

4. Jahrgang
Heft 2
2015

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

Wa(h)re Gesundheit



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Gabriela Leitner</i> Editorial.....	2
<i>Gabriela Leitner & Maria Schuh</i> Ernährungs- und Verbraucherbildung – quo vadis?.....	3
<i>Kirsten Schlegel-Matthies</i> Gesundheit und Selbstverantwortung – Was kann und was sollte gelehrt werden?.....	18
<i>Angela Häußler</i> Lässt sich Gesundheit lehren?.....	31
<i>Ute Bender</i> „Eating Smart“ – Funktionen von Ernährung in der (schulischen) Gemeinschaftsverpflegung.....	43
<i>Ursula Buchner</i> Lernwege in der Schulküche.....	58
Workshopnachlese.....	73
<i>Theres Rathmanner</i> Ernährungsprojekte in Schulen weltweit – ein Blick über den Tellerrand.....	86
<i>Michaela Kropatschek</i> Spielregeln für Werbung im Lebensmittelbereich und in der Schule.....	89
<i>Maya Lucia Joray, Michèle Simone Leuenberger & Zeno Stanga</i> Ursachen und Strategien zur Bekämpfung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen – aus der Sicht der Schule.....	106
<i>Silke Bartsch & Werner Brandl</i> Von der Didaktischen Rekonstruktion zu einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens.....	116
Rezensionen	
<i>Thomas Mohrs</i> Nachhaltige Lebensstile.....	126
<i>Regine Bigga</i> Was der Mensch essen darf.....	128

Die 3. D-A-CH-Tagung von 12. bis 14. Februar 2015 in Linz hat sich dem Thema „*Wa(h)re Gesundheit. Zur Moralisierung des Essens und der Gesundheit*“ gewidmet. Neben der Frage nach dem Selbstzweck der Gesundheit und der (Un-) Möglichkeit, Gesundheit zu lehren respektive zu lernen, steht auch die Frage nach der ethischen Begründbarkeit gesundheitlicher Apelle. Moralisierende Gesundheitskonzepte und eine ebensolche Fachdidaktik entsprechen eher einem Gesundheitsdiktat als einer fundierten Gesundheitsbildung.

Zu Beginn stellen *Gabriela Leitner* und *Maria Schuh* Deutungsmöglichkeiten von Moral sowie Moralisierung in der und für die Ernährungs- und Verbraucherbildung vor und entwerfen Thesen für eine zukunftsfähige Fachdidaktik dieses Fachgebietes. *Kirsten Schlegel-Matthies* fragt, ob eine gesunde Lebensweise Bürgerpflicht ist und inwieweit die Selbstverantwortung an ihre gesellschaftlichen und politischen Grenzen stößt. *Angela Häußler* führt diese Gedanken weiter, indem sie den Lebenswelt- und Subjektbezug in unterschiedlichen Perspektiven der am Bildungsprozess Beteiligten aufzeigt und die Normativität von Gesundheitsbildung als soziales Konstrukt herausstreicht. Einem Anwendungsgebiet der „*Wa(h)re/n Gesundheit*“, der (schulischen) Gemeinschaftsverpflegung geht *Ute Bender* auf den Grund. Sie beschreibt in historischer Perspektive die (wissenschaftlichen) Zuschreibungen der Ernährung auf die Gesundheit und die daraus resultierenden Effekte auf die Gemeinschaftsverpflegung als einen Dreischritt: von „*health*“, über „*good health*“ zu „*better health*“. Am Domänenbegriff nach Fischer, Greiner und Bastel orientiert sich *Ursula Buchner* in ihrem Beitrag über Lernwege in der Schulküche; sie beschreibt exemplarisch natur- und kulturwissenschaftliche, sowie praktische Zugänge zum Wissen – und wie diese hochschuldidaktisch vermittelt werden können.

Die Inhalte der Workshops von *Silke Bartsch*, *Werner Brandl*, *Regine Bigga*, *Anke Hertrampf*, *Corinne Senn Keller* und *Georg Raake* sind in einem gemeinsamen Bericht zusammengefasst. Überblicksartig stellt auch *Theres Rathmanner* Gesundheitsprojekte aus aller Welt vor. *Maya Joray et al.* stellen Strategien zur Verringerung von Übergewicht in der Schule vor. Rechtliche Informationen rund um das Thema falsche gesundheitliche Versprechungen in der Werbung gibt *Michaela Kropatschek*; *Silke Bartsch* und *Werner Brandl* machen die Subjektorientierung nochmals zum Thema des Fachbereichs.

Gabriela Leitner

für das Redaktionsteam Thematisches Netzwerk Ernährung (Österreich):
Ursula Buchner, Gerda Kernbichler, Brigitte Mutz, Christine Schöpf, Elfriede Sulzberger, Heidemarie Wagner

Gabriela Leitner & Maria Schuh

Ernährungs- und Verbraucherbildung – quo vadis?

Unterricht ist sowohl von Moral als auch von Moralisierung durchwirkt. Ethik und Moral werden häufig instrumentalisiert, um Themen kommunikations- und mehrheitsfähig zu machen, um Produkte und Dienstleistungen zu verkaufen. Die Besinnung auf den Gebrauchswert eines Produktes, die Auseinandersetzung mit Moralisierung als Instrument zur Erschaffung von Bedürfnissen, das Aufdecken von normativen Lernkonzepten und Methoden sind die wesentlichen fachdidaktischen Konsequenzen für eine EVB der Zukunft.

Schlüsselwörter: Moralisierung, Consumer Citizenship, Gebrauchswert, Verantwortung, Ambiguitätstoleranz

1 Erwünschte/unerwünschte Moral – Moralisierung

Moral setzt dem Wollen von Einzelnen aber auch Gruppen Grenzen – mit dem Blick auf die Bedürfnisse und Interessen anderer. Der Rekurs auf Moral wird heute weniger auf einzelne Themen, Gruppen oder Lebensbereiche, sondern als kulturelle Gemeinsamkeit im Sinne einer Leitkultur, einer Wertegemeinschaft gesehen (Großmaß, S.8). Mit dem Revival von Moral (u.a. als Folge der Krise/n der letzten Jahre) ist moralisches Handeln Teil von beruflichem Handeln in vielen Berufen geworden und Ethik zu einem verbindlichen Fach in zahlreichen Curricula berufsbildender Studiengänge. Eng verbunden mit der Akzeptanz von Moral ist also auch die Etablierung des Begriffes Ethik. Aufgabe der Ethik ist es, die soziale Geltung der (richtigen) Moral zu festigen, indem Begründungstheorien zur Verfügung gestellt werden. Mittels Diskurs, Reflexionsfähigkeit und der damit einhergehenden Distanzierung von eigenen Positionen werden moralische Normen intersubjektiv und damit gesellschaftlich verankert und Machtdimensionen, die normative Ansprüche auszeichnen, sichtbar gemacht.

Eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Perspektiven in der angewandten Ethik macht deutlich, welche Positionen innerhalb der Ethik aus individueller und sozialetischer Sicht vertretbar sind. „Da die ‚Ethik‘ insgesamt allerdings neben der gelebten Moral auch noch die vorhandenen Vorstellungen vom Glück oder gutem Leben systematisch reflektiert, ist Ethik mehr als Wissenschaft von der Moral, nämlich auch noch Wissenschaft vom Glück oder guten Leben“ (Fenner, 2010, S. 4).

Ernährungs- und Verbraucherbildung – quo vadis?

Tab. 1: Perspektiven der Individual- und Sozialethik, erstellt nach Fenner (ebd.)

Ethik: Disziplin der praktischen Philosophie, die praktische Prinzipien oder Urteilkriterien zur Beantwortung der Frage zu begründen versucht, wie man handeln soll.	
Individuethik/Ethik des guten Lebens	Sozialethik/Moralphilosophie
Theorie des Glücks, resp. guten Lebens Einzelner; gut für das Individuum; prudentielle Perspektive	Theorie der Moral, resp. des gerechten Zusammenlebens der Menschen; gut für die Gesellschaft als Ganzes; moralische Perspektive
Empfehlung für die eigene Lebensgestaltung	allgemeine Handlungsempfehlung für alle
Bsp: Wenn es dir gut gehen soll, kümmere dich um deine Gesundheit.	Bsp: Rauche nicht in Gegenwart von Nichtrauchern.

Der Begriff Moralisierung kann ebenfalls aus verschiedenen Bedeutungszusammenhängen erschlossen werden. Mit Immanuel Kant gesprochen ist sie das Ziel der Erziehung (neben Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung), nämlich dahin zu kommen, dass sich der freie Mensch als höchste Zwecke seiner Handlungen diejenigen setzt, welche „auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein könnten.“ (Kant, 1977, S. 707) Im Kant'schen Sinne hat Moralisierung den Zweck, uns und die von uns in der Schule betreuten Kinder und Jugendlichen zum selber Denken zu veranlassen. Dabei liegt dieses autonome Denken ganz und gar in der Möglichkeit und der Verantwortung des einzelnen Menschen.

Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen oder wirklich (sic!) aufgeklärt werden. Man dressiert Hunde, Pferde, und man kann auch Menschen dressieren. (...) Mit dem Dressieren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß Kinder d e n k e n (Herv. i. Orig.) lernen. Das geht auf die Prinzipien hinaus, aus denen alle Handlungen entspringen. (ebd.)

Im Kontext der öffentlichen Kommunikation wird Moralisierung als das Aushandeln von kollektiv verbindlichen Werten gesehen. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass damit in der Gesellschaft eine höhere Moral resultiert. Der Moralisierung in der öffentlichen Kommunikation fehlt zumeist das theoretische, ethische Begründungskonzept. Der Übergang von einer rein normativen persönlichen Annahme zu einem weitreichenden Begründungskonzept ist eine soziale und intellektuelle Anforderung, die intersubjektiv erarbeitet werden muss, soll sie verbindend und allgemein gültig sein.

Moral wird auch als Instrument benutzt, Gesellschaft mittels Wertehierarchien (z.B. durch Sinus-Milieus¹) zu kategorisieren und Themen kommunikationsfähig

zu machen. In diesem Sinne ist Moral zwar funktional, sie taugt aber nicht dazu den Zusammenhalt in einer Gesellschaft zu verbessern, im Gegenteil: Sie erzeugt Differenzen und sie polarisiert (Raupp, Jarolimek & Schultz, 2011, S. 110). Unterricht ist von diesem Phänomen nicht nur betroffen, sondern auch daran beteiligt.

Die Schule als *der* Austragung- und Vermittlungsort öffentlicher Kommunikation hat hier eine wegweisende Funktion und mit ihr die EVB bzw. deren fachdidaktische Konzeptionen. „Aber „(...) vor der Frage, welche Vollstreckungsgewalt oder Einflusskraft (die Zukunft vertreten soll), kommt die Frage, welche *Einsicht* oder welches *Wertwissen* (Hervorhebungen im Original) soll die Zukunft in der Gegenwart vertreten?“ (Jonas 2003, S.56) Hans Jonas geht in seinem Werk „Das Prinzip Verantwortung“ vom Konzept der Nachhaltigkeit aus und weist darauf hin, dass es in der gesamten Menschheitsgeschichte noch nie vorgekommen ist, dass die Zukunft bewusst verantwortet wurde oder werden sollte. Neu an diesem Imperativ von H. Jonas gegenüber Kants kategorischem Imperativ ist die Addition des un abgeschlossenen Zeithorizontes unserer Verantwortung: Es sollen auch die Wirkungen unserer Handlungen in die Zukunft mitbedacht werden. (ebd. 37f) Nur: Die Zukunft hat keine Lobby, die zukünftig Geborenen keine Macht. Wer soll also die Zukunft in der Gegenwart vertreten?

Die dritte Deutungsmöglichkeit der Moralisierung, welche vorher genannte Ebenen zum Teil vereint, ist die Möglichkeit des käuflichen Erwerbs von „Moral“. Die Marktwirtschaft nützt dieses „additional value“ für ihre Zwecke und erfindet Produkte, die den Konsumierenden das Gefühl geben, ein guter Mensch zu sein. Das gute Gewissen ist ein begehrtes Gut und zentraler Gegenstand der Werbung geworden. Konsumbürger und -bürgerinnen werden leicht vom schlechten Gewissen geplagt weil sie verstehen, dass der Wohlstand an Abwechslung und Wahlfreiheit nicht wirklich verdient ist. Der Eindruck begünstigt zu sein, schürt gerade bei jenen, die vom materiellen Wohlstand profitieren, ein schlechtes Gewissen und den Wunsch, dafür Sühne zu leisten (ein Vergleich mit dem Ablasshandel im Mittelalter ist zulässig).

Und den graphischen Rahmen der Webplattform karmakonsum.de bildet eine Zeichnung, auf der man einen Konsumenten mit einem riesigen Einkaufswagen sieht, der mit Bio- und Fairtrade-Produkten angefüllt ist. Über seinem Kopf aber schwebt ein ebenso riesiger Heiligenschein. Wer das Richtige einkauft, braucht sich um sein Seelenheil also keine Sorgen zu machen. (Ullrich, 2013, S. 127)

2 Consumer Citizenship in der Gewissenswohlstandsfalle

Das Konzept des „Consumer Citizenship“ wünscht die aktiven, verantwortungsbewussten, reflektierten, kompetenten Konsumenten und Konsumentinnen. Consu-

Ernährungs- und Verbraucherbildung – quo vadis?

mer Citizenship geht davon aus, dass Konsum nicht nur die klassische Bedarfsdeckung betrifft, sondern auch als Kommunikationsmittel neue Funktionsbereiche erobert und diese nutzt.

A consumer citizen is an individual who makes choices based on ethical, social, economic and ecological considerations. The consumer citizen actively contributes to the maintenance of just and sustainable development by caring and acting responsibly on family, national and global levels. (Perl, 2015)

Das Modell der **Consumer Citizenship** beinhaltet auch die Übernahme von Pflichten und Rechten (im Sinne des kategorischen Imperatives). Es wird von uns moralisches Handeln auch im Zusammenhang mit Konsum erwartet.

Consumer Citizenship is when the individual in his/her role as a consumer, actively participates in developing and improving society by considering ethical issues, diversity of perspectives, global processes and future conditions. It involves taking responsibility for sustainable human development on a global scale when securing one's own personal needs and wellbeing. (ebd.)

Während der Begriff Konsument oder Konsumentin sich auf Personen bezieht, die Waren und Dienstleistungen konsumieren, benutzen und entsorgen, bezieht sich der Begriff Konsumbürger und -bürgerin auf mehr als das. In der kritischen Betrachtung der Ziele und Anforderungen, welche das Konzept an uns stellt, lässt sich mit einer Entgegnung auf Basis einer von J.J Rousseau geäußerten Schwierigkeit, ein diesem Konzept innewohnender Widerspruch aufdecken. Rousseau schreibt sowohl in seinem Erziehungsroman „Emile“ (Rousseau, 1971), als auch im „Contract sociale“ (Rousseau, 2011) über die Unterscheidung von „Mensch“ („homme“) und „Bürger“ („citoyen“) in der Erziehung. Er postuliert hierbei, dass es unmöglich sei, zu beidem zu erziehen und man sich für das Eine oder das Andere entscheiden müsse:

Auf diese ursprüngliche Veranlagung müßte man alles zurückführen. Und das könnte geschehen, wenn die drei Erziehungsmächte (Natur, Menschen, Dinge; Anm. d. Verf.) nur verschiedenartig wären. Was aber, wenn sie einander widersprechen? Wenn man einen Menschen für andere erzieht, statt für sich selbst? Dann ist Übereinstimmung unmöglich. Man bekämpft dann entweder die Natur oder die sozialen Einrichtungen und muß wählen, ob man einen Menschen oder einen Bürger erziehen will: beides zugleich ist unmöglich. (Rousseau, 1971, S.12)

Der „Mensch“ verkörpert hier die idealisierte Vorstellung des natürlichen, unverfälschten Menschen, „das Ideal eines vollkommen individuell entfalteten Menschen, der den Kontakt mit der Gesellschaft nur im Interesse seiner Selbsterhaltung eingeht und darin keinerlei Erfüllung sucht, geschweige denn sich mit politischem Elan in einer Bürgerschaft engagiert“ (Ehlers 2004, S. 26). Im konsumpolitischen Diskurs trifft dies auf Personen zu, die ihren gewählten Lebens- und Konsumstil hauptsächlich aus Distinktion entwickeln, um deutlich zu machen, wo sie innerhalb des Sozialgefüges stehen. Der LOHAS² kann exemplarisch für diese Kategorie stehen, seine

Mitglieder verstehen sich nicht als politische Akteure, sondern sind eher luxusauffin und hedonistisch orientiert (Hartmann 2009, S. 10ff). Auf das Rousseau'sche Konstrukt angewendet ist der „Mensch“ frei im Sinne einer persönlichen, egoistischen Freiheit: „Der wahrhaft freie Mensch will nur, was er kann, und tut, was ihm gefällt.“ (Rousseau, 1971, S. 61)

Im Gegensatz dazu steht der „Bürger“ (nicht als „bourgeois“, sondern als „citoyen“³) für die Vorstellung des in die Gesellschaft vollständig integrierten Menschen. In der Perspektive des Bürgers scheint dem Menschen die persönliche Freiheit innerhalb der Gemeinschaft unwichtig. Der Freiheitsbegriff dieser Perspektive besteht in der Wahl Bürger sein zu wollen, oder nicht. Der „Lohn“ des Verzichts auf persönliche Freiheit – die bürgerliche Freiheit – besteht in der Gleichheit aller Bürger und damit in der Möglichkeit einer gerechten Gesellschaft und kann als moralische Freiheit im Kant'schen Sinn gelesen werden (Ehlers, 2004, S. 38f).

Aktive Konsumbürgerschaft, wie im Consumer Citizenship gefordert, ist demzufolge ein Prozess aus widersprüchlichen Anforderungen in der Person selbst, erlebt als Konflikt zwischen hedonistischen, individuellen Bedürfnissen: Ich will; und Ansprüchen des Gemeinwohls: Ich soll. Im konkreten Konsumverhalten muss der Bürger, die Bürgerin in Alltagssituationen jedoch zu Entscheidungen gelangen, die (trotzdem noch) vertretbar sind. Ein ständiges Dilemma zwischen Verantwortung und quasi natürlichem, menschlichem Bedürfnis (z.B. nach Essen).

Der demokratiepolitische Aspekt eines Verständnisses von Bürgerschaft ist im Consumer Citizenship völlig ausgeblendet. Alle (politische) Freiheit und Verantwortung – so dieses Konzept – liegt im Konsum, wir brauchen nur politisch korrekt einzukaufen, dann sind wir als Bürger und Bürgerinnen aktiv und können es uns im „Gewissenswohlstand“ (Ullrich, 2013, S.127ff) gemütlich machen. Die Verarmung an gesellschaftlicher Teilhabe spiegelt sich in Politikverdrossenheit und mangelnder Überzeugung in die Wirksamkeit von politischem Engagement wieder. Die gesellschaftlichen Institutionen sind – so wird es proklamiert – ohnmächtig gegenüber dem „Argument“ der wirtschaftlichen Effizienz und so „bietet sich die Wirtschaft zunehmend als der bessere Staat an, mit dem die Bürger bitte, einkaufend, in eine gesellschaftlich nützliche Kooperation treten mögen.“ (Hoffmann-Axthelm, 2007)

3 Gesellschaftliche Folgen von moralisierenden (Marketing-) Strategien

Die Auswirkungen der Versprechungen des „strategischen Konsums“⁴ sind vielfältig. Konsumbürger und -bürgerinnen, welche in der Lage und Willens sind, diesen Aufrufen zu folgen, können sich auf den gekauften Gewissensoasen ausruhen und

Ernährungs- und Verbraucherbildung – quo vadis?

sich im „Ethos“ (griech. auch: Gewohnheit) der entsprechenden Markentreue einrichten.

Entsprechend trifft man bei Gewissenskonsumenten immer wieder auf Spitzen und abschätzigste Bemerkungen gegenüber den Menschen aus einfacheren Milieus. Deren Lebensstil wird mit Viel-Fernsehen, Computerspielen und Dickwerden assoziiert und so sehr diskreditiert, dass mancher ihn sogar am liebsten gesetzlich verbieten ließe. (Ullrich, 2013, S. 136)



Abb. 1: Wallpaper einer Produktlinie, die mit gutem Gewissen wirbt (Quelle: <http://beautylounge.bipa.at/spiel-spess/wallpapers>)

Gewissenskonsumierende wollen ihre Werte als allgemeine Norm sehen oder dies sogar gesetzlich festgelegt wissen. Jens Jessen spricht dabei von einem „Terror der Tugend“ (Jessen, 2007, zit. nach Ullrich, 2013, S. 136). Dadurch wird die Ausgrenzung schlechter gestellter Schichten weiter vorangetrieben.

„Consumer Citizens“ geraten beim genauen Hinschauen in die Nähe bürgerlicher Bildungspädagogik und sind damit näher am „bourgeois“ als am „citoyen“. Die gesellschaftliche Bedeutung dieser Abgrenzung ist dadurch klarer: „nach unten“ gegenüber dem Proletariat und „nach oben“ gegenüber dem Adel. Von einer gleichberechtigten Gesellschaft ist dieser Bildungsbegriff weit entfernt.

Die zunehmende Moralisierung des Marktes wirkt sich demzufolge auch auf Bildungsprozesse aus und verpflichtet Konsumierende, ihre Kaufentscheidungen aus moralischer Perspektive zu betrachten, sich als Person mit moralischem Be-

wusstsein zu behaupten. Dieses Gutmenschentum ruft gleichzeitig gesellschaftliche Gegenbewegungen hervor:

- „Konsumproletarier“⁵: Es werden genau jene Produkte gekauft, die Konsumbürger wegen sozialer, gesundheitlicher oder ökologischer Defizite ablehnen.
- Bestimmte Marken profitieren von ihrem Image als bürgerliche Absage, z.B. Nike mit dem Slogan: „just do it“.
- Manche Jugendkulturen bekennen sich zum Materialismus und wenden sich gegen den Gewissenskult und Schuldgefühle (z.B. Rihanna-Album „Unapologetic“ – Es gibt nichts zu entschuldigen!).

Es werden Reboundeffekte (i.S.v.: der erwünschten Wirkung entgegengesetzt) ausgelöst, die sich dem Anspruch von Moral bzw. Moralisierung entgegenstellen. Frivol und nicht tugendhaft zu sein ist angesagt, in bestimmten gesellschaftlichen Gruppen geradezu identitätsstiftend und wird als Marketinginstrument verwendet.

Damit ist der Anspruch, der Markt könnte sich tatsächlich im Interesse einer besseren Welt im Sinne von angewandter Ethik engagieren, nochmals entkräftet.

3.1 Unternehmer als Moralapostel und Heilsbringer

Während es für die einen cool ist, besonders angesagte, teure, exklusive Produkte zu besitzen, erkennen andere, dass es noch cooler ist, derartige Produkte szenisch inszeniert zu zerstören. Während man im historischen Zusammenhang sich damit begnügte, Produkten den Gebrauchswert zu entziehen (Schuhe, die unmöglich zum Gehen sind; Salzgefäß „Saliera“, das umständlich zu benutzen wäre; Sessel auf denen man nicht sitzen konnte, etc.), so dominieren heute Provokation und Übertreibung.

In diesem Sinne gehen auch immer mehr Unternehmungen dazu über, Themen zu definieren und Werte zu lancieren. Unternehmen erzeugen Überraschung und Reibung und dokumentieren damit ihr moralisches Engagement. Mancherorts erzeugen sie somit auch bei den verantwortlichen Managern selbst ein Umdenken (Gewohnheit wird zur zweiten Natur). So ist es durchaus möglich, dass sich zukünftig Manager als Erzieher verstehen und den Konsumierenden deren Defizite hinsichtlich Bildung, ökologischem Handeln und mangelnder Sensibilität für ökologische Probleme vorspiegeln. Werte werden zu Hauptanliegen vieler Unternehmungen.

Als aktuelles Beispiel ist die Handelskette DM mit seinem Begründer Götz Werner und den Programmen für Armutsbekämpfung, Gesundheit bei Kindern und Naturschutz zu nennen. Götz Werner vertritt in Diskussionen glaubhaft ein Grundeinkommen als Forderung zur Erhaltung der Menschenwürde, gleichzeitig vertritt

Ernährungs- und Verbraucherbildung – quo vadis?

er einen schlanken Staat, eine freie Wirtschaft und einen freien Arbeitsmarkt (Wohlgenannt, 2008, S. 25).

Die Firma Apple unter ihrem CEO Steve Jobs verstand sich als Motor für die Gestaltung von besonders ästhetischen und userfreundlichen Produkten und als Initiator für Innovation in der amerikanischen Bildungslandschaft. Unternehmerinnen und Unternehmer bestimmen also durch ihre Person die Themen um die das Unternehmen bemüht ist. Wirtschaftliche Interessen werden scheinbar den politischen Zielen untergeordnet, Produkte können so als Triebkräfte für pseudosozialpolitischen Wandel funktionalisiert werden. (Isaacson, 2011, S.191ff)

Marken und ihre Protagonisten werden durch Verbrämungen, wie oben beschrieben, zu Moralinstanzen, Lehrmeistern und sie repräsentieren Werte. Die Symbolkraft der Produkte wird damit weiter gesteigert und erhält eine neue Dimension: als Repräsentant von Werten, zu denen wir uns durch den Kauf des Produktes auch bekennen können. Unternehmerinnen und Unternehmer werden zu Meinungsbildnerinnen und Meinungsbildnern, regen öffentliche Debatten an und steuern sie durch Marketingstrategien. Ob diese Entwicklung positiv für uns Konsumenten/innen sein wird, ist zu bezweifeln. Die von der Konsumkritik der 1960iger und 1970iger Jahre häufig behauptete Manipulation des Konsums wird so in großem Stil erst beginnen.

