acht gelassen werden. Ein Mangel an zeitlichen, finanziellen oder

materiellen Ressourcen wird diesbezüglich oft als hemmend beschrieben. Eine Verankerung von BNE in Lehr- und Bildungsplänen wird hingegen als gewinnbringend eingeschätzt.

### 3 Die Initiative Schule im Aufbruch

Die Initiative „Schule im Aufbruch“ (SiA) wurde 2012 von Prof. Dr. Stephan Breidenbach, Prof. Dr. Gerald Hüther und Margret Rasfeld ins Leben gerufen und hat sich seither in ein stetig wachsendes Netzwerk verwandelt. SiA hat zum Ziel, eine bundesweite Bewegung zur Schultransformation zu initiieren und zu unterstützen (SiA, o. J.). 2016 und 2018 wurde die Initiative vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der DUK für „herausragendes Engagement für strukturelle Verankerung von BNE in Deutschland“ ausgezeichnet. Das Statement der Jury lautet in diesem Rahmen folgendermaßen:

Die Vision des Netzwerkes Schule im Aufbruch ist die Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen und Bildungslandschaften. Dabei immer im Zentrum der Aktivitäten: Der Whole Institution Approach. Die beteiligten Schulen arbeiten im Netzwerk aktiv zusammen, der Austausch inklusive Reflexion findet sehr regelmäßig und über längere Zeit hinweg statt. Schule im Aufbruch schafft es, unter anderem durch gemeinsam erarbeitete Konzepte zur Implementierung von BNE, Schulen bei der Transformation der Lernumgebung zu unterstützen. (BMBF & DUK 2016)

Eine „Lernkultur der Potenzialentfaltung“ ist ein Hauptziel der der Transformation an den Schulen. Diese wird als eine Lernkultur definiert, „die Vielfalt zulässt und die eine Entfaltung der individuellen Potenziale und Kompetenzen ermöglicht“ (SiA, o. J.). Zur Erreichung dieses Zieles orientiert sich die Initiative am UNESCO-Bericht: „Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum“, in dem der Frage nachgegangen wird, was die Agenda 21 für den Bildungsbereich impliziert (Rasfeld 2018, S. 17). Für eine erfolgreiche Umsetzung der Schultransformationen konzipierte das Netzwerk den Leitfaden „Kompass“, in dem u. a. Empfehlungen zu Methoden und Organisationsformen gegeben werden (SiA, o. J.). Es wird deutlich, dass eine Transformation angestrebt wird, die sowohl die Strukturen des Lernens und Zusammenarbeitens wie auch die individuellen Rollen und Haltungen und die Schulkultur als Ganzes betrifft. „Es geht um transformative Bildung für eine Transformation der Gesellschaft“ (DUK 2014, S. 12). Als Modellschule fungiert die Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ), in der Mitbegründerin Margret Rasfeld bis 2016 Schulleiterin war. In ihrem Buch „Schulen im Aufbruch – Eine Anstiftung“ gibt Rasfeld (2014) Einblicke in die Arbeit an der Schule und Empfehlungen zur Gestaltung einer Transformation an Schulen. An dieser Stelle ist wichtig zu erwähnen, dass es trotzdem kein Patentrezept für die Reform einer Schule gibt. Die Initiative SiA bietet Inspiration, Ermutigung, Material und eine Vernetzungsplattform. Jede Schule entscheidet jedoch selbst, wie viel sie von den

Empfehlungen des Netzwerks übernimmt. Es bleibt also unklar, wie die Umsetzung der Transformation oder einer BNE an den einzelnen Schulen konkret aussieht. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich Schulen, die SiA angehören, verstärkt mit der Nachhaltigkeitsthematik auseinandersetzen und BNE umsetzen oder sich im Prozess der Implementierung einer BNE befinden. Eventuell können sie sogar als „Best Practice Beispiele“ fungieren.

## 4 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Die Umsetzung einer BNE sowie der Prozess der Implementierung sollen an Schulen, die der Initiative SiA angehören, betrachtet werden. In Bezug auf die Umsetzung werden die didaktischen Aspekte Inhalte, Ziele, Methoden und Organisationsformen (Brock et al, 2016; Mayer, 2008) beleuchtet.

Bezüglich der Implementierung einer BNE liegt der Schwerpunkt auf der Identifizierung von Hürden und Unterstützungsfaktoren, wie es auch in allen unter Kapitel 2.2 genannten Arbeiten der Fall war. Es ergeben sich folgende Fragestellungen:

- *Wie wird die Umsetzung einer BNE an Schulen, die der Initiative SiA angehören, didaktisch gestaltet?(Frage 1)*
- *Welche Faktoren begünstigen oder hemmen die Implementierung einer BNE an Schulen, die der Initiative SiA angehören?(Frage 2)*

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, aus dem Erfahrungsschatz der Akteure an verschiedenen „Schulen im Aufbruch“ zu schöpfen und daraus Überlegungen zur Implementierung und Umsetzung an anderen Schulen abzuleiten.

## 5 Methodik

Als Erhebungsmethode wurde das Experteninterview in Form leitfadengestützter, offener Interviews ausgewählt. Derzeit sind auf der Webseite der Initiative „Schule im Aufbruch“ 62 Schulen aus 12 verschiedenen Bundesländern eingetragen. Bei den vier untersuchten Schulen handelt es sich um zwei private Gymnasien, wovon eines nach dem Jenaplankonzept unterrichtet, und zwei staatlich integrierte Gesamtschulen aus Bayern, Berlin, Hessen und Sachsen. Bei den Befragten handelt es sich jeweils um die Schulleitung. Die vier Interviews wurden im Januar und Februar 2020 in den jeweiligen Schulen durchgeführt und digital aufgezeichnet. Die Dauer der Interviews variiert zwischen zehn und 66 Minuten. Eines der Interviews wurde von der Befragten abgebrochen. Das Fragment wurde aufgrund mangelnder Relevanz des Inhalts bezüglich der Forschungsfragen nicht in die Auswertung einbezogen. Eine Verschriftlichung erfolgte anhand eines einfachen Transkripti-



onssysteme nach Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008). Als Auswertungsmethode wurde die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) in MAXQDA 2020 (VERBI Software, 2019) angewandt.

## 6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Aus Gründen der Anonymisierung werden im Folgenden nicht die richtigen Namen der befragten Schulleitungen angegeben, sondern die Abkürzungen B1, B2, B3 und B4 verwendet. Auch die dazugehörigen Interviews werden mit diesen Titeln versehen und beim Zitieren von Textstellen zusammen mit den Zeilenzahlen des jeweiligen Transkripts angeführt.

### 6.1 Umsetzung einer BNE

#### 6.1.1 Inhalte

In Bezug auf die Inhalte, die an den Schulen vermittelt werden, nennen die Befragten überwiegend soziale und ökologische Themen oder Themenkomplexe wie z. B. „Regenerationsfähigkeit von Ökosystemen“ (B3, 50-63), „Demokratisches Handeln“ (B3, 291-324) bzw. „Demokratiebildung“ (B4, 192-202) und „Umgang mit anderen Glaubensrichtungen“ (B4, 227-236). Es fällt auf, dass die dritte Dimension des Nachhaltigkeitsdiskurs „Ökonomie“ kaum explizit angesprochen wird. Darüber hinaus zeigt sich, dass in den Interviews die globale Dimension meist ausgespart wird, sodass auch keine Parallelen zu den „Syndromen globalen Wandels“ des WBGU (1996, S.121) erkannt werden können. Die genannten Inhalte werden vielmehr im Kontext der näheren Umgebung bzw. der Lebenswelt der Lernenden aufgegriffen. Nachhaltigkeitsbezogene Inhalte finden nicht nur durch Curricula, sondern auch durch aktuelle Anlässe und die Lebenswelt der Lernenden oder deren Interessen Eingang in den Unterricht (B2, 213-225; B4, 108-114; B3, 291-324). Dem Auswahlkriterium des „Lebensweltbezugs“ nach Künzli & Bertschy (2008, S. 51f.) wird somit häufig entsprochen. Auf die explizite Thematisierung des Nachhaltigkeitsdiskurses, wie es Brock und Kolleginnen und Kollegen (2016) herausstellen, wird in den Interviews nicht eingegangen. Die Befragten nennen hingegen Aspekte, die die persönliche Entwicklung der Lernenden betreffen, wie „Berufsbildung“ (B3, 449-490) und „Gesundheitserziehung“ (B4, 13-24). Alle Befragten betonen, dass nicht die Inhalte an sich, sondern der Umgang mit den Inhalten für die konstruktive Umsetzung einer BNE entscheidend ist. In diesem Zusammenhang können auch Themen und Fächer, die zunächst nicht mit einer BNE in Verbindung gebracht werden, durchaus als Teil einer BNE betrachtet werden, wenn damit BNE-relevante Ziele verfolgt werden. So nennt B3 z. B. den Aspekt der „kritischen Reflexion“, der selbst im Fach Latein Anwendung finden kann (B3,

## | BNE an „Schulen im Aufbruch“

635-667). Dies deckt sich mit der Auffassung von Künzli & Bertschy (2008), wonach die Inhalte eher als Medium zur Erreichung BNE-relevanter Ziele dienen.

### 6.1.2 Ziele

In allen Interviews wird auf übergeordnete Ziele eingegangen, die sich als *Entwicklung von Kompetenzen in Hinblick auf die Herausforderungen der modernen Welt* zusammenfassen lassen. Dabei variiert jedoch, welche Kompetenzen in den Fokus gerückt werden. Zum einen werden eher allgemeine Kompetenzkonstrukte wie „Handlungs- und Gestaltungskompetenz“ (B3, 40-50; 139-143) genannt, aber auch konkrete Kompetenzen, vor allem aus den Bereichen Methoden- und Sozialkompetenzen, werden angeführt. So nennt ein Befragter das „problemlösende und reflexive Denken“, und das „eigenständige Arbeiten“ (B2, 43-52; 55-88), während eine weitere Befragte auf „die Fähigkeit zur Partizipation“ (B3, 237-243) eingeht. Mehrmals genannt wird außerdem die „Fähigkeit zur Perspektiven-übernahme und Empathie“ (B3, 233-237; 343-362; B4 567-582). Meistgenannt wurde die „Übernahme von Verantwortung“. Alle Befragten gehen mindestens einmal darauf ein. B3 und B4 greifen den Aspekt sogar zwei- bis dreimal auf. (B2, 190-201; B3, 139-143; 180-187; 212-215; B4, 13-19; 538-561; 946-953). Häufig wird betont, dass es sich nicht nur um Verantwortung für die Umwelt, sondern auch für sich selbst und die Gesellschaft, handelt. Es lässt sich schlussfolgern, dass der Großteil der genannten Kompetenzen starke Parallelen zum übergeordneten Ziel der DUK, welches die Befähigung zu zukunftsfähigem Denken und Handeln in den Vordergrund stellt, sowie dem daraus abgeleiteten Konzept der Gestaltungs-kompetenz (de Haan 2008, S. 23f.; vgl. Kap.2.1) aufweist. Die Übernahme von Verantwortung kann dabei nicht nur als Ziel, sondern auch als mögliches Medium zum Erwerben der Kompetenzen und somit als Methode betrachtet werden.

### 6.1.3 Methoden

Aussagen wie „Lernen anders zu gestalten“ (B2, 39-42) und „ganz anders zu unterrichten“ (B4, 306-314) sind typisch für die Ebene der Methoden. Dies deckt sich mit der Feststellung aus dem BLK Programm „21“, BNE sei auf innovative Lernformen angewiesen, konkreter formuliert auf offene projekt-, situations- und handlungsorientierte Unterrichtsformen. Als Schwerpunkte konnten das *selbstbestimmte und selbständige Arbeiten und Organisieren*, die *Reflexionsorientierung* und das *Lernen voneinander* identifiziert werden. So werden den Lernenden von den Lehrkräften unterschiedliche Freiräume, z. B. bei der Themen- und Aufgabenwahl oder in der Stundenplangestaltung (B2, 176-181; B2, 127-143; B2, 225-247), gewährt, Lernprozesse werden im Rahmen von Tutorensystemen und Zeugnisgesprächen reflexiv begleitet (B2, 61-77, B3, 102-131; 131-139; 635-650) und Schülerinnen und Schüler lernen in unterschiedlichen Settings altersübergreifend (B2, 127-143).

Das Wissen soll fächerübergreifend miteinander vernetzt, Themen aus unterschiedlichen Perspektiven kritisch hinterfragt werden (B2, 127-143; 402-408; 247-258). An einer Schule wurde ein eigenes Unterrichtskonzept entwickelt, das u. a. das projektorientierte und forschende Lernen betont, während die Lehrkraft die Aufgabe der Lernbegleitung übernimmt und unter dem Aspekt der Fehlerfreundlichkeit eher unterstützend als anleitend tätig wird (B4, 318-336).

#### 6.1.4 Organisationsformen

Die Ebene der Organisationsformen bezieht sich auf den Einbezug von BNE-Aspekten in den Schulalltag im Sinne des „Whole-Institution-Approach“ (vgl. DUK, o. J. b). Es zeigt sich, dass fast alle Dimensionen, die in der Handreichung der DUK dargestellt werden, von den Schulen in unterschiedlicher Form und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung berücksichtigt werden. Die Befragten nannten in diesem Zusammenhang vor allem im Schulalltag integrierte Strukturen, in deren Rahmen die Lernenden Partizipation und Verantwortung erleben und leben können. So treffen Schülerinnen und Schüler in selbstorganisierten Klassenräten demokratische Entscheidungen (B3, 139-160; B4, 202-210). Sie bekleiden unterschiedliche (Ehren-)Ämter, die mitunter über die Schule hinausgehen (B4, 136-168). Sie gestalten und organisieren Veranstaltungen (Schulfeiern, Projektstage etc.) selbst (B3, 198-212; 279-291; 364-376), werden aktiv in schulinterne Prozesse wie beispielsweise der Wartung der IT einbezogen<sup>2</sup> (B2, 173-20; B3, 364-376) oder bekommen die Möglichkeit, ihre Stadt mitzugestalten (B4, 174-192). Der Schulalltag wird so zur Lernmöglichkeit, in deren Rahmen Ziele der BNE gefördert werden. Teilweise werden nicht nur die Lernenden, sondern alle an der Schulentwicklung beteiligten Akteure zur Partizipation ermutigt. Dies geschieht z. B. bei der Gestaltung des Leitbilds oder der Entwicklung von neuen Schulkonzepten (B4, 692-710; B2, 350-360). Darüber hinaus werden verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Schulen zu nachhaltigen Umgebungen zu machen. Häufig erwähnte Inhalte beziehen sich auf die Bereiche Müllmanagement und Ressourcenschonung (B2, 275-286; 367-378; 565-584; B3, 550-591; B4, 115-119). An den Schulen wird mit außerschulischen Partnern zur Umsetzung einer BNE kooperiert. Dabei handelt es sich meist um regionale Vereine mit Bezug zum Naturschutz (B3, 527-542; B4, 102-112; 500-521). Darüber hinaus beteiligen sich die Schulen an Wettbewerben und Ausschreibungen zu verschiedenen Inhalten einer nachhaltigen Entwicklung und BNE (B3, 591-595; B4, 99-102). Außerdem wird auf die Verankerung von Aspekten einer nachhaltigen Entwicklung im Schulprogramm und im Leitbild eingegangen (B4, 28-36; 88-99).

Frage 1 nach *der didaktischen Umsetzung einer BNE an Schulen* kann dahingehend beantwortet werden, dass die Schulen BNE im Sinne des „Whole Institution Approach“ (DUK, o. J. a) mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung umsetzen. Eine Verengung auf die Ebene der Inhalte findet nicht statt. Vielmehr rücken die

Schulleitungen die Zielsetzungen einer BNE sowie die möglichen Methoden zu deren Erreichung in den Vordergrund. Dabei werden vor allem die “Übernahme von Verantwortung” und die Fähigkeit zur “Perspektivenübernahme und Empathie” als Ziele fokussiert. Als geeignete Methoden werden innovative Lernformen angeführt, die viel Verantwortung in die Hände der Lernenden legen und zum selbstbestimmten und gemeinsamen Lernen und Handeln anregen.

## **6.2 Unterstützende und hemmende Faktoren für die Implementierung einer BNE**

### *6.2.1 Unterstützende Faktoren*

Als Unterstützungsfaktoren für die Implementierung einer BNE wurden vor allem unterschiedliche persönliche Ressourcen der an der Transformation beteiligten Akteure zusammengetragen. Dabei wurden Motivation und Engagement sowie Flexibilität und Offenheit auf Seiten des Kollegiums und der Eltern betont (B2, 550-580, 589-605; B3, 735-744; 754-757; 799-811; B4, 973-981; 1003-1010). Darüber hinaus plädieren die Befragten für Durchhaltevermögen und Mut, vor allem auf Seiten von Entscheidungsträgern (B2, 698-709; B4 640-643; 760-804; 914-927). Weiterhin werden das soziale Miteinander und eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Akteuren als entscheidend für das Gelingen der Verankerung eingeschätzt. Aus den Interviews geht hervor, dass diese durch unterschiedliche Formen der Überzeugungs- und Beziehungsarbeit gefördert werden können. Dazu gehört die Überzeugungsarbeit innerhalb des Kollegiums durch das Zusprechen von Mut sowie das Schaffen von Bewusstsein bezüglich nachhaltigkeitsbezogener Themen (B4, 760-772). Doch auch die Überzeugungsarbeit bei den Eltern wird als wichtig erachtet, um deren Unterstützung zu sichern (B3, 799-802; B4, 643-651). Die Beziehungsarbeit im Kollegium soll Zusammenhalt, gegenseitige Wertschätzung und gemeinsamen Willen, an der Sache zu arbeiten, sichern (B3, 790-799; B4, 643-651; 981-989), während die Beziehungsarbeit mit den SchülerInnen als unabdingbar beschrieben wird, um eine erfolgreiche Vermittlung der Inhalte zu gewährleisten (B3, 802-809). Die Ermöglichung der Partizipation aller Akteure wird als ein weiterer Unterstützungsfaktor gesehen. Dabei wird nicht nur die Partizipation des Kollegiums, sondern auch die der Eltern und Schülerschaft betont (B2, 671-697; B3 757-772). Dies sei beispielsweise wichtig beim Erstellen von Schulprogramm und Leitbild und beim Sammeln von Ideen für den Schulentwicklungsprozess, weil dadurch das Engagement für die Umsetzung steigt (B4, 692-710; 960-973). Entscheidend sei außerdem das Einholen der Meinung des Kollegiums im Hinblick darauf, ob gerade der richtige Zeitpunkt für die Konzeptarbeit ist. Ohne freie Kapazitäten sei diese zum Scheitern verurteilt. Für die Erleichterung der Partizipation aller werden „flexible, basisdemokratische Rahmenstrukturen“ vorgeschlagen (B3, 817-828; 735-755). Abschließend wurden Empfehlungen in Bezug

auf die Strukturierung des Implementierungsprozesses gegeben. So wurde empfohlen, die Konzeptarbeit innerhalb einer Kleingruppe zu beginnen, sodass Machbarkeit erlebt wird und nach und nach auch skeptische Personen überzeugt werden (B3, 828-860). Eine Befragte rät außerdem dazu, nicht allzu viele „Baustellen“ auf einmal anzugreifen, sondern sich zunächst auf zwei bis drei Punkte zu fokussieren (B4, 1011-1023). Darüber hinaus sei es für die Motivation und das Voranschreiten des Prozesses bedeutend, das Erreichen von Meilensteinen bewusst wahrzunehmen und Erfolge gemeinsam zu feiern (B4, 1023-1033).

### 6.2.2 Hemmende Faktoren

Als der Implementierung entgegenstehende Faktoren wurden die drei Aspekte „hemmende Rahmenbedingungen“, „fehlende Ressourcen“ und „fehlende Auseinandersetzung“ identifiziert. Kritisiert wurden vor allem „zu starke Strukturen“, z. B. in Form von unflexiblen Lehrplänen, des „fachlichen Prinzips“ und anderen Vorgaben des Bildungsministerium. Diese würden das selbstbestimmte Lernen der SchülerInnen und die flexible Variierung von Lerngruppen erschweren und die Verantwortungsbereitschaft sowie das Engagement des Kollegiums unterbinden (B2, 210-218; 246-268; B3, 783-790). B4 spricht sich für eine Veränderung, nicht nur der Schulen, sondern auch der gesamten Strukturen aus. So müssten der Fächerkanon, die Zeitstrukturen sowie die Räumlichkeiten transformiert werden (B4, 710-721; 809-831). In Bezug auf fehlende Ressourcen werden mangelnde Geldressourcen genannt (B4, 715-729). Ein Befragter nennt bei einigen Punkten der Umsetzung einer BNE deren Abhängigkeit von „Kapazitätsfragen an der Schule“. Der Kontext indiziert, dass damit sowohl personelle als auch materielle und zeitliche Ressourcen gemeint sind (B2, 628-631). Es wird außerdem kritisiert, dass es an Unterstützung von außen, vor allem seitens des Kultusministeriums mangelt. So gebe es weder finanzielle Unterstützung noch anderweitige Honorierung von Engagement, wenig Austausch und auch keine wissenschaftliche Begleitung (B4, 608-640; 651-666). Hinsichtlich einer fehlenden Auseinandersetzung merkt eine Befragte an, sie habe den Eindruck, das Kultusministerium habe BNE trotz der hohen Relevanz bisher überhaupt gar nicht „auf dem Monitor gehabt“ (B4, 438-453). Auch sei das Bildungskonzept zum Zeitpunkt ihres Beitritts bei der Initiative SiA vielen noch unbekannt gewesen und es mangle an Bewusstheit für viele damit einhergehende Aspekte (B4, 453-471).

Bezüglich Frage 2 *hemmende und begünstigende Faktoren* konnten als Unterstützungsfaktoren unterschiedliche persönliche Ressourcen, eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen allen an der Transformation beteiligten Akteuren, die Ermöglichung von Partizipation sowie Maßnahmen zur Strukturierung des Implementierungsprozesses identifiziert werden. Als hemmende Faktoren wurden hemmende Rahmenbedingungen, vor allem in Form von zu starken Strukturen, fehlende Ressourcen an den Schulen sowie einer fehlenden Auseinandersetzung im

Kollegium und in der Politik identifiziert. Alle genannten Faktoren lassen sich Aspekten des bisherigen Forschungsstandes in der Innovationsforschung zuordnen (Rode, 2005, Nickolaus, Gönnerwein & Petsch, 2011, Buddeberg, 2014, Grundmann, 2016, van Seggern, 2019). Es lässt sich somit schlussfolgern, dass an “Schulen im Aufbruch” ähnliche Faktoren als hemmend und unterstützend wahrgenommen werden wie an anderen Schulen, die sich mit dem Bildungsauftrag BNE auseinandersetzen.

## 7 Resümee

Es hat sich gezeigt, dass ein Großteil der für die Implementierung als unterstützend eingeschätzten Faktoren nicht außerhalb des Einflussbereichs der Akteure an den Schulen liegt. Sie können vielmehr unmittelbar und insbesondere durch die Schulleitungen beeinflusst werden und haben so das Potenzial von Akteuren an anderen Schulen direkt genutzt zu werden. Darüber hinaus können die Ergebnisse innerhalb der Transferforschung verwendet werden, um u. a. auf der politischen Ebene, möglichst passende Rahmenbedingungen für die Implementierung einer BNE an Schulen vorzuschlagen. Als besondere Erkenntnis der Arbeit kann jedoch hervorgehoben werden, dass Praxisbeispiele, die Erfahrungsschatz und Inspiration liefern, zwar für solche Schulen hilfreich sein können, die sich auf den Weg zur Implementierung einer BNE machen möchten, es letztendlich aber von größerer Bedeutung ist, dass an den Schulen gemeinsam der eigene Weg gefunden wird. Dies bringt B4 in ihrer Aussage „Kein System lässt sich einem anderen System überstülpen“ (B4, 301f.) gut auf den Punkt und ist zudem kompatibel mit dem Verständnis einer BNE als partizipativen Aushandlungsprozess (vgl. Kap. 1). Wie sich gezeigt hat, müssen alle Maßnahmen zur Implementierung und Umsetzung einer BNE zu den individuellen Bedürfnissen, Gegebenheiten und vor allem zu den Menschen an den Schulen passen. Außerdem braucht es den Mut, das Durchhaltevermögen und die Motivation, scheitern zu dürfen, aber immer wieder auszuprobieren, zu verbessern und sich immer wieder neu inspirieren zu lassen, um die Vision einer zukunftsorientierten Schule zu verfolgen.

### Anmerkung

- 1 Der Beitrag bezieht sich auf die Wissenschaftliche Hausarbeit (1. Staatsexamen), die im Kernfach Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales (WTH/S) angefertigt wurde.
- 2 Es geht hier um Strukturen, die das Erleben und Leben von Partizipation und Verantwortung ermöglichen, als Teil einer BNE. In welchem inhaltlichen Rahmen dies stattfindet ist dabei nicht vorrangig.

## Literatur

- Arts, B. (1994). Nachhaltige Entwicklung. Eine begriffliche Abgrenzung. *Peripherie*, 14(54), 6–27.
- Breiting, S., Mayer, M. & Morgensen, F. (2005): *Qualitätskriterien für BNE-Schulen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen. Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Brock, A., Grapentin, T., de Haan, G., Kammertöns, V., Otte, I. & Singer-Bodrowski, M. (2016). „Was ist gute BNE?“ *Ergebnisse einer Kurzerhebung*. FU Berlin.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities of Practice- Towards a Unified view of Working, Learning and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.40>
- Buddeberg, M. (2014). *Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Waxman.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2016): *UNESCO Weltaktionsprogramm: Bildung für nachhaltige Entwicklung*. BMBF.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2017): *Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. BMZ.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1998). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen*. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 69.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2005). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ("21") – Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm*. Heft 123.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2014). *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms*.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (o. J. a). *Was ist BNE?* BMBF. <https://www.bne-portal.de/de/was-ist-bne-1713.html>.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (o. J. b). *Nachhaltigkeit 360°– in der Schule. Was eine Schule zu einem Lernort für nachhaltige Entwicklung und zukunftsfähiges Handeln macht*. DUK.
- Gamm, H. (1979). *Allgemeine Pädagogik – Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Rowohlt.
- Grundmann, D. (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16913-8>

- Haan, G. De & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Haan, G. De (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann, G. De Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–44). VS Verlag.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4)
- Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2009). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch* (3. Aufl.). Peter Lang.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5_33)
- Initiative Schule im Aufbruch gGmbH (SiA) (o. J.). *Wer wir sind*. Schule im Aufbruch. <https://www.schule-im-aufbruch.de/wer-wir-sind/> [23.11.19]
- Kehren, Y. (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms*. Schneider Verlag.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U, Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. VS-Verlag.
- Künzli, C. & Bertschy, F. (2008): *Didaktisches Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (3. überarbeitete Fassung). Universität Bern.
- Meyer, M. A. (2008). Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsforschung. In M. A. Meyer, A. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Sonderheft der ZfE* (S. 117–135). Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_9)
- Nickolaus, R., Gönnenwein, A & Petsch, C. (2011). *Effekte des Modellversuchs Programms Transfer-21 auf die Unterrichtsgestaltung und die kognitiven Merkmale der Schüler. Abschlussbericht der vom BMBF geförderten Evaluationsstudie zum Modellversuchsprogramm Transfer-21*. Universität Stuttgart.
- Rasfeld, M. (2014). *Schulen im Aufbruch – Eine Anstiftung*. Kösel.
- Rasfeld, M. (2018). Das Neue wagen. Für die Welt, in der wir leben wollen. *Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft* (3), 16–25.
- Rieß, W. & Mischo, C (2008). *Evaluationsbericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg“*. Maßnahme Lfd. 15 im Aktionsplan Baden-Württemberg.
- Rode, H. (2005). *Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz – Ergebnisse der Abschlussevaluation des BLK-Programms „21“ 1999-2004*. Verein für Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V.
- Seggern, J. v. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Schule. In M. Singer-Brodowski, N. Etzkorn & T. Grapentin-Rimek (2019)



- (Hrsg.). *Pfade der Transformation, die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* (S. 101–142). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfc51t0.7>
- Seybold, H., & Rieß, W. (2005). Von der Umweltbildung zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? Erhebung des Ist-Standes an baden-württembergischen Grundschulen. In M. Schrenk & W. Holl-Giese (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ergebnisse empirischer Untersuchungen* (S. 215–234). Dr. Kovac.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change – Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- VERBI Software. (2019). MAXQDA 2020 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Maxqda.com [02.01.21]
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (1996). *Welt im Wandel. Wege zur Lösung globaler Umweltprobleme*. Jahresgutachten 1995.
- Wals, A. (2011). Learning our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development* 5(2), 177–186. <https://doi.org/10.1177/097340821100500208>
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987): *Our Common Future*. United Nations.
- Zimmermann, F. M. (2016). Was ist Nachhaltigkeit – eine Perspektivenfrage. In F. M. Zimmermann (Hrsg.), *Nachhaltigkeit wofür? Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft* (S. 1–24). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-48191-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-48191-2_1)

## Verfasserinnen

Sophia Leppin

Universität Leipzig

Marschnerstraße 29e

D-04109 Leipzig

E-Mail: [sophia.leppin@gmail.com](mailto:sophia.leppin@gmail.com)

Antje Goller

Universität Leipzig & TU Dresden

Marschnerstraße 29e

D-04109 Leipzig

E-Mail: [Antje.Goller@uni-leipzig.de](mailto:Antje.Goller@uni-leipzig.de)

Renán A. Oliva Guzmán, Ines Schröder,  
Birte Dohnke & Petra Lührmann

## **Professionalisierung für die Ernährungspraxis: Inanspruchnahme und Durchführungsrahmen in der Grundschule**

Non-formale Fortbildungsangebote für die Ernährungspraxis werden zunehmend angeboten und in Anspruch genommen. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Teilnehmenden eines bundesweiten Fortbildungsangebots, die Ernährungspraxis in der Grundschule aufgreifen möchten, hinsichtlich ihrer Qualifikation und Kompetenzen sowie den jeweiligen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit in der Grundschule untersucht.