Dass derartige Konzepte nicht zwingend erfolgreich sein müssen, zeigt die Entwicklung bei Abercrombie & Fitch, einer Modemarke, deren Bekleidung für junge, urbane und erfolgreiche Menschen konzipiert ist. Der Anfang vom Ende begann für den CEO von Abercrombie & Fitch, Mike Jeffries im Jahr 2006, als er ein folgenschweres Interview gab. "In jeder Schule gibt es coole und beliebte Leute und nicht so coole. Ich gebe zu, wir wollen, dass das attraktive All-American-Kid unsere Sachen trägt, das eine tolle Ausstrahlung und viele Freunde hat", sagte der Abercrombie & Fitch-Chef damals der Internetseite Salon.com. Eine Menge Leute würden zu Abercrombie einfach nicht passen: „Schließen wir Leute aus? Absolut!“ (Kaiser, 2014). Nichts passierte bis 2012, bis die Marke begann ihren wirtschaftlichen Glanz einzubüßen. Ein Shitstorm in den sozialen Netzwerken benutzte das diskriminierende Interview von 2006 um den Konzern in den Grundfesten zu erschüttern, die Börsenkurse fielen und im Dezember 2014 schließlich musste Mike Jeffries den Konzern verlassen um noch zu retten, was vom hoch angeschlagenen Konzern noch zu retten war. (ebd.)

In diesem Fall ist die narzisstisch-elitäre Verkaufsstrategie zum Bumerang geworden. Der Wertewandel in der Finanzkrise und die zunehmende Individualisierung der Jugend hat die Firma mit ihrer ausgrenzenden Marketingstrategie ins Abseits geführt.

3.2 Consumer Social Responsibility (CSR und ConSR)

Die Forderung nach Corporate Social Responsibility an die Unternehmerinnen und Unternehmer, nach Verantwortung für sozialverträgliche und nachhaltige Produk-

tionsbedingungen findet mehr und mehr eine Ergänzung nach der Forderung von ConSR (CSR) im Sinne einer „geteilten gesellschaftlichen Verantwortung“ (Brandl, 2012, S.97).

Zusätzlich Verwirrung hinsichtlich der Verantwortlichkeit brachte die Einführung des Begriffes „Prosument“ (erstmalig bei Toffler, 1980). Dabei werden die Verantwortlichkeiten und damit die Interessen von Produzierenden und Konsumierenden nicht mehr unterscheidbar. Jene Verbraucherinnen und Verbraucher von Informationen, Meinungen, Wissenshäppchen, die ihrerseits auch solche erzeugen, dürfen sich als Prosumenten bezeichnen, weil sie Inhalte produzieren, aber auch gleichzeitig Nutzer sind. Ein Prosument produziert selbst, was er auch konsumiert, allerdings nicht im gleichen Akt. Die Prosumer von heute produzieren nicht nur Netzinhalte, sondern auch den Strom auf ihrem Dach, designen ihr Kleidungsstück, entwerfen ein technisches Gadget und was man sonst zum Leben braucht mit dem 3-D-Drucker. Auch Lebensmittel werden selbst produziert z.B. im Guerilla- und Urban Gardening und die eigene Müslimischung wird entworfen.

Der Begriff Prosumer ist zwar schon 35 Jahre alt, doch die Tragweite des Begriffes muss heute durch die Entwicklung der „Sharing Economy“⁶ neu bestimmt werden. Während uns die Marketingstrategen die zunehmende Partizipationsmöglichkeit als aktive/r Konsument/in schmackhaft machen möchten, nimmt die (Daten)Kontrolle durch ihre Doppelrolle massiv zu. Prosumer haben akzeptiert in ihrer Doppelrolle Verantwortung zu übernehmen, aber sie haben (noch) nicht gelernt, Verantwortung an die Professionalisten abzugeben. Je mehr Aufgaben Prosumer im Produktionsbereich übernehmen, umso mehr Jobs werden verloren gehen. Mit diesem Wandel rückt das Ende der Arbeit und der automatisierte Markt näher. Aber auch jene Produzenten, die in der Kommunikation mit den Konsumentinnen und Konsumenten auf deren passiver Rolle beharren, gehören zu den Verlierern der Entwicklung. (Rifkin, 2014; Kaup, 2013, S. 50ff)

4 Konsequenzen für das fachdidaktische Handeln in der EVB der Zukunft

4.1 Präambel

Nicht alle Konsumprobleme der Gesellschaft können durch Verbraucherbildung gemildert oder beseitigt werden. Verbraucherbildung ist *ein* Bereich verbraucherpoltischer Maßnahmen. Bildungsanliegen (z.B. finanzielle Allgemeinbildung) können funktionalisiert werden, um ein gesellschaftliches Problem zu verschleiern. Empirische Erhebungen zeigen in diesem Zusammenhang, dass die Überschuldung von Jugendlichen und Haushalten weniger ein Bildungsproblem als ein Ergebnis unsicherer Einkommen und zunehmender Ausgabenbelastung (durch die Privatisie-

Ernährungs- und Verbraucherbildung – quo vadis?

rung ursprünglich staatlicher Leistungen), sowie am wachsenden Kreditbedarf von nicht liquiden Haushalten ist (Reifner, 2011, S. 20). Hier sind eindeutig verbraucherpolitische Maßnahmen gefragt.

Um der Entwicklung von Verantwortung ausreichend Platz einräumen zu können, sind das gleichrangige Nebeneinander von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen in der Formulierung von Bildungszielen bzw. der Entwicklung von Kompetenzen unabdingbare Voraussetzung.

Der Bildungsbegriff im Konzept des Consumer Citizenship wurde im Kapitel zwei dekonstruiert, in seine Funktionseinheiten zerlegt. Was sich davon in einer zukunftsfähigen Ernährungs- und Verbraucherbildung wiederfinden soll ist im Folgenden formuliert.

Wir wollen, dass es auch in Zukunft eine Welt geben soll, die für die menschliche Behausung geeignet ist, deshalb gibt es eine Verpflichtung gegenüber der Nachwelt, diese physische Welt zu erhalten (Jonas, 2003, S.33).

Die EVB muss sich weder antagonistisch zur Marktschreierei der Wellness- und Gesundheitsindustrie gebärden, noch als die bessere Heilslehre entwerfen. Aufklärung i.S. von Auszug aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit ist als grundlegender Bildungsauftrag programmatisch.

These 1

Ausgangslage für die Positionierung der Ernährungs- und Verbraucherbildung ist, dass der Mensch anthropologisch gesehen ein Gemeinschaftswesen ist. Wie im Kapitel 1 beschrieben, kann Moral bzw. Moralisierung unterschiedliche Auswirkung auf die soziale Gemeinschaft haben. Gefragt ist eine gemeinschaftsstiftende und nicht eine gemeinschaftstrennende Moral. Kooperation ist aus diesem Grund ein besseres Konzept als Konkurrenz.

These 2

Verbraucherpolitische Strategien und Aktivitäten müssen immer den Schutz und die Vertretung der schwächsten und damit besonders verletzbaren Gruppen als Ziel haben (Kinder, sozial Schwache, alte Menschen etc.).

These 3

In manchen Materialien oder Bildungszielen – vor allem zur finanziellen Allgemeinbildung – spielt Verantwortung keine Rolle. Im Zusammenhang mit dem Bildungsziel der nachhaltig und verantwortungsvoll agierenden Konsumentinnen und Konsumenten ist Verantwortung eine unverzichtbare Herausforderung für den Unterricht. Um Entscheidungskriterien auszubilden und transparent zu machen, Beratungskriterien zu erweitern, sowie um Verständnis für die Funktionsweisen des Marktes aufzubauen (Fischer, 2012, S. 20).

These 4

Verantwortung übernehmen bedeutet auch, Entwicklungen (in Bezug auf die Konsumierenden selbst, auf die Mitwelt und auch gegenüber der Sache) und Problemlösungen in ihren Auswirkungen auf unterschiedliche Gruppen solidarisch zu hinterfragen und zu reflektieren, um im Sinne einer mündigen Entscheidung ein Urteil zu ermöglichen (Seeber, 2012, S. 64; Weber, 2012, S. 50).

These 5

Die Lehre kann sich nicht völlig der Bewertung verweigern und im Deskriptiven bleiben. Lernende brauchen Orientierungs- und Wertewissen. Lehrende der Ernährungsbildung, Gesundheitsbildung, ökonomischen und ökologischen Bildung müssen sich dem stellen. Dazu ist es von Bedeutung, dass Lehrende ihre persönlichen Zuschreibungen und ihre metaphorischen und sprachlichen Repräsentanzen reflektieren und offen legen, um Moralisierung und Manipulation zu vermeiden.

These 6

Eine Auseinandersetzung mit Nahrung und anderen Konsumprodukten oder Dienstleistungen muss auch den emotionalen Zugang in unterschiedlichen Lebenswelten (analog und digital) ermöglichen. Es muss davon ausgegangen werden, dass jedes Lebensalter über altersspezifische Produkte verfügt und analog dazu auch in entsprechende Konsumfallen stolpert.

These 7

Die Betonung des Gebrauchswertes inklusive der sozialen und symbolischen Funktion von Produkten und Dienstleistungen sowie eine bedürfnisorientierte und altersadäquate Konstruktion des Qualitätsbegriffes sind für die EVB bedeutsam.

These 8

Die Tatsache, dass Produkte und Dienstleistungen eventuell auch zur Entwicklung von Identitäten beitragen, muss als Zielkonflikt gesehen und angesprochen werden.

These 9

Kritik an der Technologie und ihren unabsehbaren Folgen muss Bestandteil der EVB sein. Für eine Ethik der Verantwortung brauchen wir den Mut zur Verantwortung: „Nicht die vom Handeln abratende, sondern die zu ihm auffordernde Furcht meinen wir mit der, die zur Verantwortung wesentlich gehört“. (Jonas, 2003, S. 391) Eine solche Ethik braucht die Vorstellung des Übels als Pflicht⁷ ebenso wie die Vorstellung des Guten um „... das Gedeihen des Menschen in unverkümmerter Menschlichkeit“ (ebd. S.393) zu bewahren.

4.2 Sand statt Öl ins Getriebe

Nachdenken, reflektieren, beurteilen, dekonstruieren der unser Denken bestimmenden gesellschaftlichen Grundmuster (Bedürfnisse, Konsum, Freiheit, Markt, Konkurrenz, etc.) erfordert ein waches Bewusstsein und viele (soziale) Prozesse. Es gilt auch Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen einer Situation ertragen, zu verstehen und zu managen und dazu brauchen wir Ambiguitätstoleranz:

„Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, andere Meinungen und Sichtweisen zu akzeptieren sowie Mehrdeutigkeiten und Widersprüche in Situationen und Handlungsweisen zu ertragen, ohne sich unwohl zu fühlen oder aggressiv zu reagieren“ (Wirtschaftslexikon, 2014). Einander widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widersprechende Motivstrukturen müssen interpretierend nebeneinander geduldet werden. Ambiguitätstoleranz eröffnet uns die Möglichkeit Ambivalenzen zur Interaktion und zur Artikulation einer Ich-Identität zu nützen. Gleichzeitig ist nach Krappmann eine Ambiguitätstoleranz auch Ausdruck und Folge einer gelungenen Behauptung der Identität, weil sie Sicherheit gibt und die Erfahrung vermittelt, auch in sehr widersprüchlichen Situationen die Balance zwischen unterschiedlichen Normen und widersprüchlichen Situationen halten zu können (Krappmann, 2015).

Mangelnde Ambiguitätstoleranz kann zur Folge haben, dass entweder zu simple Deutungen gewählt werden oder dass der Kopf in den Sand gesteckt wird, um nicht auf die Komplexität von Problemen eingehen zu müssen. Um Unsicherheit zu vermeiden, werden kleine Projekte zum Allheilmittel hochgepuscht (Beispiel Fairer Handel) oder wie schon oben beschrieben, die Verbraucherbildung von der Verbraucherpolitik funktionalisiert, um ursprünglich soziale Probleme zu verschleiern. In Schule und Unterricht besteht die Gefahr der unzulässigen Vereinfachung komplexer ethischer Probleme, die Flucht in Bedrohungsszenarien oder die Flucht in Alibiaktivitäten.

Im Lernalltag lässt sich die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz gut bewerkstelligen. Moralisierung, normative Anweisungen bzw. Beratungselemente und Lernkonzepte können die Ambiguität (Mehrperspektivität) verstärken. Dabei wird die Differenz zwischen normativer Folgeleistung und eigener Urteilskraft deutlich. Es gibt (leider) nicht *das eine* nachhaltige, perfekte Produkt. Entscheidend für die Bewertung sind die dahinter liegenden Bewertungsstrukturen (individuelle, gesellschaftliche, ökonomische, ökologische, ethische usw.).

Eine mehrperspektivische Umsicht, postuliert und angewandt in der EVB ermöglicht Pluralität, Demokratie, und den Willen zur Partizipation; es können Vielstimmigkeit und Dissonanzen ausgehalten werden, denn wenn sie zum Kanon erstarren und unisono gesungen werden, müssen wir ihnen misstrauen.

Anmerkungen

- 1 „Sinus-Milieus[®] sind Zielgruppen, die es wirklich gibt – ein Modell, das Menschen nach ihrer Grundhaltung und Lebensweise gruppiert. Die Sinus-Milieus[®] betrachten die realen Lebenswelten der Menschen, d.h. grundlegende Wertorientierungen und Einstellungen zu Arbeit und Freizeit, zu Familie und Partnerschaft, Konsum und Politik – und stellen diese in einen Kontext mit demografischen Eigenschaften wie Bildung, Beruf oder Einkommen. Dadurch wird der Mensch ganzheitlich wahrgenommen, im Bezugssystem all dessen, was für sein Leben Bedeutung hat.“ (Integral Markt- und Meinungsforschungsges. m.b.H)
- 2 LOHAS steht für Lifestyle of Health and Sustainability.
- 3 Der Citoyen wird als ein politisch agierender und der Bourgeois als ein privatwirtschaftlich agierender Bürger gesehen. Im Deutschen gibt es keine echte Entsprechung für den „Citoyen“.
- 4 „Strategischer Konsum“: „Wenn möglichst viele Menschen nachhaltig, ökologisch und fair hergestellte Produkte kaufen, wenn immer mehr Menschen ökosoziale Anforderungen an die Unternehmen stellen, anstatt mit dem Finger auf sie zu zeigen und sie an den Pranger zu stellen, dann werden diese mittels kollektiver Kaufkraft zum Umdenken gezwungen, stellen nur noch gute Produkte her und richten ihr wirtschaftliches Handeln nach ökologischen und sozialen Gesichtspunkten aus.“ (Hartmann, 2009, S. 100)
- 5 In einer für Österreich durchgeführten Sinus-Milieu-Studie an Jugendliche im Jahr 2013 war die größte Gruppe (21%) den „Hedonisten“ zuzuzählen. Eine Gruppe mit geringen Zukunftsperspektiven, welche sich mit Konsum und Spaß bei Laune hält. „Es ist ein kulturell verelendes Proletariat.“ So ein Mitautor der Studie. (Sinus milieus, 2015)
- 6 Der Begriff der Sharing Economy (auch "Shared Economy") beschreibt das systematische Ausleihen von Gegenständen und das gegenseitige Bereitstellen von Räumen und Flächen, Wissen, Information, Software, insbesondere durch Privatpersonen und Interessensgruppen (= organisierte Gruppen – z.B. Verbände – die nicht demokratisch legitimiert sind, jedoch versuchen, den Willensbildungsprozess der staatlichen Entscheidungsträger zu beeinflussen, um spezifische Interessen durchzusetzen, z.B. gruppenspezifische Privilegien zu erwirken)
- 7 Die Wissenschaft als höchste Autorität eines säkulären Systems bietet uns nur hypothetische Befunde für das zu Erwartende. Diese verursachen Unsicherheit, es gibt nur Wahrscheinlichkeiten (Stochastik). Jonas empfiehlt, dass der „Unheilsprophetie mehr Gehör zu geben ist als der Heilsprophetie.“ (Jonas, 2003, S.70)

Literatur

- Brandl, W. (2012). Der mündige Verbraucher – ein Mythos zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 86-100.
- Ehlers, N. (2004). *Der Widerspruch zwischen Mensch und Bürger bei Rousseau*. Göttingen: Cuvillier.
- Fenner, D. (2010). *Einführung in die angewandte Ethik*. Stuttgart: UTB.
- Fischer, A. (2012). Gesucht: Eine bessere ökonomische Bildung?! *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 35-47.
- Großmaß, R. & Ahorn, R. (2013). *Kritik der Moralisation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hartmann, K., (2009). *Ende der Märchenstunde. Wie die Industrie die Lohas und Lifestyle-Ökos vereinnahmt* (3. Aufl.). München: Blessing.
- Hoffmann-Axthelm, D. (2007). *Konsumentendemokratie. Wenn und Aber* [www.aesthetikundkommunikation.de/?artikel=342]
- Integral Markt- und Meinungsforschungsgesellschaft m.b.H. [www.integral.co.at/de/sinus/milieu.php].
- Isaacson, W. (2011). *Steve Jobs. Die autorisierte Biografie des Apple-Gründers*. München: C. Bertelsmann Verlag.
- Jonas, H. (2003). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kaiser, T. (2014). Abercrombie Chef stürzt über Schnösel-Image. *Welt der Wirtschaft*. [www.welt.de/wirtschaft/article135199091/Abercrombie-Chef-stuerzt-ueber-Schnoesel-Image.html].
- Kant, I. (1977). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kaup, G., (Hrsg.) & Arbeiterkammer Steiermark (2013). *Ökonomie des Teilens*. [http://media.arbeiterkammer.at/stmk/Sharing_Economy_2013.pdf].
- Krappmann, L. (2005). *Ambiguitätstoleranz und Abwehrmechanismen*. [www.ploecher.de/2005/12-PA-L1-05/Krappmann-Abwehrmechanismen.pdf].
- Perl. Consumer Citizenship. [www.perlprojects.org/responsible-living/consumer-citizenship].
- Raupp, J., Jarolimek, S. & Schultz, F. (Hrsg.) (2011). *Handbuch CSR*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reifner, U. (2011). Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In Retzmann (Hrsg.), *Finanzielle Bildung in der Schule*. Schwalbach/Ts: Wo-chenschau.
- Rifkin, J. (2014). *Are We Moving from a Capitalist to a Collaborative Economy?* Interview vom 04.09.2014. [youtube.com/watch?v=wCLPizjSe6I].
- Rousseau, J.J. (1971). *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Rousseau, J.J. (2011). *Vom Gesellschaftsvertrag*. Stuttgart: Reclam.

- Seeber, G. (2012). Neue Standards für ökonomische Bildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 60-72.
- Sinus-Milieus
[www.bewusstkaufen.at/aktuelles/531/konsum-und-selbstdarstellung-fuer-jugendliche-wichtig.html]
- Toffler, A. (1980). *The third wave. The classic study of tomorrow*. USA: Bantam Books.
- Ullrich, W. (2013). *Alles nur Konsum. Kritik der warenästhetischen Erziehung*. Berlin: Wagenbach.
- Weber, B. (2012). Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 48-59.
- Wirtschaftslexikon online: *Ambiguitätstoleranz*.
[www.wirtschaftslexikon24.com/d/ambiguitaetstoleranz/ambiguitaetstoleranz.htm].
- Wohlgenannt, L. (2008). *Grundeinkommen oder Mindestsicherung? Eine Frage des Menschen-und Gesellschaftsbildes* (Symposiumsschrift „Wohlstand und Arbeit teilen“). [www.nachhaltig.at/symp08.pdf].

Verfasserinnen

Gabriela Leitner

Pädagogische Hochschule Wien
Grenzackerstraße 18
A-1100 Wien

E-Mail: gabriela.leitner@phwien.ac.at

Maria Schuh

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstraße 40
A-4020 Linz

E-Mail: mariaschuh@aon.at

Kirsten Schlegel-Matthies

Gesundheit und Selbstverantwortung – Was kann und was sollte gelehrt werden?

In der Ernährungs- und Verbraucherbildung wird Gesundheit bzw. die Prävention von Erkrankungen oft als Legitimation für Unterrichtsinhalte genannt. Mit der Vermittlung von Wissen über mögliche Erkrankungen und deren Prävention ist jedoch nicht automatisch Lernen über Gesundheit verbunden. Der Beitrag diskutiert, welche Herausforderungen mit „Gesundheit lernen“ in der Ernährungs- und Verbraucherbildung verbunden sind.

Schlüsselwörter: Selbstverantwortung, Prävention, Gesundheit als Anspruch der Gesellschaft

1 Gesundheit als Bürgerpflicht?

„Gesundheit ist die erste Pflicht im Leben“⁴¹, schrieb 1895 Oscar Wilde, und tatsächlich scheint Gesundheit heute die erste Bürgerpflicht zu sein: Wer sich nicht regelmäßig sportlich betätigt, Kalorien zählt, viel Obst und Gemüse verzehrt, ausreichend Wasser trinkt, auf Alkohol, Nikotin und andere Drogen rigoros verzichtet – kurz wer möglicherweise einmal die staatliche Krankenversicherung in Anspruch nehmen könnte – verhält sich (gesundheits-)schädlich und erfüllt nicht die Erwartungen, die an ihn bzw. an sie gestellt werden.

Entsprechend gestaltet sich auch die Auseinandersetzung und Thematisierung von Gesundheit in den Medien. So waren beispielsweise am 4. März 2015 bei Google unter dem Stichwort Gesundheit rund 187 Millionen Meldungen zu finden. Dabei wird die gesamte Bandbreite des täglichen Lebens thematisch abgedeckt.

Besonders ausgiebig diskutiert wird der Zusammenhang von Gesundheit und Ernährung (ca. 43 Millionen Meldungen, Stand 04.03.2015). Demgegenüber ist die Anzahl der Meldungen bei den Zusammenhängen von Gesundheit und Bewegung (knapp 27 Millionen Meldungen, Stand 04.03.2015), Alkoholkonsum (fast 9 Millionen Meldungen, Stand 04.03.2015) oder Rauchen (839.000 Meldungen, Stand 04.03.2015) deutlich geringer.

Auch in der Politik wird diesem und den anderen Zusammenhängen besonderes Augenmerk gewidmet. Präventionsprogramme in den Bereichen Ernährung, Bewegung, Tabak- und Alkoholkonsum werden seit Jahren zahlreich gefördert und immer wieder mit unterschiedlichem Fokus neu aufgelegt. Ein Beispiel hierfür ist der Nationale Aktionsplan zur Prävention von Fehlernährung, Bewegungsmangel, Überge-

wicht und damit zusammenhängenden Krankheiten – IN FORM (vgl. [www.inform.de]).

So kann es auch nicht verwundern, dass das Bundeskabinett im Dezember 2014 den „Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention“ verabschiedet hat. Im Entwurf werden in § 20, Abs. 2 die folgenden Gesundheitsziele genannt:

1. Diabetes mellitus Typ 2: Erkrankungsrisiko senken, Erkrankte früh erkennen und behandeln,
2. Brustkrebs: Mortalität vermindern, Lebensqualität erhöhen,
3. Tabakkonsum reduzieren,
4. gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung,
5. gesundheitliche Kompetenz erhöhen, Souveränität der Patientinnen und Patienten stärken,
6. depressive Erkrankungen: verhindern, früh erkennen, nachhaltig behandeln und
7. gesund älter werden“ (Präventionsgesetz – PräVG 2014, S. 8).

Im Mittelpunkt steht die Prävention in Settings bzw. Lebenswelten und hier vor allem die Verhaltensprävention (vor allem die Punkte 1, 3, 4, 5 und 7). Präventionsprogramme, die besonders geeignet sind, „dauerhafte und gesundheitsfördernde Verhaltensänderungen zu bewirken“ (a. a. O., S. 39), sollen außerdem besonders gefördert werden, und die Gesetzliche Krankenversicherung (GKV) kann ihre Bonusprogramme auf zertifizierte Leistungen zur verhaltensbezogenen Prävention weiter verstärken (a. a. O., S. 55). Früherkennungsuntersuchungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen z. B. zu präventionsorientierten Gesundheitsuntersuchungen weiterentwickelt werden. Dabei soll künftig ein stärkeres Augenmerk auf individuelle Belastungen und Risikofaktoren gelegt werden, die zu einer Erkrankung führen können (vgl. BMG, 2014, S. 2). Verhältnisprävention – so der Eindruck – wird zur Nebensache.

Auch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) zielt mit ihrer Definition von Gesundheit in eine ähnliche Richtung, wenn die Bewältigung von inneren und äußeren Anforderungen als Voraussetzung und Grundlage von Gesundheit postuliert wird.

Gesundheit ist das Stadium des Gleichgewichts von Risikofaktoren und Schutzfaktoren, das eintritt, wenn einem Menschen eine Bewältigung sowohl der inneren (körperlichen und psychischen) als auch äußeren (sozialen und materiellen) Anforderungen gelingt. Gesundheit ist gegeben, wenn eine Person sich psychisch und sozial im Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Sie ist ein Stadium, das einem Menschen Wohlbefinden und Lebensfreude vermittelt. (Hurrelmann & Franzkowiak, 2010)

Diese Definition ist durchaus als problematisch anzusehen, da sie vor allem auf Anforderungen an die Menschen in den privaten Haushalten hinsichtlich ihres Gesundheitsverhaltens zielt. Festgehalten werden kann, dass auch die Diskurse derjenigen,

die im Gesundheitssystem aktiv sind, in den letzten Jahren von neuen Idealvorstellungen ausgehen, die vor allem „mündige Partner im Gesundheitswesen“ (BMG, 2006, hier zitiert nach Dietrich, 2011, S. 146) erwarten. Einerseits wird damit Individuen im Sinne einer Demokratisierung mehr Mitsprache eingeräumt. Die Akteure im Gesundheitssystem sollten sozusagen aus „Kundenperspektive“ durchaus hinterfragt und nicht als „Halbgötter in Weiß“ betrachtet werden, das Experten-Laien-Gefälle soll demnach verringert werden. Andererseits wird den Patientinnen und Patienten² durch ihre Positionierung als mündige Bürgerinnen und Bürger aber auch eine moralische Verpflichtung für das Gemeinwesen zugewiesen: Gesundheit wird zur Bürgerpflicht!³

2 Gesundheit als Ausdruck des Lebensstils

Eine solche Verpflichtung zu Gesundheit bzw. zu gesundheitsförderlichen Lebensstilen führt dazu, dass der Prävention besondere Bedeutung zugemessen wird. Darüber hinaus entwickeln sich daraus ein neues Konsumfeld und auch neue Lebensstile. Dies soll in diesem Kapitel dargestellt werden.

Insbesondere im Bereich der Ernährung werden wissenschaftliche Erkenntnisse vielfach als Begründung für verhaltenspräventive Maßnahmen herangezogen. Nach Angaben des Ernährungsberichts 2004 sind über zwei Drittel aller Todesfälle auf Erkrankungen zurückzuführen, bei denen die Ernährung als alleinige Ursache oder als einer von mehreren Faktoren an der Krankheitsentstehung beteiligt ist (vgl. DGE, 2004, S. 94 u. S. 96).

Zahlreiche Studien belegen, dass eine bedarfsgerechte und ausgewogene Ernährungsweise wirksam zur Verhütung zahlreicher Erkrankungen beitragen kann (vgl. z. B. Schacky, 2008; Willett & Stampfer, 2013). Interessant ist dabei vor allem, ob die Ergebnisse solcher Studien überhaupt und wie wahrgenommen werden und welche Konsequenzen aus den Studien gezogen werden.

In den Medien werden die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien allzu oft vereinfacht und auf „Schreckensmeldungen“ reduziert, denn nur eine schlechte Nachricht ist bekanntlich eine Nachricht. In der Zeitung „Die Welt“ vom 9. Februar 2015 findet sich beispielsweise ein Artikel mit der Überschrift „So gefährlich sind Fett, Salz, Zucker und Alkohol“ und weiter heißt es:

Sie sind die bösen Vier, die größten Essenssünden, denen wir uns regelmäßig hingeben. Ernährungsforscher haben ausgerechnet, wie viel Gramm lebensnotwendig und wie viel ungesund sind. (Sibbel & Kirchner, 2015).

Die Verbindung von Essverhalten und Sünde rückt das angeprangerte „falsche Verhalten“ nicht nur in einen religiösen Kontext. Zugleich wird dadurch die Schuld derjenigen überhöht, die sich nicht an die Maßgaben der Wissenschaft halten. Nicht mehr die sieben Todsünden, sondern die „bösen Vier“ führen zur Verdammnis,

spricht zu Krankheit und Sterben. Absolution kann demnach nur erhalten, wer sich dem Gesundheitsdiktat unterwirft. Das Gesundheitsdiktat der Experten und Expertinnen aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen Vereinigungen (genannt werden im Artikel die deutsche Leberstiftung, die DGE, der Berufsverband Deutscher Neurologen, die Deutsche Gesellschaft für Zahnerhaltung, die WHO, die Deutsche Gesellschaft für Hypertonie und Prävention sowie der Berufsverband für Kinder- und Jugendpsychiatrie) soll dann von mündigen (?) Bürgerinnen und Bürgern selbstverantwortlich aufgegriffen und im täglichen Leben umgesetzt werden. So verstanden wird Wissenschaft zum Dogma!

Ein anderer Artikel gibt Tipps für die gesundheitsförderliche Ausgestaltung der Mittagspause: „Wie Sie die Mittagspause für Ihre Gesundheit nutzen“ (rp-online vom 12.02.2015). Hier geht es weniger um das Anprangern von gesundheitsschädlichem Verhalten als vielmehr darum, Gesundheit im Sinne von Leistungsfähigkeit und Produktivität besonders zu fördern.

Gesundheit – das zeigen die wenigen Beispiele deutlich – ist „Mega-Trend“ (Schmidt, 2010, S. 23; vgl. ausführlich Raacke, 2014). Aus solchen Mega-Trends erwachsen einerseits Märkte für entsprechende Konsumgüter und Dienstleistungen und andererseits Anforderungen an die Menschen in ihrer Rolle als Verbraucherinnen und Verbraucher.

2.1 Gesundheit als Markt

„Gesundheit ist ein ansteckender Markt“
Raymond Walden¹

Ein zentrales Argument für präventive Maßnahmen und Gesundheitsförderung im Allgemeinen sind die stetig steigenden Kosten im Gesundheitswesen. Diese beliefen sich im Gesundheitswesen im Jahr 2012 auf mehr als 300 Mrd. Euro (vgl. Statistisches Bundesamt, 2014), das entspricht einem Anteil von 11,3 % des Bruttoinlandsprodukts (vgl. ebd.). Auf den sog. zweiten Gesundheitsmarkt, also auf die Konsumausgaben der privaten Haushalte für „Gesundheit“, die nicht durch die private (PKV) und die gesetzliche Krankenversicherung (GKV) abgedeckt werden (vgl. AG Gesundheitsökonomische Gesamtrechnung, 2014), entfielen davon rund 65 Mrd. Euro. „Falsche“ Lebensstile sollen demnach durch Aufklärung, Information, Bildung und Beratung sowie durch Nudging⁴ (vgl. z. B. Thaler & Sunstein, 2010) verändert werden.

Auch über Spezialprodukte im Lebensmittelsektor, z. B. bei Glutenunverträglichkeit, Lactoseintoleranz oder Allergien, werden neue Märkte aufgebaut, die den Anbietern Gewinne und den Konsumentinnen und Konsumenten „Gesundheit“ versprechen. Und dies geschieht unabhängig davon, ob eine entsprechende Intoleranz oder Unverträglichkeit überhaupt ärztlich diagnostiziert wurde.

Individuelle Gesundheitsleistungen (IGeL) ergänzen mit immer mehr Angeboten die Leistungen der Krankenkassen, Wellness- und Fitnessprodukte und entsprechende Dienstleistungen werden zunehmend angeboten und nachgefragt. Ärzte sprechen im Zusammenhang mit IGeLeistungen meist nicht mehr von Patientinnen und Patienten sondern von Kundinnen und Kunden oder Klienten. D. h. hier erfolgt eine Rollenzuweisung hin zur Konsumentenrolle. Gesundheit und Krankheit werden damit zum Markt und müssen sich damit den Regeln von Märkten beugen.

Der Gesundheitsmarkt wird – so die Prognosen – stetig weiter wachsen und verspricht für die Gesundheitswirtschaft stetig wachsende Gewinnspannen (vgl. Flexperto.com, 2014), weil gesundheitsfördernde Lebensstile für die privaten Haushalte immer mehr an Bedeutung gewinnen und allgemein das Gesundheitsbewusstsein innerhalb der Bevölkerung steigt. Damit wächst zugleich das Interesse der Gesundheitswirtschaft an neuen Märkten (vgl. Deloitte & Touche, 2014). E-Health kommt dabei eine besondere Rolle zu, denn Mobilität und Digitalisierung durchdringen alle Lebensbereiche.

Web-basierte Gesundheitsportale, Apps, Mess- und Assistenzsysteme oder digitale Fitness-Tools erobern den Alltag. Laut einer Studie des Beratungs- und Wirtschaftsprüfungsunternehmens (!) Deloitte & Touche gibt es aktuell mehr als 47.000 „Health Care Apps“ im Apple iTunes Store und mehr als 100.000 mobile „Health Care Apps“ auf verschiedenen anderen Plattformen (vgl. Deloitte & Touche, 2014, S. 9) – ganz nach dem Motto: „Ein gesunder Mensch ist falsch untersucht“¹.

2.2 Healthstyle als Distinktionsmerkmal

„Wer sich heute noch gesund fühlt, muss krank sein“
Gerhard Kocher¹

Dieser Ausspruch verweist auf das Phänomen des sog. Healthstyle, der als neuer, präventiver Lebensstil für viele Menschen immer mehr an Bedeutung gewinnt. Der Verzehr von Bio-Lebensmitteln, regelmäßige Bewegungs- und Sportaktivitäten sowie immer mehr Wellnessprodukte und -dienstleistungen kennzeichnen diesen Lebensstil, der auf Gesundheit und hier vor allem auf Schlankheit, Leistungsfähigkeit und Kontrolle von Körperfunktionen und Vitaldaten abzielt. Per Smartphone-App werden z. B. die Vitaldaten überwacht und regelmäßig abgerufen, kann der Blutzucker bestimmt oder sogar ein Syphilis- oder HIV-Test durchgeführt werden (vgl. Focus online, 2015; Lifeline, 2015). Die Kenntnis von Normwerten für den „richtigen“ Gesundheitszustand gehört ebenso zu diesem Lebensstil wie die häufige/regelmäßige Nutzung von Gesundheitsportalen oder die Selbstdiagnose von Glutenunverträglichkeit und/oder Lactoseintoleranz ohne Konsultation oder Diagnose eines Arztes oder einer Ärztin.

Damit verbunden sind aber auch ein abnehmendes Vertrauen in die eigene Körperwahrnehmung und den eigenen Körper, wenn Sich-wohl-Fühlen allein nicht mehr

ausreicht. Die Vorstellung der Möglichkeit einer Optimierung des eigenen Körpers, des Gesundheitszustandes und letztlich des gesamten Lebens scheint sich zunehmend zu verbreiten, und der Markt reagiert darauf (vgl. Friedrichs, 2013).

Die E-Health-Angebote passen scheinbar genau in die Lebenswelt der „Digital Natives“, denn sie ermöglichen eine immer stärkere Kontrolle der Körperfunktionen und eine langfristige Überwachung des individuellen Fitness- und Gesundheitszustandes. Zum anderen sind sie aber auch im modischen Trend, sie sind innovativ und „cool“. Wer sie nutzt, zeigt auch, dass er oder sie „dazu“ gehört und sich von denjenigen abgrenzt, die vermeintlich gar nicht oder weniger auf ihre Gesundheit achten.

Folglich kann es für den bzw. die Einzelne zunehmend schwieriger werden, sich diesen Anforderungen zu entziehen, die dann nicht mehr als Handlungsmöglichkeiten, sondern als Handlungszwänge wahrgenommen werden. Ein Abweichen von der Norm (vgl. Raacke, 2014) wird schnell zum persönlichen Versagen und damit letztlich zur Schuld.

„Viele überleben eine gesunde Lebensweise nicht“ (Walter Ludin)¹. Wenn Gesundheit überwiegend unter dem Aspekt der Kosten oder der Leistungsfähigkeit im Beruf betrachtet wird, dann wird sie in dieser Argumentation zur Leistung des Individuums für die Gesellschaft. Sie ist also nicht mehr Privatsache und Schicksal, sondern eine für die Gemeinschaft zu erbringende Leistung. Wer nicht gesund ist, hat sich demnach nicht entsprechend den Handlungsempfehlungen der Experten und Expertinnen verhalten. Folgt man dieser Argumentation, dann werden aus Kranken nicht nur Opfer ungünstiger Bedingungen, sondern Unterlassungstäter bzw. Unterlassungstäterinnen.

Seitdem Vorsorge für Gesundheit einen immer größeren Stellenwert erhält, wird Krankheit immer weniger als körperlich erfahrbares Phänomen verstanden, das befundet wird, wenn es vorhanden ist. Heute wird Krankheit vielmehr als fehlgeleitete Entwicklung wahrgenommen, die bei früherer oder rechtzeitiger Intervention zu vermeiden gewesen wäre. (Hahn, 2011, S. 30).

Diese Sichtweise macht dann allerdings Gesundheit der Individuen zum gesellschaftlichen und damit zum politischen Problem. Krankheit wird zunehmend verstanden als Ausdruck und Ergebnis von Fehlverhalten. Gesundheit und Krankheit sind aber immer auch gesellschaftlich konstruiert und das, was als gesund oder als krank gilt, verändert sich je nach gesellschaftlicher Situation und Zeit.⁵

Damit verbunden sind gesellschaftliche Zuschreibungen, die zugleich ausgrenzend wirken. Gesundheitliches „Fehlverhalten“⁶ (wie Übergewicht, Tabak- und Alkoholkonsum) wird den Angehörigen der sozialen Unterschichten zugeordnet, während gesundheitsorientierte Lebensstile häufiger den leistungsorientierten Eliten zugewiesen werden (vgl. Aronowitz, 2008; Niewöhner, 2008).

Wenn der aktuelle Gesundheitsdiskurs aber dazu genutzt wird, soziale Grenzen aufrecht zu erhalten und deren Verschwimmen zu verhindern, dann müssen Bemü-

hungen der Gesundheitsbildung und -erziehung besonders kritisch betrachtet werden. Darauf soll im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

3 Gesundheit lernen im haushaltsbezogenen Unterricht?

„Gesundheitsapostel werden leicht Evangelisten“
Gerhard Uhlenbruck¹

Im haushaltsbezogenen Unterricht wird „Gesundheit“ von vielen Lehrerinnen und Lehrern noch immer und vor allem verstanden als die Vermittlung von „gesunder Ernährung“.⁷ Der öffentliche Gesundheitsdiskurs wirkt auch auf Lehrpersonen und deren Vorstellungen vom „Fach“ und von den damit verbundenen Aufgaben.⁸ Lehrpersonen orientieren sich z. B. an Schulbüchern, die diesen Diskurs unreflektiert abbilden.

Falsche Verhaltensweisen und Gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler – so die Vorstellung – müssen durch die Vermittlung von Wissen über „richtige“, weil gesundheitsförderliche Ernährung sowie die Vermittlung von Wissen über ernährungsmitbedingte Erkrankungen verändert werden. Ob die Schülerinnen und Schüler „gesundheitsriskante“ individuelle Verhaltensweisen und Gewohnheiten haben und ob bzw. warum diese geändert werden sollten, wird dabei von den Lehrpersonen selten infrage gestellt oder reflektiert.

Ernährungsbildung wird nicht nur in Bildungsplänen und Richtlinien, sondern auch von Lehrpersonen im Fach häufig gleichgesetzt mit der Vermittlung von Wissen über „gesunde“ Ernährung. Schülerinnen und Schüler sollen dann beispielsweise Merkmale einer „falschen Ernährung“ herausarbeiten und daraus z. B. „Handlungsempfehlungen“ für eine Änderung des Ernährungsverhaltens entwickeln. Zielsetzung eines solchen Unterrichts sind die Prävention von Übergewicht und Adipositas sowie von anderen ernährungs(mit)bedingten Erkrankungen und eben die Änderung von „Fehlverhalten“. Im schlechtesten Fall folgt daraus sogar die ausführliche Thematisierung von Erkrankungen wie Gicht, Adipositas, Bluthochdruck.

Vermeintliche Unterstützung erfährt ein solcher Unterricht z. B. durch die Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule der KMK (2012). In der Empfehlung wird die „Ernährungs- und Verbraucherbildung einschließlich Schulverpflegung“ ausdrücklich in die Liste der zur schulischen Gesundheitsförderung und Prävention benannten Themen und Handlungsfelder aufgenommen (KMK, 2012, S. 5).

Allerdings ist dies noch keine ausreichende Begründung für die im oben genannten Beispiel angeführten Unterrichtsschwerpunkte. Der Bildungswert von Ernährungsthemen muss immer auch fachdidaktisch und pädagogisch begründet und dargelegt werden. Eine Bezugnahme allein auf die entstehenden Kosten für das

Gesundheitswesen bzw. auf die Möglichkeit einer Erkrankung im späteren Leben kann und darf nicht ausreichend sein.

In der Schule bzw. im schulischen Unterricht innerhalb der Ernährungs- und Verbraucherbildung wird jedoch Gesundheit oft zum Selbstzweck und allein der Verweis darauf, dass es ja schließlich um Gesundheit gehe, tritt an die Stelle der fachdidaktischen Begründung und vor allem der Reflexion der Planungsentscheidungen, ja lässt diese für die beteiligten Lehrpersonen gleichsam unnötig erscheinen.

Hier spiegelt sich die oben dargestellte gesellschaftliche Entwicklung wider, in der gesundheitsförderliche Lebensstile eben auch ein Merkmal der gesellschaftlich ungleichen Positionierung (auch von Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite und Lehrpersonen auf der anderen Seite) sind und damit Ex- und Inklusionen legitimieren. Für Lehrpersonen folgt daraus, die Rückbesinnung auf die Aufgaben und Ziele von Schule allgemein und des haushaltsbezogenen Unterrichts im Besonderen nicht aus dem Blick zu verlieren und für die Unterrichtsplanung ernst zu nehmen.

4 Gesundheitsbildung als Bestandteil der Ernährungs- und Verbraucherbildung

„Sei vorsichtig beim Lesen von Gesundheitsbüchern,
der kleinste Druckfehler kann dein Tod sein“
Mark Twain¹

Ziel der Ernährungs- und Verbraucherbildung bzw. des haushaltsbezogenen Unterrichts ist die Vermittlung von Daseinskompetenzen zur Schaffung von je individueller Lebensqualität⁹ (vgl. z.B. Schlegel-Matthies, 2015). Weder Gesundheit an sich, noch gesunde Ernährung oder nachhaltige Lebensführung, rationale Konsumententscheidungen usw. können und dürfen für sich allein eine ausreichende Legitimierung für die Auswahl von Themen und Inhalten sowie die Festsetzung von Lehr- und Lernzielen sein.

Erforderlich ist vielmehr die Legitimation von Unterrichtsinhalten immer wieder auf der Grundlage der Aufgabe von Schule insgesamt reflexiv zu klären und abzusichern. Der REVIS-Referenzrahmen, der den Bildungsanspruch junger Menschen im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung beschreibt, und der didaktische Würfel (vgl. Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005, S. 30f.) können dabei hilfreich sein, dies allerdings nur, wenn mit dem Verweis auf die Bildungsziele und Kompetenzen des Referenzrahmens nicht lediglich die eigenen (dogmatischen) Vorstellungen begründet werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass nicht „Gesundheit lernen“ an die Stelle von „Rezepte zubereiten“ tritt. Es gilt vielmehr, den REVIS-Referenzrahmen wie jedes andere zugrunde gelegte Konzept offen zu legen und hinsichtlich seiner Reichweite und Ausrichtung kritisch zu hinterfragen.

Für die Gesundheitsbildung im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung bedeutet dies zunächst einmal zu klären, welchen Anteil Gesundheit an einem „guten Leben“ bzw. an der Zielvorstellung Lebensqualität haben kann und welche Anteile davon auf individuelles Verhalten und auf soziale Verhältnisse entfallen. Konkret bedeutet dies, sich mit dem herrschenden Gesundheitsdiskurs kritisch auseinanderzusetzen und ihn auf normative Anteile hin zu hinterfragen. Dabei könnte deutlich werden, dass die Orientierung am vorherrschenden Gesundheitsleitbild „Gesundheit als Leistung des Individuums für die Gesellschaft“ der Zielsetzung des Faches zuwider läuft, wenn sie die Ziele des Unterrichts bestimmt, denn die orientieren sich stärker an der Befähigung des Individuums zur Reflexion dieses Leitbildes. Haushaltsbezogener Unterricht hat bei der Anbahnung von Daseinskompetenzen zur Schaffung und Bewahrung von Lebensqualität vor allem die sich eröffnenden Handlungsoptionen in den Blick zu nehmen und diese hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Qualitäten mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren.

Bei der Planung von Lernarrangements sollten deshalb Kompetenzen angebahnt werden, die auch im Bereich Gesundheit den selbstbestimmten und reflektierten Umgang mit sich widersprechenden, mit überfordernden oder mit – aus der Sicht der Einzelnen – nicht nachvollziehbaren Anforderungen ermöglichen. So wird auch die Kompetenzformulierung im REVIS Bildungsziel 2

Die Schülerinnen und Schüler sind bereit und in der Lage, sich mit dem Zusammenhang von Ernährung und Gesundheit auseinanderzusetzen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005, S. 26)

nicht im Sinne des oben beschriebenen Gesundheitskonstrukts verstanden und mit der Frage nach der „Schuld“ bei Fehlverhalten verbunden. Dies wäre z. B. der Fall, wenn – wie erfahrungsgemäß im Unterricht vorkommend – die zehn Regeln der DGE als unhinterfragte Richtschnur des Handelns (gleichsam als die Zehn Gebote der Ernährung) vermittelt werden. Es geht vielmehr darum, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, auch diese Empfehlungen für unterschiedliche Kontexte situationspezifisch einordnen und bewerten zu können. Dafür sind Wissen und Verstehen über Entstehung, Zielsetzung und Reichweite der Empfehlungen, die Kenntnis der zugrunde liegenden Fakten, auch die Kenntnis davon abweichender Empfehlungen, das Abwägen von Informationen, die Einschätzung der jeweiligen Situation usw. nötig. Auch hier gilt: „Nicht die Vermittlung von Gewissheiten ist das Ziel, sondern die Befähigung zu deren Hinterfragung!“ (Schlegel-Matthies, 2013, S. 67).

Gesundheit bzw. gesundheitsförderliche Ernährung würde dann nicht uneingeschränkt als „gut“ an sich vermittelt. Die Vermittlung von gesundheitsförderlichen Handlungsoptionen müsste vielmehr im Kontext von Teilhabe, Mitgestaltung und Selbstbestimmung der Lernenden in der Ernährungs- und Verbraucherbildung betrachtet und bewertet werden (vgl. Klafki, 1996; Schlegel-Matthies, 2013). Damit wird Gesundheit zu einer Perspektive neben anderen, die auch berücksichtigt werden

kann, und nicht zu einer Anforderung, die durch bzw. über Unterricht eingelöst werden muss.

Anmerkungen

- 1 Alle Zitate und Lebensweisheiten zur Gesundheit, soweit nicht anders angegeben, aus [www.apophismen.de].
- 2 Die Bezeichnung Patientinnen und Patienten wurde hier gewählt, um deutlich zu machen, dass es hier um Personen geht, die sich mit ihren Beschwerden in ärztliche Behandlung begeben.
- 3 Vgl. dazu ausführlich Dietrich (2011), die die Zuschreibung von Eigenverantwortung über die gesamte Lebensspanne auch im Falle von Krankheit und die Auswirkungen auf die Krankenversorgung untersucht (Dietrich, 2011).
- 4 „Nudging“ wird übersetzt als Anstoßen oder Schubsen. Der Ansatz stammt aus der Verhaltensökonomie. Der Begriff wurde von Richard H. Thaler und Cass R. Sunstein in ihrem Bestseller „Nudge. Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness“ aus dem Jahr 2008 geprägt. Menschen sollen durch den richtigen Anstoß bzw. die richtigen Rahmenbedingungen von ganz allein zu gewünschten Entscheidungen kommen.
- 5 Der Bauch eines Mannes im 19. Jahrhundert signalisierte Wohlstand und Gesundheit, die Schlankheit eines Mannes aus der Unterschicht, eines „Hungerleidens“ hingegen Armut und einen schlechteren Gesundheitszustand. Heute sind die Konnotationen genau umgekehrt: Beileibtheit ist Zeichen für die Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht und fehlendes Gesundheitsbewusstsein, Schlankheit Zeichen für Gesundheitsorientierung, Leistungsfähigkeit und Zugehörigkeit zur sozialen Oberschicht.
- 6 Bereits im Begriff Fehlverhalten kann eine Problematisierung von sog. riskanten Lebensstilen vermutet und unterstellt werden. Ausführlich zur Diskussion dazu: Hahn, 2011, S. 42f.
- 7 Eine erfreuliche Ausnahme ist: Leutnant, S. (Hrsg.) (2014). *Plan L. Leben bewusst gestalten. Ernährung – Konsum – Gesundheit*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- 8 Darüber hinaus kommen schon die Schülerinnen und Schüler mit polarisierenden Vorstellungen zu „gesund“ oder „lecker“ in den Unterricht. Dies verstärkt zugleich die unreflektierte Übernahme von normativen Setzungen, die sich hinter der Vermittlung von „gesunder“ Ernährung finden lassen.
- 9 Die Diskussion um „richtiges“ Haushalten und den Sinn des richtigen Haushaltsens wird seit der Antike geführt. Immer geht es um die Frage der Definition und Herstellung von Lebensqualität. Lediglich in den 1970er Jahren wurde mit der Wendung zur naturwissenschaftlichen Grundlegung des Faches in Deutschland die Diskussion um normative Implikationen infrage zu stellen. In der aktuellen Diskussion werden keinerlei Vorgaben für die Lebensgestaltung und die daraus abgeleitete

Lebensqualität mehr gemacht. Der Fokus liegt vielmehr auf der Anbahnung und Diskussion notwendiger Kompetenzen und vor allem auf der Reflexion darüber. Vgl. zur Geschichte ausführlich Schlegel-Matthies, 2015 und Tornieporth, 1977 sowie zur aktuellsten Diskussion Hirschfelder, Ploeger, Rückert-John und Schönberger, 2015.