**Schlüsselwörter:** Ernährungspraxis, Grundschule, Professionalisierung

### **Professional training in nutrition education: participants and implementation framework in primary school**

Non-formal professional training opportunities in nutrition education are increasingly being offered and taken up. The present study examined the participants in a nationwide non-formal training in nutrition education, who are interested in taking up nutritional education into primary schools, with regard to their qualifications, competencies and implementation framework.

**Keywords:** nutrition education, primary school, professional training

---

## **1 Hintergrund**

Ernährungsbildung ist unverzichtbarer Bestandteil der Vermittlung zentraler Handlungskompetenzen für die private Lebensführung. Sie hat eine große Bedeutung für das Individuum und die Gesellschaft. Ziel dieser Bildung ist es, den lebenslangen selbst bestimmten und verantwortlichen Umgang mit Essen, Ernährung und Nahrung zu gewährleisten und im Sinne einer *Nutrition Literacy* zu fördern (evb-online.de).

Die Ernährungspraxis bzw. Nahrungszubereitung<sup>1</sup> bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Vermittlung entsprechender Handlungskompetenzen, sofern sie theoretisch fundiert, kulturell reflektiert und lebensweltorientiert eingeordnet und mit Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Konsum und Umgang mit dem Markt verbunden wird. Die schulische Verortung der Ernährungspraxis in entsprechenden Fächern oder Fächerverbänden ist aktuell jedoch noch unzureichend, obwohl die Ernährungsbildung Bestandteil des allgemeinbildenden Auftrages der Schule ist

(KMK, 2012). Ankerfach der Ernährungspraxis bzw. Ernährungsbildung in der Grundschule ist in allen Bundesländern das Fach *Sachunterricht*. Grundschullehrkräfte sind jedoch in Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland sehr unterschiedlich für den Bildungsbereich Essen, Ernährung und Nahrung ausgebildet. Während z. B. in Hochschulen in Baden-Württemberg die REVIS Bildungsziele (Heseker et al., 2005) bei der inhaltlichen Gestaltung des Studiums für den Sachunterricht berücksichtigt werden, gibt es in anderen Bundesländern nur wenig Anhaltspunkte dafür. Insgesamt haben lediglich sechs der bundesweit 41 (d. h. 15 %) Hochschulstandorte einen (möglichen) Bezug zu den REVIS Bildungszielen (Heseker et al., 2018; Lührmann 2019).

Seit einigen Jahren haben die Themen Essen, Ernährung, Nahrung und Ernährungspraxis sowohl in der gesellschaftlichen und politischen Diskussion als auch in der Wissenschaft zunehmend an Bedeutung gewonnen. Der aktuelle Diskurs fokussiert dabei primär auf den gesundheitsförderlichen Charakter (McGowan et al., 2017), in jüngster Zeit auch vermehrt auf die Perspektive der Nachhaltigen Entwicklung (WBAE, 2020; Willett et al., 2019), und lenkt das Augenmerk auf die Förderung entsprechender Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen (Hersch et al., 2014). Folglich ist auch in Bildungseinrichtungen wie den Grundschulen das Bewusstsein für die Bedeutung der Ernährungspraxis gestiegen. Da die pädagogischen Fachkräfte jedoch oftmals nicht in diesem Bildungsbereich ausgebildet sind (Heseker et al., 2018; Lührmann, 2019), finden gegenwärtig zunehmend außerschulische Partner oder Angebote sowie non-formale Fortbildungsangebote Zugang in den Unterricht der Grundschule (vgl. Schröder et al., 2018).

Ein Beispiel für ein non-formales Fortbildungsangebot im Bereich der Ernährungspraxis ist die bundesweite Initiative *Ich kann kochen!* (Ikako). Sie wird im Rahmen des Präventionsgesetzes von der Sarah Wiener Stiftung und der BARMER durchgeführt und stark nachgefragt ([www.ichkannkochen.de](http://www.ichkannkochen.de)). Aus Sicht der Ernährungs- und Verbraucherbildung interessiert, wer an solchen non-formalen Fortbildungsangebote teilnimmt und in der Grundschule tätig werden möchte. Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Studie exemplarisch am Beispiel der *Ikako-Initiative* untersucht, über welche Qualifikationen und Kompetenzen die Teilnehmenden verfügen, die in der Grundschule tätig werden wollen, in welchem Rahmen diese potentiellen Akteure das tun möchten, und welche Barrieren sie bezüglich der Nahrungszubereitung mit Schülerinnen und Schülern wahrnehmen.

## 2 Methode

### 2.1 Studiendesign

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen des Projektes „Evaluation der Umsetzung und Wirkung der Initiative Ich kann kochen! (Ikako)“ (Lührmann et al.,

2020) durchgeführt. Die *Ikako-Initiative* bildet in eintägigen Fortbildungen pädagogische Fachkräfte zu sogenannten Genussbotschafterinnen und Genussbotschaftern aus. Zudem erhalten Sie Zugang zu einem Online Campus, mit weiteren Anregungen und Informationen für die genussvolle Nahrungszubereitung mit Kindern, um so in ihren Einrichtungen entsprechende Angebote durchführen zu können. In der Evaluationsstudie wurden alle Teilnehmenden (n = 1.298) der Ikako-Fortbildungen zwischen Juli und Oktober 2018 am Ende des Fortbildungstages mit einem standardisierten Fragebogen schriftlich befragt.

Die Fortbildungsteilnehmenden wurden gefragt, in welchen Einrichtungen sie tätig sind und in welchen Einrichtungen sie die Inhalte der Fortbildung aufgreifen möchten. Die vorliegende Untersuchung fokussiert dabei auf die Teilnehmenden, die die Fortbildungsinhalte im Setting Grundschule aufgreifen möchten. Dabei wird auch geprüft, ob es Unterschiede zwischen den verschiedenen Berufsgruppen der Akteure gibt.

Die Befragten wurden im Fragebogen gebeten, Angaben zu ihrer *beruflichen Qualifikation*, ihren *Kompetenzen* und den jeweiligen *Rahmenbedingungen* ihrer Tätigkeit in der Grundschule zu machen. Unterschiede zwischen den Berufsgruppen wurden aufgrund von Mehrfachantworten (d. h. Angabe von mehr als einem Beruf) im Rahmen von benutzerdefinierten Tabellen auf Signifikanz geprüft. Im Fall eines signifikanten Chi-Quadrat Tests erfolgten paarweise Vergleiche mit Z-Tests (Häufigkeiten) oder t-Tests (Mittelwerte) und Bonferroni Korrektur (zur Bonferroni Korrektur siehe Bender et al., 2002; zu benutzerdefinierten Tabellen siehe Janssen & Laatz, 2016, S. 267).

## 2.2 Erhebungsinstrumente

### 2.2.1 Qualifikation

Bezüglich der Qualifikation interessierte der berufliche Hintergrund (geschlossenes Antwortformat, Mehrfachantworten möglich), eine Zusatzausbildung im Bereich Ernährungsbildung (nein/ja; wenn ja, bitte angeben [offenes Antwortformat]) und die Erfahrung in der Nahrungszubereitung mit Kindern im pädagogischen Kontext (nein/ja; wenn ja, wie lange). Der berufliche Hintergrund der Akteure in der Grundschule wurde wie folgt gruppiert: Lehrkraft mit und ohne Schwerpunkt Ernährung, pädagogische Fachkräfte (Erzieherin und Erzieher, Sozialpädagogin und Sozialpädagoge, Heilpädagogin und Heilpädagoge, Kindheitspädagogin und Kindheitspädagoge, pädagogische Mitarbeiterin und Mitarbeiter), Ernährungsfachkräfte (Oecotrophologin und Oecotrophologe, Diätassistentin und Diätassistent, Ernährungsberaterin und Ernährungsberater, Hauswirtschafterin und Hauswirtschafter, Köchin und Koch), Auszubildende (z. B. zur Erzieherin bzw. Erzieher oder zur Lehrkraft) und andere (z. B. Ärztin und Arzt, Betreuerin und Betreuer, Betriebswirtin und Betriebs-

wirt, Ergotherapeutin und Ergotherapeut, Hausfrau, Landwirtin und Landwirt oder Yogalehrkraft).

### 2.2.2 Kompetenzen

Im Hinblick auf die Kompetenzen in der Ernährungspraxis wurden das Ernährungswissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Ernährungspraxis (*Cooking und Food Skills*) sowie motivationale Aspekte und die wahrgenommene Kompetenzerweiterung durch Nahrungszubereitung erfasst.

Das *Ernährungswissen* wurde mit dem Test von Dickson-Spillmann et al. (2011) erhoben. Der Test zielt dabei weniger auf ernährungsphysiologische Kenntnisse, sondern auf praxisbezogenes Ernährungswissen ab. Der Test umfasst 20 Aussagen, die jeweils mit ja oder nein zu beantworten sind. Für jede richtige Antwort gibt es einen Punkt, so dass maximal 20 Punkte erreicht werden können.

*Fähigkeiten und Fertigkeiten* für die Ernährungspraxis werden als sogenannte *Cooking und Food Skills* bezeichnet und wurden nach Lavelle et al. (2017) erfasst. Unter *Cooking Skills* werden dabei die technischen und mechanischen Fähigkeiten wie z. B. Anbraten oder Gemüse schälen verstanden. Zu den sogenannten *Food Skills* zählen organisatorische (z. B. Mahlzeitenplanung, Einkauf und Kostenplanung) und kreative Fähigkeiten sowie wissensorientierte Fähigkeiten (z. B. Etiketten richtig lesen). Die Fortbildungsteilnehmende wurden im Fragebogen gebeten einzuschätzen, wie gut sie die vorgegebenen sechs *Cooking Skills* (aus 14 im Original) und 19 *Food Skills* beherrschen. Die Einschätzungen erfolgten auf einer 7-stufigen Skala (1 = sehr schlecht bis 7 = sehr gut, zzgl. 0 = nutze ich nicht). Die Angaben wurden anschließend aufsummiert. Der Wertebereich der *Cooking Skills*-Skala reicht somit von 0 bis 42 Punkten und der der *Food Skills*-Skala von 0 bis 133 Punkten.

Bezüglich der *motivationalen Aspekte* wurden drei Indikatoren gewählt: intrinsische Motivation allgemein „Nahrung zuzubereiten“, spezifische intrinsische Motivation „Nahrung mit Kindern zuzubereiten“ und die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich einer genussvollen Nahrungszubereitung mit Kindern. Beide intrinsische Motivations-Skalen wurden mit je fünf Items in Aussageform (z. B. „Gerichte und Mahlzeiten mit Kindern zuzubereiten macht mir Spaß.“) in Anlehnung an Miketinas und Kollegen und Kolleginnen (2016) erfasst. Das Antwortformat war 5-stufig (1 = stimme überhaupt nicht zu, über 3 = teils/teils bis 5 = stimme voll und ganz zu). Die berechneten Mittelwerte liegen somit im Bereich von 1 bis 5. Die Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Nahrungszubereitung mit Kindern im pädagogischen Kontext erfolgte über die Zustimmung zu verschiedenen Zielen einer genussvollen Nahrungszubereitung (Lührmann et al., 2020). Die acht Items wurden in Anlehnung an die Lehrer-Selbstwirksamkeit von Schwarzer und Schmitz (1999) formuliert (z. B. „Ich bin mir sicher, dass ich Kinder...für Nahrungszubereitung und Genuss begeistern kann“). Der berechnete Skalenmittelwert liegt im Bereich von 1 bis 5.

Zudem wurde die *wahrgenommene Kompetenzerweiterung* erfasst, d. h. die Einschätzung der Teilnehmenden, inwieweit Nahrungszubereitung einen Beitrag zur Kompetenzerweiterung der Kinder leisten könnte. Es wurden Aussagen zu neun Kompetenzen vorgegeben, die die REVIS Bildungsziele adressieren, z. B. „Kinder sind dadurch bereit und in der Lage, sich mit den Einflussfaktoren, Begrenzungen und Gestaltungsalternativen der individuellen Essweise auseinanderzusetzen.“ (Heseker et al., 2005, S. 26). Die Einschätzung erfolgte auf einer 5-stufigen Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu über 3 = teils/teils bis 5 = stimme voll und ganz zu).

### 2.2.3 Rahmenbedingungen

Für den *Durchführungsrahmen* in der Grundschule wurden die Fortbildungsteilnehmenden gefragt, ob sie die Inhalte der Fortbildung innerhalb (während der Nachmittagsbetreuung und als Arbeitsgemeinschaft) oder außerhalb des Unterrichts (fachübergreifend und fachbezogen) aufgreifen möchten. Dabei waren Mehrfachantworten möglich.

Zudem wurden die wahrgenommenen *Barrieren* bei der Durchführung von Nahrungszubereitung in der Grundschule erfasst. Hierzu sollten 13 potenziell erschwerende Faktoren wie finanzielle, zeitliche und kompetenzbezogene Aspekte daraufhin beurteilt werden, ob sie die Umsetzung erschweren (5-stufiges Antwortformat von 1 = trifft überhaupt nicht zu, über 3 = teils/teils, bis 5 = trifft voll und ganz zu). Zudem konnten weitere Barrieren genannt werden (offenes Antwortformat). Zum besseren Verständnis bzw. zum Vergleich wurden diese Angaben dichotomisiert (0 = trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, teils/teils vs. 1 = trifft eher zu, trifft voll und ganz zu). Ferner wurde gefragt, ob es eine Küche in der Einrichtung gibt, die mit den Kindern genutzt werden kann (3-stufige Antwortskala: ja, nein, weiß nicht). Hierbei wurde nicht weiter spezifiziert, welche Form von Küche (z. B. Lehrküche) gemeint ist.

## 3 Ergebnisse und Diskussion

### 3.1 Inanspruchnahme eines non formalen Fortbildungsangebotes für die Ernährungspraxis

Bei den 1298 befragten Fortbildungsteilnehmenden handelt es sich überwiegend um Frauen (93,8 %); das mittlere Alter liegt bei 40,8 ( $\pm$  12,9) Jahren. Sie sind überwiegend in einer Kindertagesstätte (Kita) oder in der Grundschule tätig und haben vor, auch in diesen Settings die Inhalte der Fortbildung aufzugreifen (Abbildung 1). 460 Teilnehmende (35,4 %) planen die Inhalte in einer Schule aufzugreifen. Von diesen 460 Nennungen ist die Grundschule die meist genannte Schulform (68,0 %; n = 313). Die Befunde bestätigen somit, dass in den Settings Kita und Grundschule großes

Interesse an der Ernährungspraxis besteht und demzufolge entsprechende Fortbildungsangebote in Anspruch genommen werden.

Die weiteren Auswertungen des vorliegenden Beitrages beziehen sich auf die 313 Teilnehmenden, die die Fortbildungsinhalte in der Grundschule aufgreifen möchten. Bei diesen potentiellen Grundschulakteuren handelt es sich ebenfalls überwiegend um Frauen (93,9 %). Das mittlere Alter liegt bei 42,6 ( $\pm$  12,1) Jahren.

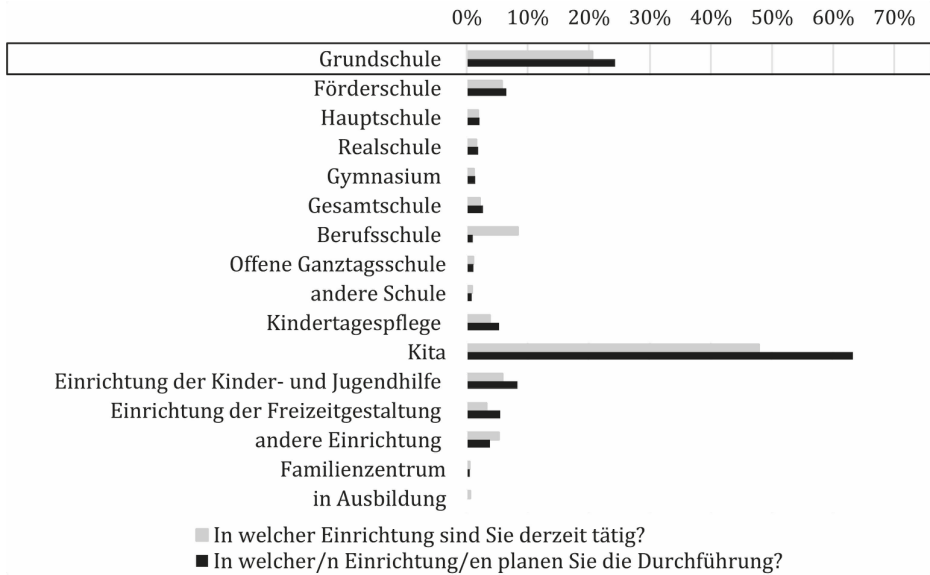


Abb. 1: Ort der Tätigkeit und der geplanten Durchführung von Ernährungspraxis (Angaben in Prozent der Fälle)

### 3.2 Akteure in der Grundschule: Qualifikationen

Als erstes wurde der berufliche Hintergrund der Teilnehmenden betrachtet, die die Inhalte der Fortbildung in der Grundschule aufgreifen wollen (Abbildung 2).

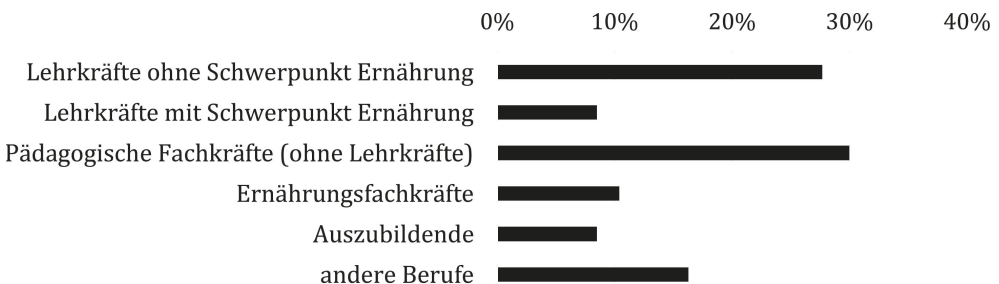


Abb. 2: Berufe der potentiellen Akteure in der Grundschule (Angaben in Prozent der Fälle, n = 307)

Bei dem größten Teil dieser potentiellen Akteure in der Grundschule handelt es sich um ausgebildete Lehrkräfte (35 %; n = 111). Davon haben 85 Lehrkräften keinen und 26 Lehrkräften einen fachlichen Schwerpunkt im Bereich der Ernährung. Etwa ein weiteres Drittel sind andere pädagogische Fachkräfte. Daneben planen Ernährungsfachkräfte und Auszubildende in der Grundschule Nahrungszubereitung umzusetzen. Auch Personen mit anderen beruflichen Hintergründen nehmen an der Fortbildung teil, um das Erlernte in der Grundschule aufzugreifen. Tabelle 1 zeigt, dass ein großer Anteil der Akteure bereits über eine Zusatzqualifikation im Bereich der Ernährungsbildung (z. B. Ernährungsführerschein oder Ernährungsberatung) und über langjährige Erfahrungen in der Nahrungszubereitung mit Kindern im pädagogischen Kontext verfügt. D. h. Fortbildungsangebote wie das der *Ikako-Initiative* werden scheinbar eher von erfahrenen Personen in Anspruch genommen. Am häufigsten haben die Lehrkräfte mit einem Schwerpunkt in der Ernährung Erfahrung in der Nahrungszubereitung mit Kindern im pädagogischen Kontext. Sie verfügen zudem ebenso wie die Ernährungsfachkräfte signifikant häufiger über eine Zusatzausbildung im Bereich der Ernährungsbildung als Lehrkräfte ohne Schwerpunkt Ernährung und pädagogische Fachkräfte.

Tab. 1: Zusatzausbildung im Bereich der Ernährungsbildung und Erfahrung in der Nahrungszubereitung mit Kindern im pädagogischen Kontext (Angaben in Prozent der Fälle bzw. M ± SD).

| <b>Berufe</b>                            | <b>Zusatz-<br/>ausbildung</b> | <b>Erfahrungen</b> | <b>Durchschnittliche<br/>Erfahrung (in Jahren)</b> |
|--|-------------------------------|--------------------|--|
| Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung     | 4 %                           | 54 %               | 10,9 ± 11,4  |
| Lehrkraft mit Schwerpunkt Ernährung      | 50 % <sup>a</sup>             | 96 % <sup>b</sup>  | 16,3 ± 11,5  |
| Pädagogische Fachkraft (nicht Lehrkraft) | 12 %                          | 44 %               | 8,0 ± 6,8  |
| Ernährungsfachkraft                      | 45 % <sup>a</sup>             | 39 %               | 8,9 ± 6,7  |
| Auszubildende                            | 15 %                          | 15 %               | 3,0 ± 1,0  |
| andere Berufe                            | 30 %                          | 49 %               | 6,3 ± 5,3  |
| alle Berufe                              | 19 %                          | 49 %               | 10,4 ± 9,8   |

a. Signifikant häufiger als Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung und pädagogische Fachkraft.

b. Signifikant häufiger gegenüber allen anderen Berufen.

Die Beobachtung, dass vor allem pädagogische Fachkräfte an entsprechenden Fortbildungen teilnehmen, erscheint nachvollziehbar. So sind sie zwar pädagogisch



ausgebildet, in der Regel aber nicht in der Fachdidaktik der Ernährungspraxis. Ernährungsbildung bzw. Ernährungspraxis ist schließlich selten verpflichtender Bestandteil der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften (Lührmann 2019). So konnten Heseker et al. (2018) zeigen, dass pädagogische Fachkräfte je nach fachlichem Schwerpunkt und Bundesland der Ausbildung sehr unterschiedlich für diesen Bildungsbereich ausgebildet sind. Daher überrascht es nicht, dass sie für sich einen Fortbildungsbedarf im Bereich der Ernährungspraxis sehen, auch wenn – oder gerade weil – sie häufig über Erfahrungen in der Nahrungszubereitung mit Kindern verfügen. Interessant ist die Tatsache, dass auch Lehrkräften mit einem Ernährungsschwerpunkt ein relativ niederschwelliges Fortbildungsangebot wie das der *Ikako-Initiative* in Anspruch nehmen. Schließlich ist davon auszugehen, dass sie aufgrund ihres beruflichen Hintergrundes und ihrer langjährigen Erfahrungen in der Nahrungszubereitung mit Kindern im pädagogischen Kontext bereits über eine umfassende Expertise in der Ernährungspraxis verfügen. Möglicherweise spielt hier die Komplexität der Thematik eine Rolle. Dies betrifft sowohl die Ernährungspraxis als auch die entsprechende Kompetenzvermittlung bei den Kindern. Die Experten und Expertinnen sind sich dieser Komplexität vermutlich bewusster und daher eher an neuen Impulsen und Anregungen für den Unterricht in der Grundschule interessiert. Innerhalb der formalen Professionalisierungsangebote für Lehrkräften spielen sowohl die Ernährungsbildung allgemein als auch die Ernährungspraxis eine eher untergeordnete Rolle. Das könnte auch eine Erklärung dafür sein, dass entsprechende non-formale Fortbildungsangebote in Anspruch genommen werden.

### 3.3 Akteure in der Grundschule: Kompetenzen

In Tabelle 2 sind das *Ernährungswissen* und die *Cooking und Food Skills* der potentiellen Akteure in der Grundschule dargestellt. Zum praktischen Ernährungswissen liegen Vergleichszahlen von randomisierten Stichproben der allgemeinen Schweizer Bevölkerung ( $13,0 \pm 3,7$ ), der Schweizer Bevölkerung mit Ernährungshintergrund ( $14,6 \pm 3,1$ ) (Dickson-Spillmann et al., 2011) und von Studierenden mit einem ernährungsbezogenen Fachhintergrund ( $13,8 \pm 2,7$ ) vor (Schneider & Lührmann, 2017). In allen Berufsgruppen ist das Wissen im Mittel höher als im Schweizer Durchschnitt und teilweise auch höher als bei den Studierenden. Die Lehrkräfte mit Bezug zur Ernährung und Ernährungsfachkräfte weisen das höchste praktische Ernährungswissen auf, was zu erwarten war.

Ähnliches ist bei den *Cooking und Food Skills* erkennbar. Hier liegen Werte von der Durchschnittsbevölkerung der USA (*Cooking Skills* =  $27,7 \pm 9,8$ , *Food Skills* =  $102,7 \pm 19,9$ ) sowie von Studierenden mit Erfahrung in der Nahrungszubereitung in Irland (*Cooking Skills* =  $34,1 \pm 4,5$ , *Food Skills*  $105,6 \pm 17,8$ ) vor (Lavelle et al., 2017; Wolfson et al., 2020)<sup>2</sup>. In allen Berufsgruppen sind die *Cooking und*

*Food Skills* im Mittel höher als die in der amerikanischen Durchschnittsbevölkerung, aber nicht immer so hoch, wie bei den irischen Studierenden mit Ernährungsbezug. Lehrkräfte mit Ernährungsschwerpunkt und Ernährungsfachkräfte weisen auch hier im Mittel erwartungsgemäß die (signifikant oder tendenziell) höchsten Werte auf. Allerdings ist sowohl beim praktischen Ernährungswissen als auch bei den *Cooking und Food Skills* die Spannweite relativ groß. So weisen z. B. 9,3 % der potentiellen Akteure in der Grundschule nur ein sehr geringes Ernährungswissen auf (Gesamtwert unter 10 Punkten; n = 24). Dies ist durchaus kritisch zu sehen, da bei einem derartig geringen Wissen kaum von einer fachlich fundierten Einordnung der Ernährungspraxis ausgegangen werden kann (eine zentrale Voraussetzung für einen professionellen Unterricht). Lehrkräfte mit Schwerpunkt Ernährung scheinen bezüglich der beschriebenen Charakteristika eine relativ homogene Gruppe zu sein. Diese Befunde erscheinen logisch und können einerseits durch die berufsbedingte fachliche Expertise, andererseits durch die Erfahrungen in der Nahrungszubereitung mit Kindern im pädagogischen Kontext erklärt werden.