Literatur

- AG Gesundheitsökonomische Gesamtrechnungen der Länder (2014). *Definitionen*. [www.ggrdl.de/ggr_definitionen.html#Gesundheitsmarkt].
- Aronowitz, R. (2008). Framing-Effekte für soziale Verteilungsmuster von Krankheit: Ein unterschätzter Mechanismus. In: Niewöhner, J., C. Kehl, S. Beck (Hrsg), *Wie geht Kultur unter die Haut? Emergente Praxen an der Schnittstelle von Medizin, Lebens- und Sozialwissenschaft*. (S. 171-194). Bielefeld: transcript.
- Bundesgesundheitsministerium (2014): *Hermann Gröhe: „Krankheiten vermeiden, bevor sie entstehen“*. *Bundeskabinett beschließt Präventionsgesetz*. Pressemitteilung Nr. 65 vom 17. Dezember.
- Bundesregierung (2014). *Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention. (Präventionsgesetz – PräVG)*. [www.bmg.bund.de/themen/praevention/praeventionsgesetz.html].
- Deloitte & Touche GmbH (2014). *Perspektive E-Health. Consumer-Lösungen als Schlüssel zum Erfolg?* [www2.deloitte.com/de/de/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/tmt-studie-perspektive-ehealth.html].
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) e. V. im Auftrag des Bundesministeriums für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft (Hrsg.). (2004). *Ernährungsbericht*. Bonn: Autor.
- Dietrich, A. (2011). Krankenversorgung als Hilfe zur Selbsthilfe? Risiken und Nebenwirkungen von Idealvorstellungen eigenverantwortlicher Patient/-innen für die Versorgungsgestaltung. *Jahrbuch für kritische Medizin und Gesundheitswissenschaften. Verantwortung – Schuld – Sühne* 46, 143-161.
- Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*. [http://evbonline.de/evb_revis_schlussbericht.php].
- Flexperto.com (Hrsg.). (2014). *Der zweite Gesundheitsmarkt boomt – Healthstyle ist jetzt angesagt*. [www.blog.flexperto.com/wp-content/uploads/2014/05/Whitepaper-Der-zweite-Gesundheitsmarkt-boomt-Healthstyle-ist-jetzt-angesagt-Flexperto.pdf].
- Friedrichs, J. (2013). *Das tollere Ich. Weniger schlafen, produktiver arbeiten, besser leben: Wie Menschen sich mithilfe der Technik selbst optimieren*. Zeit online [www.zeit.de/2013/33/selbstoptimierung-leistungssteigerung-apps].

- Focus online (2015). *Neuer Bluttest nutzt Smartphone-Akku. Kommt bald der HIV-Test per App?*
 [www.focus.de/gesundheit/videos/neuer-bluttest-nutzt-smartphone-akku-kommt-bald-der-hiv-test-per-app_id_4462709.html].
- Hahn, D. (2011). Prinzip Selbstverantwortung? Eine Gesundheit für alle? Verschiebungen in der Verantwortung für Gesundheit im Kontext sozialer Differenzierungen. In: *Jahrbuch für kritische Medizin und Gesundheitswissenschaften. Verantwortung – Schuld – Sühne* 46, 29-50.
- Hirschfelder, G., A. Ploeger, J. Rückert-John, G. Schönberger (Hrsg.) (2015). *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. & Franzkowiak, P. (2010). *Gesundheit*.
 [www.bzga.de/leitbegriffe/?id=sysverz_liste_1&idx=143].
- Klafki, W. (1996). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränd. Aufl.; S. 43-81). Weinheim: Beltz.
- Leutnant, S. (Hrsg.) (2014). *Plan L. Leben bewusst gestalten. Ernährung Konsum – Gesundheit*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Lifeline. Das Gesundheitsportal (2015). *HIV-Test auf dem Smartphone*.
 [www.lifeline.de/news/medizin-gesundheit/hiv-test-auf-dem-smartphone-id144272.html].
- Nationaler Aktionsplan zur Prävention von Fehlernährung, Bewegungsmangel, Übergewicht und damit zusammenhängenden Krankheiten – IN FORM,
 [www.in-form.de].
- Niewöhner, J. (2008): Die zeitlichen Dimensionen von Fett – Körperkonzepte zwischen Prägung und Lebensstil. In Niewöhner, J., C. Kehl, S. Beck (Hrsg.): *Wie geht Kultur unter die Haut? Emergente Praxen an der Schnittstelle von Medizin, Lebens- und Sozialwissenschaft*. (S. 113-142). Bielefeld: transcript.
- Raacke, G. (2014). „Wer früher stirbt, ist selbst schuld!“ – Ein kritischer Blick auf das aktuelle Gesundheitsregime. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(4), 69-80.
- rp-online (2015). *Wie Sie die Mittagspause für Ihre Gesundheit nutzen*.
 [www.rp-online.de/leben/beruf/karriere/mittagspause-fuer-die-gesundheit-nutzen-aid-1.4865634].
- Schacky, v. C. (2008). Primary prevention of cardiovascular disease – how to promote healthy eating habits in population? *Journal of Public Health*, 16, 13-20.
- Schlegel-Matthies, K. (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(2), 61-70.
- Schlegel-Matthies, K. (2015). *Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung*. Paderborn

(erscheint als Band 10 der Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung).

- Schmidt, B. (2010). Der kleine Unterschied: Gesundheit fördern – und fordern. In B. Paul & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Risiko Gesundheit. Über Risiken und Gesundheit – das Maß aller Dinge? Nebenwirkungen der Gesundheitsgesellschaft* (S. 23-37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sibbel, L. & Kirchner, J. (2015). So gefährlich sind Fett, Salz, Zucker und Alkohol. *Die Welt* vom 9. Februar. [www.welt.de/137280281].
- Statistisches Bundesamt (2014). *Gesundheitsausgaben 2012 übersteigen 300 Milliarden Euro*. Pressemitteilung 126/14 vom 7. April 2014.
- Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2010). *Nudge: Wie man kluge Entscheidungen anstößt*. Berlin: Ullstein.
- Tornieporth, G. (1977). *Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen*, Weinheim Basel: Beltz.
- Willett, W. C. & Stampfer, M. J. (2013). Current evidence on healthy eating. *Annual Review of Public Health*, 34, 77-95.
[doi:10.1146/annurev-publhealth-031811-124646].

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr. Kirsten Schlegel-Matthies

Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Department Sport & Gesundheit

Fakultät für Naturwissenschaften der Universität Paderborn

Warburger Str. 100

D-33098 Paderborn

E-Mail: kirsten.schlegel-matthies@upb.de

Internet: <http://dsg.uni-paderborn.de/evb/personen/prof-dr-kirsten-schlegel-matthies>

Angela Häußler

Lässt sich Gesundheit lehren?

Zunächst wird die Ausgangssituation der EVB im Umgang mit der Subjektivität lebensweltlicher Themen an Schulen und Hochschulen aus der Perspektive aller Beteiligten dargestellt und besondere hochschuldidaktische Herausforderungen skizziert. Im zweiten Teil des Beitrags wird exemplarisch am Beispiel der Normativität des Gesundheitsbegriffs eine Standortbestimmung für die Lehramtsausbildung als Diskursbeitrag formuliert.

Schlüsselwörter: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, subjektive Theorien, Gesundheitsnormen, Umgang mit Heterogenität

1 Ernährungs- und Verbraucherbildung: spannend und spannungsgeladen

In der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) können Lehrerinnen und Lehrer für die Planung und Gestaltung des Unterrichts einen großen Vorteil nutzen: Der Lebensweltbezug ist bei alltagskulturellen Themen in der Regel direkt gegeben und muss nicht erst didaktisch konstruiert werden. Essen, Kleidung und Konsum sind alltägliche Erfahrungsfelder für Kinder und Jugendliche und bieten vielfältige Möglichkeiten, um im Unterricht daran anzuknüpfen.

Gleichzeitig ist mit dem Lebensweltbezug jedoch eine besondere Problematik verbunden: Die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler können sehr unterschiedlich sein, der Zugang zu den Handlungsfeldern ist durch subjektive Überzeugungen und die alltäglich erlebte/gelebte Praxis durch kaum reflektierte Gewohnheiten und Routinen geprägt.¹ Diese Ausgangslage macht die EVB zu einem gleichermaßen spannenden wie spannungsgeladenen Fach mit besonderen didaktischen Herausforderungen für Lehrkräfte und damit auch für die Lehramtsausbildung an den Hochschulen. Angehende Lehrerinnen und Lehrer benötigen z.B. Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität, ein tiefes Verständnis für die Komplexität des Alltagshandelns sowie reflexive Kompetenzen zur Gewordenheit und Geschichte der alltäglichen Verhaltensweisen, z.B. beim Essen. Fachdidaktischen Konzepte der Ernährungs- und Verbraucherbildung setzen an dieser Stelle an. REVIS formuliert die reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Essbiografie als zentrales Bildungsziel und das Konzept der Subjektorientierung stellt den Lebensweltbezug im EVB-Unterricht aus der Perspektive von Schülerinnen und

Lässt sich Gesundheit lehren?

Schülern ins Zentrum (Bartsch, 2012; Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucher- bildung 2005).

Aufgrund der sehr begrenzten Zeit, die für die Ausbildung angehender Lehrkräfte an der Hochschule zur Verfügung steht, stellt sich jedoch die Frage, wie dieser didaktischen Herausforderung begegnet werden kann. Im vorliegenden Beitrag möchte ich eine Standortbestimmung der hochschuldidaktischen Herausforderungen in der EVB als Diskursbeitrag versuchen und dabei besonders den Aspekt der Normativität von Gesundheitskonzepten in den Blick nehmen.

1.1 Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Wenn in der Schule Ernährungsthemen auf dem Stundenplan stehen, steht damit auch die „gesunde Ernährung“ mit im Klassenraum. Schülerinnen und Schüler erwarten in dieser Situation die Vermittlung von Wissen über gesunde, gute, richtige Ernährung. Die grundlegenden Regeln sind dabei schon Kindern im Grundschulalter bekannt. Diese Erwartungshaltung ist nicht überraschend, da Wissensvermittlung im schulischen Kontext nach wie vor einen großen Raum einnimmt und die jeweiligen Bildungsinhalte auf Lerninhalte heruntergebrochen werden. Die auch von den Schülerinnen und Schülern verinnerlichte disziplinäre Struktur von Lerninhalten führt weiterhin dazu, dass eine multiperspektivische Betrachtung, die für eine umfassende Annäherung an alltagskulturelle Themen als Grundlage für Bildungsprozesse notwendig ist, nicht direkt in die strukturelle Logik der Schule einzupassen ist.

1.2 Perspektive der Studierenden

Die meisten Studierenden in den Lehramtsberufen der EVB sind sich ihrerseits schon früh der Brisanz des abstrakten Gesundheitsbegriffs in der Ernährungsbildung bewusst. Die Erfahrung aus Lehrveranstaltungen zeigt, dass Studierende schon zu Beginn des Studiums ahnen, dass das Konzept der „gesunden Ernährung“ in Form von Empfehlungen wenig Anschluss an die alltäglichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen hat und sie verstehen in der Regel die sehr begrenzte Handlungsrelevanz von Wissen in diesem Bereich.

Gleichzeitig ist für viele Studierende der Wunsch, Kompetenzen für eine gesunde Lebensführung an Kinder und Jugendliche vermitteln zu können, eine wichtige Motivation für die Wahl des Studienfachs. In einer Umfrage² unter Erstsemestern des Studienfachs „Alltagskultur und Gesundheit“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg haben Studierende Wahl des Faches zum Beispiel mit folgenden Aussagen begründet:

„Das Wissen über die Eigenschaften verschiedener Nahrungsmittel und die Möglichkeit, sich bewusst gesund ernähren zu können, sind Dinge, die den Kindern in der Schule unbedingt vermittelt werden sollen.“

„Aspekte des Fachs zielen genau auf aktuelle gesellschaftliche Probleme (falsche Ernährung, fehlende Verbraucherbildung).“

„Außerdem erachte ich dieses Fach als besondere Möglichkeit, junge Menschen für einen bewussten Umgang mit dem eigenen Leben sowie der Umwelt zu sensibilisieren. Dies sollte im Zentrum der Erziehung von Kindern und Jugendlichen stehen und ist in keinem anderen Schulfach so praktisch und lebensnah zu gestalten wie in diesem!“

Besonders in dem letzten Zitat drückt sich die eingangs beschriebene Ambivalenz der EVB noch einmal konkret aus. Die Studierenden erkennen die besonderen Möglichkeiten des lebensweltlichen Zugangs, gleichzeitig wird auch die besondere Problematik deutlich. So verwenden die Studierenden subjektiv geprägte, normative Begriffe wie „falsche Ernährung“ oder den „gesunden, bewussten Umgang mit Ernährung und der Umwelt“³.

1.3 Perspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Für hochschuldidaktische Ansätze ist die hohe Motivation der Studierenden für die lebenspraktische Ernährungs- und Verbraucherbildung eine gut nutzbare Ausgangssituation. Gleichzeitig ist jedoch der Zugang zu den Inhalten nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei den Studierenden durch subjektive Alltagsvorstellungen und normative Wertorientierungen bestimmt. Diese wurden biografisch erworben und sind stark durch die soziale Herkunft mit bestimmt und erweisen sich als recht robust (Bender & Hertrampf, 2014, S. 6). Weiterhin werden die subjektiven Überzeugungen auch durch kollektive, medial vermittelte Vorstellungen, zum Beispiel zur gesunden Ernährung geprägt.

Dies erleben Studierende nicht selten auch in ihren schulpraktischen Erfahrungen so. Suter und Högger beschreiben, dass Lehrkräfte in der Ernährungsbildung in konkreten Unterrichtssituationen oft nicht auf ein systematisch entwickeltes und reflektiertes Konzept zurück greifen können, sondern Alltagsvorstellungen nutzen, die Teil des kollektiven Gedankenguts über die Übergewichtsproblematik und gesundes Ernährungsverhalten sind (Suter & Högger, 2014, S. 17). Damit ist eine grundlegende Voraussetzung für eine gelingende EVB nicht gegeben, da unreflektiert transportierte subjektive Alltagsvorstellungen und Wertorientierungen der Lehrkräfte in der Regel nicht anschlussfähig sind an die Heterogenität der alltäglichen Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern (Bender & Hertrampf, 2014, S. 12f.). Eine umfassende Reflektion und ein tiefes Verständnis des jeweils subjektiven und normativen Charakters lebensweltlicher Themen sowie der Komplexität der Bedingungen und Strukturen alltäglichen Handelns stellt eine zentrale Voraus-

Lässt sich Gesundheit lehren?

setzung für eine erfolgreiche EVB dar und ist ein wichtiger Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (ebd., S. 6).

Im folgenden Abschnitt sollen die komplexen Dimensionen der Subjektivität und Normativität beispielhaft am Gesundheitsbegriff gezeigt werden

2 Subjektivität und Normativität in der EVB am Beispiel des Gesundheitsbegriffs

2.1 Der Paradigmenwechsel von der Erziehung zur Bildung

In den Feldern der Ernährungs-, Verbraucher- oder auch der Gesundheitsbildung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten ein Paradigmenwechsel vollzogen. So wurden die explizit normgeleiteten und auf Verhaltensänderungen im Sinne des „richtigen“ Verhaltens ausgelegten Erziehungskonzepte durch umfassende Bildungskonzepte abgelöst (Schlegel-Matthies, 2004, S. 7f.).

„**Erziehung** ist eine beabsichtigte, normgeleitete und gelenkte Vermittlung von Wissen und Verhaltensregeln, z.B. in der Familie, der Schule, im Beruf, in der Freizeit

Bildung ist die Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und seiner kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen Umwelt Sie findet nicht nur in bildungsrelevanten Institutionen, sondern auch im Alltag statt.“ (Bartsch, Büning-Fesel & Cremer et al., 2013, S. M85)

Diese Entwicklung der EVB steht damit nicht außerhalb des allgemeinen Bildungsverständnisses, auch hier hat sich ein umfassender Bildungsbegriff im Sinne der oben genannten Definition durchgesetzt⁴. (Klafki, 2007; Tenorth & Tippelt, 2007, S. 94)

Wie schon im ersten Teil des Beitrags gezeigt, sind die Themen der EVB durch den Lebensweltbezug und die Komplexität der Inhalte bei allen Bildungsakteuren durch biografisch erworbene, subjektive und normative Einstellungen und Haltungen geprägt. Normativität ist in der Entwicklung vom Erziehungs- zum Bildungsbegriff also nicht verschwunden, kommt in der Bildungsdefinition nicht explizit zur Sprache. Bildung beinhaltet weiterhin immer auch Erziehung im Sinne einer gelenkten Beeinflussung. Wie hat sich der Umgang mit Normen den komplexen Themenfeldern Ernährung, Gesundheit und Konsum im Zuge dieses Paradigmenwechsels verändert und was bedeutet das für die EVB? Haben emanzipatorische und kompetenzorientierte Bildungskonzepte dazu geführt, dass mit der Abkehr von festgelegten normativen Erziehungszielen normativ geprägte Haltungen und Wertorientierung unsichtbar geworden sind? Und welche kollektiven Überzeugungen fließen in die Entwicklung von subjektiven Überzeugungen und normativen Haltungen mit ein? Diese Fragen sind erkenntnisleitend bei der folgenden Auseinandersetzung mit dem Gesundheitsbegriff. Dabei sollen besonders zwei Diskurslinien verfolgt werden, die

im Zusammenhang mit dem übergeordneten Thema „Ethik und Gesundheit“ besonders interessant sind. Als Thesen lassen sie sich so formulieren:

- Das jeweilige Verständnis von Gesundheit und gesunder Lebensführung ist ein soziales Konstrukt, welches auf normativen Setzungen beruht
- Gesundheits-, Ernährungs- und Verbraucherbildung bedarf immer einer Auseinandersetzung mit den strukturellen Bedingungen und dem Problem des „richtigen Verhaltens in den falschen Strukturen“

Eine theoretische Kontextualisierung und Fundierung der Diskurse sowie eine umfassende Analyse der Diskussionen und Konzepte innerhalb der Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Es soll aber darauf hingewiesen werden, dass in den letzten Jahrzehnten fundierte Konzepte mit einer umfassenden (ess-)kulturellen Perspektive für die Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung an Schulen entstanden sind und auch im Hinblick auf den gesellschaftlichen Wandel ständig weiter entwickelt werden (z.B. Heindl, 2003; Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005). Der Transfer in die Schulpraxis ist jedoch bisher nicht umfassend gelungen. Im Folgenden wird eine erste Annäherung an die für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung relevanten Gesundheitsdiskurse versucht, um daraus hochschuldidaktische Herausforderungen zu formulieren und zu konturieren.

2.2 Gesundheit als soziales Konstrukt

Auch wenn „Gesundheit“ eine wichtige Zielgröße naturwissenschaftlicher Forschung ist und viele Gesundheitsfaktoren berechenbar und konkret erklärbar erscheinen (Raacke, 2014, S. 69), so zeigt ein historischer Rückblick deutlich, dass Gesundheit keine bestimmbare und anthropologisch messbare Konstante, sondern eine kollektive zeithistorische Konstruktion darstellt. Die Vorstellung von Gesundheit als einem natur- oder gottgegebenen Gut wandelte sich in modernen Gesellschaften zur Vorstellung von Gesundheit als Ergebnis von individuellem Verhalten; Krankheit wird damit als abweichendes Verhalten verstanden (Briesen, 2010, S. 18; Hahn, 2011, S. 32; Hoefert & Klotter 2011, S. 7; Raacke, 2014, S. 70). Hahn beschreibt in Anlehnung an Foucault einen Wandel der modernen Gesellschaft, die Gesundheit institutionalisiert und dadurch Normen setzt. So beanspruchen die akademischen Disziplinen der Psychologie, der Medizin und auch der Sozialwissenschaften, die Definitionsmacht darüber, was und wer gesund ist und was als normales oder abweichendes Verhalten gedeutet werden kann. Daraus entwickelt sich eine Rechtfertigungsgrundlage für individuelle und gesellschaftliche Verhaltensregeln, die zunächst noch repressiv umgesetzt wurden, sich später aber zu Gesundheitsnormen weiter entwickelten⁵ (Hahn, 2011, S. 33; Steindor, 2009, S. 76).

Lässt sich Gesundheit lehren?

Mit dem Verständnis des Gesundheitsbegriffs stellt sich also zunächst die Frage nach aktuell geltenden Gesundheitsnormen. Welche sind das, wodurch werden diese bestimmt und legitimiert? Wer soll mit welcher Begründung und mit welchen Mitteln zu einem „besseren, gesünderen“ Verhalten angehalten werden? Wird der Auftrag für eine gesunde Lebensführung vor allem legitimiert durch die Aufrechterhaltung der Arbeitskraft? (Schorb & Schmidt-Semisch, 2012, S. 53; Schorb, 2013) Programme zur „gesunden Schule“ sowie des betrieblichen Gesundheitsmanagements argumentieren beispielsweise zunächst mit Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bzw. der Angestellten und erst in zweiter Linie mit einem Zugewinn an individueller Lebensqualität (Paulus & Witteriede, 2008).

Besonders aufschlussreich und interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf die sozialen Differenzierungen des Gesundheitsverständnisses. Beispielhaft lässt sich dies am gesellschaftlichen Konzept der „Schlankheit“ nachvollziehen. So gehört es zum verbreiteten Gesundheitsverständnis, Schlankheit mit Gesundheit gleichzusetzen. Hahn und Schorb zeigen jedoch, dass das Dicksein erst ausdrücklich als Gesundheitsproblem wahrgenommen und kommuniziert wurde, als die Armen deutlich zugenommen haben und Übergewicht als ein Problem der Unterschicht identifiziert wurde (Hahn, 2011, S. 41; Schorb, 2010, S. 106). Medizinische Erkenntnisse, dass diese Gleichsetzung zumindest nicht durchgängig haltbar ist, konnten die kollektive Vorstellung bisher nicht erschüttern. Es ist also eine soziale, gesellschaftliche Frage, welche Gesundheitsrisiken thematisiert und problematisiert werden und welche nicht (Schorb & Schmidt-Semisch, 2012, S. 54)

Da körperbezogene Verhaltensweisen durch soziale Strukturen produziert und reproduziert werden, stellt der Umgang mit dem Körper sowie seine Erscheinungsform auch eine Markierung sozialer Grenzen dar. Das Einhalten von Gesundheitsnormen wird so zum Distinktionsmerkmal, zum sozialen Platzanweiser (Hahn, 2011, S. 43). Bürgerliche Werte wie Disziplin, Mäßigung und Kontrolle kommen mit dem Schlankheitsgebot auch in modernen Gesellschaften durch die Hintertür wieder herein und gesundes, rationales Ernährungsverhalten wird zu einer moralischen Pflicht (Barlösius, 1999, S. 220f.). Schlankheit, Gesundheit und damit auch Lebensglück, werden als Ergebnis von Willenskraft und Disziplin wahrgenommen, gelten damit als herstellbar und als äußeres Zeichen für den Charakter eines Menschen (Zimmer & Klotter, 2011, S. 5). Steindor beschreibt „Gesundheit“ als ein konstitutives Element bürgerlicher Gesellschaften (Steindor, 2009, 77).

Die Definitionsmacht für das, was gesund und richtig ist, liegt bei den Institutionen des Gesundheitswesens und wird somit durch die gesellschaftliche Mittel- und Oberschicht bestimmt. Den sozialen Unterschichten wird hingegen in allen gesundheitsbezogenen Studien ein „riskanter Lebensstil“ bescheinigt⁶ (z.B. Robert Koch Institut, 2005). Diese soziale Strukturierung lässt sich auch auf die Institutionen des Bildungswesens übertragen. Lehrerinnen und Lehrer repräsentieren in der Regel eben-

falls die gesellschaftliche Mittelschicht, wodurch bestimmte Gesundheitsnormen transportiert und in der EVB zu Grunde gelegt werden.