Tab. 2: Ernährungswissen sowie Cooking und Food Skills der potentiellen Akteure in der Grundschule (M ± SD).

| <b>Berufe</b>                            | <b>praktisches Ernährungswissen</b> | <b>Cooking-Skills</b>   | <b>Food-Skills</b>        |
|--|-------------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung     | 14,2 ± 3,0                          | 32,0 ± 6,2              | 112,3 ± 13,2              |
| Lehrkraft mit Schwerpunkt Ernährung      | 17,1 ± 1,3 <sup>a</sup>             | 35,9 ± 6,7              | 125,9 ± 9,4 <sup>a</sup>  |
| Pädagogische Fachkraft (nicht Lehrkraft) | 13,3 ± 3,6                          | 32,2 ± 5,6              | 109,4 ± 16,9              |
| Ernährungsfachkraft                      | 16,9 ± 2,3 <sup>b</sup>             | 36,4 ± 5,2 <sup>c</sup> | 121,8 ± 11,5 <sup>d</sup> |
| Auszubildende                            | 14,1 ± 4,3                          | 33,1 ± 6,9              | 110,3 ± 16,7              |
| andere Berufe                            | 13,5 ± 3,8                          | 32,3 ± 6,3              | 111,3 ± 17,5              |
| alle Berufe                              | 14,4 ± 3,5                          | 33,0 ± 6,2              | 113,1 ± 15,9              |

a. Signifikant gegenüber Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung, pädagogische Fachkraft, Auszubildende und „andere Berufe“.

b. Signifikant gegenüber Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung, pädagogische Fachkraft und „andere Berufe“.

c. Signifikant gegenüber Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung und pädagogische Fachkraft.

d. Signifikant gegenüber Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung, pädagogische Fachkraft, und Auszubildende.

Tabelle 3 zeigt die untersuchten motivationalen Aspekte. Es wird deutlich, dass die Akteure für die Nahrungszubereitung allgemein und für die Nahrungszubereitung mit Kindern höchst motiviert sind. Zudem schätzen sie sich für die Nahrungszubereitung mit Kindern im pädagogischen Kontext als selbstwirksam ein. Zwischen den Berufsgruppen gibt es dabei keine signifikanten Unterschiede.

Tab. 3: Motivationale Aspekte der potentiellen Akteure in der Grundschule (M ± SD).

| <b>Beruf</b>                             | <b>Intrinsische Motivation für die Nahrungszubereitung</b> | <b>Intrinsische Motivation für die Nahrungszubereitung mit Kindern</b> | <b>Selbstwirksamkeit für die Nahrungszubereitung mit Kindern</b> |
|--|--|--|--|
| Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung     | 4,4 ± 0,7  | 4,4 ± 0,6  | 4,4 ± 0,5  |
| Lehrkraft mit Schwerpunkt Ernährung      | 4,5 ± 0,7  | 4,7 ± 0,6  | 4,4 ± 0,6  |
| Pädagogische Fachkraft (nicht Lehrkraft) | 4,5 ± 0,6  | 4,5 ± 0,6  | 4,4 ± 0,5  |
| Ernährungsfachkraft                      | 4,8 ± 0,4  | 4,6 ± 0,5  | 4,6 ± 0,5  |
| Auszubildende                            | 4,4 ± 0,6  | 4,4 ± 0,7  | 4,3 ± 0,5  |
| andere Berufe                            | 4,6 ± 0,6  | 4,7 ± 0,5  | 4,5 ± 0,5  |
| alle Berufe                              | 4,5 ± 0,6  | 4,5 ± 0,6  | 4,4 ± 0,6  |

Tabelle 4 zeigt, dass die potentiellen Akteure in der Grundschule den Aussagen im Mittel weitgehend zustimmen, dass die Nahrungszubereitung bei den Kindern einen Beitrag zur Erweiterung der in den neun REVIS Bildungsziele formulierten Kompetenzen leisten könnte. Alle Berufsgruppen sehen eher eine Erweiterung der Kompetenzen in Anlehnung an die Bildungsziele 1 bis 4 als die Bildungsziele 5 bis 9. Auch wenn es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsgruppen gibt, bewerten die Lehrkräfte mit Ernährungsschwerpunkt die Kompetenzerweiterung durch Nahrungszubereitung tendenziell höher als die andere Berufsgruppen, was nicht überraschend ist. Aus Sicht der Ernährungs- und Verbraucherbildung ist es durchaus positiv zu bewerten, dass die verschiedenen Akteure in der Grundschule die Bildungspotentiale der Nahrungszubereitung erkennen. Ob es ihnen in der alltäglichen Schulpraxis tatsächlich gelingt, ohne eine umfassende fachdidaktische Ausbildung bei den Schüler und Schülerinnen Handlungskompetenzen für die private Lebensführung im Handlungsfeld Essen anzubahnen, bleibt offen.

Tab. 4: Einstellungen der potentiellen Akteure in der Grundschule zu Anknüpfungspunkten der Nahrungszubereitung an die REVIS Bildungsziele (wahrgenommene Kompetenzweiterung ; M).

| Die Schülerinnen und Schüler sind bereit und in der Lage ...  | Berufe                               |                                     |  |                     |               |               |             |
|---|--------------------------------------|-------------------------------------|--|---------------------|---------------|---------------|-------------|
|   | Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung | Lehrkraft mit Schwerpunkt Ernährung | Pädagogische Fachkraft (nicht Lehrkraft) | Ernährungsfachkraft | Auszubildende | andere Berufe | alle Berufe |
| ... (1) sich mit den Einflussfaktoren, Begrenzungen und Gestaltungsalternativen der individuellen Essweise auseinanderzusetzen.         | 4,1                                  | 4                                   | 3,9                                      | 4                   | 4             | 4,3           | 4,1         |
| ... (2) sich mit dem Zusammenhang von Ernährung und Gesundheit auseinanderzusetzen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. | 4                                    | 4,1                                 | 3,8                                      | 3,9                 | 3,8           | 4             | 4           |
| ... (3) sich mit den kulturellen Voraussetzungen, der Bedeutung und Funktion von Mahlzeiten auseinanderzusetzen.                        | 3,9                                  | 4,2                                 | 3,9                                      | 3,8                 | 3,5           | 4             | 4           |
| ... (4) sich mit dem Verhältnis vom eigenen Körper und Essverhalten auseinanderzusetzen.  | 4,1                                  | 4,3                                 | 4,1                                      | 3,8                 | 4             | 4,1           | 4,1         |
| ... (5) sich mit Zukunftschancen und Risiken der Lebensgestaltung auseinanderzusetzen.  | 3,4                                  | 3,9                                 | 3,4                                      | 3,7                 | 3,8           | 3,8           | 3,6         |
| ... (6) soziokulturelle Rahmenbedingungen für Konsumentscheidungen zu identifizieren und zu berücksichtigen.                            | 3,4                                  | 3,8                                 | 3,4                                      | 3,3                 | 3,8           | 3,8           | 3,5         |
| ... (7) die eigene Konsumentenrolle kritisch zu reflektieren und darauf aufbauend Konsumhandeln zu gestalten.                           | 3,3                                  | 3,8                                 | 3,5                                      | 3,4                 | 3,8           | 3,7           | 3,5         |
| ... (8) Nachhaltigkeit, Gesundheit und Funktionalität als zentrale Bewertungskriterien zu verstehen und anzuwenden.                     | 3,5                                  | 3,9                                 | 3,6                                      | 3,7                 | 4,3           | 3,8           | 3,6         |
| ... (9) sich mit den Gewohnheiten und Routinen des Konsum- und Alltagshandelns auseinanderzusetzen.                                     | 3,6                                  | 4                                   | 3,7                                      | 3,7                 | 4,3           | 3,8           | 3,7         |

### 3.4 Akteure in der Grundschule: Rahmenbedingungen

Tabelle 5 zeigt, in welchem Rahmen die potentiellen Akteure die Inhalte der Fortbildung in der Grundschule aufgreifen wollen. Die Lehrkräfte planen die Inhalte eher im Unterricht und überwiegend fachübergreifend aufzugreifen. Daneben planen sie Arbeitsgemeinschaften außerhalb des Unterrichts anzubieten. Bei den restlichen Berufsgruppen werden die Zeitfenster außerhalb des Unterrichts häufiger angegeben, was zu erwarten war. Nachmittagsbetreuung und Arbeitsgemeinschaften haben hier in etwa den gleichen Stellenwert. Teilweise sind aber auch von diesen Gruppen Umsetzungen im Unterricht der Grundschule geplant. Derartige unterrichtliche Angebote sollten aus Sicht der Qualitätssicherung jedoch nur in Begleitung des pädagogischen Personals der Grundschule erfolgen. Ob das tatsächlich so geplant ist, geht aus den Daten der vorliegenden Untersuchung nicht hervor.

Tab. 5: Durchführungsrahmen der potentiellen Akteure in der Grundschule (Angaben in Prozent der Fälle).

| Beruf                                    | Außerhalb des Unterrichts   |                            | Innerhalb des Unterrichts |                   |
|--|-----------------------------|----------------------------|---------------------------|-------------------|
|  | in der Nachmittagsbetreuung | in der Arbeitsgemeinschaft | fachübergreifend          | fachbezogen       |
| Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung     | 11 %                        | 35 %                       | 67 % <sup>a</sup>         | 31 % <sup>b</sup> |
| Lehrkraft mit Schwerpunkt Ernährung      | 8 %                         | 42 %                       | 62 % <sup>a</sup>         | 58 % <sup>a</sup> |
| Pädagogische Fachkraft (nicht Lehrkraft) | 63 % <sup>c</sup>           | 47 %                       | 13 %                      | 7 %               |
| Ernährungsfachkraft                      | 31 %                        | 38 %                       | 13 %                      | 6 %               |
| Auszubildende                            | 50 % <sup>d</sup>           | 54 %                       | 12 %                      | 12 %              |
| andere Berufe                            | 58 % <sup>d</sup>           | 58 %                       | 14 %                      | 4 %               |
| alle Berufe                              | 38,7 %                      | 44,4 %                     | 31,9 %                    | 17,3 %            |

a. Signifikant häufiger als alle anderen Berufe außer Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung.

b. Signifikant häufiger als pädagogische Fachkraft und „andere Berufe“.

c. Signifikant häufiger als Lehrkraft mit und ohne Schwerpunkt Ernährung und pädagogische Fachkraft.

d. Signifikant häufiger als Lehrkraft mit und ohne Schwerpunkt Ernährung.

Tabelle 6 zeigt die Barrieren, die von den potentiellen Akteuren für die Nahrungszubereitung in der Grundschule wahrgenommen werden. Aufgeführt sind die fünf Faktoren, die am häufigsten als Barriere genannt wurden. Die anderen Faktoren sind unter „andere Barrieren“ zusammengefasst. Die am häufigsten wahrgenommenen Barrieren sind bei allen Berufsgruppen zeitliche Engpässe für die Durchführung und die Planung der Nahrungszubereitung (65 %). Des Weiteren empfinden die potentiellen Akteure in der Grundschule Kosten und die Finanzierung von Ernährungspraxis (47 %) als Barriere. Fast alle Befragten geben an, in der Grundschule überhaupt eine Küche zur Verfügung zu haben (94 %). Allerdings wird die schlechte Ausstattung oder der erschwerte Zugang zu einer Küche von vielen Befragten als Barriere empfunden (46 %).

Tab. 6: Wahrgenommenen Barrieren der potentiellen Akteure in der Grundschule (Angaben in Prozent der Fälle).

| <b>Berufe</b>                            | <b>Zu wenig Zeit</b> | <b>Kosten / Finanzierung</b> | <b>Schlechte Ausstattung</b> | <b>Keine Küche/ schlechter Zugang</b> | <b>mangelnde Unterstützung / Leitung / KollegInnen</b> | <b>andere Barrieren</b> |
|--|----------------------|------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------|
| Lehrkraft ohne Schwerpunkt Ernährung     | 66 %                 | 47 %                         | 40 %                         | 21 %                                  | 15 %   | 12 %                    |
| Lehrkraft mit Schwerpunkt Ernährung      | 54 %                 | 35 %                         | 31 %                         | 8 %                                   | 12 %   | 15 %                    |
| Pädagogische Fachkraft (nicht Lehrkraft) | 51 %                 | 36 %                         | 35 %                         | 11 %                                  | 13 %   | 7 %                     |
| Ernährungsfachkraft                      | 38 %                 | 28 %                         | 47 %                         | 31 %                                  | 22 %   | 19 %                    |
| Auszubildende                            | 46 %                 | 42 %                         | 42 %                         | 39 %                                  | 31 %   | 8 %                     |
| andere Berufe                            | 40 %                 | 28 %                         | 38 %                         | 20 %                                  | 12 %   | 10 %                    |
| alle Berufe                              | 65 %                 | 47 %                         | 46 %                         | 23 %                                  | 19 %   | 13 %                    |

Tendenziell werden die Barrieren von den verschiedenen Berufsgruppen unterschiedlich eingeschätzt. So wurde die Barriere „Zeit“ von den pädagogischen Fachkräften am häufigsten genannt. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass diese Berufsgruppe die Ernährungspraxis vor allem in die zeitlich knapp bemessene Unterrichtszeit integrieren. Andere Berufsgruppen wie Ernährungsfachkräfte, die ihre Angebote eher außerhalb des Unterrichts anbieten, empfinden dagegen die „mangelnde Unterstützung durch die Grundschulleitung bzw. die KollegInnen“ häufiger als Barriere als die pädagogischen Fachkräfte. Auffällig ist auch, dass die Lehrkräfte mit einer Ausbildung im Bereich der Ernährungsbildung alle genannten

Barrieren seltener nennen als Lehrkräften ohne einen entsprechenden fachlichen Hintergrund. Dies kann auch als Hinweis gedeutet werden, dass die Ernährungspraxis mit einer entsprechenden fachdidaktischen Ausbildung trotz zahlreicher Barrieren leichter zu bewältigen ist.

### 4 Fazit

Bei den Teilnehmenden der eintägigen Fortbildung zur Ernährungspraxis, die die Inhalte der Fortbildung in der Grundschule aufgreifen möchten, handelt es sich vor allem um pädagogische Fachkräfte, Ernährungsfachkräfte und Auszubildende. Während die pädagogischen Fachkräfte Ernährungspraxis eher in den Unterricht integrieren möchten, sehen sich die anderen potentiellen Akteure vor allem im außerschulischen Bereich tätig werden (z. B. Nachmittagsbetreuung und Arbeitsgemeinschaft). Die befragten potentielle Akteure in der Grundschule sind sehr motiviert für die Nahrungszubereitung mit Kindern und verfügen teilweise auch über umfassende Erfahrungen im pädagogischen Kontext. Außer bei den Lehrkräften mit Ausbildung in einem Ernährungsschwerpunkt und bei den Ernährungsfachkräften sind das Wissen und die Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Ernährungspraxis jedoch eher durchschnittlich einzustufen. Bemerkenswert ist, dass alle Berufsgruppen erkennen, dass die Ernährungspraxis und Nahrungszubereitung eine Möglichkeit ist, um die Handlungskompetenzen gemäß der Bildungsziele des REVIS Curriculums zu vermitteln.

Ob es den potentiellen Akteuren im Schulalltag tatsächlich gelingen wird, die Ernährungspraxis gemäß der REVIS Bildungsziele theoretisch fundiert, kulturell reflektiert und lebensweltlich einzuordnen und mit Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Konsum und Umgang mit dem Markt zu verbinden, bleibt offen. Die Tatsache, dass vereinzelt Akteure ohne pädagogische Ausbildung und gleichzeitig geringen ernährungsbezogenen Kompetenzen Ernährungspraxis im Unterricht aufgreifen möchten, ist eher kritisch zu bewerten. Hier ist zu hoffen, dass solch ein Angebot zumindest von anderen pädagogischen Fachkräften der Einrichtung begleitet wird.

Insgesamt wurde in der vorliegenden Untersuchung auch deutlich, dass das Interesse an Ernährungspraxis in der Grundschule und an entsprechenden non-formalen Fortbildungsangeboten sehr groß ist. Aktuell bietet der Sachunterricht hier den entsprechenden formalen Rahmen. Die Tatsache, dass Lehrkräfte oftmals nicht für den Bildungsbereich Essen, Ernährung und Nahrung ausgebildet sind, unterstreicht aber auch die Forderung nach umfassenden formalen Professionalisierungsangeboten für pädagogische Fachkräfte. So können diejenigen, die nicht in der Ernährungsbildung ausgebildet sind, unterstützt werden, die Ernährungspraxis zur Vermittlung von Handlungskompetenzen für die private Lebensführung gemäß dem REVIS Curriculum zu nutzen. Aktuell sind solche Lehrkräftefortbildungsan-

gebote eher rar. Das erklärt auch, warum non-formale Fortbildungsangebote häufig nachgefragt werden. Zudem könnten solche Angebote Lehrkräfte mit umfassender Expertise darin unterstützen, der Komplexität der Ernährungspraxis mit neuen Impulsen (z. B. gemäß einer *Nachhaltigen Entwicklung*) gerecht zu werden. In der vorliegenden Untersuchung können zudem keine Aussagen getroffen werden, ob die potentiellen Akteure tatsächlich die Ernährungspraxis in der Schule umsetzen werden. Ferner ist keine Aussage darüber möglich, wie hoch der Anteil von Lehrkräften allgemein in der Grundschule ist, der sich bei der Ernährungspraxis auf non-formale Fortbildungsangebote stützt. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass Ernährungspraxis in der Grundschule oft unter schwierigen Bedingungen stattfinden muss (z. B. enger zeitlicher Rahmen, unzureichende Ausstattung der Küche und mangelnde Finanzierung). Für eine Verankerung im Unterricht müssen also auch die entsprechenden geeignete strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Neben dem Zugang zu einer adäquat ausgestatteten Küche spielt hier auch eine angemessene Verortung der Ernährungs- und Verbraucherbildung einschließlich der Ernährungspraxis in den Bildungsplänen der Grundschule eine Rolle. Nur so ist es möglich im Schulalltag auch die dafür notwendigen zeitlichen Ressourcen einzuplanen und zu legitimieren.

Nicht zuletzt sollte auch die Ausbildung von Expertinnen und Experten der Ernährungs- und Verbraucherbildung an den Hochschulen gestärkt werden. Professionell ausgebildete Lehrkräfte sichern eher eine Integration der Ernährungspraxis auf einem fachdidaktisch hohen Niveau in den Unterricht der Grundschule. So kann dem Ziel der Ernährungs- und Verbraucherbildung gerecht werden, den lebenslangen selbst bestimmten und verantwortlichen Umgang mit Essen, Ernährung und Nahrung zu gewährleisten und im Sinne einer Nutrition Literacy zu fördern.

### **Anmerkungen**

1 Die Begriffe Ernährungspraxis und Nahrungszubereitung werden unterschiedlich genutzt und lassen sich folglich auch nicht klar voneinander trennen. Ernährungspraxis meint einerseits „[...] die Summe der alltäglichen Handlungen (der 'Lebenspraxis') von Menschen im Bereich Ernährung, [...] und andererseits] im schulischen Kontext, die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Anwendung der ernährungswissenschaftlichen Erkenntnisse in Alltag und Beruf notwendig sind.“ (evb-online.de). Nahrungszubereitung wird oftmals nur als ein Element der Ernährungspraxis angesehen, neben Elementen wie Beschaffung, Lagerung, Verkosten, Genießen und Entsorgen (evb.-online.de). In Abgrenzung dazu kann der Begriff Nahrungszubereitung mechanisch-, technisch-, konzept-, wahrnehmungs-, organisations- und wissenschaftlich-orientierte Dimensionen umfassen (Engler-Stringer, 2010; Jaffe & Gertler, 2006; Short, 2003). Demnach beinhaltet Nahrungszubereitung die Vorbereitung (Einkauf, Lagerung usw.), die handwerkliche Nahrungs-



bereitung (schneiden, schälen, erhitzen, fühlen, riechen usw.) und die Nachbereitung (schmecken, reflektieren, aufräumen usw.), was dem Begriff der Ernährungspraxis entsprechen würde.

2 Für die *Cooking Skills* wurden 6 von 14 Fragen aus dem Original von Lavelle et al. (2017) benutzt. Die Vergleichswerte wurden dementsprechend prozentual aus den Originalwerten geschätzt.

## Literatur

- Bender, R., Lange, S., & Ziegler, A. (2007). Multiples Testen. *Deutsche medizinische Wochenschrift*, 132(1), e26-e29. <https://doi.org/10.1055/s-2007-959035>
- Dickson-Spillmann, M., Siegrist, M. & Keller, C. (2011). Development and validation of a short, consumer-oriented nutrition knowledge questionnaire. *Appetite*, 56(3), 617–620. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2011.01.034>
- Engler-Stringer, R. (2010). Food, cooking skills, and health: a literature review. *Canadian journal of dietetic practice and research*, 71(3), 141–145. <https://doi.org/10.3148/71.3.2010.141>
- Heseker, H., Dankers, R. & Hirsch, H. (2018): *Schlussbericht für das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL). Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung)*. Paderborn: Universität Paderborn. <https://www.bmel.de/DE/themen/ernaehrung/gesunde-ernaehrung/kita-und-schule/studie-ernaehrungsbildung.html>
- Heseker, H., Schlegel-Matthies, K., Heindl, I. & Methfessel, B. (2005). *Schlussbericht REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003-2005*. [www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit\\_Anhangmit.pdf](http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhangmit.pdf)
- Hersch, D., Perdue, L., Ambroz, T. & Boucher, J. L. (2014). The Impact of Cooking Classes on Food-Related Preferences, Attitudes, and Behaviors of School-Aged Children: A Systematic Review of the Evidence, 2003-2014. *Preventing chronic disease*, 11, E193. <https://doi.org/10.5888/pcd11.140267>
- Jaffe, J., & Gertler, M. (2006). Victual Vicissitudes: Consumer Deskillling and the (Gendered) Transformation of Food Systems. *Agriculture and Human Values*, 23(2), 143–162. <https://doi.org/10.1007/s10460-005-6098-1>
- Janssen, J. & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (9. Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53477-9>
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012). *Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012.)* [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_11\\_15-Gesundheitsempfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf)

- Lavelle, F., McGowan, L., Hollywood, L., Surgenor, D., McCloat, A., Mooney, E., Caraher, M., Raats, M. & Dean, M. (2017). The development and validation of measures to assess cooking skills and food skills. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 118.  
<https://doi.org/10.1186/s12966-017-0575-y>
- Lührmann, P. (2019). Anspruch und Rahmenbedingungen von Ernährungsbildung in der Schule. In C. Rademacher & I. Heindl (Hrsg.), *Ernährungsbildung der Zukunft. Maßnahmen und Wirksamkeit der Professionalisierung* (S. 23–35). Umschau Zeitschriftenverlag.
- Lührmann, P., Dohnke, B., Oliva Guzmán, R. & Schröder, I. (2020). *Evaluation der Umsetzung und Wirkung der Initiative Ich kann kochen! (WIKAKO). Abschlussbericht. Los 1: Perspektive der Ernährungswissenschaft und Gesundheitspsychologie*. Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule.  
[https://ichkannkochen.de/fileadmin/ichkannkochen/content/05\\_die-initiative/04\\_wirkung/WIKAKO-Abschlussbericht\\_Endversion\\_14.09.2020\\_AW.pdf](https://ichkannkochen.de/fileadmin/ichkannkochen/content/05_die-initiative/04_wirkung/WIKAKO-Abschlussbericht_Endversion_14.09.2020_AW.pdf)
- McGowan, L., Caraher, M., Raats, M., Lavelle, F., Hollywood, L., McDowell, D., Spence, M., McCloat, A., Mooney, E. & Dean, M. (2017). Domestic cooking and food skills: A review. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 57(11), 2412–2431. <https://doi.org/10.1080/10408398.2015.1072495>
- Miketinas, D., Cater, M., Bailey, A., Craft, B. & Tuuri, G. (2016). Exploratory and confirmatory factor analysis of the Adolescent Motivation to Cook Questionnaire: A Self-Determination Theory instrument. *Appetite*, 105, 527–533.  
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.06.024>
- Schneider, M. & Lührmann, P. (2017). Ernährungswissen und Ernährungsverhalten. Eine kontrollierte Interventionsstudie zum Einfluss eines ernährungsbezogenen Studiums auf das Ernährungsverhalten von Studentinnen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 12(4), 311–318. <https://doi.org/10.1007/s11553-017-0617-y>
- Short, F. (2003). Domestic cooking practices and cooking skills: Findings from an English study. *Food Service Technology*, 3(3-4), 177-185.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-5740.2003.00080.x>
- Schröder, M., Brehme, U. & Rademacher, C. (2018) Evaluation of programs of nutrition education in pre-school and school age based on a criteria catalog. *Ernährungs Umschau*, 65(4): 72–79. <https://doi.org/10.4455/eu.2018.015>
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 60–61). Freie Universität Berlin. <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>

WBAE – Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz beim BMEL (2020). *Politik für eine nachhaltigere Ernährung. Eine integrierte Ernährungspolitik entwickeln und faire Ernährungs-umgebungen gestalten. Gutachten. Juni 2020.*

<https://www.bmel.de/DE/ministerium/organisation/beiraete/agr-veroeffentlichungen.html>

Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., Jonell, M., Clark, M., Gordon, L. J., Fanzo, J., Hawkes, C., Zurayk, R., Rivera, J. A., Vries, W. de, Majele Sibanda, L., . . . Murray, C. J. L. (2019). Food in the Anthropocene: the EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, 393(10170), 447–492. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)

Wolfson, J. A., Lahne, J., Raj, M., Insolera, N., Lavelle, F. & Dean, M. (2020). Food Agency in the United States: Associations with Cooking Behavior and Dietary Intake. *Nutrients*, 12(3). <https://doi.org/10.3390/nu12030877>

## Verfasser & Verfasserinnen

Renán A. Oliva Guzmán, Msc. Public Health Nutrition

Ines Schröder, Msc. Gesundheitsförderung

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Birte Dohnke

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Petra Lührmann

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Oberbettringer Str. 200,

D-73525 Schwäbisch Gmünd

Email: [renan.olivaguzman@ph-gmuend.de](mailto:renan.olivaguzman@ph-gmuend.de)

Internet: <http://www.ph-gmuend.de/>

Carolin Nössler & Petra Lührmann

## **Gemüseverzehr von Hochschulangehörigen: Vom Wissen und Handeln**

Obwohl Hochschulangehörige die Empfehlung für den Gemüseverzehr größtenteils kennen, wird diese im Mittel deutlich unterschritten. Ein Großteil ist unmotiviert, die Empfehlung zu erreichen. Zudem zeigt sich eine Diskrepanz zwischen tatsächlichem und selbsteingeschätztem Gemüseverzehr. Es ergibt sich die Notwendigkeit nach einer lebensweltbezogenen praxisorientierten Auseinandersetzung mit dem Thema Gemüse sowie einer Umsetzung von verhältnispräventiven Maßnahmen.

**Schlüsselwörter:** Hochschulangehörige, Gemüseverzehr, Wissen, Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs, DGE-Qualitätsstandard für die Betriebsverpflegung

### **Vegetable consumption among university members: from knowledge and action**

Although university members are largely aware of the recommendation for vegetable consumption, the intake is significantly below the recommendation. A large proportion is unmotivated to achieve the recommendation. In addition, there is a discrepancy between actual and self-assessed vegetable consumption. There is a need for a practical, setting-based approach to the topic of vegetables and the implementation of environmental preventive measures.