2.3 Verantwortung für gesunde Lebensführung

Da Gesundheit in modernen Gesellschaften nicht als persönliches Schicksal, sondern als Folge des eigenen Verhaltens begriffen wird, sind damit auch bestimmte Vorstellungen über die Verantwortung für eine gesunde Lebensführung verbunden. (Hoefert & Klotter, 2011, S. 7, Raacke, 2014, S. 70, Steindor, 2009, S. 72). Das Individuum wird also für die Herstellung der eigenen Gesundheit verantwortlich gemacht. Persönliche Faktoren, wie zum Beispiel genetische Dispositionen oder Verhältnisfaktoren, die die individuellen Handlungsspielräume begrenzen, stehen als Bedingungsgrößen dahinter zurück (Raacke, 2014, S. 70). Eine Verantwortungszuweisung ohne entsprechende Handlungsspielräume oder soziokulturelle Ressourcen führt allerdings zu Überforderung und Stigmatisierung, wie sich am Beispiel des gesellschaftlichen Umgangs mit Adipositas bzw. den Adipösen zeigt (Schorb, 2012; Methfessel, 2015, S. 93). Die Bedingungen des Aufwachsens in einer modernen Konsumgesellschaft können als adipogen, also als Übergewicht erzeugend, bezeichnet werden (Häußler, 2012, S. 258). Es braucht sowohl materielle und soziokulturelle Ressourcen, als auch bestimmte Wertorientierungen, um innerhalb dieser strukturellen Rahmenbedingungen der gesellschaftlichen Gesundheits- und Schlankheitsnorm zu entsprechen. So investieren besonders Mittelschichtsfamilien (in der Regel die Mütter) viel Zeit und Energie, um ihre Kinder vor den omnipräsenten Verlockungen der Lebensmittelindustrie und vor den medialen Unterhaltungsangeboten zu schützen, um Bewegungsanreize in einem wenig bewegungsförderlichen Alltag in Schule und direkten Wohnumfeld zu schaffen (Leonhäuser, Meier-Gräwe & Möser et. al. 2009).

Dieser Befund weist auf eine weitere problematische Linie in der Zuschreibung von Gesundheitsverantwortung hin. Schnell stehen die Familien im Blickpunkt der Kritik, da diesen als primärer Sozialisationsinstitution eine wesentliche Bedeutung in der Ernährungs-, Gesundheits- und Verbrauchersozialisation zukommt – „das ist zunächst auch nicht von der Hand zu weisen“ (Sting, 2007, 483). Es ist jedoch Teil des kollektiven Gedankenguts, dass ungesunde Lebens- und Ernährungsweisen oder fehlende Verbraucherkompetenzen ein Ergebnis von Mängeln im Elternhaus sind. Schulen weisen bisher strukturell die Verantwortung von sich und möchten nicht als „Reparaturbetrieb für familiäre Versäumnisse herhalten. Dabei gerät aus dem Blick, dass Familien durch ihre reproduktive Funktion (v. Schweitzer, 1991) bereits enorme Leistungen für das Funktionieren der Gesellschaft erbringen, in dem sie unter anderem die nächste Generation heranziehen und sozialisieren, Kranke pflegen und wieder fit machen für den Arbeitsmarkt. Damit sind sie schon immer ein „Reparaturbetrieb“ für die Gesellschaft und können, auch im eigenen Interesse, bis zu einem gewissen Grad problematische Rahmenbedingungen ausgleichen. Einiges deutet

Lässt sich Gesundheit lehren?

jedoch darauf hin, dass die privaten Haushalte diesen Ausgleich nicht mehr umfassend leisten zu können – auch auf gesellschaftlicher Ebene sieht man die Haushaltsarbeit erst, wenn sie nicht gemacht ist („Krise der Reproduktionsarbeit“ – König & Jäger, 2011).

Die Ernährungs- und auch Gesundheitsverantwortung in Familien fällt in aller Regel nach wie vor in den Zuständigkeitsbereich von Frauen. Sie werden zum Teil direkt adressiert, fühlen sich aber auch selbst angesprochen, wenn es um gesundheitliche Defizite oder ungünstige Ernährungsweisen geht. Es rührt an der Identität und der Vorstellung von einer „guten Mutter“, wenn die fürsorglichen Pflichten nicht im Sinne der gesellschaftlichen (Gesundheits-)Normen erfüllt werden können. So lange jedoch die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ebenfalls in den individuellen Verantwortungsbereich von Müttern fällt und als Leistung der eigenen Person verstanden wird, ist dies nur unter großen Anstrengungen und mit entsprechenden Ressourcen zu leisten (Leonhäuser, Meier-Gräwe & Möser, 2009). Eine Zuschreibung von umfassender (Gesundheits-) Verantwortung an die Familien und damit vor allem an die Mütter ist unter den gegebenen Bedingungen ausgesprochen problematisch und steht in Konflikt mit der Norm der Geschlechtergerechtigkeit.

Die alltägliche Versorgung hat sich verändert. Derzeit findet eine Neujustierung der Grenze zwischen öffentlicher und privater Verantwortung für Versorgungsaufgaben auf der einen Seite und für die Bildungsaufgaben im Bereich der alltäglichen Lebensführung auf der anderen Seite statt, wie es sich zum Beispiel an der Diskussion um Schulverpflegung und Ganztagschulentwicklung zeigt. Dieser Wandel ist eine zentrale Herausforderung für die Lehrerinnen und -Lehrerbildung im Bereich der EVB, da die Lehrkräfte eine tragende Funktion für die Konzeption und Umsetzung einer geteilten Erziehungs-, Bildungs- und auch Versorgungsverantwortung zwischen den zentralen Sozialisationsinstitutionen Schule und Familien haben.

3 Fazit: Folgerungen für die Lehramtsausbildung

Das in den aktuellen Bildungskonzepten definierte Ziel der Entwicklung von Autonomie und Eigenverantwortung ist hochgradig anspruchsvoll. Am Beispiel der Gesundheitsbildung ist deutlich geworden, wie problematisch ein demokratisch-emanzipatorisches Gesundheitskonzept auf Grundlage von Empowerment ist, wenn Eigenverantwortung und Autonomie nicht erreicht werden kann. Sobald persönliche und soziokulturelle Ressourcen für Bildungsprozesse und letztlich für eine individuelle Verantwortungsübernahme aus dem Blickfeld geraten, wird Überforderung und Stigmatisierung zur anderen Seite der Medaille „Empowerment“.

Durch den Paradigmenwechsel von der Erziehung zur Bildung haben sich die Normativitäten verschoben. So werden in der haushaltsbezogenen Bildung keine konkreten normativen Lerninhalte transportiert, wie zum Beispiel die „richtige, rationelle Haushaltsführung“. Allerdings sind Fragen der alltäglichen Lebensführung immer

durch normative Zugänge geprägt, die derzeit besonders in Form von bestimmten Gesundheitsvorstellungen und -normen transportiert werden. Diese sind jedoch nicht explizit sichtbar. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung lassen sich in diesem Kontext vor allem zwei zentrale Aufgaben für die Entwicklung von professioneller Kompetenz in der EVB ableiten:

- Reflektion über Gesundheitsnormen und ihre sozialen Verortung, um die eigenen normativen Überzeugungen zu erkennen und die Bedeutung der eigenen sozialen Herkunft für subjektive Konzepte in der EVB zu verstehen.
- Verständnis über die biografischen Hintergründe von verschiedenen Gesundheits- und Körperkonzepten entwickeln und das Zusammenspiel zwischen individuellem Verhalten und strukturellen Bedingungen verstehen.

Für die Vorbereitung auf die Schulpraxis und die Begleitung wären weitere Erkenntnisse über die „Berufsmoral“ und die „fachbezogenen Beliefs“ (Bender & Hertrampf, 2014, S. 6) der Lehrkräfte in der EVB sehr hilfreich.

Im Sinne eines konstruktivistischen Bildungsverständnis geht es um die Ausbildung einer kritischen Subjektivität, welche das Verständnis zu Grunde gelegt, dass Lernen immer in Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld stattfindet und Bildung als Möglichkeit verstanden wird, sich in den kulturellen Gegebenheiten zurecht zu finden. Für die Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung braucht es angemessene Handlungsmodelle, die mit realistischen Erwartungen verknüpft werden. Dabei ist Pluralität bzw. Heterogenität ein wesentliches Merkmal der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, vor allem in alltagsbezogenen Bildungsbereichen.

Anmerkungen

1 Dies liegt jedoch in der Natur der Sache und ist nicht als Auftrag für Bildungsansätze zu verstehen: Aufgrund der Komplexität alltäglicher Lebensführung und ihren Bedingungen in einer modernen Konsumgesellschaft sind die Ziele und Konzepte von Alltagspraktiken in letzter Instanz nicht objektivierbar; eine durchgängige handlungsrelevante Reflektion von Alltagsroutinen ist lebenspraktisch ebenfalls nicht umsetzbar.

2 Die Umfrage wurde im WS 2014/15 im Rahmen einer Grundlagenvorlesung, die für alle Studierenden des Fachs Alltagskultur und Gesundheit im ersten Semester auf dem Stundenplan steht, an der PH Heidelberg durchgeführt. Sie war als Fragebogen eingebettet in die Veranstaltungsseite innerhalb des elektronischen Campusmanagementportals StudIP. Neben der Frage zur Motivation für die Studienfachwahl wurden unter anderem Fragen zu Interessenfeldern innerhalb der EVB

Lässt sich Gesundheit lehren?

- und zu schulischen, beruflichen oder privaten Vorerfahrungen gestellt. Es gab sowohl geschlossene wie auch offene Fragen, welche schriftlich beantwortet wurden. Die Teilnahme an der Umfrage war freiwillig, es haben 66 von 170 in der Veranstaltung eingetragenen Studierenden teilgenommen.
- 3 Dass die Begriffe einer falschen, richtigen oder gesunden Ernährung nicht objektivierbar sind, wird für Studierende in der Regel anhand von konkreten Fragestellungen deutlich, so zum Beispiel in der Diskussion über den Stellenwert von Fleischgerichten in der Nahrungszubereitung. Eine Gruppe wünscht sich mit esskulturell gestützten Argumenten mehr Fleischgerichte, eine andere bringt ökologische und tierethische Argumente für einen rein veganen Nahrungszubereitungsunterricht vor.
 - 4 Die umfassenden bildungstheoretischen Entwicklungslinien und zum Teil konträren Debatten können an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden (z.B. Tenorth, 2008).
 - 5 Als Beispiel beschreibt Hahn, dass zu Zeiten der frühen Industrialisierung Mitte des 19. Jahrhunderts der Umgang der Unterschichten mit ihrem Körper als moralisches Problem und unrationeller Umgang mit Körperkräften formuliert wurde, ohne Bezug auf die prekären, gesundheitsschädlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen zu nehmen. Durch staatliche Überwachung der Gesundheitspflege wurde ein Hygieneverhalten erreicht, was zu einer Eindämmung von Epidemien wie Cholera, Typhus und Pocken führte (Hahn, 2011, S. 33).
 - 6 Niewöhner interpretiert das T-Shirt-Statement „Bier formte diesen wunderschönen Körper“ als Widerstand gegen das mächtige Körperkonzept der Schlankheit in modernen Gesellschaften und damit als Ausdruck sozialer Abgrenzung (Hahn, 2011, S. 43; Niewöhner, 2008, S. 113).

Literatur

- Barlösius, E. (1999). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Bartsch, S. (2012). Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(3), 52-64.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M & Cremer, M. (2013): Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährungs Umschau*, 61(2), M84-95.
- Bender, U. & Hertrampf, A. (2014): Fachbezogene moralische Überzeugungen von Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB). *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(4), 3-15.
- Briesen, D. (2010). *Das gesunde Leben. Ernährung und Gesundheit seit dem 18. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Campus.

- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Schulen.* [<http://dsg.uni-paderborn.de/evb/forschung-und-entwicklung/revis-startseite/revis-schlussbericht/>]
- Hahn, D. (2010). Prinzip Selbstverantwortung? Eine Gesundheit für alle? *Jahrbuch für Kritische Medizin und Gesundheitswissenschaften: Verantwortung – Schuld – Sühne*, 46. 29-50.
- Häußler, A. (2012). Verhältnisprävention in einer adipogenen Umwelt. *Ernährungs Umschau*, 60(5), 258-263
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoefert, H.-W. & Klotter, C. (2011). *Gesunde Lebensführung – kritische Analyse eines populären Konzepts.* Bern, Göttingen: Huber.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- König, T. & Jäger, U. (2011). Reproduktionsarbeit in der Krise und neue Momente der Geschlechterordnung: Alle nach ihren Fähigkeiten und ihren Bedürfnissen!. In A. Demirovic, J. Dück, F. Becker, & P. Bader (Hrsg.), *VielfachKrise. Im finanzdominierten Kapitalismus. (In Kooperation mit dem Wissenschaftlichen Beirat von Attac)* (S. 147-164). Hamburg: VSA.
- Leonhäuser, I.-U., Meier-Gräwe, U. & Möser, A. et al. (2009). *Essalltag in Familien. Ernährungsversorgung zwischen privatem und öffentlichen Raum.* Wiesbaden: VS-Verlag.
- Methfessel, B. (2015). Welche Moral hätten Sie denn gerne? Essen im Konflikt zwischen den unterschiedlichen Anforderungen an die Lebensführung. In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John et al. (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 83-100). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Paulus, P. & Witteriede, H. (2008): *Schule – Gesundheit – Bildung: Bilanz und Perspektiven.* Projektbericht. [www.baua.de/de/Publikationen/Fachbeitraege/F2033.pdf].
- Raacke, G. (2014). Wer früher stirbt, ist selber schuld! Ein kritischer Blick auf das aktuelle Gesundheitsregime. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(4), 69-79.
- Robert Koch Institut (RKI) (Hrsg.) (2005). *Armut, soziale Ungleichheit und Gesundheit. Expertise des Robert Koch-Instituts zum 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.* Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Berlin.
- Schlegel-Matthies, K. (2004). Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen. *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung.*

Lässt sich Gesundheit lehren?

- Schorb, F. (2013). IN FORM – Nachhaltig fit und schlank für den Standort Deutschland? *Gesundheit Berlin Brandenburg (Hrsg.). Dokumentation 18. Kongress Armut und Gesundheit. Brücken bauen zwischen Wissen und Handeln – Strategien der Gesundheitsförderung*. Berlin.
- Schorb, F. & Schmidt-Semisch, H. (2012). Die Problematisierung gesundheitlicher Risiken. In A. Hanses & K. Sander (Hrsg.), *Interaktionsordnungen. Gesundheit als soziale Praxis* (S. 53-69). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schorb, F. (2010). Fit for fun? Schlankheit als Sozialprestige. In B. Paul & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Risiko Gesundheit. Über Risiken und Nebenwirkungen der Gesundheitsgesellschaft* (S. 105-121). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Steindor, M. (2009). Gerechte Gesundheitschancen. Von der Entwicklung eines gesundheitsfördernden Lebensstils für die Bürger bis hin zur Gesundheitspädagogik für die Arbeiterschicht. In U. Bittlingmeyer, D. Sahrai & P.-E. Schnabel (Hrsg.), *Normativität und Public Health: vergessene Dimensionen sozialer Ungleichheit* (S. 75-109). VS-Verlag, Wiesbaden.
- Sting, S. (2007). Gesundheit. In J. Ecarius (Hrsg.) *Handbuch Familie* (S. 480-499). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Suter, C. & Högger, D. (2014). Ernährungsbildung – was sollen, dürfen und müssen Lehrerinnen und Lehrer? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(4), 16-27.
- Tenorth, H.-E. (2008). Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. Über die Ignoranz des Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14(1), 26-31.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). Bildung, *Beltz Lexikon Pädagogik* (S. 92-95). Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- v. Schweitzer, R. (1991). *Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts*. Stuttgart: UTB
- Zimmer, S. & Klotter, C. (2011). Die protestantische Ethik als „Geist“ der Gesundheitsförderung? *IAKE Mitteilungen* (18), 2-10.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr. Angela Häußler

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Alltagskultur und Gesundheit

Im Neuenheimer Feld 561
D-69120 Heidelberg

E-Mail: a.haeussler@ph-heidelberg.de

Internet: www.ph-heidelberg.de/alltagskultur-und-gesundheit/alltagskultur-und-gesundheit.html

Ute Bender

„Eating Smart“ – Funktionen von Ernährung in der (schulischen) Gemeinschaftsverpflegung

Einer „gesunden Gemeinschaftsverpflegung“ werden historisch unterschiedliche Funktionen zugeschrieben, die eng mit zeitgenössischen wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und anderen Diskussionen zusammenhängen, welche sich wechselseitig beeinflussen. Auch in aktuellen Debatten um schulische Gemeinschaftsverpflegung spielen solche Diskurse eine Rolle, wie u.a. am Beispiel des so genannten Brainfood deutlich wird.

Schlüsselwörter: Schulverpflegung, Ganztagschule, gehirngerechte Ernährung

1 Funktionen von Ernährung und Gesundheit

Der vorliegende Beitrag befasst sich am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung mit Funktionen, die der Ernährung bzw. der Gesundheit zugeschrieben wurden und werden. Er referiert hierzu auf einschlägige historische und aktuelle Diskussionen bzw. auf bereits vorhandene Forschungsarbeiten. Damit folgt der Beitrag grundsätzlich einem diskursanalytischen Ansatz – wobei allerdings nicht in Anspruch genommen wird, eine umfassende Analyse vorzulegen (Allolio-Näcke, 2010; Bröckling & Krasmann, 2010). Die gewählte Perspektive beinhaltet in diesem Fall, dass aufgezeigt wird, wie wissenschaftliche, wirtschaftliche u.a. Diskurse um Ernährung am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung aufeinander einwirken. Solche öffentlichen Diskussionen entfalten unterschiedliche Macht und können sich infolgedessen überlagern, gegenseitig stärken, vereinnahmen, schwächen oder verändern. Die Diskursanalyse untersucht das dabei erzeugte Wissen; sie macht folglich keine Aussagen über die „Realität“ oder „echte Menschen“ – obwohl jenes öffentliche Wissen auch auf deren individuelle Deutungen, Empfindungen und Wahrnehmungen einwirkt (Sarasin, 2001; Treibel, 2006). Dabei ist zu beachten, dass unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen unterschiedlichen Zugang zu Diskursen haben – im Falle der Gemeinschaftsverpflegung wird z.B. auf öffentliche Diskussionen „über Arbeiter“ oder „über Kinder“ referiert, aber die Arbeiter oder die Kinder selbst kommen darin nicht zu Wort.

Die Gliederung des Beitrags orientiert sich an den folgenden vier Thesen; ein resümierendes Kapitel beschließt den Artikel.

I. „Ernährung“ wird aus gesellschaftlicher, natur- und sozialwissenschaftlicher Sicht spätestens seit dem 19. Jahrhundert gezielt mit Funktionen verknüpft. Dies gilt gerade auch für die Gemeinschaftsverpflegung.

II. Die konkreten Zielsetzungen, die mit dem „Dreischritt“ („health – good health – better health“ (Tanner, 1999, 2010) verbunden werden, spiegeln allgemeine gesellschaftliche, wissenschaftliche, wirtschaftliche, u.a. Entwicklungen wider.

III. Der „Dreischritt“ lässt sich auch in Diskursen zur Gemeinschaftsverpflegung an Schulen wiederfinden. Die drei Aspekte gehen in der Gegenwart ineinander über.

IV. Der aktuell breite und mächtige Diskurs um die Neurowissenschaften kann dazu führen, dass die Funktionen von Ernährung in Diskursen zur (schulischen) Gemeinschaftsverpflegung erweitert werden.

2 Zur Funktionalität von Ernährung

Der Versuch, die Zufuhr von Nahrung mit bestimmten Funktionen zu verbinden, hat seine Anfänge bereits in den Schriften der Antike, etwa in der Säftelehre von Hippokrates oder Galen (Winau, 1983; Sarasin, 2001). Allerdings konnten Funktionen von Ernährung, im heutigen Verständnis, erst im Zuge der modernen Ernährungswissenschaft genauer untersucht und bestimmt werden. Die Wiege dieser Ernährungswissenschaft liegt im 19. Jahrhundert und ist u.a. mit den Forschungen eines ihrer Pioniere, J. von Liebig (1803-1873), zu markieren (Mani, 1976). Für Liebig waren die Proteine die Hauptquelle für die Arbeit der Muskeln, wobei diese, vereinfacht ausgedrückt, das Eiweiß seiner Ansicht nach in Arbeitskraft umwandelten. Die Liebig'sche Theorie führte dazu, dass der Bedarf an Eiweiß in der menschlichen Ernährung im 19. Jahrhundert als sehr hoch eingeschätzt wurde (118g/Tag/Erwachsener, d.h. ca. doppelt so viel wie heute). Fleisch galt als zentrale Proteinquelle. Die Diskussion über diese Auffassung von den Proteinen als vorherrschenden Garanten menschlicher Arbeitskraft, die sich bereits im 19. Jahrhundert nachweisen lässt, schien zumindest aus naturwissenschaftlicher Sicht beendet, als insbesondere M. Rubner in den 1880er Jahren belegte, dass die Makronährstoffe (und keineswegs nur die Eiweiße) als Energielieferanten zu gelten haben (Mani, 1976).

Die Entdeckung der Proteine beziehungsweise der Makronährstoffe hatte im 19. Jahrhundert zugleich die Erkenntnis zur Folge, dass die Eiweiß- und auch die Energiezufuhr eines großen Teils der Bevölkerung, insbesondere der Arbeiterschaft, unter den empfohlenen Werten lag. Mit dieser Erkenntnis verbunden war die Befürchtung, deren Arbeitskraft sei zu niedrig; zugleich lag das Ziel nahe, die Arbeitsleistungen durch eine bessere Verpflegung zu steigern. So schien es im Zuge der beginnenden Industrialisierung in einigen europäischen Ländern und in

den USA von Seiten der Arbeitgeber naheliegend, für diese bessere Verpflegung Sorge zu tragen. Die ersten Kantinen (damals noch anders bezeichnet) wurden gegründet; etwa 1856 bei Krupp (Lesniczak, 2002, S. 197; Thoms, 2002, 2004). Historisch älter sind jedoch noch andere Formen der Gemeinschaftsverpflegung, mit jeweils spezifischen Zielsetzungen: beim Militär, im Gefängnis, in Krankenhäusern oder Waisenhäusern (Thoms, 2002).

Im Zusammenhang mit den sozialen Folgen der beginnenden Industrialisierung folgte die Gemeinschaftsverpflegung für Arbeiter also vor allem der Funktion, bestehender Unterernährung abzuhelpfen. Dies galt auch für so genannte öffentliche Speiseanstalten, die von den Städten oder Wohltätigkeitsvereinen eingerichtet wurden. Ebenso rückte der Hauswirtschaftsunterricht für „arme Mädchen“ in diesem zeitlichen Kontext in die Diskussion und wurde an Schulen eingeführt, wobei man die in größerer Menge hergestellten Speisen nicht selten wohltätigen Zwecken zur Verfügung stellte (Förster, 1890; Tornieporth, 1979).

Mit Blick auf die mit diesen Entwicklungen und Zielen verbundenen Diskurse kennzeichnet Tanner (1999, 2010) jene chronologisch erste Phase der organisierten Ernährungsversorgung mit dem Stichwort „health“; nach Tanner geht es hier vor allem darum, eine Mindestversorgung an Proteinen oder/und an Kalorien und somit an Makronährstoffen sicherzustellen (Tanner, 1999, S. 49. S. 811ff, 2010, S. 45). In einer nächsten Phase richteten sich die Bestrebungen dann auf „good health“ und schließlich, von den USA beeinflusst, folgte im deutschsprachigen europäischen Raum der 1950er Jahre, der letzte Schritt des „Dreischritts“ mit der Orientierung an „better health“. Dabei trug die Zielsetzung „good health“, gemäß Tanner wiederum ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung. Mit der Entdeckung der Vitamine um die Jahrhundertwende standen nicht länger nur die energieliefernden Makronährstoffe im Zentrum der Bemühungen für eine *quantitativ* ausreichende Ernährung, sondern die Versorgung der Individuen mit Mikronährstoffen. Somit war, zusätzlich zur Quantität, auch die *Qualität* der Ernährung zu gewährleisten. „Better health“ schließlich markierte den Schritt zur Prävention: Jetzt lag der Fokus gesundheits- bzw. ernährungsbezogener öffentlicher und privater Bestrebungen nicht mehr nur auf der Gegenwart der Menschen, sondern bei der Absicherung der Gesundheit in späteren Lebensjahren, vor allem im Alter. Natürlich galt es hierzu weiterhin, die Quantität und Qualität der Nahrung sicherzustellen, doch u.a. mit der Absicht, künftige Krankheiten bzw. Folgeerkrankungen zu vermeiden.

Mit dieser knappen Charakterisierung des „Dreischritts“ ist schon angedeutet, dass dieser nicht nur durch wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern auch durch zahlreiche gesellschaftliche Faktoren beeinflusst war.