**Keywords:** university staff, vegetable consumption, knowledge, self-assessment of vegetable consumption, German Nutrition Society's guidelines on quality standards for canteens in the workplace

---

## **1 Hintergrund und Problemstellung**

Sowohl aus der Perspektive der ernährungsbezogenen Gesundheitsförderung und Prävention als auch aus der Perspektive der Nachhaltigkeit kommt der Lebensmittelgruppe Gemüse eine besondere Bedeutung zu. Gemüse und andere pflanzliche Lebensmittel sollten daher im Mittelpunkt der menschlichen Ernährung stehen. Aufgrund der ernährungsphysiologisch günstigen Zusammensetzung (meist geringe Energiedichte und geringer Fettgehalt, hohe Nährstoffdichte) weist Gemüse ein sehr hohes gesundheitsförderndes Potenzial auf (DGE, 2011). So belegen zahlreiche Studien, dass ein empfehlungsgerechter Verzehr mit einem verminderten Risiko für diverse Krebserkrankungen, Diabetes mellitus Typ 2 und kardiovaskulären Erkrankungen in Zusammenhang steht (Boeing et al., 2012; Boeing & Schwingshackl, 2016). Zudem geht der Konsum von Gemüse (und anderen pflanzlichen Lebensmit-

teln) mit deutlich geringeren ökologischen Belastungen einher als der von tierischen Lebensmitteln (WBAE – Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz beim BMEL, 2020; Willett et al., 2019, Meier & Christen, 2013).

Obwohl einem Großteil der deutschen Bevölkerung die evidenzbasierten Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) (Boeing et al., 2012; DGE, 2018), täglich 400 g oder drei Portionen Gemüse zu verzehren, bekannt ist (Austel et al., 2011), erreicht nur ein geringer Anteil (je nach Altersgruppe 9,0 - 15,0 %) die Menge dieser Verzehrempfehlung. Im Durchschnitt wird in Deutschland weniger als die Hälfte der empfohlenen Menge an Gemüse verzehrt (MRI, 2008). Laut der Studie „Gesundheit in Deutschland aktuell“ konsumieren lediglich 32,2 % der Erwachsenen täglich Gemüse (Mensink et al., 2017).

Derzeit ist nicht bekannt, wie die deutsche Bevölkerung ihren Gemüseverzehr einschätzt und ob sie überhaupt motiviert ist, die Empfehlung zu erreichen oder ob ein Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass die Empfehlung größtenteils nicht erreicht wird. Es ist zudem unklar, inwieweit gesundheitsfördernde Verpflegungsangebote in der Gemeinschaftsverpflegung, wie die Umsetzung des *DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Betrieben* (DGE, 2020) zu einer Steigerung im Gemüseverzehr beitragen können. Diese Kenntnisse sind jedoch von großer Relevanz, um zielgruppenspezifische Maßnahmen zur ernährungsbezogenen Gesundheitsförderung und Ernährungsbildung ableiten zu können.

Aktuell sind nur eingeschränkt Untersuchungen zum Gemüseverzehrverhalten von Hochschulangehörigen verfügbar, obwohl die Hochschule als Bildungs-, Lebens- und Arbeitswelt einen wichtigen Ort für ernährungsbezogene Gesundheitsförderung darstellt. Im Rahmen der Arbeit wurde daher der Gemüsekonsum der Angehörigen der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd differenziert betrachtet. Dabei wurden zwei Teilstudien durchgeführt. In der ersten Teilstudie (A) wurden Zusammenhänge zwischen dem Gemüseverzehr, dem Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr sowie der Selbsteinschätzung der Hochschulangehörigen hinsichtlich der Erreichung der Empfehlung für den Gemüseverzehr untersucht. In der zweiten Teilstudie (B) wurde untersucht, inwieweit sich die Umsetzung des *DGE-Qualitätsstandards für die Betriebsverpflegung* (DGE, 2013) als verhältnispräventiven Maßnahme der ernährungsbezogenen Gesundheitsförderung auf das Gemüseverzehrverhalten mit den Determinanten Verzehr, Wissen und Selbsteinschätzung auswirkt.

## 2 Methoden

### 2.1 Studiendesign

Im Rahmen der Studie *Einführung und Evaluation eines gesundheitsfördernden Verpflegungskonzepts in der Mensa an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd* wurden in den Zeiträumen von 20. Januar bis 28. Februar 2014 ( $t_0$ ) und 15. Januar bis 17. April 2015 ( $t_1$ ) alle Angehörigen der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd ( $N = 2700$ ) gebeten an einer umfassenden standardisierten Befragung (Paper-Pencil- oder Online-Befragung) zum Ernährungsverhalten teilzunehmen.

In Teilstudie A wurden Daten der  $t_0$ -Erhebung zum Gemüseverzehr, zum Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr sowie zur Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs hinsichtlich der Erreichung der Empfehlung untersucht.

In Teilstudie B wurde in einer kontrollierten Interventionsstudie im Prä-Post-Design ( $t_0/t_1$ ) der Effekt der Einführung eines gesundheitsfördernden Verpflegungsangebots (Umsetzung des *DGE-Qualitätsstandards für die Betriebsverpflegung*) auf das Gemüseverzehrverhalten (Verzehr, Wissen und Selbsteinschätzung) analysiert. Das gesundheitsfördernde Verpflegungsangebot der Mensa an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd wurde am 07. November 2014 mit dem Premium-Zertifikat der DGE ausgezeichnet. Im Zertifizierungsprozess wurde eines von vier selbstkombinierbaren Menüs reformuliert und schließlich als gesundheitsförderndes Angebot ausgewiesen. Die wichtigsten Änderungen während der Reformulierung waren die Erhöhung des Gemüsegehalts und die Verringerung des Gehalts an Fetten und Ölen im gesundheitsfördernden Angebot (Schneider, 2020; Schneider et al., 2016). Darüber hinaus wurde ein Angebot von gesundheitsfördernden Snacks, wie z. B. Gemügesticks eingeführt. Neben der höheren Verfügbarkeit des gesundheitsfördernden Angebots wurden weitere Nudging-Interventionen durchgeführt (Präsentation, Kennzeichnung, Nähe und Aufforderung).

### 2.2 Erhebungsmethoden

#### 2.2.1 Gemüseverzehr

Der Gemüseverzehr wurde anhand eines retrospektiven Food Frequency Questionnaires (FFQ) mithilfe von vier Items in Anlehnung an Mensink und Burger (2004) erfasst. Referenzzeitraum der Befragung waren die letzten zwei bis drei Wochen des Erhebungszeitraums. Für die Lebensmittelgruppe *Gemüse gegart* und *Gemüse roh* wurden die Verzehrhäufigkeit sowie die entsprechenden Portionsgröße erhoben. Zur Ermittlung der mittleren täglichen Verzehrmenge von Gemüse in Gramm wurden die

Portionsmengen mit der Verzehrhäufigkeit kombiniert und in Anlehnung an den Kinder- und Jugendsurvey berechnet.

### 2.2.2 Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr

Das Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr wurde mittels folgender Fragestellung beurteilt: „Wie viel Gemüse sollte täglich Bestandteil einer gesunden und ausgewogenen Ernährung sein?“. Die Antwortkategorien reichten von *1 Portion* bis zu *5 Portionen* am Tag. Für die Auswertung des Wissens zur Verzehrempfehlung wurden die fünf Antwortkategorien in drei Kategorien (Empfehlung unterschätzt, bekannt, überschätzt) zusammengefasst.

### 2.2.3 Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs

Die Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs hinsichtlich der Erreichung der Verzehrempfehlung wurde auf Basis des *Transtheoretischen Modells der Verhaltensänderung* (TTM) erstellt (Prochaska & DiClemente, 1983) und mittels Stadienalgorithmus in Anlehnung an Lippke et al. (2009) erhoben. Die Selbsteinschätzung wurde wie folgt abgefragt: „Essen Sie im Allgemeinen täglich 3-mal eine Portion Gemüse?“. Ein fünfstufiges Antwortformat ermöglicht die Zuordnung der Personen zu den fünf Stadien des TTMs. Für die Auswertungen wurden die fünf Antwortkategorien in die drei Stadien des Health Action Process Approach-Modells (HAPA) (Schwarzer, 2008) eingeordnet (Tab. 1).

Tab. 1: Operationalisierung der Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs

|                   | „Essen Sie im Allgemeinen täglich 3-mal eine Portion Gemüse?“ |                                    |   |                       |                         |
|-------------------|---|------------------------------------|---|-----------------------|-------------------------|
| Antwortkategorien | Nein, ich habe es auch nicht vor.                             | Nein, aber ich denke darüber nach. | Nein, aber ich habe die feste Absicht dazu. | Ja, seit kurzer Zeit. | Ja, seit längerer Zeit. |
| TTM-Stadien       | Absichtslosigkeit   | Absichtsbildung                    | Vorbereitung                                | Handlung              | Aufrechterhaltung       |
| HAPA-Stadien      | <i>Unmotivierte</i>   |                                    | <i>Motivierte</i>                           | <i>Handelnde</i>      |                         |

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Teilstudie A: Gemüseverzehr, Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr, Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs

Für die vorliegende Untersuchung (Teilstudie A) liegen insgesamt Daten von 390 weiblichen (85,4 % Studentinnen,  $26,0 \pm 8,9$  Jahre) und 81 männlichen (66,7 % Studenten,  $31,5 \pm 11,3$  Jahre) Hochschulangehörigen vor.

Von den Hochschulangehörigen verzehren die Frauen im Mittel täglich  $168 \pm 151$  g Gemüse und die Männer  $178 \pm 148$  g. Über 90 % der Frauen und Männer erreichen die Empfehlung für den Gemüseverzehr nicht. Über die Hälfte der Hochschulangehörigen, 66,7 % der Frauen und 55,6 % der Männer, kennt die Verzehrempfehlung für Gemüse. Allerdings ist der Großteil der Frauen (45,4 %) und Männer (63,0 %) nicht motiviert, die Empfehlung zum Gemüseverzehr zu erreichen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Gemüseverzehr, Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr und Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs

|   | Frauen     | Männer    |
|---|------------|-----------|
| <b>Gemüseverzehr</b>  |            |           |
| Gemüseverzehr [g/d],<br><i>M</i> ± <i>SD</i>                            | 168 ± 151  | 178 ± 148 |
| Anteil, der die Empfehlung<br>(mind. 400 g/d) erreicht,<br><i>n</i> (%) | 26 (6,7)   | 7 (8,6)   |
| <b>Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr [n], (%)</b>             |            |           |
| Empfehlung unterschätzt   | 72 (18,5)  | 22 (27,2) |
| Empfehlung bekannt  | 261 (66,9) | 45 (55,6) |
| Empfehlung überschätzt  | 57 (14,6)  | 14 (17,3) |
| <b>Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs [n], (%)</b>                   |            |           |
| <i>Unmotivierte</i>   | 177 (45,4) | 51 (63,0) |
| <i>Motivierte</i>   | 78 (20,0)  | 11 (13,6) |
| <i>Handelnde</i>  | 135 (34,6) | 19 (23,5) |

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern diejenigen, die die Empfehlung überschätzen, signifikant mehr Gemüse verzehren und die



Empfehlung signifikant häufiger erreichen als diejenigen Frauen und Männer, denen die Empfehlung bekannt ist bzw. die diese unterschätzen (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Gemüseverzehr in den verschiedenen Kategorien zum Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr

|                         | Gemüseverzehr [g/d]<br>(M ± SD) |            | Anteil, der die Empfehlung erreicht [n], (%) |            |
|-------------------------|---------------------------------|------------|--|------------|
|                         | Frauen                          | Männer     | Frauen                                       | Männer     |
| Empfehlung unterschätzt | 135 ± 108                       | 122 ± 100  | 2 (2,8)                                      | 1 (4,5)    |
| Empfehlung bekannt      | 164 ± 120                       | 166 ± 116  | 16 (6,1)                                     | 2 (4,4)    |
| Empfehlung überschätzt  | 227 ± 267*                      | 304 ± 224* | 8** (14,0)                                   | 4** (28,6) |

*Anmerkungen*

\*signifikanter Unterschied zur Kategorie Empfehlung unterschätzt und Empfehlung bekannt: Games-Howell Post-Hoc-Test,  $p < 0,05$

\*\*signifikanter Unterschied zur Kategorie Empfehlung unterschätzt und Empfehlung bekannt: Fisher-Freeman-Halton-Test,  $p < 0,05$  und z-Test mit Bonferroni-Korrektur,  $p < 0,05$

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass sowohl bei Frauen als auch bei Männern, *Handelnde* signifikant mehr Gemüse verzehren als *Motivierte* und *Unmotivierte*. Dennoch weisen auch die *Handelnden* einen im Vergleich zur Verzehrempfehlung zu geringen Gemüsekonsum auf.

Von den Frauen und Männern, die sich als handelnd in Bezug auf die Verzehrempfehlung einschätzen, erreichen nur 16,3 % bzw. 26,3 % tatsächlich die Empfehlung für den Gemüseverzehr (vgl. Tab. 4). Im Gegenschluss bedeutet das, dass der größte Teil der Frauen (83,7 %) und Männer (73,7 %), die glauben, dass sie die Empfehlung für den Gemüseverzehr erreichen, diese nicht erreichen.

## Gemüseverzehr von Hochschulangehörigen

Tab. 4: Gemüseverzehr in den verschiedenen Kategorien zur Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs

|                     | Gemüseverzehr [g/d]<br>( <i>M</i> ± <i>SD</i> ) |            | Anteil, der die Empfehlung erreicht [n], (%) |             |
|---------------------|---|------------|--|-------------|
|                     | Frauen  | Männer     | Frauen                                       | Männer      |
| <i>Unmotivierte</i> | 122 ± 85  | 142 ± 114  | 3 (1,7)                                      | 2 (3,9)     |
| <i>Motivierte</i>   | 137 ± 76  | 143 ± 68   | 1 (1,3)                                      | 0 (0,0)     |
| <i>Handelnde</i>    | 244 ± 210*                                      | 295 ± 201* | 22** (16,3)                                  | 5*** (26,3) |

### Anmerkungen

\*signifikanter Unterschied zur Kategorie *Motivierte* und *Unmotivierte*: Games-Howell Post-Hoc-Test,  $p < 0,05$

\*\*signifikanter Unterschied zur Kategorie *Motivierte* und *Unmotivierte*: Fisher-Freeman-Halton-Test,  $p < 0,05$  und z-Test mit Bonferroni-Korrektur

\*\*\*signifikanter Unterschied zur Kategorie *Unmotivierte*: Fisher-Freeman-Halton-Test,  $p < 0,05$  und z-Test mit Bonferroni-Korrektur,  $p < 0,05$

### 3.2 Teilstudie B: Effekte einer verhältnispräventiven Maßnahme auf das Gemüseverzehrverhalten

Von 115 Hochschulangehörigen liegen Daten zu beiden Messzeitpunkten, d. h. vor ( $t_0$ ) und nach ( $t_1$ ) der Einführung des gesundheitsfördernden Verpflegungsangebots, vor. Die Interventionsgruppe setzt sich aus 75 Hochschulangehörigen (68,0 % Studierende, 80,0 % weiblich,  $31,1 \pm 12,8$  Jahre), die Kontrollgruppe aus 40 Hochschulangehörigen (85,0 % Studierende, 90,0 % weiblich,  $25,7 \pm 7,2$  Jahren) zusammen.

In Tabelle 5 ist der Gemüseverzehr, das Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr und die Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs vor ( $t_0$ ) und nach ( $t_1$ ) Einführung des gesundheitsfördernden Verpflegungsangebotes dargestellt. Zu Studienbeginn unterscheiden sich die Interventions- und Kontrollgruppe nicht hinsichtlich des Verzehrs und des Wissens. Allerdings liegen bezüglich der Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs signifikante Unterschiede vor (U-Test nach Mann Whitney:  $p < 0,05$ ). Während in der Interventionsgruppe der Großteil der Hochschulangehörigen unmotiviert ist, die Empfehlung zum Gemüseverzehr zu erreichen, schätzen sich in der Kontrollgruppe die meisten Hochschulangehörigen als handelnd hinsichtlich der Erreichung der Empfehlung zum Gemüseverzehr ein.

Zu  $t_0$  verzehren die Hochschulangehörigen in der Interventionsgruppe im Mittel  $179 \pm 122$  g Gemüse pro Tag, in der Kontrollgruppe  $191 \pm 141$  pro Tag. Zu  $t_1$  werden im Mittel  $166 \pm 84$  g (Interventionsgruppe) und  $245 \pm 214$  g (Kontrollgruppe) Gemüse pro Tag verzehrt. In der Interventionsgruppe erreichen zu  $t_0$  8,0 % und in der Kontrollgruppe 12,5 % der Personen die Empfehlung von 400 g Gemüse pro Tag. Zu  $t_1$  erreichen 4,0 % (Interventionsgruppe) und 15,0 % (Kontrollgruppe) die

Empfehlung für Gemüse. Die Einführung des gesundheitsfördernden Verpflegungsangebots als verhältnispräventive Maßnahme der ernährungsbezogenen Gesundheitsförderung zeigte im Prä-Post-Vergleich eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen beim Gemüseverzehr (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung:  $F(1,113) = 6,512, p = 0,012$ ). Im Vergleich mit der Interventionsgruppe steigt der mittlere Verzehr von Gemüse in der Kontrollgruppe von  $t_0$  zu  $t_1$ .

Zu beiden Zeitpunkten wird sowohl in der Interventionsgruppe als auch in der Kontrollgruppe angegeben, dass die Empfehlung zum Gemüseverzehr größtenteils bekannt ist. Die Intervention hatte hier keine signifikanten Effekte. Auch im Hinblick auf die Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs zeigten sich keine signifikanten Interventionseffekte.

Tab. 5: Gemüseverzehr, Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr und Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs vor ( $t_0$ ) und nach ( $t_1$ ) Einführung des gesundheitsfördernden Verpflegungsangebotes

|  | Interventionsgruppe |              | Kontrollgruppe |               |
|--|---------------------|--------------|----------------|---------------|
|  | $t_0$               | $t_1$        | $t_0$          | $t_1$         |
| <b>Gemüseverzehr</b>   |                     |              |                |               |
| Gemüseverzehr [g/d], $M \pm SD$                              | 179 $\pm$ 122       | 166 $\pm$ 84 | 191 $\pm$ 141  | 245 $\pm$ 214 |
| Anteil, der die Empfehlung (mind. 400 g/d) erreicht, $n$ (%) | 6 (8,0)             | 3 (4,0)      | 5 (12,5)       | 6 (15,0)      |
| <b>Wissen zur Empfehlung für den Gemüseverzehr [n], (%)</b>  |                     |              |                |               |
| Empfehlung unterschätzt                                      | 12 (16,0)           | 2 (2,7)      | 5 (12,5)       | 2 (5,0)       |
| Empfehlung bekannt   | 52 (69,3)           | 62 (82,7)    | 29 (72,5)      | 32 (80,0)     |
| Empfehlung überschätzt                                       | 11 (14,7)           | 11 (14,7)    | 6 (15,0)       | 6 (15,0)      |
| <b>Selbsteinschätzung des Gemüseverzehrs [n], (%)</b>        |                     |              |                |               |
| Unmotivierte   | 37 (49,3)           | 32 (42,7)    | 12 (30,0)      | 13 (32,5)     |
| Motivierte   | 15 (20,0)           | 19 (25,3)    | 8 (20,0)       | 8 (20,0)      |
| Handelnde  | 23 (30,7)           | 24 (32,0)    | 20 (50,0)      | 19 (47,5)     |

## 4 Diskussion

Die vorliegende Untersuchung wurde im Setting Hochschule durchgeführt. Folglich besteht der größte Teil des Untersuchungskollektivs aus Studierenden. Zudem ist mehr als die Hälfte (66,0 %) der teilnehmenden Studierenden in einen Studiengang mit Ernährungs- und/oder Gesundheitsbezug eingeschrieben (Lehramt mit Fach *Alltagskultur und Gesundheit*, Gesundheitsförderung und Kindheitspädagogik). Auch aus anderen Studien ist bekannt, dass Personen mit Interesse am Thema *Ernährung* eher an ernährungsbezogenen Untersuchungen teilnehmen und somit häufig überrepräsentiert sind (Schneider, 1997).

Trotz der vorhandenen Affinität zum Thema *Ernährung* ist die Gemüsezufuhr der Hochschulangehörigen im Vergleich zur DGE-Empfehlung im Mittel deutlich zu gering und nur ein sehr geringer Anteil (weniger als 10 %) der Hochschulangehörigen erreicht die Verzehrempfehlung. Hinsichtlich des Gemüseverzehrs unterscheiden sich die Hochschulangehörigen somit kaum vom altersentsprechenden Bundesdurchschnitt (MRI, 2008).

Teilstudie A zeigt zudem deutlich, dass ein großer Teil der Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer nicht motiviert ist, die Empfehlung für den Gemüseverzehr zu erreichen, obwohl diese bekannt ist. Dieser Befund bestätigt, dass das Wissen um die Verzehrempfehlung nicht automatisch auch zu einer empfehlenswerten Gemüsezufuhr führt. Eine Vermittlung von „theoretischem Wissen“ ist folglich nur wenig zielführend sowohl in Bezug auf die Motivation als auch das Handeln im Alltag. Verhaltensorientierte gesundheitsfördernde Maßnahmen sowie die Ernährungs- und Verbraucherbildung müssen daher vor allem auf die Motivation oder eine Motivationssteigerung hinsichtlich des Gemüseverzehrs abzielen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dem Essverhalten verschiedenste Motive wie Appetit, Hunger, Gesundheit, Genuss, Tradition, Gemeinschaft, Präsentation etc. zugrunde liegen (Renner et al., 2012). Eine ausschließliche Fokussierung auf das gesundheitsfördernde Potenzial von Gemüse – wie es in Bildungskontexten häufig erfolgt – erscheint daher wenig erfolgsversprechend (Lührmann & Carlsohn, 2019). Vielmehr könnten hier Aspekte wie Geschmackserlebnisse, Genuss, die saisonale und regionale Vielfalt, Aussehen, vielfältige Zubereitungs- und Präsentationsmöglichkeiten, gemeinsames Zubereiten und Verzehren sowie Nachhaltigkeit aufgegriffen werden. So könnte die Lebensmittelgruppe Gemüse mit positiven Emotionen besetzt und die Motivation Gemüse in vielfältiger Art und Weise zu verzehren gesteigert werden.

Ein interessanter Befund ist, dass ein relativ großer Anteil der Hochschulangehörigen annimmt, die Empfehlung für den Gemüseverzehr zu erreichen, obwohl dies in der Realität nicht der Fall ist. Lediglich etwa ein Fünftel der Studienteilnehmenden erreichen die empfohlene Menge. Hochschulangehörige, die die Empfehlung erreichen, überschätzen eher die empfohlene Menge für den Gemüseverzehr, d. h. sie nehmen an, dass sie täglich mehr als drei Portionen Gemüse konsumieren müssen.

Diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass die Empfehlung für Gemüse zu theoretisch ist oder, dass die den empfohlenen Portionen zugrundeliegenden Mengenangaben von Verbraucherinnen und Verbraucher nicht richtig eingeschätzt werden (können). Die Schwierigkeiten beim Schätzen von Portionsgrößen könnten sich dadurch erklären, dass in den privaten Haushalten nicht mehr so häufig und regelmäßig Nahrung aus frischen Lebensmitteln zubereitet wird (Borrmann & Mensink, 2016) und somit die Kompetenzen in der Ernährungspraxis weniger ausgeprägt sind. Dies könnte mit geringen Mengenvorstellungen einhergehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, bei Kindern und Jugendlichen Kompetenzen in der Ernährungspraxis institutionalisiert anzubahnen. Wenn Gemüse regelmäßig schmackhaft und auf unterschiedliche Arten zubereitet wird, können Mengenvorstellungen praxis- und handlungsorientiert geschult werden.

Hinsichtlich einer Steigerung des Gemüseverzehrs bieten sich neben den verhaltensorientierten Maßnahmen auch verhältnispräventive Maßnahmen an. Als sinnvolle Maßnahme wird die Einführung eines gesundheitsfördernden Verpflegungsangebots in Form einer nach dem *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Betrieben* zertifizierten Menülinie erachtet (DGE, 2020). Verschiedene Fachverbände in Deutschland fordern seit Jahren eine verbindliche Umsetzung dieser Standards in verschiedenen Lebenswelten (WBAE – Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz beim BMEL, 2020; Effertz et al., 2015). Nach Kenntnis der Autorinnen untersucht die vorliegende Studie erstmals die Wirkungen der Einführung des *DGE-Qualitätsstandards für die Betriebsverpflegung* auf den Gemüseverzehr. An der Mensa der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd wurden dazu die herkömmlichen Menüs reformuliert, was unter anderem zu einem Anstieg im Gemüsegehalt der Menüs führte (Schneider, 2020; Schneider et al., 2017). Obwohl den Mensanutzenden das gesundheitsfördernde Verpflegungsangebot bekannt ist und sehr geschätzt wurde (Schneider, 2020), konnten keine Auswirkungen auf den täglichen Gemüsekonsum beobachtet werden. Internationale Studien, die den Effekt eines erhöhten Gemüseangebots in der Mensa (Kantine) differenziert auf den Gemüseverzehr der Mensanutzenden ermitteln, kommen zu vergleichbaren Ergebnissen (Steenhuis et al., 2004; Lowe et al., 2010). Hinsichtlich der fehlenden Effekte kann in der vorliegenden Untersuchung über verschiedene Gründe spekuliert werden. Möglicherweise war das Untersuchungskollektiv zu klein oder die Verzehrerhebungsmethode (FFQ) nicht sensibel genug. Abgesehen davon ist zu bedenken, dass lediglich eines von vier möglichen Menüs optimiert wurde und daher in der Mensa ein zusätzliches Konkurrenzangebot bestand. Das optimierte Menü wurde zwar von den Mensanutzenden nachgefragt (Schneider, 2020), jedoch ist die Interventionsintensität und -exposition vermutlich zu gering. Um Effekte zu erzielen, wäre es vermutlich sinnvoll, das komplette Verpflegungsangebot in Einrichtungen der Gemeinschaftsverpflegung hinsichtlich eines höheren Gemüseanteils in den angebotenen Speisen zu optimieren.

## 5 Schlussfolgerungen

Hochschulangehörige weisen ähnlich wie der deutsche Bundesdurchschnitt einen zu geringen Gemüseverzehr auf, obwohl sie die Empfehlungen für den Gemüseverzehr größtenteils kennen. Dies ist unter anderem auf die fehlende Motivation und die unzureichende Kompetenz, Portionsgrößen und Verzehrsmengen von Gemüse richtig einschätzen zu können, zurückzuführen. Im Hinblick auf eine Steigerung des Gemüseverzehrs ist daher eine ausschließliche Fokussierung auf die Wissensvermittlung wenig erfolgsversprechend. Aus Sicht der Ernährungs- und Verbraucherbildung ergibt sich die Notwendigkeit nach einer lebensweltbezogenen praxisorientierten Auseinandersetzung mit dem Thema Gemüse. Die Sensibilisierung für das vielfältige (regionale und saisonale) Gemüseangebot inklusive der entsprechenden Geschmackserlebnisse und das praktische Aufzeigen von Möglichkeiten einer schmackhaften Zubereitung scheint in Hinblick auf die Motivation für eine Steigerung des Gemüseverzehrs zielführender zu sein. In diesem Rahmen gewinnt auch der Kompetenzerwerb in der Ernährungspraxis in unterschiedlichsten Bildungskontexten wie Kita oder Schulen an Bedeutung. Da es sich bei den Studierenden und vermutlich auch bei einem Großteil der Hochschulangehörigen überwiegend um Menschen mit Allgemeiner Hochschulreife handelt, zeigt es auch, dass lebensweltbezogene Ernährungsbildung auch auf dem Gymnasium notwendig ist.

Kompetenzen in der Ernährungspraxis könnten zudem einen wichtigen Beitrag hinsichtlich einer besseren Einschätzung von Empfehlungen und deren Portionsgrößen leisten und dadurch diejenigen, die der Meinung sind, die Empfehlung für eine angemessene Gemüsezufuhr zu erreichen, dies jedoch nicht tun, für eine empfehlungsgerechte Zufuhr sensibilisieren.

Verhältnispräventive Maßnahmen der ernährungsbezogenen Gesundheitsförderung zur Steigerung des Gemüseverzehrs im Setting Hochschule werden von Hochschulangehörigen wertgeschätzt und angenommen (Schneider, 2020). Ihre Wirkung entfalten sie vermutlich erst dann, wenn das gesamte Angebot der Gemeinschaftsverpflegung angepasst ist. Angesichts dieser Erkenntnis sollte die Umsetzung des *DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Betrieben* im Setting Hochschule sowie auch in weiteren Einrichtungen der Gemeinschaftsverpflegung wie Kita, Schule und andere Einrichtungen immer auf das gesamte Verpflegungsangebot ausgeweitet werden. Die Forderung nach einer verbindlichen Umsetzung der *DGE-Qualitätsstandards* für die verschiedenen Settings der Gemeinschaftsverpflegung gewinnt in diesem Zusammenhang ebenfalls an Bedeutung. Das Setting Hochschule ist im Kontext der ernährungsbezogenen Gesundheitsförderung auch deshalb von besonderem Interesse, da ein Großteil der Studierenden in seiner späteren beruflichen Tätigkeit als Vorbild und/oder Multiplikatorin bzw. Multiplikator für Gesundheit und Nachhaltigkeit tätig sein wird.

## Literatur

- Austel, A., Mickelat, S., Hesecker, H. & Ellrott, T. (2011). Ernährungswissen in Deutschland. Eine repräsentative Studie. *Ernährungs Umschau*, 58(6), 304-311. <https://doi.org/10.4455/eu.2011.971>
- Boeing, H., Bechthold, A., Bub, A., Ellinger, S., Haller, D., Kroke, A., Leschik-Bonnet, E., Müller, M. J., Oberritter, H., Schulze, M., Stehle, P. & Watzl, B. (2012). Critical review: vegetables and fruit in the prevention of chronic diseases. *European Journal of Nutrition*, 51(6), 637-663. <https://doi.org/10.1007/s00394-012-0380-y>
- Boeing, H. & Schwingshackl, L. (2016). Evidenzbasierte Analyse zum Einfluss der Ernährung in der Prävention von Krebskrankheiten, Diabetes mellitus Typ 2 und kardiovaskulären Krankheiten. In Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) (Hrsg.), *13. DGE-Ernährungsbericht* (S. 265-313).
- Borrmann, A. & Mensink, G. B. M. (2016). Kochhäufigkeit in Deutschland. *Journal of Health Monitoring* 1(2), 43-49. DOI 10.17886/RKI-GBE-2016-037
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) (2011). Bedeutung von Obst und Gemüse in der Ernährung des Menschen. *DGEinfo* (08), 114-118.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) (2013). *DGE-Qualitätsstandard für die Betriebsverpflegung* (3. überarb. Aufl.).
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) (2018). *Vollwertig essen und trinken nach den 10 Regeln der DGE* (1. Aufl., 1., unveränd. Nachdruck).
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) (2020). *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Betrieben* (5. Aufl.).
- Effertz, T., Garlichs, D., Gerlach, S., Müller, M. J., Pötschke-Langer, M., Prümel-Philippson, U. & Schaller, K. (2015). Wirkungsvolle Prävention chronischer Krankheiten. *Prävention und Gesundheitsförderung* 10(1), 95-10.
- Lührmann, P. & Carlsohn, A. (2019). Ernährung und Ernährungsverhalten – ein wichtiges Feld der Prävention und Gesundheitsförderung. In M. Tiemann & M. Mohokum (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-55793-8\\_77-1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-55793-8_77-1)
- Lippke, S., Ziegelmann, J. P., Schwarzer, R. & Velicer, W. F. (2009). Validity of Stage Assessment in the Adoption and Maintenance of Physical Activity and Fruit and Vegetable Consumption. *Health Psychology*, 28(2), 183-193. <https://doi.org/10.1037/a0012983>
- Lowe, M. R., Tappe, K. A., Butryn, M. L., Annunziato, R. A., Coletta, M. C., Ochner, C. N. & Rolls, B. J. (2010). An intervention study targeting energy and nutrient intake in worksite cafeterias. *Eating Behaviors*, 11(3), 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2010.01.002>
- Max Rubner-Institut (MRI) (2008). *Nationale Verzehrsstudie II. Ergebnisbericht, Teil 2*. MRI. <https://doi.org/10.1007/s12082-008-0148-1>

## | Gemüseverzehr von Hochschulangehörigen

- Meier, T. & Christen, O. (2013). Environmental impacts of dietary recommendations and dietary styles: Germany as an example. *Environmental Science & Technology* 47(2), 877-888. <https://doi.org/10.1021/es302152v>
- Mensink, G. B. M. & Burger, M. (2004). Was isst du? Ein Verzehrshäufigkeitsfragebogen für Kinder und Jugendliche. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 47(3), 219-226. <https://doi.org/10.1007/s00103-003-0794-z>
- Mensink, G. B. M., Schienkiewitz, A. & Lange, C. (2017). Gemüsekonsum bei Erwachsenen in Deutschland. *Journal of Health Monitoring* 2 (2). DOI: 10.17886/RKI-GBE-2017-029
- Prochaska, J. O. & DiClemente, C. C. (1983). Stages and Processes of Self-Change of Smoking: Toward An Integrative Model of Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390-395. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.3.390>
- Renner, B., Sproesser, G., Strohbach, S. & Schupp, H. T. (2012). Why we eat what we eat. The Eating Motivation Survey (TEMS). *Appetite*, 59(1), 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.04.004>
- Schneider, M., Nössler, C., Schmidt, M., Carlsohn, A. & Lührmann, P. (2016). Introduction of nutrient-optimised midday meals in a university setting. *Ernährungs Umschau*, 63(6), 127-129.
- Schneider, M., Lamprecht, J., Carlsohn, A. & Lührmann, P. (2017). Optimierung von Menüs auf Lebensmittelebene. *Proceedings of the German Nutrition Society*, 23, 89.
- Schneider, M. (2020). „Wie wirkungsvoll ist die Umsetzung des „DGE-Qualitätsstandard für die Betriebsverpflegung“ in der Mittagsverpflegung im Setting „Hochschule“? – Eine Evaluation hinsichtlich des Potentials einer Nährstoffoptimierung, der Zufriedenheit, des Nachfrage- und Ernährungsverhaltens der Mensagäste“ (Dissertation). Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. [https://phsg.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/115/file/Dissertation\\_Schneider\\_Melanie.pdf](https://phsg.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/115/file/Dissertation_Schneider_Melanie.pdf)
- Schneider, R. (1997). *Vom Umgang mit Zahlen und Daten. Eine praxisnahe Einführung in die Statistik und Ernährungsepidemiologie*. Umschau Zeitschriftenverlag.
- Schwarzer, R. (2008). Modeling Health Behavior Change: How to Predict and Modify the Adoption and Maintenance of Health Behaviors. *Applied Psychology*, 57(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00325.x>
- Steenhuis, I., van Assema, P., Van Breukelen, G., Glanz, K., Kok, G. & de Vries, H. (2004). The impact of educational and environmental interventions in Dutch worksite cafeterias. *Health Promotion International*, 19(3), 335-343. <https://doi.org/10.1093/heapro/dah307>



WBAE – Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz beim BMEL (2020). *Politik für eine nachhaltigere Ernährung. Eine integrierte Ernährungspolitik entwickeln und faire Ernährungsumgebungen gestalten. Gutachten. Juni 2020.*

Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., Jonell, M., Clark, M., Gordon, L. J., Fanzo, J., Hawkes, C., Zurayk, R., Rivera, J. A., De Vries, W., Sibanda, L. M., Afshin, A. et al. (2019). Food in the Anthropocene: the EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, 393(10170), 477-492. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)

## Verfasserinnen

Carolin Nössler, MSc

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd  
Institut für Gesundheitswissenschaften  
Oberbettringer Straße 200  
D-73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: [carolin.noessler@ph-gmuend.de](mailto:carolin.noessler@ph-gmuend.de)  
Internet: <http://www.ph-gmuend.de/>

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Petra Lührmann

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd  
Institut für Gesundheitswissenschaften  
Oberbettringer Straße 200  
D-73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: [petra.luehrmann@ph-gmuend.de](mailto:petra.luehrmann@ph-gmuend.de)  
Internet: <http://www.ph-gmuend.de/>

Rebecca Kerschbaumer, Marie-Theres Murko, Eva Stauber, Ute Keßler & Claudia M. Angele

## **Schulverpflegung im Spannungsfeld von Messen und Maßhalten: einfach günstig versus nachhaltig modern**

Schulverpflegung – ein (vernachlässigbarer) Teil des schulischen Alltags oder doch ein wichtiger Faktor der formalen Ernährungsbildung? Mithilfe einer Mixed Methods Untersuchung werden Möglichkeiten aktiver Partizipation seitens der Schulgemeinschaft im Gestaltungsprozess der Schulverpflegung aufgezeigt; Spannungsfelder in den Bereichen Genuss und Geschmack, Wirtschaftlichkeit, Nachhaltigkeit und Gesundheit werden erläutert.

**Schlüsselwörter:** Schulverpflegung, Community Based Research (CBR), Mixed Methods Design

### **School catering in the area of tension between measuring and moderation: simply low-priced versus sustainably modern**

School meals – an (inconsequential) part of the school day, or an important component of formal nutrition education? A Mixed Methods study explored ways in which the school community can actively participate in the formation process of school catering. Potentially conflicting priorities of enjoyment and taste, economy, sustainability, and health are elucidated.

**Key words:** school meals, school catering, Community Based Research (CBR), Mixed Methods Design

---

## **1 Didaktische Servicestelle für Ernährungsbildung und der CBR-Ansatz**

Über kaum ein anderes Thema wird so konsistent und kontrovers berichtet und diskutiert wie über eine vermeintlich gesunde Ernährung von Kindern und Jugendlichen. Dabei rückt auch das Thema Verpflegung in der Schule immer stärker in den (wissenschaftlichen) Fokus. Wer ganztägig eine Schule besucht, dem sollten schmackhafte, abwechslungsreiche und ernährungsphysiologisch ausgewogene (Zwischen-)Mahlzeiten offeriert werden, da die Qualität der Mahlzeiten unmittelbaren Einfluss auf die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft aller schulischen Akteurinnen und Akteure hat.

Eine qualitativ gute Schulverpflegung und eine Ernährungsbildung nach modernen, verhaltensorientierten Prinzipien sind Chancen für eine positive Entwick-

lung des Essverhaltens (Ellrott, 2018, S. 78) und leisten darüber hinaus einen wesentlichen Beitrag zur Primärprävention ernährungsassoziierter Krankheiten.

Nach Klotter findet „Gesundheits- und Ernährungserziehung“ nach wie vor ihren bevorzugten Ort in der Schule. Eine primärpräventive Maßnahme, die der Krankheitsverhütung dient, kann beispielsweise in der Verbesserung und Neugestaltung der Gemeinschaftsverpflegung bestehen, in dem z. B. der Anteil von Frischkost erhöht wird (Klotter, 2017, S. 172-174). Somit bietet die schulische Verpflegungssituation Bildungs-, Aneignungs- und Auseinandersetzungsgemeinschaften mit Ernährungsangeboten, Ernährungsweisen und Esskulturen, die unverzichtbare Bestandteile einer kompetenzorientierten Ernährungsbildung sind.

Die Gestaltung der Schulverpflegung geht jedoch weit über den rein präventivmedizinischen Ansatz hinaus und hat die Gesundheitsförderung, also die Erhaltung von Wohlbefinden und Gesundheit des ganzen Individuums, zum Ziel. Die Herausforderung dabei ist es, das richtige Maß zwischen den Bedürfnissen der einzelnen Personen der unterschiedlichen Akteursgruppen sowie den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Interessen zu finden, indem ein konstruktiver, faktenbasierter Diskurs und Abwägungsprozess angestoßen wird. An dieser Stelle setzt das aktuelle Forschungsprojekt der Didaktischen Servicestelle für Ernährungsbildung (DSEB)<sup>1</sup> *„Optimierung der Schulverpflegung unter Einbeziehung der Vorstellungen verschiedener schulischer Akteur\*innen an einem ausgewählten Schulstandort in Süddeutschland als Best Practice Modell für den Schulsektor“* an. In einem Mixed Methods Design wurden Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Elternbeiräte sowie weitere Schulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter zur aktuellen und zukünftigen Schulverpflegung befragt.

Die DSEB unterstützt, basierend auf dem Community Based Research Ansatz (CBR), das Engagement zwischen zivilgesellschaftlich tätigen Personen (‚Praxis‘) und der Hochschule (‚Forschung‘) in Fragestellungen rund um die Ernährungs- und Verbraucher\*innenbildung. CBR kann dabei als Teil einer Strategie institutionellen Wandels eingesetzt und als kooperatives Forschungsprojekt umgesetzt werden, da alle Forschungsphasen „partizipativ und gemeinschaftlich im Zusammenwirken aller Beteiligten [...] durchlaufen werden“ (Altenschmidt, 2018, S. 45). Somit werden die traditionellen Grenzen zwischen ‚Praxis‘ und ‚Forschung‘ aufgelöst und es entsteht die Möglichkeit, mit unterschiedlichen Ressourcen zur Lösung von gesellschaftlichen Problemstellungen beizutragen und neues Wissen zu generieren. CBR-Projekte können damit als Teil der Third Mission von Universitäten und Hochschulen betrachtet werden.

Die Third Mission unterstützt somit außerhochschulische Entwicklungsinteressen, die Bezug zur Lehre und Forschung aufweisen und die Interaktionen mit Akteuren außerhalb der akademischen Sphäre darstellen sowie gesellschaftliche Interessen bedienen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen wären (Henke et al., 2016, S. 13). In diesem

## | Schulverpflegung im Spannungsfeld

Kontext ist es langfristiges Ziel der DSEB, durch wissenschaftlich fundierte Maßnahmen eine zielgruppenspezifische Ernährungsbildung in der Region zu stärken und somit bedarfs- und forschungsbasierte Angebote für den formalen und non-formalen Bildungsbereich, auch im Sinne von Best-Practice Beispielen, zu implementieren.

Der Ausgangspunkt für die Gesamtstudie war das Erkenntnisinteresse des Community Partners. Sein Anliegen, die Steigerung der Akzeptanz der Schulverpflegung und Neugestaltung der Mensa an den Sekundarschulen, war die Grundlage für die Entwicklung der leitenden Forschungsfragen:

- Wie können die Vorstellungen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure im schulischen Setting in eine Optimierung der Schulverpflegung einfließen?
- Welche Auswirkungen hat die Gestaltung der Räumlichkeiten der Mensa auf die Akzeptanz der Schulverpflegung?
- Welche Impulse können aus der Planung, Durchführung und Evaluation dieses Projekts im Sinne eines Best Practice Beispiels für die Verpflegungsoptimierung an anderen Schulstandorten – auch im trinationalen Kontext – erwachsen?

Die leitenden Forschungsfragen wurden in einem *Mixed Methods Design* zeitgleich in verschiedenen Teilstudien angegangen. Bei dem gewählten *Mixed Methods Design* handelt es sich näherhin um ein „parallel mixed design (also called concurrent or simultaneous designs)“ (Teddlie/Tashakkori, 2009, S. 26).

Tab. 1: Fallzahlen Gesamtprojekt

| Fallzahlen des Gesamtprojekts |              |            |                          |  |         |
|-------------------------------|--------------|------------|--------------------------|--|---------|
| Qualitative Teilstudie        |              |            | Quantitative Teilstudien |  |         |
| Schulleitungen                | Elternbeirat | Lehrkräfte | Schülerinnen und Schüler | Lehrkräfte und Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter | Eltern  |
| n = 2                         | n = 2        | n = 2      | n = 472                  | n = 71                                       | n = 509 |

Die quantitativen und qualitativen Teilstudien des Projekts verliefen in nahezu zeitgleichen, parallelen Untersuchungssträngen, welche der Beantwortung von miteinander zusammenhängenden Aspekten derselben leitenden Forschungsfragen dienen (Teddlie/Tashakkori, 2009, S. 26). Die qualitative Teilstudie arbeitete bei

der Datenerhebung mit halboffenen, problemzentrierten Interviews (Mayring, 2016) und bei der Datenanalyse nach Techniken der strukturierenden, zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Die quantitativen Teilstudien basieren auf Online-Fragebogenerhebungen und Auswertungen mittels Verfahren deskriptiver Statistik. Aus forschungsmethodischer Sicht bedeutsam ist zudem, dass im Zuge der Datenanalyse für die Entwicklung der Handlungsempfehlungen für den Community Partner Strategien der Triangulation genutzt wurden (Teddlie/Tashakkori, 2009, S. 27).

## **2 Ergebnisse der Mixed Methods Untersuchung**

In der Zwischenzeit liegen die Ergebnisse der einzelnen Studien vor und es zeigt sich, dass das Essverhalten im Rahmen der Schulverpflegung von unterschiedlichen Variablen beeinflusst wird. Zur Gewährleistung eines besseren Überblicks über die hier dargestellten Studienergebnisse wurden deshalb in einem weiteren Forschungsschritt über alle Teilstudien hinweg vier zentrale Kategorien (Genuss und Geschmack, Wirtschaftlichkeit, Gesundheit, Nachhaltigkeit) gebildet, die allesamt im Spannungsfeld des Messens und Maßhaltens stehen und an deren erfolgreichen Umsetzung, späteren Manifestierung, stetigen Überprüfung und daraus resultierenden notwendigen Adaptionen alle beteiligten Personengruppen dauerhaft mitwirken sollten. Nicht zuletzt ist gerade die finale Entscheidung für ein konkretes Verpflegungskonzept an einem spezifischen Schulstandort ein Prozess des Abwägens und Gewichtens der benannten vier zentralen Kategorien.

### **2.1 Genussvolle Schulverpflegung**

Noch im letzten Jahrhundert diktierte eher die Not als der Geschmack unseren Speiseplan. Dies hat sich geändert und es siegte der Appetit über den Hunger (Frei et al., 2011, S. 57). So konnte gerade im globalen Norden das größte Ernährungsproblem – der Nahrungsmangel – überwunden werden. Jedoch brachte der neue Wohlstand neue Probleme mit sich. Neben erforschten, körperlichen Erkrankungen, sprechen Forschende wie Rützler und Reiter (2011) davon, dass die Geschmackskompetenz der breiten Bevölkerung durch die Gewöhnung an standardisierte, industriell gefertigte Lebensmittel verloren ginge (Rützler & Reiter, 2011, S. 78). Um dem entgegenzuwirken haben wissenschaftliche Institutionen wie die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) erkannt, dass die Schulkantine neben dem Lernsetting für formale Bildung, auch ein Ort für die Vermittlung von Geschmacksbildung und Esskultur darstellen kann (Arens-Azevêdo et al., 2018). Sinneseindrücke wie Geschmack, aber auch Genussepfinden, werden von Menschen meist mit körperlichem und geistigem Wohlbehagen in Verbindung gebracht. Als positiv konnotiertes Schlüsselwort der Esskultur (Vogt, 2009, S. 267),

## | Schulverpflegung im Spannungsfeld

spielt dieser Aspekt dahingehend auch eine Rolle in der (schulischen) Gemeinschaftsverpflegung. Die DGE fordert Schulkantinenbetreiber dazu auf, Raum für Genuss bei den schulischen Mahlzeiten zu schaffen (Arens-Azevêdo et al., 2018, S. 23). Hinsichtlich des Geschmackaspekts geben die befragten Erwachsenen im qualitativen Part der Erhebung an, dass die Messlatte für den Geschmack der angebotenen Speisen derzeit sehr niedrig angesetzt ist (Kerschbaumer, 2020, S. 161). Dies bestätigen auch die quantitativen Erhebungen (Tabelle 2), bei denen 94 % der Beschäftigten der Schule, die Frage, ob „in der Mensa geschmacklich alles richtig gemacht“ wird (Murko, 2020, S. 203), verneinen. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte und des weiteren Schulpersonals essen nicht in der Mensa, weil ihnen das Essen dort nicht schmeckt. 70 % geben an, dass das Essen zu fettthaltig sei. Sensorische Merkmale von Speisen wie Konsistenz, Würzung und Farbe schätzen zwei Drittel als schlecht ein (Stauber & Keßler, 2019b).

Ebenso geben bei einer der quantitativen Studien (Tabelle 2) auch nur ein Viertel der Schülerinnen und Schüler an, dass bei der „Zubereitung der Speisen geschmacklich alles richtig gemacht“ (Murko, 2020, S. 203) wird. Die Hälfte der Befragten machen deutlich (Tabelle 2), dass die Gerichte zu viel Fett enthalten. Bei der Frage nach den Wünschen für die zukünftigen Mittagsgerichte lassen mehr als 50 % der befragten Kinder und Jugendlichen erkennen (Tabelle 2), dass sich der Geschmack verbessern soll (Stauber & Keßler, 2019d).

Tab. 2: Schülerinnen- und Schülerbefragung – Geschmack der Schulspeisen

| <b>Schülerinnen- und Schülerbefragung</b>          | <b>Verbundschule<sup>1</sup></b> | <b>Gymnasium<sup>2</sup></b> | <b>Gesamt<sup>3</sup></b> |
|--|----------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| „Bei der Zubereitung wird alles richtig gemacht.“  | 32 %                             | 19 %                         | 26 %                      |
| „Bei der Zubereitung wird zu viel Fett verwendet.“ | 48 %                             | 58 %                         | 53 %                      |
| „Wunsch nach besserem Geschmack“                   | 46 %                             | 67 %                         | 56 %                      |

<sup>1</sup> (Murko, 2020, S. 78, 121), <sup>2</sup> (Stauber & Keßler, 2019c), <sup>3</sup> (Stauber & Keßler, 2019d)

Auch die Auswertung der offenen Fragen bei den Schülerinnen und Schülern der Verbundschule spiegelt ein ähnliches Bild wider (Tabelle 2). Der Wunsch nach mehr Geschmack in den Speisen wird laut (Murko, 2020, S. 155). Das künftige Schulessen sollte hinsichtlich der Würzung und Textur daher fein nuanciert und ausgewogen abgestimmt sein (Kerschbaumer, 2020, S. 161).

In der qualitativen Befragung legen die interviewten Personen die Vermutung nahe, dass, im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen, Erwachsene eher den Zeit-

faktor in Zusammenhang mit Genuss bringen. Für Lehrkräfte sei die persönliche Kommunikation am Mittagstisch wichtiger. Jüngere Kinder wollen meist noch anderen Aktivitäten (Sport und Spiel) in ihrer Mittagspause nachgehen (Kerschbaumer, 2020, S. 159).

Entgegen der allgemeinen Annahme nehmen sich Haushalte heute etwas mehr Zeit für das Essen im Familienverband als noch vor 30 Jahren (Klunder, 2018, S. 76-77). Der eher gegenläufige Trend scheint sich in den Schulkantinen Deutschlands abzuzeichnen. Der Abschlussbericht zur „Qualität der Schulverpflegung“ in Deutschland deckt auf, dass nur in etwas mehr als einem Drittel der Schulen eine Mittagspausenzeit von 60 Minuten erreicht wird (Arens-Azevedo et al., 2015, S. 46). So berichten auch die Erwachsenen in der Interviewsituation, dass eine schlechte Organisation bei der Speisenausgabe oder mangelndes Personal die reine Zeit zum Essen am Schulstandort deutlich verkürzt und teilweise Unzufriedenheit unter der Schülerinnen- und Schülerschaft aber auch bei Lehrkräften schürt (Kerschbaumer, 2020, S. 113-115). Entgegen der Vermutung der Erwachsenen der qualitativen Studie geben 73 % der befragten Schülerinnen und Schüler an (Tabelle 3), dass die Zeit zum Mittagessen ausreichend sei (Stauber & Keßler, 2019d).

Tab. 3: Schülerinnen- und Schülerbefragung – Zeitfaktor

| Schülerinnen- und Schülerbefragung          | Verbundschule <sup>1</sup> | Gymnasium <sup>2</sup> | Gesamt <sup>3</sup> |
|---|----------------------------|------------------------|---------------------|
| „Die Zeit zum Mittagessen ist ausreichend.“ | 70 %                       | 77 %                   | 73 %                |

<sup>1</sup> (Murko, 2020, S. 99), <sup>2</sup> (Stauber & Keßler, 2019c), <sup>3</sup> (Stauber & Keßler, 2019d)

Um hier ein adäquates Zeitmaß zu finden, sind vorrangig zwei Aspekte zu betrachten: zum einen müssen die Personen, die eine Mensa betreiben, Verbesserungen auf der organisatorischen Ebene durchführen, zum anderen sind die Schulleitungen gefordert durch eine neue Rhythmisierung des Schulalltags veränderte Pausenstrukturen und somit ausreichende Zeitfenster für die Mittagsmahlzeit zu schaffen (Kerschbaumer, 2020, S. 115).

## 2.2 Wirtschaftliche Faktoren beim schulischen Mittagessen

Mit der Erscheinung der Studie zu Kosten- und Preisstrukturen in der Schulverpflegung (KuPS) (Tecklenburg et al., 2018; Tecklenburg et al., 2019) wurde der Messfaktor der Wirtschaftlichkeit in Hinblick auf die Akzeptanz und Auslastung der Schulkantinen erstmals deutschlandweit untersucht. Aus den abgeleiteten Ergebnissen sowie der entwickelten Modellrechnung sollen mögliche Bereiche für

Synergien im Bereich der Schulverpflegung aufgedeckt werden und Schulträger bei der Organisation der Schulverpflegung wissenschaftlich unterstützt werden (Tecklenburg et al., 2019, S. 1).

Aus dem Bericht geht zudem hervor, dass neben Maßnahmen wie Qualitätsverbesserung und Marketing auch die Preisreduktion eine wirkungsvolle Strategie ist, um höhere Auslastungszahlen in den deutschen Schulmensen zu erreichen (Tecklenburg et al., 2019, S. 82). Die qualitativen Interviews mit den Erwachsenen konnten hervorheben, dass sich diese Beteiligten-Gruppe durchaus darüber gewahr ist, dass das Betreiben von Schulkantinen ein schwieriges wirtschaftliches Terrain ist (Kerschbaumer, 2020, S. 144f.). Nur mit durchgehend hohen Auslastungszahlen könne sich schulische Gemeinschaftsverpflegung für Caterer rechnen.

### *2.2.1 Kosten für die Mittagsverpflegung*

Laut Modellrechnung der KuPS-Studie liegt der günstigste Preis für eine schulische Warmverpflegung zwischen 4,32 € und 5,15 € je nach Bewirtschaftungsform der Schulkantinenküche (Tecklenburg et al., 2019, S. 1). In der vorliegenden quantitativen Elternbefragung beurteilen 58 % das derzeitige Preis-Leistungsverhältnis (Tagesessen 2,20 € und 3,80 €) als angemessen, 30 % als zu hoch. Etwas mehr als die Hälfte der Eltern geben bei den aktuellen Ausgaben ihrer Kinder für die Mittagsverpflegung zwischen zwei und vier Euro an. 22 % der befragten Eltern geben an, kein Geld für die Mittagsverpflegung in der Schule auszugeben. Diese Kinder essen entweder zu Hause oder bringen ihr Essen mit (Stauber & Keßler, 2019a).