3 Einflüsse auf die Gemeinschaftsverpflegung

Schon im 19. Jahrhundert flossen zahlreiche andere gesellschaftliche Fragestellungen und Diskussionen in den ernährungsbezogenen Diskurs ein (Barlösius, 1999; Mennell, Murcott & van Otterloo, 1992). Wie bereits skizziert, schien es im Sinne von Liebig's Theorie zunächst zentral, die Eiweiß- bzw. Fleischversorgung der Bevölkerung sicher zu stellen. Liebig's „Fleisch-Extrakt“ konnte diesem Ziel nützlich werden, zugleich wurde damit eines der ersten Convenience Produkte für die beginnende Lebensmittelindustrie entwickelt (Weiß, 2011; Schlegel-Matthies, 2002). Wissenschaftliche Entdeckungen zu Mikroorganismen und neue Technologien ermöglichten die längere Konservierung von Lebensmitteln und auch längere Transportwege. Zugleich erhielt die Hygienebewegung wissenschaftliche Grundlagen (Sarasin, 2001). Die stark zunehmende Bevölkerung in den Städten, aber auch das Militär, konnte besser ernährt werden (Lesniczak, 2002). Politische, wirtschaftliche und militärische Bestrebungen flossen bei der Ernährungsversorgung und der Gemeinschaftsverpflegung ineinander.

Anfang des 20. Jahrhunderts schien der amerikanische Taylorismus zunächst für weitere Produktivitätssteigerungen in Deutschland und der Schweiz zu sorgen, wobei sich dann eine gewisse Ernüchterung bezüglich dieser „Amerikanisierung“ ausbreitete (Tanner, 1999, S. 83). Schon in der Zwischenkriegszeit, noch mehr im deutschen Nationalsozialismus, aber auch in Österreich und der Schweiz, fanden sich nationalistische und biologische Motive in Veröffentlichungen der Arbeitswissenschaft, welche nun „Kraft durch Freude“ propagierten, verbunden mit dem Ziel, gemeinsame Arbeit in einem gemeinsamen „Volk“ zu leisten. Analog zeigen sich in den Diskursen zur Gemeinschaftsverpflegung für Arbeitende im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts Veränderungen. Das Image der Armenernährung sollte abgelegt und die Arbeiterschaft nicht nur mit Eintopfgerichten versorgt werden. Auch psychologische Einflüsse auf das Essen gewannen an Bedeutung (Thoms, 2002, 1999).

Mit den 50er Jahren schließlich wurde in deutschsprachigen Veröffentlichungen zur Gemeinschaftsverpflegung der Präventionsgedanke aufgegriffen. Es ging nicht mehr um die Verhinderung von Unterversorgung, sondern vielmehr um die Erkenntnis der Überversorgung und um die Prävention von Übergewicht, damit verbundener Krankheiten und daraus resultierender sinkender Arbeitsleistung (Thoms, 2002, 2004). „Better health“ gewann mit Blick in die Zukunft (nicht nur) in der betrieblichen Gemeinschaftsverpflegung in den Industrieländern an Bedeutung.

4 Diskurse zur schulischen Gemeinschaftsverpflegung

Diskurse zur schulischen Gemeinschaftsverpflegung waren im 19. Jahrhundert und noch bis in die Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts hinein stark geprägt durch das Motiv, eine Unterversorgung der Heranwachsenden mit Makronährstoffen zu verhindern („health“). Vor allem caritative Zwecke wurden damit verbunden, wie zum Beispiel in der westdeutschen Nachkriegszeit bei den Schulspeisungen hungriger Kinder (Digitales Archiv, o.J.). Historische Entwicklungen des Schulwesens im 19. Jahrhundert hatten, etwa in der Bundesrepublik Deutschland dazu geführt, dass sich die halbtägige Unterrichtsschule etablierte, während sich z.B. in England oder den USA ganztägige Schulstrukturen durchsetzten (Ludwig, 2008). Auch wenn im Zusammenhang mit reformpädagogischen Bewegungen sowie, unter anderen Vorzeichen, in der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre in der Bundesrepublik die Einführung von Ganztageseinrichtungen diskutiert wurde, blieben diese weitgehend unrealisiert. Es ist anzunehmen, dass die Entwicklungen in Österreich und der Schweiz ähnlich verliefen (Mraz, Hofmann, Gruber & Egger-Rollig, 2005).

Diskurse zur schulischen Gemeinschaftsverpflegung kamen im D-A-CH-Raum erst wieder um die Jahrtausendwende in Gang. Hier sorgten vor allem die Ergebnisse der PISA-Studie von 2000 für Aufsehen. Sie wiesen darauf hin, dass Ganztagsangebote für bessere Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler und bessere Testergebnisse sorgen könnten. Vor allem ökonomische Motive, aber auch ethische, sozial- und arbeitsmarktpolitische Argumente sprachen für ein breiteres Ganztagsangebot (Dzierzbicka & Horvath, 2008). So wurde der Ausbau von Ganztagschulen politisch stark gefördert (KMK, 2004; Mraz, et al., 2005; EDK, 2008). Damit ging jedoch die Verpflichtung einher, den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen anzubieten (KMK, 2004).

Schon zu Beginn des bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskurses um die Ganztagschule wurde dieser, etwa von Seiten der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) aufgegriffen und auf die umfassende Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Ernährung für die Heranwachsenden aufmerksam gemacht und davor gewarnt, diese vorrangig als „organisatorisches Problem“ anzusehen (DGE Arbeitskreis, 2003a). Bereits 2003 erschienen von Seiten des DGE Arbeitskreises Ernährung und Schule ein entsprechendes Memorandum sowie zwei Beiträge in der Zeitschrift „ErnährungsUmschau“ (2003a, 2003b, 2003c). Die Beiträge nehmen Bezug auf die Aufgaben der Schule und weisen unter anderem auf die Bedeutung einer ausgewogenen Ernährung für die „geistige und körperliche Leistungsfähigkeit und die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen“ hin. Die Prävention „ernährungsmitbedingter Erkrankungen“ wird mit der Ganztagschulverpflegung ebenso verbunden, wie die soziale Bedeutung des Essens an der Schule und die Möglichkeit, das Ernährungsverhalten der Heranwachsenden günstig zu beeinflussen (DGE, 2003b, B9). In sehr umfassender Weise sind somit die Bedeutungen

dargelegt, welche die Schulverpflegung haben kann. Zugleich zeigen die Ausführungen, dass bei der Gemeinschaftsverpflegung von Heranwachsenden nun nicht mehr mit einer Kompensation von Mangelernährung argumentiert wird, sondern mit der Sicherung einer „ausgewogenen Ernährung“ an der Schule („good health“). Außerdem ist der Präventionsgedanke angesprochen („better health“).

In der aktuellen Veröffentlichung zur Gemeinschaftsverpflegung an Schulen, im DGE Standard von 2014, lautet die Argumentation etwas anders:

Eine auf Kinder und Jugendliche abgestimmte Ernährung hat positive Effekte: Kurzfristig steigert ausreichend zur Verfügung stehende Energie in Form von Kohlenhydraten Aufmerksamkeit, Erinnerungs- und Reaktionsvermögen sowie Konzentrationsfähigkeit. (...) Langfristig haben die Zusammensetzung und Menge der verzehrten Lebensmittel Einfluss auf die Prävention chronisch degenerativer Krankheiten wie Fettstoffwechselstörungen, Diabetes mellitus Typ 2 und Herz-Kreislauf-Krankheiten. (...) Somit kann eine bedarfsgerechte Ernährung das Risiko für ernährungsmitbedingte Krankheiten senken und einen Beitrag zur Erhaltung der Gesundheit leisten. (DGE, 2014, S. 10)

Der Verweis auf die Steigerung der Lernfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler stellt weiterhin ein wichtiges Argument dar, wobei einzelne Komponenten nun noch differenzierter genannt werden. Zudem kommt die präventive Absicht wieder klar zum Vorschein. Weitere, etwa soziale oder ernährungspädagogische, Begründungen werden ergänzt. Nach wie vor wird jedoch von der Argumentation abgesehen, dass Schulverpflegung in Deutschland auch Mangelernährung und mangelnde Kompetenzen im Zusammenhang mit der täglichen Ernährung kompensieren müsse. Dass dieses Ziel von Gemeinschaftsverpflegung in den DGE-Standards nicht formuliert wird, scheint jedoch nicht unbedingt selbstverständlich, denn auch in der Gegenwart hätte das Motiv möglicherweise seine Berechtigung:

Jedes vierte Kind in Deutschland lebt heute in Armut (...). Das bedeutet, dass eine warme Mahlzeit täglich und unversehrte Kleidung nicht mehr selbstverständlich sind. (...) Der schulische Bildungsauftrag erstreckt sich also auch auf das tägliche Einüben so basaler Lebensführungskompetenzen wie zum Beispiel regelmäßiges gesundes Essen, Umgang mit dem eigenen Körper und mit Umwelt, nachhaltigem Konsum, Entwicklung von Selbstvertrauen und gegenseitigem Respekt. (Simshäuser, 2011, S. 141)

Für Simshäuser geht es bei der schulischen Gemeinschaftsverpflegung um die Chancengleichheit von Kindern und um die Pflicht zur Fürsorge im Rahmen einer „öffentlichen Ernährungsverantwortung“ (Simshäuser, 2011, S. 144). Eine basale Grundversorgung sei nicht in allen Milieus gegeben und folglich durch die Schule sicher zu stellen. Zugleich zeigt Simshäuser (2011, S. 146) auf, wie ambivalent dieses Argument im Kontext der Diskurse um die Ganztagschulverpflegung wirken kann: Schulverpflegung werde teilweise auch als Maßnahme dargestellt, die vor allem für Kinder „bildungsferner Milieus“ bzw. für „sozial Benachteiligte“

notwendig sei. Heranwachsende und ihre Eltern, welche die Schulverpflegung oder auch das Ganztagsangebot im Allgemeinen in Anspruch nähmen, gerieten in die Gefahr einer Stigmatisierung. Auch Rollenklischees zu den vorgeblichen Aufgaben von Müttern und Ideale bzw. Ideologien bezüglich familiärer Mahlzeiten kämen in dieser Debatte zum Vorschein (Simshäuser, 2011; Schlegel-Matthies, 2011). Die Äußerungen von Simshäuser (2011) spiegeln wider, wie traditionelle Vorstellungen um eine vollständige (bürgerliche) Familienmahlzeit in die Diskussionen um eine bedarfsgerechte Schulverpflegung hineinschwappen und wie ernährungspädagogische Diskurse von diversen dominanten politischen Diskursen beeinflusst und z.T. überlagert werden können. So birgt vor allem das Motiv „health“ höchst ambivalente Wirkungen und die Gefahr besteht, dass gerade dieses Motiv in politischen Auseinandersetzungen zu Lasten von Kindern und Eltern vereinnahmt wird.

Grundsätzlich lassen die Einblicke in aktuelle Diskurse um die Ganztagsverpflegung den Schluss zu, dass die Motive „health“, „good health“ und „better health“ nach wie vor, mit unterschiedlichen Gewichtungen, eine Rolle spielen. Die drei Motive sind jedoch mittlerweile nicht mehr klar voneinander zu trennen. Sie sind zudem verbunden mit den Diskursen um die Ganztagschule im Allgemeinen. Dies zeigt sich wiederum vor allem beim „health“-Motiv. Die diskursiven Verflechtungen, die im Vorstehenden mit Blick auf die Ganztagschulverpflegung skizziert wurden, finden sich auch in den Diskursen zur Ganztagschule im Allgemeinen wieder: Der Ganztagschule scheint in den sozialpolitischen Debatten das Image anzuhaften, dass es sich vor allem um ein Angebot zur Betreuung von Kindern sozial schwächerer Milieus handle. Und die Ganztagschulpädagogik ringt um ein eigenständiges, selbstbewusstes Profil der ganztägigen Bildung (Dzierzbicka & Horvath, 2008; Fritzsche & Rabenstein, 2009).

5 Neurowissenschaftliche Argumente und Schulverpflegung

In jüngster Zeit gewinnen in Diskursen um Ganztagschulverpflegung nun Argumente an Bedeutung, die mit dem populärwissenschaftlichen Schlagwort „Brainfood“ (Kersting, 2002) markiert werden können. Einzubetten sind diese Begründungen in aktuelle Veröffentlichungen innerhalb der vielfältigen Gebiete der Neurowissenschaften, die in wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Medien einen regelrechten „Neuro-Boom“ ausgelöst und diesem Forschungsgebiet zu hoher Attraktivität verholfen haben (Stern, Grabner & Schumacher, 2005; Maassen, 2010). Medizintechnische Fortschritte, insbesondere die Entwicklung bestimmter bildgebender Verfahren wie etwa das MRT (Magnetresonanztomographie), ermöglichen seit den 1950er Jahren das menschliche Gehirn und Nervensystem genauer als bislang zu erforschen und deren Entwicklung, Leistung, Funktionen, mögliche Veränderungen oder Störungen zu untersuchen.

Mit einem breiten Angebot an Supplementen sowie Functional food Produkten haben Lebensmittel- und Pharmaindustrie auf die steigende Nachfrage nach Substanzen reagiert, welche Gehirn oder Nervensystem positiv beeinflussen oder zu beeinflussen scheinen (Franke & Lieb, 2013). Als „pharmakologisches Neuro-Enhancement“ (PNE) wird im wissenschaftlichen Diskurs „die Einnahme psychisch aktiver Substanzen durch Gesunde mit dem Ziel der Leistungssteigerung“ bezeichnet (Franke & Lieb, 2013, S. 13). Dagegen abzugrenzen sind gemäß der Deutschen Hauptstelle für Suchtfragen biotechnologische Verfahren des Neuro-Enhancements und so genanntes Hirn-Doping, welches sich mit verschreibungspflichtigen oder illegalen Substanzen vollzieht – wobei die Definition nicht immer einheitlich gebraucht wird (Merchlewicz & Koeppel, 2013). Vor allem in nicht-wissenschaftlichen oder populärwissenschaftlichen Publikationen gilt „Hirndoping“ auch als Verfahren für freiverkäufliche Supplemente oder Nahrungsmittel. Anders als beim Doping im Sport ist der Begriff positiv konnotiert. Auch das Koffein in Kaffee, Tee oder in Energy-Drinks dient dem PNE, ebenso wie etwa Ginkgo- und andere pflanzliche Präparate. Der internationale Handel mit verschreibungspflichtigen Substanzen im Internet verschärft die rechtliche Grauzone zwischen Nahrungsergänzungsmitteln und Arzneimitteln (Lachenmeier, Böse, Löbell-Behrends, Kohl-Himmelseher, & Marx, 2013).

Die Verbesserung der Leistungen von Gehirn und Nervensystem durch eine geeignete Ernährung wird in der medialen Öffentlichkeit mittlerweile aggressiv propagiert. Die Seriosität von einschlägigen websites wie etwa „food for the brain“ (2012) ist nicht leicht zu durchschauen. Auch Hersteller von Lebensmitteln und Anbieter in der Gemeinschaftsverpflegung nutzen den Trend für ihre Werbung. So wirbt etwa ein deutsches Catering-Unternehmen damit, dass das gelieferte Essen „schlau“ mache; Bezeichnungen wie „cognitive cuisine“ eines amerikanischen Anbieters sprechen eine deutliche Sprache.

Um Gehirn und Nervensystem positiv zu beeinflussen, kann die Auswahl von Nährstoffen *längerfristig* auf eine günstige Entwicklung des Gehirns abzielen, vor allem durch die entsprechende Zusammensetzung der Säuglings- und Kleinkinderernährung, aber auch durch die Ernährung von Schwangeren und Stillenden (Cetin & Koletzko, 2008). Darüber hinaus sollen Funktionen durch geeignete Nahrung *kurz- und mittelfristig* verbessert werden. Außerdem wird geforscht, ob sich bestimmte Störungen des Gehirns und Nervensystems, wie ADHS oder Alzheimer, kurz-, mittel- und langfristig vermindern oder vermeiden ließen. Für einen kurzen Einblick in die überaus breite wissenschaftliche Diskussion zu den Zusammenhängen zwischen Ernährung und Gehirnleistung bzw. Leistungen des Nervensystems wird im Folgenden vor allem auf internationale Review-Artikel zu diesem Thema eingegangen (Adolphus, Lawton & Dye, 2013; Hoyland, Dye & Clawdon, 2009; Terschlüssen & Müller, 2010). Da sich der vorliegende Beitrag auf die Gemeinschaftsverpflegung bezieht, soll die umfangreiche wissenschaftliche Diskussion um

Ernährung und ADHS (Eckert, 2014; Sinn, 2008) sowie Alzheimer und Demenz (Eckert, 2012; Frank, 2014) nicht aufgegriffen werden.

Relative Einigkeit scheint in der pädiatrischen Forschung darüber zu bestehen, dass die Zugabe von mehrfach ungesättigten langkettigen Fettsäuren zur Säuglingsernährung die Gehirnentwicklung positiv beeinflusst und keine ungünstigen Nebenwirkungen zeigt (Alexy, 2007; Koletzko, 2008).

Weniger eindeutig zeigt sich die Forschungslage sobald weitergehende Zusammenhänge bei älteren Kindern untersucht werden. Blickt man auf die Mahlzeiten und ihre Wirkungen auf die kognitiven Leistungen von Heranwachsenden so ist das Frühstück eindeutig die am besten untersuchte Mahlzeit – obwohl die Verfassenden der Reviews höchst kritisch darauf verweisen, dass die entsprechenden Studien unter sehr unterschiedlichen Bedingungen durchgeführt wurden. Trotz vielfältiger methodischer Probleme und erheblicher Unterschiede im Studiendesign scheint sich doch abzubilden, dass die Einnahme einer Frühstücksmahlzeit sowohl kurzfristig als auch längerfristig positive Effekte vor allem auf Gedächtnis und Aufmerksamkeitsleistungen hat, wohingegen insbesondere Problemlösefähigkeiten bislang kaum untersucht wurden. Je älter die Probanden sind, desto ungenauer lässt sich die Qualität und Quantität des Frühstücks kontrollieren. Dass die Vielfalt der verzehrten Nahrungsmittel eine Rolle spielt, ist zu vermuten (Adolphus, Lawton & Dye, 2013). Gemäß einiger Studien zeigt ein niedriger Glykämischer Index im Laufe des Vormittags positive Wirkungen (Terschlüssen & Müller, 2010). Mehrfach ungesättigte Fettsäuren scheinen die Gedächtnisleistung zu verbessern (Terschlüssen & Müller, 2010).

Nur das Review von Terschlüssen und Müller (2010) bezieht sich auch auf die Zusammenhänge zwischen kognitiven Leistungen und *anderen Mahlzeiten*. Hier fällt das Ergebnis ernüchternd aus:

Nach wie vor mangelt es an Studien zu den Einflüssen anderer wichtiger Mahlzeiten, beispielsweise der Mittagsmahlzeit. Aber auch die Effekte von Zwischenmahlzeiten am Vormittag und Nachmittag allein oder in Verbindung mit der Mittagsmahlzeit wurden in der ernährungsbezogenen Kognitionsforschung bisher vernachlässigt. (Terschlüssen & Müller, 2010, S. 306)

Sicherlich ist davon auszugehen, dass eine bedarfsgerechte Ernährung, etwa im Sinne von *optimix* (FKE, 2005), die kognitive Leistungsfähigkeit von Heranwachsenden im Allgemeinen kurzfristig, mittel- und langfristig unterstützt. Darüber hinaus weist eine Studie von Northstone und Kollegen (2011) mit knapp 4000 Kindern nach, dass Kinder, die seit ihrem dritten Lebensjahr ein Ernährungsmuster mit hohem Zucker und Fettgehalt realisierten, im achten Lebensjahr einen geringeren IQ zeigten (Northstone, Joinson, Emmett, Ness & Paus, 2011). Die dargelegten Korrelationen sind allerdings eher gering. Gerade hier wird zum einen deutlich, wie anspruchsvoll es ist, die Konstrukte „Intelligenz“ oder „kognitive Leistungsfähigkeit“ seriös zu untersuchen (de Jager et al., 2014) und zum anderen, wie wenig

aussagekräftig vermutlich solche Studien sind, die sich ausschließlich auf die mehrmalige Verabreichung einer einzigen Mahlzeit beziehen.

So legen wissenschaftliche Diskurse – anders als die Behauptungen in öffentlichen Diskursen – bislang nahe, den Zusammenhang zwischen kognitiver Leistung und Ernährung bzw. Schulverpflegung eher vorsichtig zu interpretieren und sich mit allzu großen Versprechungen zurückzuhalten. Offensichtlich besteht ein starkes gesellschaftliches Bedürfnis, schulische Gemeinschaftsverpflegung mit leistungssteigernden Funktionen zu verbinden. Jene Ambitionen lassen sich selbstverständlich nicht gleichsetzen mit den politischen und wirtschaftlichen Zielen, die bereits im 19. Jahrhundert mit der Einrichtung von Gemeinschaftsverpflegung verbunden wurden – doch sollte deutlich geworden sein, wie eng gerade auch aktuelle ernährungswissenschaftliche und ernährungspädagogische Diskurse um schulische Gemeinschaftsverpflegung mit anderen Diskussionen verwoben sind.

6 Kompetenzorientiertes Lernen statt „Brain food“

Die Argumente, welche in den öffentlichen Diskursen die Einführung der Ganztagschule unterstützen, basieren auf ökonomischen, bildungs- und sozialpolitischen sowie ethischen Überlegungen (Dzierzbicka & Horvath, 2008). Mit PISA und anderen großen Leistungsstudien hat ein stark output-orientiertes Paradigma in der Bildungswissenschaft und -politik Vorrang erhalten, das u.a. in der Einführung von Bildungsstandards in den D-A-CH Ländern und in standardisierten flächendeckenden Überprüfungen zum Ausdruck kommt (Criblez et al., 2009; Klieme et al., 2003). Diese Output-Orientierung lässt Verfahren wie ein ernährungsbasiertes „Hirndoping“ attraktiv werden, weil sich Lernprozesse und Lernprodukte von Heranwachsenden damit auf sehr einfache und kontrollierbare Weise vermeintlich verbessern lassen. Zugleich wäre eine umfassende Gemeinschaftsverpflegung für alle Heranwachsenden aller Altersgruppen vor diesem Hintergrund noch wichtiger als bislang bereits argumentativ betont: Wenn sich herausstellte, dass eine bedarfsgerechte Ernährung bzw. die Verabreichung ganz bestimmter Makro- oder Mikronährstoffe die Gehirnfunktionen, Intelligenz oder kognitive Leistungsfähigkeit unmittelbar steigerte, gehörte die Gemeinschaftsverpflegung mehr denn je zu den Voraussetzungen sozialer Gerechtigkeit.

Die bereits geforderte (vorläufige) Bescheidenheit in dieser Hinsicht verweist jedoch darauf, wie sich machtvolle öffentliche Diskurse von wissenschaftlichen Diskussionen entfernen können. In ihrer Analyse der Möglichkeiten der Neurodidaktik in der schulischen Bildung verweisen Stern und Kollegen (2005) darauf, dass die didaktische Unterstützung verständnis- und kompetenzorientierten Lernens von Kindern und Jugendlichen – trotz Neurodidaktik – wohl auch weiterhin zu den Hauptaufgaben einer formalen Bildung zählen wird (Stern, Grabner, & Schumacher, 2005). Dasselbe scheint für die Versprechen zu gelten, die schulische

Leistungen mit Hilfe einer gehirngerechten Ernährung steigern möchten – zumal bisherige einschlägige Studien kaum die Effekte von bestimmten Mahlzeiten auf die Fähigkeit *zur Lösung von Problemen* auf Seiten der jeweiligen Probanden untersuchten. Der Aufbau von Kompetenzen, wie in aktuellen Lehrplänen vorgesehen, beinhaltet aber gerade diese Dispositionen: vielfältige Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen, um die Probleme des Alltags selbstständig zu bewältigen (Weinert, 2001). Für das pädagogische Personal birgt die Kompetenzorientierung einen hohen professionellen Anspruch, so dass es auch für Lehrpersonen attraktiv sein könnte, mit einer gehirngerechten Nahrung für die Lernenden die didaktische Arbeit zu erleichtern. Doch auch „Brainfood“ odmer „Hirndoping“ können nicht als „Nürnberger Trichter“ für den Wissensaufbau fungieren – und angesichts der Ausrichtung auf ein kompetenzorientiertes Lernen würde das „Eintrichtern“ von Kenntnissen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler die Lehrpersonen auch nur begrenzt bei ihrer professionellen Aufgabe und Verantwortung unterstützen.

So zeigt sich, dass der öffentlichkeitswirksame Diskurs um eine gehirngerechte Ernährung zwar stark auf die Diskussion um die Schulverpflegung einwirkt und vor dem Hintergrund aktueller Bildungspolitik starke Argumente mit sich bringen könnte. Angesichts der aufgezeigten Unsicherheiten erweisen sich diese Aussagen nach bisherigem Wissensstand jedoch als weniger schlagkräftig als auf den ersten Blick angenommen. Vor der Hintergrund dieser Befunden bietet es sich eher an, (vorhandene) Argumente zu stärken, welche die Verantwortung der öffentlichen Schule für eine bedarfsgerechte vielfältige Ernährung aller Kinder hervorheben – ohne hierbei leistungsbezogene Wunder zu versprechen. Zudem geraten im Kontext der „Brainfood“-Diskurse solche Argumente in den Hintergrund, die betonen, dass Gemeinschaftsverpflegung wichtige Qualitäten auf Seiten der Heranwachsenden unterstützen kann, welche ebenfalls zu den umfassenden Aufgaben einer formalen Bildung gehören oder gehören sollten: soziale Kompetenzen, Geschmacksbildung und esskulturelle Bildung (DGE, 2014; Heindl, 2008). Letztlich könnten gerade auch solche Ziele von Schulverpflegung dazu beitragen, Heranwachsenden eine geeignete Lernatmosphäre in der Schule zu bieten und auf diese Weise ihre Lernmotivation (und auch ihre Leistungen) zu fördern.