Bei den Lehrkräften und dem weiteren Schulpersonal zeigt sich ein ähnliches Bild: ebenfalls 58 % finden das Preis-Leistungsverhältnis angemessen, 22 % finden es zu hoch. 57 % der in der Schule Beschäftigten geben derzeit für ihr Mittagessen zwischen zwei und sechs Euro aus, ca. 66 %, und damit der Großteil, bringt Essen von zu Hause mit (Stauber & Keßler, 2019b).

Die angeführten Angaben für die Ausgaben werden in den qualitativen Interviews von den Lehrkräften bestätigt. Auch die befragten Eltern geben an, dass ein Abgabepreis von 4,00 € pro Menü für die Schülerinnen und Schüler ein attraktives Angebot darstellen würde (Kerschbaumer, 2020, S. 146). Das Lehrpersonal kann sich vorstellen künftig einen Preis von 3,80 € - 6,00 € für ein Mittagessen in der Schulkantine zu zahlen (Kerschbaumer, 2020, S. 146). Interessant ist die Einschätzung der befragten Kinder und Jugendlichen zum derzeitigen Preis-Leistungsverhältnis: das Mittagessen in der Mensa finden 68 % zu teuer, obwohl die Tagesessen mit 2,20 € und 3,80 € in ihrem Ausgabenrahmen liegen (Tabelle 4). Ca. die Hälfte der Schülerinnen und Schüler geben zwischen zwei und vier Euro für ihr Mittagessen aus. Ein Viertel gibt weniger als zwei Euro und das andere Viertel mehr als vier Euro aus (Stauber & Keßler, 2019d).

Dieses Ergebnis wird zusätzlich durch die Fragen, was sich am Getränkeangebot und den Mittagsgerichten der Mensa ändern müsste, damit die Schülerinnen



und Schüler sie häufiger nutzen, bestätigt (Tabelle 4). Hier gab es Antwortmöglichkeiten aus unterschiedlichen Bereichen, die beispielsweise auf Geschmack, Portionsgröße und Gesundheitswert abzielten. Die am häufigsten gewählten Antworten beziehen sich jedoch auf den Preis (Stauber & Keßler, 2019d).

Die Teilstudienenergebnisse belegen die Einschätzung der befragten Schulleitungen, dass für die Betreiber der Schulkantinen eine Gratwanderung darin besteht, den kleinstmöglichen Abgabepreis für das schulische Klientel zu halten und dennoch hervorragende Qualität der Speisen zu garantieren (Kerschbaumer, 2020, S. 146). Hier das richtige Maß zwischen preiswert und Mehrwert zu finden ist eine der großen Herausforderungen von Schulverpflegung. Eine Sensibilisierung für die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen aller schulischen Akteursgruppen am Schulstandort einzuleiten, erscheint daher sinnvoll.

Tab. 4: Schülerinnen- und Schülerbefragung – aktuelle Preisgestaltung

| <b>Schülerinnen- und Schülerbefragung</b>                | <b>Verbundschule<sup>1</sup></b> | <b>Gymnasium<sup>2</sup></b> | <b>Gesamt<sup>3</sup></b> |
|--|----------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Der Preis für das Mensaessen ist zu hoch.                | 70 %                             | 66 %                         | 68 %                      |
| Wunsch nach niedrigeren Preisen für die Mittagsgerrichte | 65 %                             | 65 %                         | 65 %                      |
| Wunsch nach niedrigeren Preisen für die Getränke         | 75 %                             | 75 %                         | 75 %                      |

<sup>1</sup> (Murko, 2020, S. 92, 114, 116), <sup>2</sup> (Stauber & Keßler, 2019c), <sup>3</sup> (Stauber & Keßler, 2019d)

### 2.2.2 *Bezahlssysteme in der Mensa*

In der qualitativen Befragung stellt die Thematik des aktuellen Bezahlsystems bzw. der künftigen Arten der Bezahlmöglichkeiten einen viel diskutierten Punkt dar. Die Vorteile eines bargeldlosen Bezahlsystems (Kontrollmöglichkeiten der Konsumationen durch die Eltern, effizienter und rascher Zahlungsvorgang und Verzicht auf Mitführen von Kleingeld in Zusammenhang mit Ballast und Hygienebedenken) werden ebenso hervorgehoben wie jene einer Bargeldkasse (mehr Flexibilität und Konsumbildung: mit einem Budget haushalten) (Kerschbaumer, 2020, S. 147-148). Die quantitative Studie bestätigt ebenso, dass das Bezahlssystem ein kontroverses Thema am Schulstandort darstellt.

Während bei den Beschäftigten und den Schülerinnen und Schülern die Barzahlung deutlich favorisiert wird, sind sich die Eltern nicht einig. Mit 50 % der

Stimmabgaben sind viele Eltern für das bisherige System, einen Chip, der per Überweisung aufgeladen werden kann. Die andere Hälfte ist für Barzahlung oder einen Chip, den die Kinder und Jugendlichen selbst in der Mensa aufladen können (Stauber & Keßler, 2019a). Als Ursache hierfür ist denkbar, dass die Hälfte der Eltern deshalb für die Variante ‚Chip aufladen per Überweisung‘ stimmt, da sie so am meisten Kontrolle über die Art und Kosten der Verpflegung haben.

### **2.3 Nachhaltigkeit in der Schulkantine**

Der normative Begriff der Nachhaltigkeit ist zum Maßstab einer gesamten Generation geworden. Ziel eines nachhaltig geprägten Handelns ist es, mit den vorhandenen Ressourcen schonend und maßvoll umzugehen, so dass andere Bevölkerungsgruppen (intragenerationelle Gerechtigkeit) der Erde sowie künftige Generationen (intergenerationelle Gerechtigkeit) noch davon profitieren können (United Nations, 1992, S. 68). So ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich auch der Gemeinschaftsverpflegungssektor und somit auch die Schulverpflegung in Deutschland mit Aspekten der Nachhaltigkeit nach dem Motto „Essen mit Genuss und Verantwortung – für alle Menschen auf der Erde und für die kommenden Generationen“ (v. Koerber, 2014, S. 266) auseinandersetzt. Nicht zuletzt finden sich im aktuellen Qualitätsstandard für die Verpflegung in Schulen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung in den Kapiteln 3 und 4 begründete Empfehlungen für eine gesundheitsfördernde und nachhaltige Schulverpflegung (DGE e.V., 2020).

In der qualitativen Untersuchung der Erwachsenen kann festgemacht werden, dass diese vor allem Maßnahmen in Hinblick auf die Müllvermeidung (Kerschbaumer, 2020, S. 138-140) und das Entgegenwirken von Lebensmittelverschwendung für sehr sinnvoll erachten und in Zukunft gerne umgesetzt sehen würden (Kerschbaumer, 2020, S. 143). In der Frage nach Regionalität und saisonalen Produkten wird von den Lehrkräften und vor allem von den befragten Eltern zu Gunsten der Unterstützung der Region votiert. Künftig wünschen sich die Interviewten eine vermehrte Integration von Produkten aus Süddeutschland in der Schulmensa (Kerschbaumer, 2020, S. 140f.).

Hinsichtlich der Qualität der Lebensmittel und der biologischen Qualifizierung dieser, wird von den Befragten der qualitativen Erhebung Zurückhaltung geäußert. Es steht für sie fest, dass der Bezug von Bioqualität nicht zulasten der Abgabepreise der Mittagessen gehen soll (Kerschbaumer, 2020, S. 141-142).

Die quantitative Studie zeigt ähnliche Ergebnisse wie die qualitative Studie. Für 79 % der Lehrkräfte und des weiteren Schulpersonals sowie 85 % der Eltern ist es wichtig, dass die Schulverpflegung nachhaltig ist. Dabei legen 83 % der Eltern und 71 % der Lehrpersonen hierbei mehr Wert auf regionale als auf biologische Produkte (Stauber & Keßler, 2019a, b).

Der zeitweise Verzicht auf Fleisch bzw. der maßvolle Einsatz von fleischhaltigen Komponenten in der Schulverpflegung wird von der befragten Gruppe in den Interviews zwiespältig gesehen. Die teilnehmenden Eltern stellen in Aussicht, dass gerade junge Männer und Lehrer in Zukunft Unmut in Hinblick auf die neue vegetarische Speisengestaltung äußern werden, wenn kaum noch Fleischgerichte im Menü enthalten sind (Kerschbaumer, 2020, S. 142f.). Diese Vermutung wird in der Schülerinnen- und Schülerbefragung bestätigt:

Tab. 5: Schülerinnen- und Schülerbefragung – bevorzugte Speisen/-komponenten

| <b>“Diese Lebensmittel werden bevorzugt.“</b> | <b>Verbundschule<sup>1</sup></b> | <b>Gymnasium<sup>2</sup></b> | <b>Gesamt<sup>3</sup></b> |
|---|----------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Fleisch                                       | 65 %                             | 56 %                         | 61 %                      |
| Nudeln  | 63 %                             | 62 %                         | 63 %                      |
| Salat   | 60 %                             | 67 %                         | 64 %                      |

<sup>1</sup> (Murko, 2020, S. 120), <sup>2</sup> (Stauber & Keßler, 2019c), <sup>3</sup> (Stauber & Keßler, 2019d)

61 % geben an, dass Fleisch ein Bestandteil des Mittagsggerichts sein sollte (Tabelle 5). Allerdings lassen die Zahlen darauf schließen, dass eine fleischlose Alternative durchaus akzeptiert werden würde. Durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und Ernährungsbildung könnte hier eine Sensibilisierung für das Thema geschaffen werden, die den Schülerinnen und Schülern ein bewussteres Maß für den persönlichen Fleischkonsum an die Hand gibt.

Grundsätzlich wurde in den qualitativen Interviews auch der Aspekt des fairen Handels und somit auch die Komponenten der sozialen Nachhaltigkeit angesprochen. Produkte die Fair-Trade zertifiziert sind, stellen für die befragte Schulleitung einen erstrebenswerten Standard dar, jedoch wird diese Aussage ebenso in Verbindung mit der Wirtschaftlichkeitsfrage gesetzt. Fair gehandelte Produkte: ja – aber nur unter der Bedingung, dass sich die Schülerinnen und Schüler diese auch leisten können und wollen (Kerschbaumer, 2020, S. 143).

Die Ergebnisse der Untersuchung zum Thema Nachhaltigkeit zeigen deutlich auf, dass Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung zu relevanten Themen in der Schulmensa geworden sind, jedoch die Preisfrage bzw. die Wirtschaftlichkeit nach wie vor als bedeutender von der schulischen Gemeinschaft eingestuft wird. Ein Spannungsfeld tut sich auf: die neuen Werte von nachhaltigem Handeln treffen auf das individuelle Bedürfnis, das bestmögliche (finanzielle) Angebot zu erhalten.

## 2.4 Gesunde Schulumensa

Gesundheitserziehung verbunden mit Gesundheitsförderung, welche zumeist im Rahmen eines ernährungsbildenden Unterrichts zu vermitteln versucht werden, verfolg(t)en oft einen konservativen bzw. paternalistischen Ansatz. Unreflektierte Tradierung von Normierungsansprüchen an eine neue Generation gehen gerade entgegen der Wertvorstellungen der modernen Pädagogik. Versteckt hinter ernährungswissenschaftlichen-medizinischen Fakten trägt die normative Gesundheitserziehung zu sozialen Reproduktionsprozessen bei, so der sozialwissenschaftliche Blickwinkel (Rose, 2009, S. 290f.). Jedoch hat der Faktor Gesundheit in der Schulkantine, ohne dass dieser explizit hinterfragt bzw. definiert wird, einen hohen Stellenwert. So geben 78% der Schülerinnen und Schüler, 89% der Eltern und 83% der Lehrerinnen und Lehrer an, dass es ihnen wichtig ist, dass das Essen in der Schule gesund ist (Stauber & Keßler, 2019d).

In den Interviews wird deutlich, dass guter Geschmack und gesundes Essen für die meisten Erwachsenen, vor allem im Hinblick auf die Zielgruppe der Jugendlichen, nicht zusammenpasst. Die Interviewten vermuten, dass die Jugendlichen die Fast Food Angebote wie Pizza und Pommes Frites den „gesunden“ Angeboten vorziehen (Kerschbaumer, 2020, S. 127-129). Diese Vermutung kann durch die Auswertung der Schülerinnen- und Schülerergebnisse jedoch nicht bestätigt werden. Die befragten Kinder und Jugendlichen wünschen sich für die Mittagsmahlzeit Salat, Fleisch, Nudeln und Gemüse (Tabelle 6). Süßspeisen stehen an letzter Stelle (Stauber & Keßler, 2019d).

Tab. 6: Schülerinnen- und Schülerbefragung – bevorzugte Speisen

| Schülerinnen- und Schülerbefragung     | Verbundschule <sup>1</sup> | Gymnasium <sup>2</sup> | Gesamt <sup>3</sup> |
|--|----------------------------|------------------------|---------------------|
| “Diese Lebensmittel werden bevorzugt.“ |                            |                        |                     |
| Salat                                  | 60 %                       | 67 %                   | 64 %                |
| Nudeln                                 | 63 %                       | 62 %                   | 63 %                |
| Fleisch                                | 65 %                       | 56 %                   | 61 %                |
| Gemüse                                 | 53%                        | 59%                    | 56%                 |
| Süßspeisen                             | 30 %                       | 26 %                   | 29 %                |

<sup>1</sup> (Murko, 2020, S. 120), <sup>2</sup> (Stauber & Keßler, 2019c), <sup>3</sup> (Stauber & Keßler, 2019d)

Diese Wünsche der Schülerinnen und Schüler sind gut mit einer ausgewogenen und abwechslungsreichen Speisengestaltung, wie es unter anderem die DGE (Arens-Azevêdo et al., 2018) vorschlägt, vereinbar. Allgemein wünschen sich Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte weniger fettreiche und mehr frische Speisen (Stauber & Keßler, 2019b, 2019d).

Die tatsächliche Auswahl der Lebensmittel für die Zwischenmahlzeit zeigt allerdings, dass die Schülerinnen und Schüler entgegen ihrer Aussage, dass ihnen gesundes Essen wichtig ist, handeln. An den Ergebnissen kann man sehen, dass Schülerinnen und Schüler vor allem Süßigkeiten, süßes Gebäck und Pommes kaufen (Stauber & Keßler, 2019d).

Ernährungsbildung kann hier ein Forum für reflektierende Auseinandersetzung mit diesen Lebensmitteln unter den Maßstäben Gesundheit und Genuss bieten, ohne dass sie das tatsächliche Essverhalten der Schülerinnen und Schüler steuern kann und soll. Daran zeigt sich, dass das Schulkantinenangebot neben abwechslungsreichen und vollwertigen Mittagsmahlzeiten auch ein attraktives Pausenverpflegungsangebot bieten muss, damit eine gesundheitsförderliche Lebensmittelauswahl auch in diesem Sektor selbstverständlich wird. Dies fordern auch die Erwachsenen in der qualitativen Befragung. Sie sehen vor allem die vermehrte Integration bestimmter Speisekomponenten im Menü, wie beispielsweise Obst, Gemüse und Salate, als wirkungsvolle Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit durch das Schulessen. Ebenso fordern sie, dass das Angebot von gesüßten Getränken und Süßwaren eingeschränkt wird, um die tägliche Zuckeraufnahme zu reduzieren. Auch Nudging-Maßnahmen, wie die handliche Vorbereitung von Obst- und Gemüse-Zwischenmahlzeiten und die Erhöhung der Abgabepreise auf Süßwaren werden von den Befragten als wirkungsvoll in Zusammenhang mit Gesundheitsförderung bewertet (Kerschbaumer, 2020, S. 158f.).

### **3 Bildungsgeleitete Mitbestimmung in der Mensa von morgen**

Wie diese Studien gezeigt haben, ist Schulverpflegung ein mehrdimensionales Phänomen, welches mit zahlreichen Erwartungen, Aufgaben und Anforderungen verbunden ist, gleichzeitig aber vielfältige Chancen bietet, um Food und Consumer Literacy im schulischen Kontext zu verankern.

Zukunftsweisende Zielsetzung ist es also, das Schulverpflegungskonzept im Gesamtpädagogischen Konzept der Schule zu verankern und eine dauerhafte dialogische Kommunikation und Reflexion sowie Kooperation zwischen allen schulischen Akteurinnen und Akteuren inklusive des Verpflegungsanbieters anzustoßen. Verpflegungsanbietende sind aufgefordert im Rahmen eines verhältnispräventiven Ansatzes ein Konzept zur gesundheitsförderlichen Ernährung auszuarbeiten, welches den Schülerinnen und Schüler eine genussvolle und „gesunde“ Ernährungsentscheidung

derung ermöglicht. Dies kann dann gelingen, wenn die Schulverpflegung als Einrichtung des schulischen Lebens als eine Schnittstelle zwischen Ernährungsbildung, Ernährungskulturation und Ernährungssozialisation sowie alltäglichem Ernährungsverhalten verstanden wird. Einerseits ist Ernährungsbildung eine Voraussetzung für reflektierte Partizipation bei der Gestaltung von Schulverpflegung, beispielsweise in Form eines „runden Tisches“, andererseits kann Schulverpflegung als Lernraum im ernährungsbildenden Kontext genutzt werden. Eine Erforschung der Wechselbeziehung zwischen Schulverpflegung und ernährungsbildendem Unterricht ist auch ein Desiderat für die fachdidaktische Forschung.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Die DSEB, angesiedelt am Institut für Bildungsconsulting (IfB) an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten (Süddeutschland), wird als Teilprojekt des BMBF geförderten Forschungsprojekts „Innovative Hochschule“ (2018 – 2023) finanziert.

### Literatur

- Altenschmidt, K., Stark W. (Hrsg.) (2016). *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14157-8>
- Arens-Azevêdo, U., Böltz, M., Girbardt, R., Hoffmann, C., Liesen, E., Oberritter, H., Pfefferle, H., Romeike, M., & Schnurr, E. (2018). *DGE-Qualitätsstandard für die Schulverpflegung*. Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V.
- Arens-Azevêdo, U., Schillmöller, Z., Hesse, I., Paetzelt, G., & Roos-Bugiel, J. (2015). *Qualität der Schulverpflegung – Bundesweite Erhebung. Abschlussbericht*. Hamburg: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Fakultät Life Sciences.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE). (Hrsg.) (2020). *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Schulen* (5. Aufl.). DGE. [https://www.schuleplusessen.de/fileadmin/user\\_upload/medien/DGE-QST/DGE\\_Qualitaetsstandard\\_Schule.pdf](https://www.schuleplusessen.de/fileadmin/user_upload/medien/DGE-QST/DGE_Qualitaetsstandard_Schule.pdf)
- Ellrott, T. (2018). Entwicklung des Essverhaltens im Kindes- und Jugendalter. In M. Kersting (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell: Herausforderungen für Gesundheitsförderung und Prävention* (2. Aufl., S. 78-91). Umschau Zeitschriftenverlag.
- Frei, A. G., Groß, T., & Meier, T. (2011). Es geht um die Wurst: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft tierischer Kost. In G. Schönberger, A. Ploeger & G. Hirschfelder (Hrsg.), *Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen* (S. 57-75). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93268-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93268-2_4)

- Henke, J., Pasternack, P., & Schmid, Sarah. (2016). *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschule und ihre öffentliche Kommunikation. HoF-Handreichungen 8. Beiheft zu „die hochschule“ 2016*, 3(8).  
<https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/HoF-Handreichungen8.pdf>
- Kerschbaumer, R. (2020). *Optimierung der Schulverpflegung an ausgewählten Standorten im süddeutschen Raum als Impuls für den österreichischen Schulsektor – eine qualitative Studie* (Diplomarbeit). Universität Wien.  
<https://ubdata.univie.ac.at/AC15609889>
- Klotter, C. (2017). *Einführung Ernährungspsychologie*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Klunder, N. (2018). Mahlzeitenmuster von Eltern in Paarbeziehungen. In A. Häußler, C. Küster, S. Ohrem & I. Wagenknecht (Hrsg.), *Care und die Wissenschaft vom Haushalt. Aktuelle Perspektiven der Haushaltswissenschaft* (S. 73-87). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Springer VS.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz.
- Murko, M. (2020). *Schulverpflegung im deutschsprachigen Raum: Vorstellungen von Schülern und Schülerinnen zur Optimierung der Schulverpflegung – eine quantitative Erhebung an einer ausgewählten Schule in Deutschland* (Diplomarbeit). Universität Wien. <https://ubdata.univie.ac.at/AC15574544>
- Rose, L. (2009). Gesundes Essen. Anmerkungen zu den Schwierigkeiten, einen Trieb gesellschaftlich zu regulieren. In L. Rose & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Erst kommt das Fressen...!. Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit* (S. 281-293). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91761-0\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91761-0_20)
- Rützler, H. & Reiter, W. (2011). Gesellschaftliche Megatrends und ihre Auswirkungen auf eine Veränderung unserer Esskulturen. In G. Schönberger, A. Ploeger & G. Hirschfelder (Hrsg.), *Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen* (S. 77-88). Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-93268-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93268-2_5)
- Stauber, E., & Keßler, U. (2019a). *Optimierung der Schulverpflegung an einem ausgewählten Schulstandort im süddeutschen Raum. Elternbefragung. Unveröffentlichte Daten einer quantitativen Erhebung*. Weingarten: Didaktische Servicestelle Ernährungsbildung.
- Stauber, E., & Keßler, U. (2019b). *Optimierung der Schulverpflegung an einem ausgewählten Schulstandort im süddeutschen Raum. Lehrer\*innen-/Mitarbeiter\*innenbefragung. Unveröffentlichte Daten einer quantitativen Erhebung*. Weingarten: Didaktische Servicestelle Ernährungsbildung.
- Stauber, E., & Keßler, U. (2019c). *Optimierung der Schulverpflegung an einem ausgewählten Schulstandort im süddeutschen Raum. Schüler\*innenbefragung Gym-*

## | Schulverpflegung im Spannungsfeld

- nasium. Unveröffentlichte Daten einer quantitativen Erhebung.* Unveröffentlichte Daten einer quantitativen Erhebung. Weingarten: Didaktische Servicestelle Ernährungsbildung.
- Stauber, E., & Keßler, U. (2019d). *Optimierung der Schulverpflegung an einem ausgewählten Schulstandort im süddeutschen Raum. Gesamtergebnisse der Schüler\*innenbefragungen. Unveröffentlichte Daten einer quantitativen Erhebung.* Unveröffentlichte Daten einer quantitativen Erhebung. Weingarten: Didaktische Servicestelle Ernährungsbildung.
- Tecklenburg, E., Arens-Azevêdo, U., Papenheim-Tockhorn, H., Belke Lara, Klein, S., Spiller, A., & Zühldorf, A. (2019). *Studie zu Kosten- und Preisstrukturen in der Schulverpflegung. KuPS. Abschlussbericht.* Deutsche Gesellschaft für Ernährung e. V.  
<https://www.dge.de/fileadmin/public/doc/gv/KuPS-Studie-Abschlussbericht.pdf>
- Tecklenburg, E., Belke Lara, Klein, S., Arens-Azevêdo, U., Papenheim-Tockhorn, H., & Spiller, A. (2018). *Studie zu Kosten- und Preisstrukturen in der Schulverpflegung. KuPS. Abschlussbericht.* Deutsche Gesellschaft für Ernährung e. V.  
<https://www.dge.de/fileadmin/public/doc/gv/BMEL-Schulverpflegung-KuPS-Studie-Erste-Ergebnisse.pdf>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences.* Sage Publications.
- United Nations (1992). *Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro, Juni 1992.* United Nations.  
[https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda\\_21.pdf](https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf)
- Vogt, I. (2009). Kochen und Essen mit Lust. In L. Rose & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Erst kommt das Fressen...!. Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit* (S. 267-280). VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Koerber, K. von (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *Ernährung im Fokus, 14*(9-10), 260-266.  
[https://www.nachhaltigeernaehrung.de/fileadmin/Publikationen/aid\\_eif\\_Nachhaltige\\_Ernaehrung\\_Koerber\\_09-2014\\_\\_Lit.pdf](https://www.nachhaltigeernaehrung.de/fileadmin/Publikationen/aid_eif_Nachhaltige_Ernaehrung_Koerber_09-2014__Lit.pdf)



## **Verfasserinnen**

Ass.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> habil. Claudia Maria Angele

Mag.<sup>a</sup> Rebecca Kerschbaumer

Mag.<sup>a</sup> Marie-Theres Murko

Universität Wien

Department für Ernährungswissenschaften & Zentrum für Lehrer\*innenbildung

Althanstraße 14

A-1090 Wien

E-Mail: [claudia.angele@univie.ac.at](mailto:claudia.angele@univie.ac.at)

[rebecca.kerschbaumer@univie.ac.at](mailto:rebecca.kerschbaumer@univie.ac.at) | [marietheres.murko@gmail.com](mailto:marietheres.murko@gmail.com)

Internet: <https://nutrition.univie.ac.at> | <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at>

AOR<sup>in</sup> Ute Keßler & Eva Stauber

Pädagogische Hochschule Weingarten

Didaktische Servicestelle für Ernährungsbildung

Kirchplatz 2

D-88250 Weingarten

E-Mail: [kessler@ph-weingarten.de](mailto:kessler@ph-weingarten.de) | [stauber@ph-weingarten.de](mailto:stauber@ph-weingarten.de)

Internet: <http://www.ernaehrung.bildungsconsulting-weingarten.de>

Viola Muster & Ulf Schrader

## **Nachhaltiger Konsum und Digitalisierung: Empfehlungen für die Verbraucherbildung**

Die Digitalisierung birgt Chancen und Risiken für nachhaltigen Konsum. Ob und inwieweit diese Chancen genutzt und die Risiken minimiert werden können, hängt auch von den Kompetenzen der Verbraucherinnen und Verbraucher ab. Eine Verbraucherbildung für nachhaltigen Konsum, die diese Herausforderungen anerkennt, sollte deshalb entsprechend weiterentwickelt werden.

**Schlüsselwörter:** Nachhaltiger Konsum, Digitalisierung, Verbraucher, Verbraucherbildung

### **Sustainable consumption and digitalisation: recommendations for consumer education**

Digitalisation entails chances and risks for sustainable consumption. Whether and to what extent these chances can be used and the risks minimised also depends on the competencies of consumers. Consumer education for sustainable consumption, recognizing these challenges, should therefore be further developed.

**Keywords:** sustainable consumption, digitalisation, consumers, consumer education

---

## **1 Einleitung**

Die Auswirkungen der Digitalisierung auf nachhaltigen Konsum sind vielfältig. Mögliche Chancen (etwa durch mehr Transparenz oder Sharing-Optionen) stehen großen Risiken gegenüber (etwa steigender Energieverbrauch und Stimulierung von Mehrkonsum) (z. B. Frick & Gossen, 2019; Frick & Santarius, 2019; Hübner & Schmon, 2019; Kampffmeyer & Gensch, 2019). Entsprechend ist bislang noch nicht ausgemacht, ob und inwieweit Digitalisierung nachhaltigen Konsum eher fördern oder hemmen wird. Deshalb braucht es in jedem Fall umfassende, proaktive Gestaltungsmaßnahmen, um die Chancen für eine nachhaltige Entwicklung insgesamt und einen nachhaltigen Konsum im Besonderen zu nutzen sowie die Risiken zu mindern (WBGU, 2019). Neben einer sozial-ökologisch ausgerichteten Digitalpolitik, die die Rahmenbedingungen der Digitalisierung für alle Marktakteure gestaltet und die Angebotsseite reguliert, kommt es dabei auch auf eine Weiterentwicklung der Kompetenzen von Verbraucherinnen und Verbrauchern an. Auf den Verbraucherinnen und Verbrauchern liegt der Fokus dieses Beitrages.

Die Förderung einer kompetenten Nutzung der Digitalisierung für einen nachhaltigeren Konsum knüpft insbesondere an drei etablierte Bildungsbereiche an: *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) zielt darauf ab, Menschen zur aktiven und zukunftsfähigen Gestaltung von Gesellschaft zu befähigen. Seit längerem wird im BNE-Kontext auch die Bedeutung der Digitalisierung diskutiert (BMBF, 2019; Engagement Global, 2018; Stoltenberg & Michelsen, 2019). *Digitale Bildung* zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, an der digitalen Welt aktiv teilzuhaben und sie mitgestalten zu können (z. B. KMK, 2016). Die *Verbraucherbildung* schließlich hat zum Ziel, Menschen vor allem in ihrer Rolle als Verbraucherinnen und Verbraucher zu einem verantwortungsvollen und reflektierten Verhalten zu befähigen (KMK, 2013). Die Auswirkungen der Digitalisierung wurden auch in der Verbraucherbildung schon beleuchtet (z. B. Bartsch et al., 2017). Bislang ist jedoch nicht klar genug, ob und inwieweit diese drei Bereiche tatsächlich einen Beitrag dazu leisten (können), um Verbraucherinnen und Verbraucher für einen nachhaltigen Konsum im Digitalen zu befähigen.

Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag den Fragen nach, (i) welche besonderen Herausforderungen für Verbraucherinnen und Verbraucher bestehen, um nachhaltigen Konsum im Kontext der Digitalisierung verwirklichen zu können, (ii) inwieweit diese Herausforderungen in relevanten Bildungsbereichen bereits berücksichtigt werden und (iii) welcher Auftrag sich hieraus insbesondere für die Verbraucherbildung ableiten lässt.

Um die Forschungsfragen zu beantworten, ist der Beitrag folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird im zweiten Teil skizziert, welche Chancen und Risiken durch Digitalisierung für einen nachhaltigen Konsum entstehen und welche Anforderungen für Verbraucherinnen und Verbraucher sich hieraus ergeben. Im dritten Teil wird diskutiert, ob und inwieweit relevante Bildungsbereiche diese genannten Anforderungen an Verbraucherinnen und Verbraucher (bisher) berücksichtigen. Abschließend werden im vierten Teil Empfehlungen vorgestellt, wie eine Verbraucherbildung für einen nachhaltigen Konsum vor dem Hintergrund der Digitalisierung weiterentwickelt werden kann.

## **2 Digitalisierung: Chancen und Risiken für nachhaltigen Konsum**

Die Anstrengungen zur Förderung eines sozial-ökologisch und ökonomisch verträglichen Konsums in Deutschland waren bislang kaum erfolgreich. Zwar zeigen regelmäßige Befragungen ein verlässlich hohes Bewusstsein der Verbraucherinnen und Verbraucher etwa für bestehende Umweltprobleme und relevante (auch konsumbezogene) Lösungsansätze (z. B. Rubik et al., 2019), allein im Handeln schlägt sich dieses Bewusstsein jedoch noch nicht genug nieder. So zeigen etwa die beiden konsumbezogenen Indikatoren der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie (Statistisches

Bundesamt, 2018) nur geringfügige Verbesserungen bei den „Marktanteilen von Produkten mit staatlichen Umweltzeichen“ (Indikator 12.1a) oder beim „Energieverbrauch und CO<sub>2</sub>-Emissionen des Konsums“ (Indikator 12.1b). Unabhängig von der Frage, wie Digitalisierung auf Konsum wirkt, gilt daher zunächst zu konstatieren: Ein nachhaltiger Konsum in Deutschland stellt weiterhin die Ausnahme dar.

Die Digitalisierung verändert Konsumprozesse. In allen Konsumphasen (Aneignungsvorbereitung, Aneignung, Nutzung und Nachnutzung) finden vormals analoge Konsumaktivitäten nun entweder vollständig oder teilweise digital statt (Frick & Gossen, 2019; Kampffmeyer & Gensch, 2019). Je nach Konsumaktivität und Bedürfnisfeld sind digitale und analoge Prozesse ganz unterschiedlich miteinander verwoben und beeinflussen einander (Frick & Gossen, 2019; Frick & Santarius, 2019): In der Phase der Aneignungsvorbereitung beispielsweise trägt (zukünftig noch stärker personalisierte) Online-Werbung zur Bedürfnisgenese bei. Auch werden etwa Produkt- und Unternehmensinformationen über Suchmaschinen oder auf Vergleichs- und Bewertungsplattformen gesucht. Die Aneignungsphase ist zunehmend geprägt etwa durch den Onlinehandel, die Nutzung digitaler Bezahlssysteme oder die Inanspruchnahme digitaler Produkte und Dienstleistungen (z. B. Streaming-Dienste). Digitalisierung vereinfacht auch die Alternativen zum klassischen Neukauf, also den Kauf gebrauchter Produkte oder die Inanspruchnahme von Miet- und Sharing-Angeboten. In der Nutzungs- und der Nachnutzungsphase können die gemachten Erfahrungen auf Bewertungsplattformen anderen Verbraucherinnen und Verbrauchern zugänglich gemacht werden. In der Nachnutzungsphase bieten Tausch- und Verkaufsplattformen Alternativen zur klassischen Entsorgung nicht mehr benötigter Produkte.

Digitaler Konsum zeichnet sich dadurch aus, dass er die Nutzung von digitalen Infrastrukturen, den Konsum von digitalen Geräten und Anwendungen und damit immer auch die Nutzung von Energie voraussetzt (Frick & Santarius, 2019). Ebenso ist es ein zentrales Merkmal digitalen Konsums, dass Transaktionskosten sowohl für Unternehmen als auch für Verbraucherinnen und Verbraucher maßgeblich gesenkt werden: Die Reduzierung beispielsweise des Zeitaufwands, der Fahrt- und Transportkosten oder des Koordinationsaufwandes etwa mit Ladenöffnungszeiten im Vergleich zum stationären Handel trägt dazu bei, dass digitaler Konsum einfacher und bequemer erscheint (Frick & Santarius, 2019). Nicht zuletzt verändern sich auch die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Unternehmen und Verbraucherinnen und Verbrauchern.

Hieraus erwachsen unterschiedliche Chancen und Risiken für nachhaltigen Konsum. Ob diese Chancen für nachhaltigen Konsum gesamtgesellschaftlich genutzt werden können, hängt – neben politischem und unternehmerischem Einsatz für dieses Ziel – auch davon ab, ob Verbraucherinnen und Verbraucher sie zu nutzen in der Lage sind. Nachfolgend sollen deshalb ausgewählte Chancen und Risiken kurz beleuchtet werden, um anschließend aufzuzeigen, inwieweit die Nutzung der Chancen

und die Minimierung der Risiken mit Kompetenzen von Verbraucherinnen und Verbrauchern verknüpft sind.

### **2.1 Chancen**

#### *Verbesserte Verfügbarkeit von Informationen und nachhaltigen Produkten*

Die Digitalisierung hat das Potential, sowohl die Verfügbarkeit von als auch den Zugang zu nachhaltigkeitsbezogenen Informationen sowie nachhaltigen Produkten und Dienstleistungen zu verbessern (Frick & Santarius 2019; Kampffmeyer & Gensch 2019). Da nachhaltige Produkte im stationären Handel nach wie vor nicht überall verfügbar sind, kann sich hier die Senkung von Transaktionskosten positiv auswirken. Einerseits ist dieses Potential der Digitalisierung zur Förderung von Transparenz und Verfügbarkeit nachhaltiger Angebote noch längst nicht ausgeschöpft. Wie etwa Lell et al. (2020) aufzeigen, sind Nachhaltigkeitsinformationen im Online-Handel nach wie vor nicht ausreichend verfügbar und nachhaltige(re) Produkte nicht eindeutig erkennbar. Andererseits limitieren bereits heute die bestehende Informationsflut, die begrenzten Informationsverarbeitungskapazitäten und zahlreiche weitere Einflussfaktoren die erfolgreiche, handlungsleitende Informationsnutzung durch Verbraucherinnen und Verbraucher (Kampffmeyer & Gensch, 2019).

Es kommt daher zunächst (weiterhin) darauf an, dass Verbraucherinnen und Verbraucher in die Lage versetzt werden, auf Basis von Informationen und verbesserten Angeboten auch tatsächlich bessere Entscheidungen zu treffen. Im digitalen Kontext stehen Verbraucherinnen und Verbraucher zudem vor der Herausforderung, erfolgreich glaubwürdige, digitale Nachhaltigkeitsinformationen und nachhaltige Produkte zu finden, zu erkennen und von anderen Angeboten zu unterscheiden. Dabei ist etwa relevant, welche Suchtechniken und Suchinfrastrukturen sie nutzen, ob sie etwa Voreinstellungen, Suchkriterien und Filter kompetent handhaben und Suchergebnisse kritisch reflektieren und vergleichen können.

#### *Dematerialisierung und kollaborativer Konsum*

Auch kann die Digitalisierung potenziell zur stärkeren Verbreitung von ressourcenarmen Produkten und Dienstleistungen beitragen, etwa durch Dematerialisierung (z. B. Online-Konferenzen statt Flugreise; Musik-Streaming statt Tonträgerkauf) und Angebote des kollaborativen Konsums (z. B. Hilty, 2019; Behrendt et al., 2018). Durch digitale Vernetzung ermöglichen kollaborative Konsumangebote eine Nutzungsintensivierung (statt Neukauf) von Konsumgütern (z. B. Tauschen, Verleihen, Teilen etc.).

Ob diese Chancen für nachhaltigen Konsum tatsächlich genutzt werden können, hängt jedoch maßgeblich davon ab, ob und inwieweit Verbraucherinnen und Verbraucher dematerialisierte und kollaborative Formen des Konsums kennen, unterscheiden, bewerten und erfolgreich nutzen können und wollen. Dabei ist auch von

Bedeutung, ob Verbraucherinnen und Verbraucher beispielsweise kollaborative Konsumpraktiken und -angebote auch aktiv mitgestalten und weiterentwickeln. Es hängt davon ab, ob sie die möglichen Ressourceneinsparungen tatsächlich realisieren oder aber Einsparungen an der einen Stelle durch häufigere Nutzung oder zusätzliche Aktivitäten und Konsumhandlungen an anderer Stelle (über-)kompensieren. Insgesamt geht es also darum, Verbraucherkompetenzen für die sozial-ökologisch angemessene Nutzung dieser neuen Formen des Konsums zu entwickeln.

### **2.2 Risiken**

#### *Steigender Energie- und Ressourcenverbrauch*

Ein zentrales Risiko der Digitalisierung für nachhaltigen Konsum besteht darin, dass die genannten Voraussetzungen (Nutzung digitaler Infrastruktur, Geräte und Anwendungen) jeweils selbst Energie und andere Ressourcen verbrauchen. So ist zu befürchten, dass die zunehmende Digitalisierung etwa von Haushaltsgeräten, Freizeitbeschäftigungen, Fortbewegungsmitteln oder Kommunikation maßgeblich dazu beiträgt, dass der Energie- und Ressourcenverbrauch insgesamt zunimmt. Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil potenzielle Effizienzgewinne (siehe oben) durch Rebound-Effekte aufgeessen werden (z. B. Hilty, 2019).

Ob dieses Risiko minimiert werden kann, hängt auch davon, ob und inwieweit Verbraucherinnen und Verbraucher in der Lage sind, Bedürfnisse und Bedarfe im Hinblick auf die Nutzung und Wirkung digitaler Technik zu reflektieren. Wie Lange et al. (2019) verdeutlichen, kommt es (neben strukturellen Maßnahmen) deshalb immer auch auf sogenannte Nutzungssuffizienz an. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt: „Wie viele digitale Geräte und wie viel permanente Vernetzung benötige ich – sowohl beruflich wie privat –, um ein zufriedenes Leben führen zu können?“ (Lange et al., 2019, S. 114). Letztlich geht es also darum, dass Verbraucherinnen und Verbraucher in der Lage sein sollten, den Einsatz und die Nutzung digitaler Geräte und Anwendungen im Hinblick auf sozial-ökologische Folgen kritisch und verantwortungsvoll abzuwägen.

#### *Stimulierung von Mehrkonsum*

Ein weiteres zentrales Risiko für nachhaltigen Konsum liegt darin, dass die erwähnte Senkung von Transaktionskosten und der Einsatz von (zunehmend personalisierten) Online-Marketing-Techniken Mehrkonsum stimulieren können. Im Unterschied zu den erwähnten Rebound-Effekten (die vor allem durch Effizienzgewinne entstehen), gehen Frick und Santarius (2019) hier von sogenannten Induktionseffekten aus. Damit ist gemeint, dass die Unkompliziertheit und Einfachheit des digitalen Konsums und die besonders nutzerorientierte Online-Werbung und Gestaltung der Online-Warenwelt neue Bedarfe generieren und dazu verführen können, mehr zu konsumieren, was den Zielen eines nachhaltigen Konsums maßgeblich widersprechen würde.

Auch hier wird deutlich, dass eine Risikoreduzierung – neben strukturellen Maßnahmen – davon abhängt, ob Verbraucherinnen und Verbraucher in der Lage sind, die „Verheißungen“ des Onlineshoppings kritisch zu reflektieren (z. B. Frick & Matthies, 2020). Es scheint daher von Bedeutung, dass Verbraucherinnen und Verbraucher fähig sind, Online-Marketing-Techniken und ihre Wirkung auf Konsumverhalten zu verstehen, kritisch einzuordnen und entsprechende Schutzmaßnahmen (z. B. Datenschutzeinstellungen) ergreifen zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Ob die gesellschaftlichen Chancen der Digitalisierung zur Verwirklichung eines nachhaltigen Konsums genutzt und die Risiken minimiert werden können, hängt auch von zahlreichen Kompetenzen der Verbraucherinnen und Verbrauchern ab. Daher stellt sich die Frage, ob und inwieweit relevante Bildungsbereiche diese notwendigen Verbraucherkompetenzen für einen nachhaltigen Konsum im Kontext der Digitalisierung adressieren.

### **3 Relevante Bildungsbereiche zur Förderung eines nachhaltigen Konsums im Kontext von Digitalisierung**

Im Folgenden werden die drei Bildungsbereiche *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*, *Digitale Bildung* und *Verbraucherbildung* vorgestellt und danach bewertet, ob und inwieweit Verbraucherkompetenzen für einen nachhaltigen Konsum im Kontext der Digitalisierung berücksichtigt werden.

#### **3.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Das zentrale Ansinnen von BNE ist es, Menschen für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu befähigen (z. B. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017). Die Bildung für einen nachhaltigen Konsum spielt im BNE-Kontext seit jeher eine wichtige Rolle, auch weil sich Auswirkungen des eigenen Handelns auf Menschen und Umwelt andernorts und in Zukunft mit Konsumbezügen besonders gut erklären und veranschaulichen lassen (z. B. Fischer & Nemnich, 2012).

Seit einiger Zeit schon wird die Bedeutung der Digitalisierung im BNE-Kontext diskutiert. Bereits im Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung von 2017 werden Digitalisierungsaspekte und insbesondere die Möglichkeiten zur Entwicklung digitaler Lehr- und Lernmaterialien berücksichtigt (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017). Im BMBF-Aktionsplan „Natürlich. Digital. Nachhaltig.“ heißt es dazu, dass BNE eine zentrale Voraussetzung für das Ziel einer „Bildung für nachhaltige, digitale Zukunftskompetenz“ darstellt (BMBF, 2019, S. 10). In einem Diskussionspapier von Engagement Global, einer Organisation, die in Deutschland die Implementierung von BNE und Globalem Lernen unter-

stützt, stehen die „wechselseitige Ergänzung“ und das mögliche Zusammenspiel von BNE und Digitaler Bildung im Mittelpunkt (Engagement Global, 2018). Gleichzeitig gibt es auch kritische Stimmen, die die unterschiedlichen Treiber und Logiken von BNE und Digitaler Bildung reflektieren (z. B. Stoltenberg & Michelsen, 2020).

Doch auch wenn die Digitalisierung im BNE-Kontext bereits umfangreiche Berücksichtigung gefunden hat (und im fortlaufenden Umsetzungsprozess findet), so liegt der Fokus bislang noch häufig auf einem eher instrumentellen Verständnis. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie digitale Anwendungen und Tools genutzt werden können, um BNE-Inhalte zu transportieren. Hingegen werden nach unserer Einschätzung bisher noch zu wenige Konsequenzen aus der Digitalisierung für eine inhaltliche Weiterentwicklung von BNE und Bildung für nachhaltigen Konsum gezogen.

### **3.2 Digitale Bildung**

Im Mittelpunkt der digitalen Bildung steht die Förderung von digitalen Kompetenzen, die Menschen befähigen und motivieren sollen, erfolgreich an der digitalen Welt teilzuhaben und sie zu gestalten. In der Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zur „Bildung in der digitalen Welt“ heißt es entsprechend, dass die Schülerinnen und Schüler „zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt werden“ sollen (KMK 2016, S. 6). In der ersten Fassung des EU-Referenzrahmen zu digitalen Kompetenzen für Bürgerinnen und Bürger heißt es (Vuorikari et al., 2016, S. 3): „People need digital competence to be able to participate and benefit from digital opportunities – but also to mitigate possible risks.“

Seit Jahren fordern vielfältige Akteure in Politik und Wirtschaft eine umfangreiche Förderung digitaler Bildung (z. B. BMWi, 2016). Nicht selten spielen hierbei wirtschaftliche Interessen eine Rolle (Santarius, 2019), wobei die Digitalisierung vor allem als Mittel zur Effizienzsteigerung und zur Förderung der Wettbewerbsfähigkeit betrachtet wird. Digitalisierung wird dabei meist als unumkehrbare, notwendige Entwicklung verstanden, die zwar durchaus gestaltet werden kann, aber nicht grundsätzlich in Frage zu stellen ist. Dieser Grundsatz prägt auch die verschiedenen Kompetenzen, die im Rahmen der digitalen Bildung erworben werden sollen. In der Strategie der KMK (unter anderem aufbauend auf dem EU-Referenzrahmen, Vuorikari et al., 2016) werden sechs Bereiche formuliert, in denen Lernende Kompetenzen erwerben sollen (KMK 2016): (i) Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, (ii) Kommunizieren und Kooperieren, (iii) Produzieren und Präsentieren, (iv) Schützen und sicher Agieren, (v) Problemlösen und Handeln sowie (vi) Analysieren und Reflektieren.

Explizite Nachhaltigkeits- und Konsumbezüge sind in der KMK-Strategie wenige zu finden. Lediglich im Kompetenzbereich (iv) Schützen und sicher Agieren, werden etwa Fähigkeiten zur Berücksichtigung der Umweltauswirkungen digitaler Geräte und ihrer Nutzung oder Fähigkeiten zur Berücksichtigung von Jugendschutz-



oder Verbraucherschutzmaßnahmen als relevante Teilkompetenzen gefasst. Gleichzeitig zeigen sich aber auch in den anderen Kompetenzbereichen viele relevante Ansatzpunkte zur Förderung von Verbraucherkompetenzen für einen nachhaltigen Konsum im Kontext der Digitalisierung, so etwa für die Informationssuche (Kompetenzbereich (i)), kollaborativen Konsum (Kompetenzbereich (ii)), oder die kritische Reflexion von Online-Marketing (Kompetenzbereich (vi)).

Um diese Ansatzpunkte auszubauen und für nachhaltigen Konsum zu nutzen, braucht es jedoch eine umfassende sozial-ökologische Kontextualisierung digitaler Bildung, die auch die Frage zulässt, wie viel Digitalisierung überhaupt sinnvoll und angemessen ist. Wie Lange und Santarius (2019, S. 23) hierzu schreiben, würde „[e]ine kritische digitale Bildung [...] nicht nur auf den Breitbandausbau an Schulen, mehr Tablets im Unterricht oder etwa Programmierkenntnisse für Grundschüler und -schülerinnen setzen. Vielmehr würde sie auch aufzeigen, welche Chancen und Risiken in der Nutzung digitaler Möglichkeiten liegen. Nicht nur Verbraucherinnen und Verbraucher würden somit befähigt, eine nachhaltigkeitsorientierte Digitalisierung aktiv zu gestalten.“

### 3.3 Verbraucherbildung

Spätestens seit dem KMK-Beschluss aus dem Jahr 2013 stellen die Themenfelder „nachhaltiger Konsum“ und „Medien und Information“ (inklusive *digitaler* Medien/Informationen) zwei von vier zentralen Bereichen der Verbraucherbildung in Deutschland dar (KMK, 2013). Die inhaltlichen Verflechtungen sowohl zwischen den Themenfeldern als auch mit verwandten Bereichen wie Medienbildung oder BNE werden im KMK-Beschluss anerkannt. Seither haben die einzelnen Bundesländer eigene Rahmenwerke bzw. Leitdokumente zur Ausgestaltung von Verbraucherbildung erarbeitet, in denen sich meist ebenfalls beide Themenfelder (z. T. mit anderen Formulierungen) wiederfinden (siehe beispielhaft für NRW: Schulministerium NRW, 2017 oder Berlin-Brandenburg: SenBJW, 2016). Dennoch erscheinen die inhaltlichen Verflechtungen zwischen den Themenfeldern „nachhaltiger Konsum“ und „Medien und Information“ in der Verbraucherbildungspraxis (sowohl in der Lehrkräftebildung als auch in der Schule) noch ausbaufähig.

*Erstens* finden die beiden Themenfelder nach unserer Erfahrung bislang noch keine gleichrangige Berücksichtigung. In der Verbraucherbildung stehen traditionell Konsum-, Ernährungs- und Lebensführungsthemen im Mittelpunkt. Das Themenfeld „Medien und Information“ wird – auch wenn seine Wichtigkeit grundsätzlich anerkannt ist – häufig nur am Rande behandelt, auch weil die verfügbaren zeitlichen Ressourcen schon für die klassische Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Regel unzureichend sind. Die inhaltliche Ausgestaltung und Umsetzung der Digitalen Bildung bleibt nach unserer Einschätzung damit in der Praxis oft Personen überlassen, die sich eher nicht als „Verbraucherbildner“, sondern als „Medienbildner“ verstehen und entsprechend selten die Bezüge zwischen den verschiedenen Themen-

feldern der Verbraucherbildung herstellen. *Zweitens* liegt nach unserer Einschätzung ein Fokus auf der Frage, ähnlich zur BNE, wie digitale Tools und Anwendungen als Lehr-Lernmittel in der Verbraucherbildung eingesetzt werden können (z. B. Müller et al., 2017; Grundmann et al., 2019). Auch wenn der inhaltliche Anwendungsbezug digitaler Medien(bildung) hier berücksichtigt wird, so geht es dabei doch vorrangig um eine instrumentelle Nutzung der Digitalisierung. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit Digitalisierung übergreifend die Anforderungen an Verbraucherinnen und Verbraucher in den verschiedenen Themenfeldern und somit auch im Themenfeld „nachhaltiger Konsum“ verändert, hat – so unsere Beobachtung – jedoch noch nicht ausreichend stattgefunden. Der europäische Referenzrahmen zu „digitalen Verbraucherkompetenzen“ bietet hierfür zwar eine gute Vorlage, wurde bisher aber unzureichend rezipiert und adressiert nur teilweise nachhaltigen Konsum (Brečko & Ferrari, 2016). Auf die Notwendigkeit einer stärker inhaltlichen Auseinandersetzung machen auch bereits Bartsch et al. (2017, S. 61) aufmerksam (jedoch ohne expliziten Bezug zu *nachhaltigem* Konsum) und formulieren: „Darüber hinaus ist Konsum in der digitalen Welt ein zentraler Lerninhalt, da er die alltägliche Lebensführung und -gestaltung betrifft und verändert. Dazu ist ein fachdidaktischer Diskurs notwendig.“

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass keiner der vorgestellten Bildungsbereiche bislang ausreichend relevante Verbraucherkompetenzen für nachhaltigen Konsum in der digitalen Welt berücksichtigt. In allen drei vorgestellten Bildungsbereichen erscheint es sinnvoll und möglich, diese Aufgabe stärker zu verankern. Im Folgenden sollen entsprechende Empfehlungen für die Verbraucherbildung abgeleitet werden.

## 4 Empfehlungen für die Verbraucherbildung

Die nachfolgenden Überlegungen sind weder abschließend noch vollständig. Vielmehr sollen sie als Impuls für weiteren Austausch und mehr Zusammenarbeit von Akteuren der Verbraucherbildung, der BNE und der Digitalen Bildung im Themenfeld gesehen werden. Sie bauen auch auf den Erfahrungen und Ergebnissen eines vom Umweltbundesamt finanzierten Projektes zu Digitalisierung und nachhaltigem Konsum auf.<sup>1</sup>

### 4.1 Konzeptionell und empirisch für Klarheit sorgen

Um Verbraucherinnen und Verbraucher für nachhaltigen Konsum im Kontext der Digitalisierung befähigen zu können, erscheint es notwendig, *erstens* auf einer konzeptionell-analytischen Ebene herauszuarbeiten und zu systematisieren, was überhaupt relevante Verbraucherkompetenzen für einen nachhaltigen Konsum im Kontext der Digitalisierung sind. Eine Systematisierung etwa entlang der verschiedenen

Konsumphasen und der genannten Chancen und Risiken der Digitalisierung erscheint sinnvoll. Darauf aufbauend könnten die bestehenden Rahmenwerke bzw. Leitdokumente aus den verschiedenen Bundesländern überprüft und ggf. weiterentwickelt werden. Reflektiert werden sollte dabei insbesondere, wie dem Querschnittscharakter des Themenbereichs „Medien und Information“ noch stärker Genüge getan werden kann. Auch sollte begrifflich geklärt werden, inwieweit es um *digitale Verbraucherkompetenzen* (siehe hierzu Brečko & Ferrari, 2016) für nachhaltigen Konsum oder um *Verbraucherkompetenzen* für nachhaltigen Konsum *im Kontext der Digitalisierung* geht. Diese begriffliche Festlegung ist verknüpft mit der Frage, welche Art von Kompetenzen in welcher Gewichtung als relevant anzusehen ist.

*Zweitens* sollten Verbraucherkompetenzen für nachhaltigen Konsum im Digitalen auch messbar gemacht und evaluiert werden. So könnten Stärken und Schwächen bei Verbraucherinnen und Verbrauchern nachvollziehbar aufgezeigt und Fördermaßnahmen gezielt abgeleitet werden. Die Operationalisierung von Verbraucherkompetenzen in Standards auf verschiedenen Niveaustufen, wie ihn etwa der Orientierungs- und Handlungsrahmen für Berlin und Brandenburg liefert (SenBJW, 2016), bietet dafür eine gute Grundlage. Jedoch erfordern insbesondere die integrative Betrachtung der Dimensionen der Verbraucherbildung und die Entwicklung konkreter Evaluationsinstrumente weitere Forschungsanstrengungen.

### 4.2 Anwendung in der Praxis erleichtern

Um in der Verbraucherbildungspraxis die Zusammenhänge zwischen nachhaltigem Konsum und Digitalisierung zu stärken, sollten entsprechend auch passende Lehr-Lernmaterialien sowie Fort- und Weiterbildungen (weiter-)entwickelt werden. Angesichts der besonderen Aufmerksamkeit, die der Digitalen Bildung derzeit zukommt, könnte es ein Hebel sein, gezielt an Anbieter von Materialien und Fortbildungen im Bereich „Digitale Bildung“ heranzutreten, um mögliche Synergien und Erweiterungen mit Verbraucher- und Nachhaltigkeitsbezug aufzuzeigen und kooperativ weiterzuentwickeln.