Literatur

- Adolphus, K., Lawton, C. L. & Dye, L. (2013). The effects of breakfast on behavior and academic performance in children and adolescents. *Frontiers in Human Neuroscience* 7(425), 1-28.
- Alexy, U. (2007). Die Ernährung des gesunden Säuglings nach dem Ernährungsplan für das 1. Lebensjahr. *ErnährungsUmschau* 54, 588-593.

- Allolio-Näcke, L. (2010). Diskursanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 662-675). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barlösius, E. (1999). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Cetin, I. & Koletzko, B. (2008). Long-chain ω -3 fatty acid supply in pregnancy and lactation. *Current Opinion in Clinical Nutrition & Metabolic Care* 11(3), 297-302.
- Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Huber, C. (2009). *Bildungsstandards*. Zug: Klett und Balmer Vg.
- Bröckling, U. & Krasmann, S. (2010). Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In J. Angermüller & S. van Dyk (Hrsg.), *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung* (S. 23-42) Frankfurt/M., New York: Campus.
- De Jager, C.A., Dye, L., de Bruin, E. A, Laurie, B., Fletcher, J., Lamport, D. J. ... Wesnes Keith (2014). Criteria for validation and selection of cognitive tests for investigating the effects of foods and nutrients. *Nutrition Reviews* 72(3), 162-179.
- DGE Arbeitskreis Ernährung und Schule (2003a). *Mittagessen in der Ganztagssschule – nicht Problem sondern Chance*. DGE [www.evb-online.de/docs/REVIS-Ganztagssschule.pdf].
- DGE Arbeitskreis Ernährung und Schule (2003b). Ernährung in der Ganztagssschule. Teil 1. Notwendigkeit und Problematik von Schulverpflegung. *ErnährungsUmschau* 50(3), B9-B12.
- DGE Arbeitskreis „Ernährung und Schule“ (2003c): Ernährung in der Ganztagssschule. Teil 2. Institutionalisierung und Möglichkeiten von Schulverpflegung. *ErnährungsUmschau* 50(4), B13-B16.
- DGE Deutsche Gesellschaft für Ernährung (2014). *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Bonn: DGE
- Digitales Archiv Hessen-Darmstadt (o.J.): *Organisation des Mangels*. [www.digada.de/nachkriegszeit/kap3/02_schulspeisung.htm].
- Dzierzbicka, A. & Horvath, W. (2008). Diskursanalyse zu „Ganztagsbildung“. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 878-886). Wiesbaden: VS Verlag.
- Eckert, G. P. (2012). *Nutritional Neuroscience Research Group*. Universität Frankfurt/M. [www.nutritional-neuroscience.com/index.htm]
- Eckert G., P. (2014). Nutrition and ADHD. *Pharmakon* 2(1), 60-69.
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und SODK Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (2008).

- Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen*. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK.
[http://edudoc.ch/record/38254/files/erkl_kinderbetreu_d.pdf].
- FKE (Forschungsinstitut für Kinderernährung Dortmund (2005). *Empfehlungen für die Ernährung von Kindern und Jugendlichen*. optimiX. Broschüre Nr. 4. Dortmund: FKE.
- Förster, A. (1890). Der hauswirtschaftliche Unterricht in der Volksschule. *Schriften des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit o.Jg.(12)*, 33-38.
- Food for the Brain (2012). *How to build a healthy brain?*
[www.foodforthebrain.org/smart-kids/how-to-build-a-healthy-brain.aspx].
- Frank, J. (2014). *Novel strategies for the enhancement of the potency of nutraceuticals with low oral bioavailability and their application in novel functional foods for optimum protection of the aging brain*. Research network. Bonn, Berlin: BMBF.[www.nutrition-research.de/bmbf.html]
- Franke, A. G. & Lieb, K. (2013). Möglichkeiten und Risiken des pharmakologischen Neuro-Enhancements. In R. Gaßmann, M. Merchlewicz & A. Koeppel (Hrsg.), *Hirndoping – Der große Schwindel* (S. 13-23). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fritzsche, B. & Rabenstein, K. (2009). „Häusliches Elend“ und „Familienersatz“: Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagssschulen in der Gegenwart. In J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung* (S. 183-200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frölich, J. & Döpfner, M. (2008). Die Behandlung von Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen mit mehrfach ungesättigten Fettsäuren – eine wirksame Behandlungsoption? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 36, 109-116.
- Heindl, I. (2008). Kulinaristik und Allgemeinbildung. In A. Wierlacher & R. Bendix (Hrsg.), *Kulinaristik. Forschung – Lehre – Praxis* (S.129-146). Berlin: LitVerlag.
- Hoyland, A., Dye L. & Lawton, C. L. (2009). A systematic review of the effect of breakfast on the cognitive performance of children and adolescents. *Nutrition Research Reviews* 22, 220-243.
- Kersting, M. (2002): Hirnleistungssteigerung durch Brainfood? *Ärztomagazin PHOENIX o. Jg.(1)*, 4f.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., ... Vollmer H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bildungsreform Band 1. Bonn: BMBF
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03*. Bonn: KMK.

- Koletzko, B. (2008). Anforderungen an die richtige Säuglingsernährung. Interview. *ErnährungsUmschau* 55, 9-11
- Lachenmeier, D. W., Böse, W., Löbell-Behrends, S., Kohl-Himmelseher, M. & Marx, G. (2013). Das Internet als Bezugsquelle verschreibungspflichtiger Lifestyle-Medikamente ohne Rezept. In R. Gaßmann, M. Merchlewicz & A. Koepe (Hrsg.), *Hirndoping – Der große Schwindel* (S. 132-143). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lesniczak, P. (2002). Ländliche Kost und städtische Küche. Die Verbürgerlichung der Ernährungsgewohnheiten zwischen 1880 und 1930. *Der Bürger im Staat* 52(4), 193-199.
- Ludwig, H. (2008). Geschichte der modernen Ganztagschule. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 517-526). Wiesbaden: VS Verlag.
- Maasen, S. (2010). Neurogouvernmentality ahead? Diskursanalytische Untersuchungen am Beispiel des Experimentalsystems Neuropädagogik. In J. Angermüller & S. van Dyk (Hrsg.), *Diskursanalyse meets Gouvernmentalitätsforschung* (S. 193-206). Frankfurt, New York: Campus.
- Mani, N. (1976). Die wissenschaftliche Ernährungslehre im 19. Jahrhundert. In E. Heischkel-Artelt (Hrsg.), *Ernährung und Ernährungslehre im 19. Jahrhundert* (S. 22-75). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mennell, S., Murcott, A. & Otterloo, A. H. van (1992). *The Sociology of Food, Eating, Diet and Culture*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publ.
- Merchlewicz, M. & Koepe, A. (2013). Einführung – Begriffsbestimmung. In R. Gaßmann, M. Merchlewicz & A. Koepe (Hrsg.), *Hirndoping – Der große Schwindel* (S. 9-12). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mraz, G., Hofmann, R., Gruber, M. & Egger-Rollig, E. (2005). *Nachhaltige Ernährung in Schulen. Fallbeispiele aus Österreich und Schweden*. ErnährungsWende Materialienband Nr. 5. Wien: Österreichisches Ökologie-Institut.
- Northstone, K., Joinson, C., Emmett, P., Ness, A. & Paus T. (2011). Are dietary patterns in childhood associated with IQ at 8 years of age? A population-based cohort study. *Journal of Epidemiology & Community Health* 66, 624-628.
- Sarasin, P. (2001). *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765-1914*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schlegel-Matthies, K. (2002). „Liebe geht durch den Magen“. Mahlzeit und Familienglück im Wandel der Zeit. *Der Bürger im Staat* 52(4), 208-212.
- Schlegel-Matthies, K. (2011). Mahlzeit im Wandel. Die Ent-Ideologisierung einer Institution. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten* (S. 27-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Simshäuser, U. (2011). „Gesund? Nachhaltig? Integriert? Was soll, was kann Schulverpflegung leisten?“ Interview mit U. Simshäuser. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten* (S. 141-149). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sinn, N. (2008). Nutritional and dietary influences on attention deficit hyperactivity disorder. *Nutrition Reviews* 66, 558-568.
- Stern, E., Grabner, R., & Schumacher, R. (2005). *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven*. Bildungsreform Band 13. Bonn, Berlin: BMBF.
- Tanner, J. (1999). *Fabrikmahlzeit. Ernährungswissenschaft, Industriearbeit und Volksernährung in der Schweiz 1890-1950*. Zürich: Chronos.
- Tanner, J. (2010). Lebensmittel und neuzeitliche Technologien des Selbst: die Inkorporation von Nahrung als Gesundheitsprävention. In M. Lengwiler & J. Madarász (Hrsg.), *Das präventive Selbst: eine Kulturgeschichte moderner Gesundheitspolitik* (S. 31-54). Bielefeld: transcript.
- Terschlüsen, A. M., Müller, K., Kersting, M. & Williger, K. (2010). Der Einfluss von Mahlzeiten, Nährstoffen und Flüssigkeit auf die kognitive Leistungsfähigkeit bei Kindern. *ErnährungsUmschau* 57, 302-307.
- Thoms, U. (2002). Essen in der Arbeitswelt: das Kantinenwesen in Deutschland von 1850 bis heute. *Der Bürger im Staat* 52(4), 238-242.
- Tornieporth, G. (1979). *Studien zur Frauenbildung* (Neuausg.). Weinheim: Beltz.
- Treibel, A. (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. 7. akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (2001). Concepts of competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-66). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Winau, R. (1983). Die Entdeckung des menschlichen Körpers in der neuzeitlichen Medizin. In A. Imhof (Hrsg.), *Der Mensch und sein Körper* (S. 209-225). München: Beck.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr. Ute Bender

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule
 Institut Sekundarstufe I und II, Professur Gesundheit und Hauswirtschaft

Clarastrasse 57
 CH-4058 Basel

E-Mail: ute.bender@fhnw.ch

Internet: www.gesundheitundhauswirtschaft.ch

Ursula Buchner

Lernwege in der Schulküche

Die folgenden Ausführungen knüpfen an das Thema „Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche“ (Heft 4/2013) an. Es werden konkrete Beispiele für Lernwege zu unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen für den Unterricht in der Schulküche vorgestellt, die dem Bildungsverständnis einer fächerorientierten Allgemeinbildung zuarbeiten.

Schlüsselwörter: Allgemeinbildung, Denkförderung im Fachunterricht: naturwissenschaftliches Weltverstehen, Entscheidungen fällen, sozial-integratives Handeln, Fertigkeiten trainieren.

1 Der Beitrag des Faches ‚Ernährung und Haushalt‘ zu Allgemeinbildung

Der Fächerkanon der Sekundarstufe 1 beinhaltet derzeit fünfzehn eigenständige Pflichtfächer, die historisch gewachsen, meist additiv nebeneinander unterrichtet werden (Fischer, Greiner, & Bastel, 2012, S. 6). Eines davon ist das Fach ‚Ernährung und Haushalt‘, das in der sogenannten Neuen Mittelschule als Pflichtfach verankert ist. Wir arbeiten als Fachlehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern der 5.-8. Schulstufe und übernehmen mit unserer Bildungsarbeit Mitverantwortung für die Allgemeinbildung der (in der Regel) 10-14-Jährigen.

Studierende, die sich für das Lehramt im Studienfach ‚Ernährung und Haushalt‘ inskribieren, sind meist beseelt von der Idee, ihren Schülerinnen und Schülern „Gesundheit“ zu vermitteln. Darüber hinaus artikulieren sie durchwegs den Zusatznutzen des Studiums im Sinne einer Orientierungshilfe für die eigene Alltagsgestaltung. Ein sinnstiftendes übergeordnetes Verstehen der Bezüge zwischen den einzelnen Fächern und ihrem Beitrag zu Allgemeinbildung ist in der Regel nicht erkennbar und scheint im eigenen Berufsverständnis oft gar nicht auf. Nach „Gesundheit“ als Motiv für die Studienwahl wird das Potential der Beziehungspflege, die einer von Wissenskontrolle und Notendruck befreiten Unterrichtsgestaltung in der Schulküche innewohnt, hervorgehoben¹.

Angesichts der heterogenen Lernbedingungen und divergenten Schulprofile² in der Neuen Mittelschule erscheint eine Legitimation des Faches über „Gesundheit“ simplifizierend und angesichts der Rahmenbedingungen³ auch nicht nachhaltig – weder im Sinne von Gesundheit, noch im Sinne einer fachlichen Bildung.

1.1 Fragwürdige Entwicklungen: Reduktion ^{hoch3}

Das Allgemeine Bildungsziel im Lehrplan der Neuen Mittelschule definiert gemeinsam mit den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen und dem Teil Schul- und Unterrichtsplanung Verbindlichkeiten, Verantwortlichkeiten und Freiräume bei der Umsetzung des Lehrplans (BMBF, NMS-Umsetzungspaket BGBl. II Nr. 185/2012. Anlage 1, 2012, S. 1). In den daran anschließenden Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände wird die Bildungsaufgabe konkretisiert.

In der Bildungs- und Lehraufgabe des Fachlehrplans für Ernährung und Haushalt ist der Rahmen für die Bildungsarbeit über die Funktions- und Arbeitsaufgaben privater Haushalte definiert, nämlich *Haushalte als Orte des Zusammenlebens, Wirtschaftens und Versorgens zu betrachten* (vgl. Fachlehrplan Ernährung und Haushalt, BMBF, 2012, S. 96). Die fachspezifischen Kompetenzen sind vier Themenbereichen zugeordnet: Ernährung und Gesundheit, Haushalt und Gesellschaft, Verbraucherbildung und Gesundheit sowie Lebensgestaltung und Gesundheit. Das Rahmencurriculum ist auf zwei Jahrgangsstufen anlegt. In der schulischen Arbeit muss dieser Rahmen aus unterschiedlichen Gründen enger gesteckt werden: Reduktion ^{hoch1}

Im *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich* (Thematisches Netzwerk Ernährung, 2008) werden zwei von vier Themenbereiche des Fachlehrplans aufgegriffen und der Lernbereich Ernährung und der Lernbereich Konsum mit je fünf Teilkompetenzen beschrieben. Der Referenzrahmen soll eine verbindliche Grundbildung für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen sicherstellen. Er dient damit nicht nur der Verständigung und Qualitätssicherung der Bildungsarbeit innerhalb des Fachbereichs, sondern eben auch zur Kommunikation der Bildungsanliegen nach außen, um verwandten Fächern das Andocken an ein sinnstiftendes Rahmenkonzept für die gemeinsame Bildungsarbeit zu erleichtern. Durchaus kritisch kann hierzu angemerkt werden, dass – wie der Titel des Referenzrahmens verrät – das Verständnis vom Haushalt als Ort des Zusammenlebens und damit der Anspruch des Faches ‚Ernährung und Haushalt‘ ein Trägerfach für Soziale Bildung zu sein, im Zuge der Kompetenzorientierung „geopfert“ wurde: Reduktion ^{hoch2}

In der Pragmatik des Schulalltags wird das Fachverständnis häufig noch weiter eingengt auf den Tätigkeitsbereich Kochen und es wird – der knapp bemessenen Unterrichtszeit trotzend – versucht, mit den Lernenden in der Schulküche zumindest deren Erwartung (eine schmackhafte Speise zuzubereiten) zu erfüllen. Dass beim *Kochunterricht* selbst nochmals eine Reduktion erfolgt, belegt Nicola Kluß in ihrem Lehr- und Forschungsprojekt (Kluß, 2014). Wenn beim Kochen in der Schule auf fachlich relevante Grundlagen verzichtet wird, mutiert Unterricht zu Beschäftigung, die möglicherweise – im Vergleich zu anderen Beschäftigungen – durchaus sinnvoll sein kann, aber deren Bildungsanspruch zu Recht zu hinterfragen

ist. Zwar ist die instrumentale Bedeutung von Ernährung für Gesundheit jedem vertraut, die dominante Vorstellung von Ernährungsunterricht als Kochunterricht behindert jedoch alternative Formen der Unterrichtsgestaltung und somit von Bildungsangeboten, die sich jenseits der Fachlogik von Kochen mit Kindern [Vorzeigen-Nachmachen-Essen-Aufräumen] im Kontext von Allgemeinbildung stellt: Reduktion^{hoch3}

Diese Reduktion der Reduktion der Reduktion ist unbefriedigend und nicht zielführend, weder im Sinne einer Allgemeinbildung noch im Sinne einer fachlichen Bildung, die z.B. für den Themenbereich Ernährung und Gesundheit definiert, „[...] für eine der Gesundheit dienlichen Ernährungsweise entscheiden zu können“ (vgl. Fachlehrplan Ernährung und Haushalt, BMBF 2012, S. 96).

Welcher Ausweg bietet sich für die Fachdidaktik an, wenn Lehramtsstudierende einerseits in konkreten Unterrichtsplanungen der Bildungsaufgabe gerecht werden sollen und andererseits in ihrer Unterrichtspraxis auf tradierte Vorstellungen und Erwartungen an einen Unterricht treffen, die zugleich unser größtes Potential sind: eine positive Lernmotivation für das Tätigsein in der Schulküche?

Mein Vorschlag: verlieren wir uns nicht in immer enger gesteckten Mikrophasen eines Teilbereiches, sondern orientieren wir uns an den großen, übergeordneten Bildungszielen, denen letztlich jede Lehrperson in der allgemeinbildenden Pflichtschule zuarbeiten muss:

Die Neue Mittelschule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen. (BMBF, NMS-Umsetzungspaket BGBl. II Nr. 185/2012. Anlage 1, 2012, S. 1)

Folgen wir einem Angebot eines Verständnisses von Allgemeinbildung, das sowohl einer in Fächern zersplitterten Lehramtsausbildung als auch der fragmentierten Lehre in der Schule als sinnstiftender Orientierungsrahmen zugrundegelegt werden kann.

1.2 Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung

Das Autorenteam des gleichnamigen Buches orientiert sich an einem Bildungsbegriff im Sinne von *Bildung für alle und das Allgemeine von Bildung* (Fischer et al, 2012, S. 9). Im Fokus steht das Entscheidungshandeln von Menschen, nicht nur in Bezug auf Angelegenheiten, die den Einzelnen betreffen, sondern auch über solche Angelegenheiten, die von Relevanz für andere oder gar alle Menschen sind (Fischer et al, 2012, S. 9), woraus sich die politische Brisanz von Allgemeinbildung im Sinne einer *Bildung für alle* erkennen lässt. Grundlage für Entscheidungen sind Wissensbestände und Kommunikationskompetenzen.

Sämtliche Wissensbestände können entlang zweier gedachter Trennlinien vier Domänen zugeordnet werden. Die erste Unterscheidung der Gesamtheit der Wissensbestände ist die Unterscheidung zwischen gegenstandsbezogenem Wissen und Wissen über Kommunikations- und Darstellungsformen (y-Achse). Das zweite Unterscheidungskriterium ist das Ausmaß an Freiheit bzw. die Gebundenheit an Gesetzmäßigkeiten der Wissensbestände, die von der Existenz des Menschen unabhängig ist (x-Achse). Die so entstehende Grundmatrix wird mit der fünften Domäne „Gesamthafte Reflexion und Transzendenz“ (z-Achse) ergänzt.

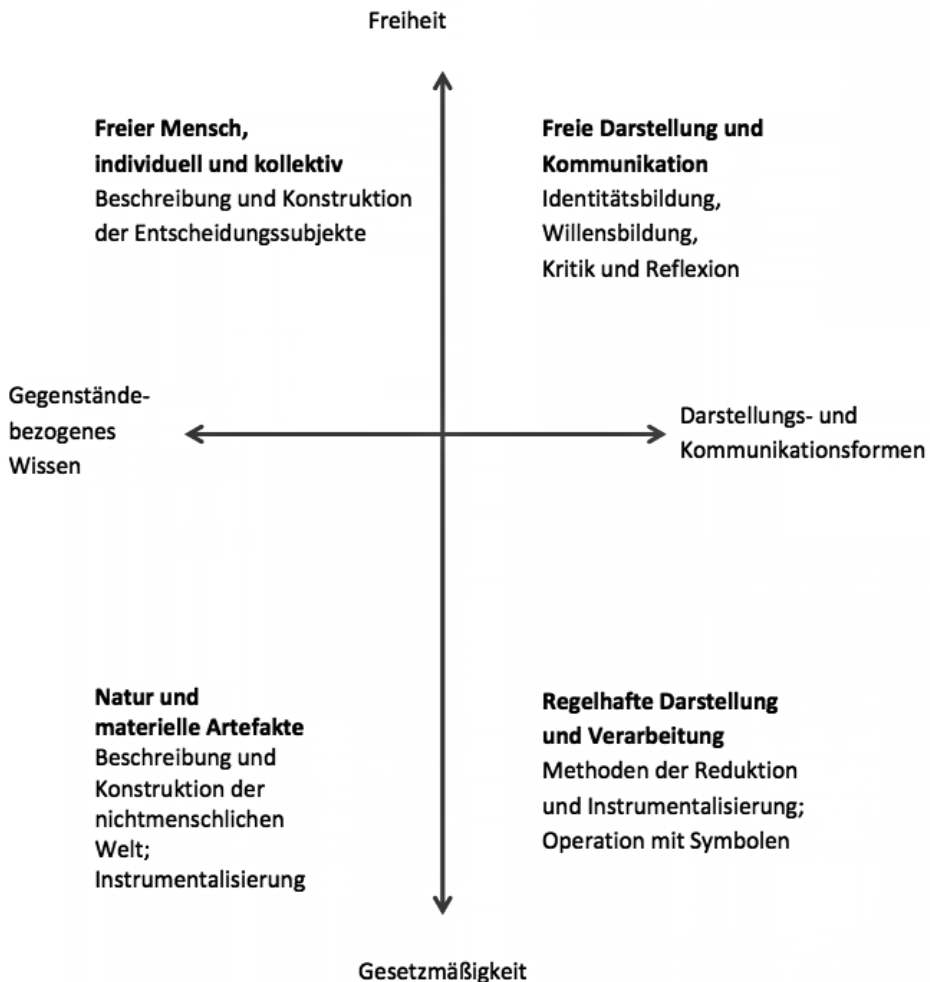


Abb. 1: Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung (Quelle: Fischer, Greiner & Bastel, 2012, S. 53)

In diese Matrix können sämtliche (historisch gewachsene) Bildungsfächer zugeordnet werden und finden sich auch die je spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung, Weltansichten, Menschen- und Gesellschaftsbilder wieder. Unterschiede und Beziehungen der Fächer zueinander werden deutlich erkennbar und fördern ein gesamthafte Verstehen dessen, was Allgemeinbildung in der Pflichtschule zu leisten hat.

1.3 Die Verankerung des Faches im Kontext Allgemeinbildung

In der oben geschilderten Matrix wird das Fach ‚Ernährung und Haushalt‘ der Domäne „Natur und materielle Artefakte“ zugeordnet. Eine nicht uninteressante Einschätzung des Bildungsauftrags, die hier von (fachfremden) Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten vorgenommen wurde und durchaus selbstkritisch auch als Hinweis auf eine weniger ideologisierende, mehr auf Faktenwissen beruhende Wissensvermittlung als Grundlage für Entscheidungskompetenz verstanden werden könnte.

Dennoch muss das Unterrichtsfach ‚Ernährung und Haushalt‘ quasi als „Zwillingsfach“ auch in die Domäne „Freier Mensch: individuell und kollektiv“ eingebettet verstanden werden. Das Zusammenleben im Haushalt, die Teilhabe an Wirtschaft und Konsum sind ein täglich gelebtes Beispiel für den Aushandlungsprozess um Fragen der Daseinsgestaltung, die die Beziehungen der Geschlechter und Generationen in Hinblick auf Zuständigkeit, Macht und Verantwortung klären. Umgekehrt vermitteln wir natürlich auch gegenstandsbezogenes Wissen und hier darf ruhig mehr (sowohl naturwissenschaftlich als auch geisteswissenschaftlich gestütztes) Fachwissen über Essen und Kochen als Kulturkompetenz den populären Deutungen und subjektiven Präkonzepten entgegengesetzt werden. Letztlich müssen Studierende erkennen, welche Ernährungs- und Haushaltsentscheidungen soziokulturell verstanden werden müssen und welche Inhalte sich als naturgegebene Gesetzmäßigkeiten einer hermeneutischen und phänomenologischen Erschließung entziehen.

In dieser Matrix der Fächerdomänen wird ersichtlich, dass Bildungsarbeit in unterschiedlichen Bildungsbereichen stattfindet, die sich in der gesamthaften Zusammenschau ergänzen und insofern vertiefen, als dass in jeder Domäne alle Modi der Welterschließung⁴ eröffnet werden. Das Wahrnehmen und Aushalten von inkongruenten Wirklichkeiten – von Dressler Differenzfähigkeit und Kultur des Perspektivenwechsels bezeichnet (Dressler, 2006) – wird als wesentliches Merkmal von Bildung verstanden. Die Idee einer gemeinsamen Bildungswirksamkeit ist in den einzelnen Fachlehrplänen insofern verankert, als dass die Beiträge des jeweiligen Faches zu jedem Bildungsbereich ausgewiesen werden (BMBF, NMS-Umsetzungspaket BGBl. II Nr. 185/2012. Anlage 1, 2012).

Die eigene Unterrichtsarbeit soll nicht im Wettstreit mit anderen Fächern um Attraktivität buhlen, sondern muss gemeinsam mit allen anderen Fachgegenständen

ein sowohl für Lehrende als auch für Lernende sinnstiftendes Ganzes ergeben (Fischer et al, 2012, S. 26). Damit schulische Bildungsarbeit nicht zu einem Spiegelbild der Durchsetzungsmacht von Einzelinteressen verkommt, gibt es das Instrument der Leitbildarbeit und Schulprofilbildung.

2 Lernwege in der Schulküche

Lernen im Lernfeld Ernährung ist einer angewandten Lehre und handlungsorientierten Didaktik verpflichtet und Ernährungspraxis⁵ im Sinne von Nahrungszubereitung ist seit jeher ein zentrales Element im Fachunterricht. Das wesentliche Unterscheidungsmerkmal der möglichen Lernwege in der Schulküche besteht in dem der Handlung zugrunde liegenden Paradigma: *Um die Anwendung welchen Wissens geht es? Was soll der Schüler/die Schülerin tun? Worin liegt der besondere Erkenntnisgewinn, der aus der Handlung erschlossen werden soll?* (Buchner, 2013, S. 10). So banal es klingen mag, so notwendig scheint angesichts tradierter Unterrichtspraxen der Hinweis: es ist Aufgabe von Unterricht, das Denken zu fördern!

Im Sinne des *Rückwärtigen Lerndesigns* (BMBF, NMS-Bibliothek, 2014) müssen Studierende sich zuerst mit dem „Kern der Sache“, der anzustrebenden Erkenntnis auseinandersetzen und Arbeitstechniken, Lernstrategien und Modellphasen für die jeweilige Denkfertigkeit durchdringen (Dubs, 2009), bevor sie daran gehen können, Lernwege zu planen. Hier schließen wir an die Ausführungen des Artikels in Ausgabe 4/2013 „Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche“ an und stellen Lernwege vor, denen unterschiedliche Denkförderung zu Grunde liegen. Der Unterricht kommt daher auch zu unterschiedlichen Lernergebnissen, die beispielhaft über unterschiedlich gestaltete Lernprodukte sichtbar gemacht werden.

2.1 Gegenstandsbezogenes Wissen in Ernährung: natur- und kulturwissenschaftlich fundiert

Analysiert man die im Referenzrahmen EVA⁶ gelisteten Teilkompetenzen so wird sichtbar, dass im Bildungsziel *Ernährungssituationen im Alltag gesund und nachhaltig zu gestalten* (nutrition literacy, EB5) komplexe Denkfertigkeiten und Handlungsstrategien enthalten sind, die in natur- und kulturwissenschaftlich fundierten Wissensbeständen grundgelegt sind. Wenn wir mit Lernwegen beginnen, die den Beitrag des Faches zum naturwissenschaftlichen Weltverstehen in den Fokus rücken, ist mit dieser Rangreihung keine Wertung verbunden: alle Lernwege arbeiten den im Lehrplan grundgelegten Bildungszielen zu.

2.1.1 Ein Lehrgang: „Eiweiß, Fett & Ko“

Im gegenständlichen Lernweg wird auf Denkmodelle zum Aufbau der Materie und Ablauf von Reaktionen zurückgegriffen. Eine Herausforderung für Lernende, deren Denken an konkret dingliche Anschauung gebunden ist und die nun mit Sachverhalten konfrontiert werden, die sich in der Regel der unmittelbaren Anschauung entziehen – im Fall von Essen und Ernährung ein Widerspruch in sich.

Da Studierende oft selbst Fehlkonzepte im naturwissenschaftlichen Verstehen mitbringen, steht für die Studierenden des 3. Semesters Fachdidaktik die Aufgabe an, ihre im ersten Studienjahr erworbenen ernährungswissenschaftlichen Grundlagen in Unterrichtsplanungen zu übersetzen. Es gilt einen Lehrgang zu den Inhaltsstoffen unserer Nahrung zu entwickeln und dabei *das Allgemeine der Sache* zu jedem Inhaltsstoffe herauszuarbeiten. Folgender Lernweg wird als Rahmenkonzept vorgegeben:

1. Begriffsbildung: Der Name des Inhaltsstoffes soll über ein Symbol verankert werden, welches in Form und Farbe sinnstiftende Aussagen über den Inhaltsstoff enthält. Mit Hilfe der symbolischen Darstellung wird das Memorieren und Diskriminieren erleichtert.
2. Eine Vorstellung entwickeln: der Inhaltsstoff wird über einfache Versuche sichtbar bzw. über bewusstes Verkosten wahrnehmbar gemacht. Die Schülerinnen und Schüler werden zu genauem Wahrnehmen, Beobachten und Beschreiben der Sache bzw. des wahrgenommenen Sachverhaltes angehalten (es geht ums Beschreiben, nicht Bewerten!), mit dem Ziel, das sichtbar gemachte Phänomen, z.B. enzymatische Bräunungsreaktion, Säuregerinnung oder Stärkeverkleisterung im Alltag wiederzuerkennen.
3. Vorkommen in Lebensmitteln: In welchen Grundnahrungsmitteln und daraus hergestellte Speisen kommt der Inhaltsstoff vor? Lebensmittel werden mit Hilfe von Nährwerttabellen und Nährstoffangaben überprüft (Informationen aus Tabellen erschließen). Als Darstellungsformen dienen Grafiken (z.B. Balkendiagramme) oder Äquivalente (z.B. Zuckerkwürfel, Fetttropfen), um Mengen und Verhältnisse der Denkstufe entsprechend zu veranschaulichen.
4. Aufgaben des Inhaltsstoffes im Körper: hier muss an Modellvorstellungen aus dem Sachunterricht bzw. aus Biologie (Verdauungsorgane, Transport über Blutbahn, Energiegewinnung in den Zellen) angeknüpft werden (Studium der einschlägigen, fachverwandten Lehrbücher!).
5. Empfehlungen zur Bedarfsdeckung: quantitative und qualitative Aussagen sind nicht nur dem kognitiven Denkniveau entsprechend zu formulieren (z.B. tägliche oder wöchentliche Verzehrportionen statt prozentuale Angaben zur Energiezufuhr), sondern auch unter Berücksichtigung des kulturellen Kontextes, in dem Essen und Ernährung stattfindet.

Präkonzepte (z.B. in Hinblick auf den Gesundheitswert von Fruchtzucker) und Werbung (z.B. für Joghurts zur Pflege der Darmgesundheit) sind sowohl aus soziokultureller als auch aus naturwissenschaftlicher Sicht zu argumentieren.

6. Die Eigenschaften des Inhaltsstoffes werden in einfachen Speisenzubereitungen demonstriert. Daraus werden allgemeine Grundsätze bei der Nahrungszubereitung abgeleitet (wenn-dann) und an variierenden Beispielen geübt.

Die Entwicklung dieser Konzeption dient in erster Linie der gedanklichen Durchdringung des Lehrstoffes durch die Studierenden und zwingt sie, bildungswissenschaftliche Grundlagen des Lernens in die fachwissenschaftlichen Unterrichtsplanungen einzubeziehen.

2.1.2 Beobachten, Wahrnehmen, Erklären: „Lebensmittelforscher“

Eine Studierendengruppe stellte sich einer äußerst interessanten Herausforderung im Rahmen der schulpraktischen Studien: ein und derselbe beispielhafte Lernanlass (eine Speise) sollte mit je einer Lerngruppe über zwei unterschiedliche Lernwege erschlossen werden. Damit wurde aus hochschuldidaktischer Sicht sichergestellt, dass den Studierenden die je notwendige Denkförderung bewusst ist und gleichzeitig sollte erhoben werden, ob die unterrichtlichen Anstrengungen in den jeweiligen Lerngruppen tatsächlich unterschiedliche Lernergebnisse bewirkten. Ein erster Schritt zur Lernwirksamkeitsmessung im fachbezogenen Unterricht!

Während eine Schülergruppe als „Lebensmittelforscher“ benannt, sich mit naturwissenschaftlichen Fragen zu den Inhaltsstoffen befasste, waren die „Lebensmitteldetektive“ der zweiten Gruppe angehalten, ihre Entscheidungen für oder gegen das jeweilige Produkt zu argumentieren (siehe dazu Abschnitt 2.2.3). Die Modellphasen im Lernweg unterscheiden sich, da auch die übergeordnete Zielvorgabe eine jeweils andere ist. Hier geht es darum, das naturwissenschaftliche Weltverstehen zu fördern und naturwissenschaftliche Phänomene im Alltag zu erkennen und zu nutzen.

Es wird eine Unterrichtsreihe geplant, in deren Lehreinheiten bei der Speisenzubereitung jeweils ein Inhaltsstoff und seine Eigenschaften bei der Nahrungszubereitung in der Küche zum Thema gemacht wird (vgl. dazu die Grundkompetenz „Nahrung nährstoffschonend zubereiten“ EB4⁷). Zum jeweils gewählten Inhaltsstoff werden Fragen, die im Zuge der Nahrungszubereitung durch Demonstration, Beobachtung und Erklärung beantwortet werden, entwickelt, etwa derart:

Was passiert mit dem Wasser beim Reisgaren?

Was passiert mit dem Fett beim Überbacken des Käsetoasts?

Warum wird der flüssige (Palatschinken-)Teig fest?

Woher kommt die Farbe der Suppe?

Die Studierenden stoßen an ihre Grenzen sowohl Fragen als auch sachlich richtige Antworten, die dem Weltverstehen der Lernenden angemessen sind, zu formulieren bzw. unzulässige Analogien und mystifizierende Erklärungen zu korrigieren. Sie äußerten sich immer wieder erstaunt, welch sachkundiges Alltagswissen die Schüler und Schülerinnen einbringen – einschlägige Fernsehsendungen sei Dank!

2.2 Der anthropozentrische Zugang zur Welt

In der Gesamtheit des Weltwissens kann unterschieden werden zwischen Wissen über den Menschen und dem Wissen über „die sonstige Welt“ (Fischer et al, 2012, S. 35). Legen wir den Blick von der Sache (Ernährung) auf den (essenden) Menschen bzw. die Menschheit, so sind wir mit anderen Bezugswissenschaften und deren Konzepte/Modelle und Methoden konfrontiert.

Menschheit kann als Gemeinschaft von Individuen gedacht werden, die über Selbstbewusstsein, Reflexivität und Willensfähigkeit verfügen (Fischer et al, 2012, S. 36) und deren grundsätzliche Egozentrik in der Fähigkeit zu wechselseitiger Empathie aufgehoben ist. Dies schlägt sich im gegenständlichen Fall in ernährungsbezogenen Einstellungen, Werthaltungen und auch Verhaltensweisen nieder. Die Untrennbarkeit zwischen (freiem) Individuum und sozialem System führt dazu, dass permanente Aushandlungsprozesse über sämtliche Belange der Daseinsgestaltung ablaufen (müssen).

Während im gegenstandsbezogenen Wissen über die Welt der Dinge diese auch funktionieren, wenn wir sie nicht verstehen, ist die Beziehung zwischen dem ICH und DU, zwischen dem WIR und ALLE auf gelingende Kommunikationsprozesse angewiesen. Das hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Bildungsprozessen, die zu Entscheidungsfähigkeit führen sollen.

Im Folgenden werden exemplarisch Lernwege vorgestellt, die sowohl die individuelle Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit, als auch die Entscheidungsfähigkeit in der Gruppe zum Ziel haben.

2.2.1 Fertigkeiten lernen: „Mein Weg zum Kochprofi“

Dem Begriffsverständnis von Theorie und Praxis im gegenständlichen Unterrichtsfach sind schon zahlreiche Aufsätze – nicht nur in dieser Fachzeitschrift – gewidmet worden. Auch in den Lehrveranstaltungen Fachdidaktik und Schulpraktischen Studien sind die durchaus divergenten Erwartungen an den Unterricht, die sich aus den Unschärfen des Begriffsverstehens ergeben, ein Dauerthema.

Wir sprechen hier von einem Lernweg in der Schulküche, bei dem es um den Erwerb von Fertigkeiten im Sinne von Handwerk und Technik der Nahrungszubereitung geht. Die Perspektive des Lernens ist auf das Individuum (ICH) gerichtet: Fertigkeiten im Umgang mit Geräten und Lebensmitteln im Sinne von handwerklicher Geschicklichkeit können nicht stellvertretend, durch Zuschauen oder rudimentäres

Nachmachen erlernt werden. Nur der wiederholte Vollzug, das mehrmalige Üben führt zu einem tatsächlichen Lernzuwachs im Sinne einer Herausbildung von Routinen, wie sie auch in der facheinschlägigen Berufsausbildung unabdingbar sind.

Die im Rahmen der D-A-CH-Tagung „Wa(h)re Gesundheit“ vorgestellte Konzeption „Mein Weg zum Kochprofi“ enthält Elemente des Arbeitsunterrichts wie

- ✓ Drill (dauerhafte und automatisierte Aneignung von Verhaltensroutinen in Bezug auf Hygiene und Sicherheit in der Schulküche)
- ✓ Übung (im Sinne eines wiederholten Vollzugs manueller Tätigkeiten, z.B. Waschen, Schälen, Schneiden)
- ✓ Training von Arbeitsabläufen wie Vorarbeiten, das Rüsten eines Arbeitsplatzes, sachgerechte Erledigung von Ordnungsarbeiten, Durchführung von Vollendungsarbeiten

Durchaus kritisch darf zu diesem gerne beschrittenen Lernweg angemerkt werden: das, was sich als „praktisches“ Lernen im Arbeitsunterricht in der Schulküche abspielt, muss didaktisch als Mischung zwischen Anschauung, einmaliger Probehandlung und Auftrags erledigung (Baumgartner, 2011, S. 247) verstanden werden.

Die Ausstattung der Lehrküchen in Pflichtschulen ist meist dem Ideal „Kochen in Familien“ geschuldet und verlangt eine hochgradig arbeitsteilige Unterrichtsorganisation, die mit guten Leittexten unterstützt werden muss. Und spätestens jetzt scheitern wir am Leseverstehen, sodass dem sprachsensiblen Fachunterricht Vorrang vor dem Training von Arbeitsroutinen eingeräumt werden muss.

So perfekt fertig ausgearbeitete Rezeptanleitungen, die es am Medienmarkt gibt, sein mögen, „downloaden“ untergräbt hier das Ringen um den Erkenntnisgewinn, um den Kern der Sache den eine Lerngruppe im Sinne von (Allgemein-) Bildung braucht und der sich in der gegenständlichen Konzeption mit der fachdidaktischen Bearbeitung von Darstellungs- und Kommunikationsformen auseinandersetzen muss. Die Fähigkeit, gute mündliche, schriftliche und praktische Arbeitsanleitungen geben zu können, ist und bleibt eine Schlüsselkompetenz im Lehrberuf (Aebli, 2011).

2.2.2 Sozial-integratives Lernen: „Wir sind ein starkes Team“

Menschen leben eingebettet in sozialen Gruppen, sie müssen ihren Platz, Teilhabe und Verantwortung in Gesellschaft und Weltgemeinschaft sehen und finden (Fischer et al, 2012, S. 61). Im Team selbstständig handlungsfähig zu sein: hier rückt die Perspektive des Lernens vom ICH zum WIR. Mit dieser Konzeption beschreiten die Studierenden einen Lernweg, in dem es um das Training sozialer Kompetenzen geht und der sich aus dem Verständnis vom Haushalt als Ort des Zusammenlebens legitimieren lässt (vgl. Abschnitt 1.1).

Als beispielhafte Lernanlässe für sozial-integratives Lernen bieten sich Aufgabenstellungen zur Zubereitung von Tagesmahlzeiten an: Schüler/innen planen in

Lernwege in der Schulküche

Kleingruppen die Speisen, die sie für eine Tagesmahlzeit zubereiten wollen, wählen Rezepte aus, schreiben Einkaufszettel, besorgen die Zutaten, studieren die Anleitungen und bearbeiten noch zusätzliche Aufgaben, die im Rahmen der Mahlzeitenzubereitung anfallen (Ordnungsarbeiten in der Küche, Benimm-Regeln bei Tisch, Verhalten im Team, usw.). Als Grundlage für die Planung einer „richtigen“ Mahlzeit wird die „Zauberformel für gesunde Ernährung“ verwendet. Das Würfelmodell wurde als Alternative zu Ernährungspyramiden und -kreise entwickelt, um kulinarisch abwechslungsreiche Mahlzeiten aus einzelnen Lebensmittelgruppen zusammenzustellen.

Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung sind die grundlegenden Kompetenzen, die bei den Aushandlungsprozessen zur gemeinsamen Zieldefinition, der Entscheidung im Falle von Ziel-Mittel-Konflikten und der Durchführung der Tätigkeiten gefördert werden. Verlässlichkeit, Hilfestellung, Wertschätzung über Dank und Anerkennung für geleistete Arbeit sind sowohl einzufordern, als auch entgegenzunehmen.

Die Gefahr, dass im Zuge einer falsch verstandenen „Individualisierung“ eine Beliebigkeit und Durchsetzung individueller Interessen vor den Mühseligkeiten des Aushandelns gemeinsam getragener Zielvorstellungen Platz macht, wird durchaus gesehen. Auch die Reflexion des Lernwegs bleibt allzu häufig in der Produktbewertung stehen, die reflektierende Rückschau des Prozesses bedarf hier schon anderer Techniken der Gesprächsführung. Dazu eine Erkenntnis einer Studierenden zum Einsatz eines Ampelfeedbacks⁸:

Bei dieser Methode der Selbstreflexion geht es darum, seine eigenen Fähigkeiten zum Thema Kommunikation, Konflikt, Kooperation zu bewerten. Da im sozial-integrativen Lernweg das Teamplay im Vordergrund steht, wurde bewusst darauf verzichtet, dass sich die Teammitglieder gegenseitig bewerten und dadurch eine Konkurrenzsituation geschaffen wird. Was allerdings sehr überraschend war, war die Tatsache, dass die Schüler und Schülerinnen sich selbst äußerst streng bewerteten, sehr selbstkritisch waren und ihre eigenen Stärken und Schwächen sehr genau beschreiben konnten.

2.2.3 Entscheidungen fällen: „Kaufen oder Selbermachen?“

Mit diesem Lernweg erweitern wir die Perspektive des Lernens im Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft: es geht um Entscheidungen, deren Folgen letztlich uns ALLE betreffen! Denkförderung zum „Entscheidungen treffen“ beschreitet einen Lernweg, der z.B. bei der Vermittlung von Werthaltungen und Einstellungen zur Teilkompetenz „Empfehlenswerte Lebensmittel auswählen (EB3) eine große Rolle spielt. *Empfehlenswert* wird im fachlichen Kontext mit „gesund“ und „nachhaltig“ konnotiert, enthält also normative Aussagen, es werden Moralen vermittelt.

Entscheidungen basieren auf dem Vergleich von Produkten nach differenzierten Gesichtspunkten. Die relevanten Kriterien, die zur Abschätzung der Folgen einer

Entscheidung (z.B. auf Gesundheit, Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft) geeignet sind, müssen identifiziert werden (z.B. Gehalt und Dichte kritischer Inhaltsstoffe, Verpackungsaufwand, usw.). Die Lernenden sind aufgefordert, eine Entscheidungsmatrix auszufüllen, eine Rangreihung vorzunehmen und ihre Entscheidung zu argumentieren, d.h. aus dem vorrangigen Wertekontext zu legitimieren. Als Denkhilfe zur Antizipation von Folgen der Entscheidung dient die Frage: „Was wäre wenn alle Menschen sich für dieses (jenes) Produkt entscheiden würden?“

Als relevante Kriterien für die Urteilsbildung wurde im vorgestellten Praxisbeispiel der Genusswert sowie, quasi als Konfliktkriterium dazu, der Preis herangezogen. Auch wenn die Entscheidung für das selbstgemachte Produkt wohl als Teil des Spiels der Lerngruppe mit der Schulpraxis-Situationen verstanden werden muss und sich die Schülerinnen und Schüler schon vorweg begeistert für das selbstgemachte Produkt einsetzen und weniger die Folgen von Entscheidungen antizipiert wurden, muss doch die Ernsthaftigkeit, mit der die 10Jährigen an die differenzierte Beschreibung ihrer Wahrnehmungen herangingen, hervorgehoben werden.

Die Ergebnisse des Meinungsbildungsprozesses wurden von den Lernenden selbst statistisch erfasst und in Form von Balkendiagrammen veranschaulicht.

Ausblick

„Den“ Unterricht in „Ernährung und Haushalt“ gibt es nicht. Neben der Berücksichtigung all der situativen Gegebenheiten, heterogenen Lernbedingungen und subjektiven Bedingtheiten des Lernens stehen Lehrpersonen vor der Aufgabe, aus der potentiellen Fülle allgemeinbildender Kompetenzen jenen zuzuarbeiten, die nicht nur „Spaß machen und schmecken“ sondern schlichtweg im Sinne von *Bildung* zuzumuten sind.

Der wissenschaftstheoretische Anspruch in der Fachdidaktik, Fragen der eigenen Domäne(n) nicht nur in rezeptiv-passivem Routinehandeln zu erschließen, sondern nach elementaren normativen Gehalten zu hinterfragen, mag zu Beginn des Studiums eine Überforderung sein. Bedenklich ist eine Entwicklung, wenn in höheren Semestern ebenso wie von Fachkolleginnen und Fachkollegen in der Fort- und Weiterbildung diese Auseinandersetzung abgelehnt oder als nicht notwendig erachtet wird, weil kein nutzbringender Verwertungszusammenhang für den eigenen Unterricht wahrgenommen werden kann.

Hauptmerkmal von Professionalität im Lehrberuf ist die Fähigkeit, die eigene Tätigkeit reflektiert zu betrachten. Ort ist nicht nur die Schule als Institution des Lernens, die professionelle Selbsttätigkeit verlangt, sondern auch die Fachkollegenschaft im Rahmen der Fort- und Weiterbildung. In diesem Sinne hoffen wir auf die Fortsetzung des hochschuldidaktischen Dialogs zu Fragen der Bildungswirksamkeit von Fachunterricht in der Allgemeinbildenden Pflichtschule

Anmerkungen

- 1 Quelle: Motive zur Studienwahl und Präkonzepte zum Berufsbild; unveröffentlichte, jährliche Befragung der Studierenden im Einstiegsmodul des Studienfachs Ernährung und Haushalt an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.
 - 2 Im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen können die in §21b SchOG geregelten Schwerpunktbereiche
 - ✓ sprachlich, humanistisch und geisteswissenschaftlich
 - ✓ naturwissenschaftlich und mathematisch
 - ✓ ökonomisch und lebenskundlich (einschließlich praxisbezogen)
 - ✓ musisch-kreativer
- näher ausgestaltet bzw. auch andere Schwerpunkte gesetzt werden. Für jede Art der Schwerpunktsetzung ist jedenfalls ein sachlich fundiertes Gesamtkonzept zu erstellen (BMUKK, 2012, S. 14-16).
- 3 Die schulautonomen Stundentafeln weisen dem Fachunterricht in Ernährung und Haushalt einen Gestaltungsspielraum von 1-4 Gesamtstunden (von 120) zu, während in den subsidiären Stundentafeln je nach Schwerpunktbereich 1 bzw. 3 Wochenstunden für den EH-Unterricht vorgesehen sind (BMUKK, 2012, S. 17f).
 - 4 Als Modi der Welterschließung können vier Rationalitätsformen unterschieden werden: die ästhetisch-expressiver Begegnung und Gestaltung, die rational-kognitive instrumentelle Modellierung, die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft und Probleme konstitutiver Rationalität. Zwischen den Rationalitätsformen ist kein harmonisches Deutungsmuster herzustellen und das auszuhalten, wird einem gebildeten Menschen zugemutet. Diese Ordnung bildet die latente Struktur eines kanonischen Orientierungswissens, das die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellt (vgl. Baumert, in Klieme, 2003).
 - 5 Eine explizite Darlegung des Verständnisses von Ernährungspraxis in Buchner (2013, S. 11, Tab.4).
 - 6 EVA Ernährungs- und Verbraucherbildung Austria
 - 7 Die Nummern EB1 bis EB 5 geben die jeweilige Grundkompetenz im Referenzrahmen Ernährungsbildung (EB) an.
 - 8 Eine einfache Methode um eine individuelle Stellungnahme aller Lernenden auf einen Blick einzufordern: auf unterrichtsbezogene Aussagen reagieren die Schülerinnen und Schüler durch Herzeigen einer roten, gelben oder grünen Karte – abhängig vom Grad der Zustimmung.

Literatur

- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (14. Aufl.) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. & Weiß, M. (2001). *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie der Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Beer, S. (2004). *Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung im Forschungsprojekt REVIS*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 1.
- BMBF. (2012). *BGBl. II Nr. 185/2012 v. 30.5.2012 Anlage I, Vierter Teil. Stunden- tafeln. Seite 17 ff.*
[www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf].
- BMBF. *NMS-Umsetzungspaket BGBl. II Nr. 185/2