Im Rahmen des genannten Projektes soll im ersten Halbjahr 2021 eine Webinar-Reihe entwickelt werden, die sich sowohl an die Landesinstitute für Fortbildungen als auch an zivilgesellschaftliche und private Fortbildungsakteure im Bereich Digitale Bildung, BNE und Verbraucherbildung wendet, um diese für das Thema „Nachhaltiger Konsum und Digitalisierung“ zu sensibilisieren. Ziel ist es, dazu anzuregen, entsprechende Inhalte in Fortbildungsprogramme aufzunehmen (was erste Akteure auch bereits tun, siehe z. B.: <https://konzeptwerk-neue-oekonomie.org/themen/digitalisierung/fortbildung>)

Anhand konkreter Anwendungsbereiche (z. B. Suchmaschinen, Social Media, Onlinemarketing) soll einerseits die jeweils digitale Funktionsweise und andererseits die Relevanz für nachhaltigen Konsum beleuchtet werden. Zusätzlich zum inhaltlichen Input aus Digital- und Nachhaltiger-Konsum-Perspektive sollen jeweils Vernet-

zungs- und Service-Informationen gegeben werden, wie das Themenfeld perspektivisch stärker in Fortbildungen der Verbraucherbildung, der Digitalen Bildung und der BNE integriert werden kann.

### **4.3 Kooperation und Anschlussfähigkeit ermöglichen**

Neben der Verbraucherbildung sind – wie aufgezeigt – auch BNE und die Digitale Bildung prädestiniert, nachhaltigen Konsum im Kontext der Digitalisierung zu adressieren. Deshalb erscheint es sinnvoll, Austausch und Kooperation mit diesen Bildungsbereichen zu stärken. Während die Verknüpfungen zwischen BNE und Verbraucherbildung für nachhaltigen Konsum offenkundig sind, erscheinen die Communities der Digitalen Bildung und der Verbraucherbildung bislang noch (zu) wenig vernetzt. Dies haben auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Workshops bestätigt.

Die Bits-und-Bäume-Bewegung (siehe unter: <https://bits-und-baeume.org/de>), die für die Zusammenführung von Digital- und Ökoszene bekannt ist, erscheint als geeignetes Vorbild, um ähnliche Prozesse in der Bildung anzustoßen. Eine Zusammenführung von Digitaler Bildung, BNE und Verbraucherbildung könnte etwa durch gemeinsame Veranstaltungen und Projekte (die jeweils von Akteuren aus allen drei Bereichen getragen werden) vorangetrieben werden. Auch im Rahmen der Workshops wurde hieran großes Interesse deutlich.

Digitalisierung und Nachhaltigkeit werden auch weiterhin zentrale Themen im öffentlichen Diskurs bleiben. Akteure der Verbraucherbildung sollten sich stärker in diesen Diskurs einbringen und deutlich machen, dass es dabei immer auch auf (weiterzuentwickelnde) Verbraucherkompetenzen ankommt.

## **5 Fazit**

Im Beitrag wurde aufgezeigt, dass mit der Digitalisierung verschiedene Chancen und Risiken für nachhaltigen Konsum einhergehen. Um diese Chancen zu nutzen und die Risiken zu mindern, kommt es auch auf die Kompetenzen der Verbraucherinnen und Verbraucher an. Um diese Kompetenzen zu fördern, sind zwar drei Bildungsbereiche prädestiniert (BNE, Digitale Bildung und Verbraucherbildung). Alle drei kommen dieser Aufgabe – wie deutlich wurde – jedoch (noch) zu wenig nach und müssten stärker miteinander integriert werden. Aus Verbraucherbildungssicht erscheint es deshalb notwendig, die konzeptionellen Grundlagen weiterzuentwickeln, Angebote für die Praxis zu schaffen und Kooperationen auszubauen.

## Anmerkungen

1 Im Rahmen des vom Umweltbundesamt finanzierten Projektes (FKZ: 3718163140) „Digitalisierung von Märkten und Lebensstilen. Neue Herausforderungen für nachhaltigen Konsum“ wurden unter dem Titel „Digitale Kompetenzen für nachhaltigen Konsum“ zwei Workshops mit Expertinnen und Experten aus der Digitalen Bildung, der BNE und der Verbraucherbildung durchgeführt. Partner im Projekt: IÖW, ConPolicy, Dr. Gerd Scholl und Prof. Dr. Tilman Santarius. Laufzeit: 01/2019-12/2021. Siehe auch: <https://www.conpolicy.de/referenz/digitalisierung-von-maerkten-und-lebensstilen-neue-herausforderungen-fuer-nachhaltigen-konsum/>

## Literatur

- Bartsch, S., Häußler, A. & Lührmann, P. (2017). Konsum in der digitalen Welt. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 6(2), 52-65. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i2.05>
- Behrendt, S, Henseling, C. & Scholl, G. (Hrsg.) (2018). *Digitale Kultur des Teilens. Mit Sharing nachhaltiger Wirtschaften*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21435-7>
- BMBF (2019). *Natürlich. Digital. Nachhaltig. Ein Aktionsplan des BMBF*. [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Natuerlich\\_Digital\\_Nachhaltig.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Natuerlich_Digital_Nachhaltig.pdf)
- BMWi (2016). *Digitale Bildung. Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel*. <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schluessel-zu-einer-welt-im-wandel.html>
- Brečko, B. & Ferrari, A. (2016). *Referenzrahmen für digitale Kompetenzen für Verbraucher*. „Science for Policy“-Bericht der Gemeinsamen Forschungsstelle, herausgegeben von Vuorikari, R. & Punie, Y. <https://doi.org/10.2791/158389>
- Engagement Global (2018). *Orientierung gefragt – BNE in einer digitalen Welt. Diskussionspapier zur wechselseitigen Ergänzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Digitaler Bildung im Bereich Schule*. [https://www.engagement-global.de/files/2\\_Mediathek/Mediathek\\_EG/Angebote\\_A\\_Z/GES/Diskussionspapier\\_Orientierung\\_gefragt\\_BNE\\_in\\_einer\\_digitalen\\_Welt.pdf](https://www.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_EG/Angebote_A_Z/GES/Diskussionspapier_Orientierung_gefragt_BNE_in_einer_digitalen_Welt.pdf)
- Fischer, D. & Nemnich, C. (2012). Bildung für nachhaltigen Konsum. Konzeptioneller Ansatz und praktische Beispiele aus dem Projekt BINK. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(1), 44-55.
- Frick, V. & Gossen, M. (2019). *Digitalisierung von Märkten und Lebensstilen: Neue Herausforderungen für nachhaltigen Konsum. Stand der Forschung und Handlungsempfehlungen*. Zwischenbericht, unter Mitarbeit von: Lautermann, C., Muster, V., Kettner, S., Thorun, C., TEXTE 124, Umweltbundesamt.

- Frick, V. & Matthies, E. (2020). Everything is just a click away. Online shopping efficiency and consumption levels in three consumption domains. *Sustainable Production and Consumption*, 23, 212-223.  
<https://doi.org/10.1016/j.spc.2020.05.002>
- Frick, V. & Santarius, T. (2019). Smarte Konsumwende? Chancen und Grenzen der Digitalisierung für den nachhaltigen Konsum. In Hübner, R. & Schmon, B. (Hrsg.) (2019), *Das transformative Potenzial von Konsum zwischen Nachhaltigkeit und Digitalisierung. Chancen und Risiken* (S. 37-57). Springer VS.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-26040-8>
- Grundmann, S., Stilz, M. & Becker, B. (2019). *Digitale Welten – Unterricht 4.0 in der vorbereitenden, beruflichen und hochschulischen Bildung am Beispiel der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft*.  
[https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hoerschultage-bk/2019beitraege/ft11\\_digitale-welten\\_unterricht-4.0\\_grundmann-stilz-becker.pdf](https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hoerschultage-bk/2019beitraege/ft11_digitale-welten_unterricht-4.0_grundmann-stilz-becker.pdf)
- Hilty, L. (2019). Dematerialisierung durch Digitalisierung – Anspruch und Wirklichkeit. In Höfner, A. & Frick, V. (Hrsg.), *Was Bits und Bäume verbindet. Digitalisierung nachhaltig gestalten* (S. 72-75). oekom verlag.
- Hübner, R. & Schmon, B. (Hrsg.) (2019). *Das transformative Potenzial von Konsum zwischen Nachhaltigkeit und Digitalisierung. Chancen und Risiken*. Reihe: Kritische Verbraucherforschung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26040-8>
- Kampffmeyer, N. & Gensch, K.-O. (2019). *Nachhaltiger Konsum durch Digitalisierung?* Öko-Institut Working Paper 04/2019, Öko-Institut.
- KMK (2013). *Verbraucherbildung an Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_09\\_12-Verbraucherbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf)
- KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*.  
<https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>
- Lange, S. & Santarius, T. (2019). Digital Literacy für die sozial-ökologische Transformation. *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 7, 22-25.
- Lange, S., Santarius, T. & Zahrnt, A. (2019). Von der Effizienz zur digitalen Suffizienz. Warum schlanke Codes und eine reflektierte Nutzung unerlässlich sind. In Höfner, A. & Frick, V. (Hrsg.), *Was Bits und Bäume verbindet. Digitalisierung nachhaltig gestalten* (S. 112-114). oekom verlag.
- Lell, O., Muster, V. & Thorun, C. (2020). *Förderung des nachhaltigen Konsums durch digitale Produktinformationen: Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen*. Teilbericht, TEXTE 212, Umweltbundesamt.

- Müller, H., Bartsch, S., Eisenhardt, M., Oppermann, L. & Schaal, S. (2017). Mobiles, ortsbezogenes Lernen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung, *Haushalt in Bildung & Forschung*, 6(2), 78-90. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i2.07>
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. [https://www.bne-portal.de/files/Nationaler\\_Aktionsplan\\_Bildung\\_f%c3%bc\\_r\\_nachhaltige\\_Entwicklung\\_neu.pdf](https://www.bne-portal.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%c3%bc_r_nachhaltige_Entwicklung_neu.pdf)
- Rubik, F., Müller, R., Harnisch, R., Holzhauser, B., Schipperges, M. & Geiger, S. (2019). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2018. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. BMU, Umweltbundesamt.
- Santarius, T. (2019). *Vom DigitalPakt Schule zum "Zukunftspakt Digitalisierung": Für eine nachhaltigkeits-orientierte digitale Bildung*, Blogbeitrag. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/297763/vom-digitalpakt-schule-zum-zukunftspakt-digitalisierung-fuer-eine-nachhaltigkeits-orientierte-digitale-bildung>
- Schulministerium NRW [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (2017). *Rahmenvorgabe Verbraucherbildung in Schule in der Primarstufe und Sekundarstufe I*. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_gs/vb/Rahmenvorgabe\\_Verbraucherbildung\\_PS\\_SI\\_2017.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/vb/Rahmenvorgabe_Verbraucherbildung_PS_SI_2017.pdf)
- SenBJW [Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft] (Hrsg.) (2016). *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung*. [https://www.aloenk.tu-berlin.de/fileadmin/fg165/Team/Orientierungs-und\\_Handlungsrahmen\\_Verbraucherbildung.pdf](https://www.aloenk.tu-berlin.de/fileadmin/fg165/Team/Orientierungs-und_Handlungsrahmen_Verbraucherbildung.pdf)
- Statistisches Bundesamt (2018). *Nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Indikatorenbericht 2018*. Wiesbaden.
- Stoltenberg, U. & Michelsen, G. (2020). Digitalisierung im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In v. Hauff, M., Reller, A. (Hrsg), *Nachhaltige Entwicklung – eine noch zu bewältigende Zukunftsaufgabe* (S. 49-64), Hessische Landeszentrale für politische Bildung.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/607218>
- WBGU [Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen] (2019). *Unsere gemeinsame digitale Zukunft*, Hauptgutachten. [https://issuu.com/wbgu/docs/wbgu\\_hg2019?fr=sM2JiOTeyNzMy](https://issuu.com/wbgu/docs/wbgu_hg2019?fr=sM2JiOTeyNzMy)

**Verfasserin & Verfasser**

Dr.<sup>in</sup> Viola Muster

ConPolicy & TU Berlin

Marchstr. 23

D-10587 Berlin

E-Mail: [viola.muster@tu-berlin.de](mailto:viola.muster@tu-berlin.de)

Prof. Dr. Ulf Schrader

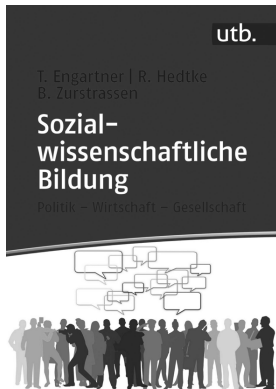
TU Berlin

Marchstr. 23

D-10587 Berlin

E-Mail: [schrader@tu-berlin.de](mailto:schrader@tu-berlin.de)





Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. utb.  
 ISBN 978-3-8252-5396-7;  
 278 Seiten; € 25,00  
 inkl. PowerPoint-Foliensatz online

Das Vorhaben erscheint ganz schön ambitioniert: Auf knapp 240 Seiten (plus 30 Seiten Literaturverzeichnis) und einem 70-teiligen Materialverzeichnis, zusätzlich ein umfangreicher, online verfügbarer PowerPoint-Foliensatz für das insgesamt fünf Kapitel umfassende Lehrbuch einer sozialwissenschaftlichen Bildung, in der „der Zusammenhang von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft lebensweltorientiert und multiperspektivisch im Einklang mit sozialwissenschaftlichen Prinzipien erschlossen werden kann“, heißt es in der Verlagsankündigung.

Es wendet sich eigener Angabe nach an Studierende, Lehrende sowie Referendarinnen und Referendare von Unterrichtsfächern wie *Politik und Wirtschaft*, *Sozialwissenschaften*, *Arbeitslehre*, *Wirtschaft – Arbeit – Technik*, *Gemeinschaftskunde*, *Sozialkunde* sowie *Verbraucherbildung* [sic] der allgemein- und berufsbildenden Schulen, aber auch an Lehrende in außerschulischen Bildungseinrichtungen – und will damit für den Unterricht in all diesen Fächern geradezu *präparieren*.

Angelegt ist das *Lehrbuch* von den Autoren/der Autorin dezidiert nicht als Nachschlagewerk oder Handbuch, sondern als *Studien- und Arbeitsbuch*, inklusive eines fachdidaktischen Propädeutikums und umfangreichen Arbeitsmaterialien, Quellentexten, Denkanstößen und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung.

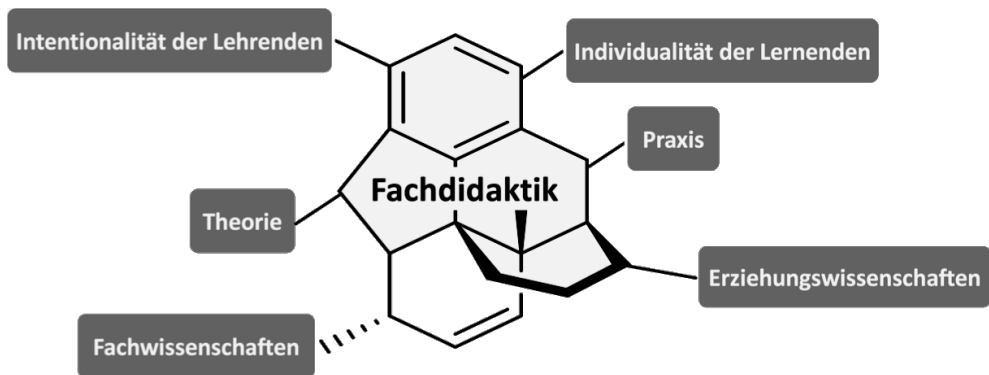
*Kapitel 1* befasst sich mit dem Warum und Wozu sozialwissenschaftlicher Bildung und skizziert Entwicklungslinien und Eckpfeiler einer integrativen Konzeption sozialwissenschaftlicher Bildung.

*Kapitel 2* zeigt die Herausforderungen, z. B. die soziale Ungleichheit und damit verbundene benachteiligende gesellschaftliche Strukturen auf, deren Charakteristika und Kontexte sowie die Bezugsdisziplinen sozialwissenschaftlicher Bildung.

*Kapitel 3* stellt mit neun Leitbildern das normative (Makro-)Gerüst sozialwissenschaftlicher Bildung vor:

*Wissenschaftsorientierung, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität, Lebensweltorientierung, Situationsorientierung, Problemorientierung, Schülerzentrierung und -orientierung, Konfliktorientierung, Pluralität und Kontroversität, sowie last but not least Handlungsorientierung.*

Ein *Alleinstellungsmerkmal* für die sozialwissenschaftliche Bildung charakterisieren diese Leitbilder zwar nicht – z. B. für die Domäne der Ernährungs- und Verbraucherbildung klingen sie geradezu vertraut –, verdeutlichen aber einmal mehr die *Komplexität jeder fachdidaktischen Problemstellung*. Hervorgehoben sei in diesen Zusammenhang lediglich der Bereich der *Inter- und Transdisziplinarität* als einer Kardinalfrage der Fachdidaktik/en. Sehr deutlich wird auf ihre entscheidende *Brückenfunktion* in der Zusammenführung fachlicher, didaktischer und pädagogischer Ansichten und Ansprüche hingewiesen:



Brückenfunktion der Fachdidaktik (Quelle: aus Foliensatz zu Kap. 1; CC BY 4.0)

Fachdidaktik/en funktionieren demnach als unverzichtbar verbindendes Scharnier zwischen

- der *Intentionalität der Lehrenden* und der *Individualität der Lernenden*,
- der *Theorie* und der *Praxis* sowie
- den *spezifischen Fach- und allgemeinen Erziehungswissenschaften*.

Ausschlaggebend für die erfolgreiche Realisierung dieser *Mission* sind zwei zentrale Überlegungen: Zum einen über die Notwendigkeit der *Interdisziplinarität* – eine Antwort auf die o. a. fachdidaktischen Leitbilder der Wissenschaftsorientierung, Pluralität, Lebensweltorientierung, Situationsorientierung, Problemorientierung und Handlungsorientierung zur Lösung komplexer Fragen- und Problemstellungen aus und in der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Und zum anderen die Möglichkeiten und Schwierigkeiten von *Transdisziplinarität* – ein zugleich problembewusstes und -bezogenes Vorgehen zur Überwindung der offensichtlichen Grenzen, vielseitigen Begrenzungen und erkennbaren Engführungen der Einzeldisziplinen,

um Herausforderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik deutlich erkennen, sachgerecht erfassen und letztendlich auch erfolgreich lösen zu können.

*Kapitel 4* behandelt umfangreich und detailliert die Erkenntnis-, Lehr- und Lernmethoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Lehr-Lernmethoden spezifisch sozialwissenschaftlicher Provenienz (Textanalyse, Pro-Contra, Planspiel, Karikatur, Stationenlernen, Fallstudien, Classrooms Experiments, Zukunftswerkstatt, Szenariotechnik, Betriebserkundung)<sup>1</sup> werden den neun fachdidaktischen Leitbildern/Prinzipien zugeordnet und auch expliziert, welche Methoden für welche Prinzipien besonders oder auch kaum bzw. nicht geeignet sind.

Im *Kapitel 5* schließlich werden theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für die Planung sozialwissenschaftlichen Unterrichts zu ausgewählten Unterrichtsgegenständen und -themen an- und dargestellt, die – wie betont wird – in keiner Weise Ansprüche auf fachdidaktisch-curriculare Vollständigkeit oder gar bildungstheoretische Lückenlosigkeit erheben.

Das *Lehrbuch* eignet sich für einen Einsatz im Rahmen entsprechender fachdidaktischer Lehrveranstaltungen an Hochschulen oder Seminarveranstaltungen der zweiten Phase, versucht es doch einen Brückenschlag zwischen den oftmals sehr unterrichtspragmatisch zentrierten studentischen Erwartungen sowie fundierter fachdidaktischer Theoriebildung und – angesichts der aktuellen Studiensituation an den Hochschulen und Studienseminaren ein nicht zu vernachlässigender Aspekt – in der Tat auch hervorragend als *Arbeitsbuch* zum Selbststudium: Neben der Lektüre bietet der Band dezidiert Frage- und Aufgabenstellungen zur Aufbereitung und Aneignung der theoretischen Grundlagen sowie deren Reflexion in der dazu nötigen Breite und Tiefe an.

Die digital als Creative Commons Lizenz (CC BY 4.0) frei zur Vervielfältigung, Bearbeitung und Weiterverbreitung (mit Urhebernamensnennung) in jedwedem Format oder Medium zur Verfügung stehenden *PowerPoint-Foliensätze* zu allen Kapiteln ermöglichen deshalb eine Erstellung, Gestaltung und Darbietung der eigenständig oder auch kollaborativ erarbeiteten Studienresultate.

Summa summarum kann man sagen: Chapeau! Und:

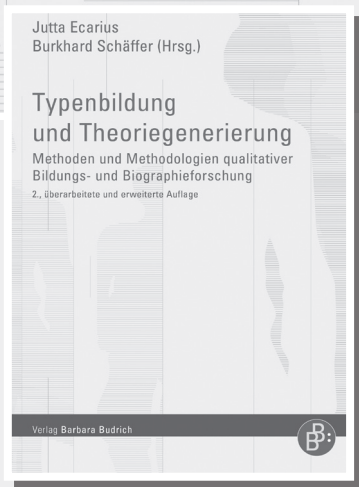


Der Anspruch einer leitperspektivisch fundierten Entfaltung, fachdidaktisch fokussierten Begründung und unterrichtspraktisch konstruktiven Modellierung der sozialwissenschaftlichen Bildung wurde eingelöst!

Werner Brandl

---

<sup>1</sup> Das empfehlenswert umfangreiche *sowi-online-Methodenlexikon* bietet ergänzend Methoden des Lehrens und Lernens für die Belange sozialwissenschaftlicher Bildung an: <https://www.sowi-online.de/methoden/uebersicht.html>



Jutta Ecarius  
Burkhard Schäffer (Hrsg.)

## Typenbildung und Theoriegenerierung

Methoden und Methodologien  
qualitativer Bildungs- und  
Biographieforschung

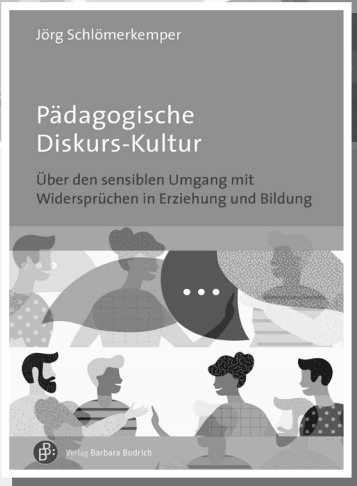
*2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2020.*

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](http://www.shop.budrich.de)



Jörg Schlömerkemper

## Pädagogische Diskurs-Kultur

Über den sensiblen Umgang mit  
Widersprüchen in Erziehung und  
Bildung

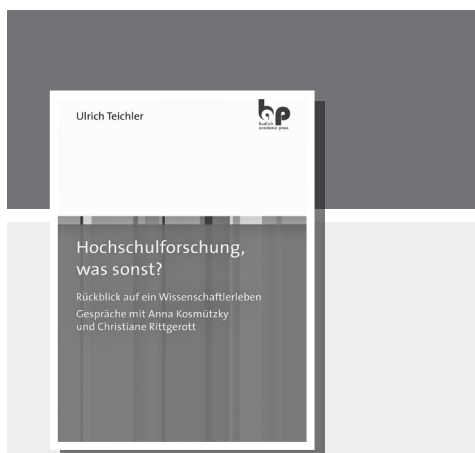
2021 • 196 Seiten • Kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)

ISBN 978-3-8474-2461-1 • eISBN 978-3-8474-1599-2

Der Autor regt dazu an, Begriffe und Konzepte der pädagogischen Reflexion kritisch zu durchdenken und nach einem theoretischen Verständnis zu suchen, mit dem Widersprüche und irritierende Ungereimtheiten konstruktiv „aufgehoben“ werden können. An die Stelle der Hoffnung auf absolute Wahrheiten setzt er das Konzept der „Wirksamkeiten“. Wenn deren konkrete Bedeutungen im offenen Diskurs „antinomie-sensibel“ transparent werden, sind Felder der Persönlichkeits-Entwicklung und Formen der Persönlichkeits-Erziehung differenzierter und wirkungsvoller zu bearbeiten.

Dieser Ansatz wird sowohl für allgemeine Erziehungsprozesse wie auch als Entwurf für eine antinomie-sensible Theorie der Schule konkretisiert. Abschließend werden Folgerungen für die Bildungspolitik, die gesellschaftspolitische Rahmung, die Zukunft der Schule und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft entwickelt.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Ulrich Teichler

## Hochschulforschung, was sonst?

**Rückblick auf ein Wissenschaftlerleben. Gespräche mit Anna Kosmützky und Christiane Rittgerott**

Der Begründer der Hochschulforschung in Deutschland, Ulrich Teichler, blickt auf mehr als fünf Jahrzehnte Hochschulforschung zurück. Wirtschaftswunder, Hochschulexpansion, studentische Bewegung, Experimente und Krisen der 1970er Jahre, Organisationsruhe, Internationalisierung, Ranking- und Management-Kult – all dies sind historische Stationen, die sich in Hochschule und Wissenschaft widerspiegeln. Teichler berichtet als unmittelbar Beteiligter mit Offenheit und Humor und liefert zugleich kluge Analysen.

2020 • 206 S. • kart. • 36,00 € (D) • 37,10 € (A)  
ISBN 978-3-96665-023-6 • eISBN 978-3-96665-993-2



Jutta Helm

## Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen

**Eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession**

Im Zuge der wachsenden Bedeutung öffentlicher Kindertagesbetreuung und frühkindlicher Bildung kommt der akademischen Ausbildung kindheitspädagogischer Fachkräfte eine Schlüsselposition zu. Die Autorin präsentiert die Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Studie zur Entwicklung und Konzeptualisierung früh- bzw. kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. Dabei werden die Perspektiven der Studiengangleiter\*innen und die Erfahrungen und Einschätzungen der Studierenden untersucht.

2015 • 340 S. • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)  
ISBN 978-3-86388-037-8 • eISBN 978-3-86388-235-8



Markus Schäfer

## Lehren und Lernen in einer digital geprägten Kultur

Lehrbuch Designorientierte Didaktik  
für Qualifizierung und Bildung

2020 • ca. 200 Seiten • Kart. • ca. 19,90 € (D) • ca. 20,50 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2388-1 • auch als eBook

Die Digitalisierung stellt die Bildungspraxis vor große Herausforderungen: Digitale Medien und Technologien stellen zum einen Erkenntnisgegenstände dar, die uns alle beschäftigen. Zum anderen revolutionieren digitale Technologien das Lehren und Lernen nicht nur in Schulen, Universitäten und Unternehmen, sondern auch in informellen Kontexten.

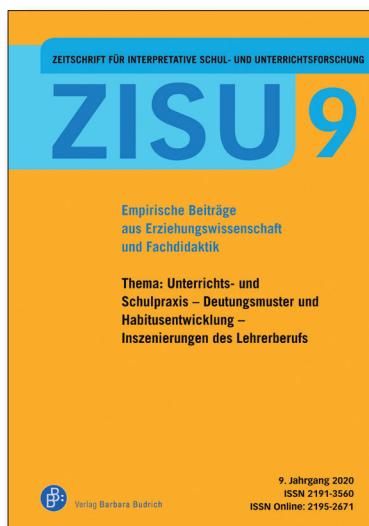
[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

Unsere Fachzeitschriften auf  
[www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de)




**HiBiFo – Haushalt in  
Bildung & Forschung**  
[hibifo.budrich-journals.de](http://hibifo.budrich-journals.de)

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



**ZISU – Zeitschrift für interpretative  
Schul- und Unterrichtsforschung**  
[zisu.budrich-journals.de](http://zisu.budrich-journals.de)

 **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](mailto:info@budrich-journals.de)



Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf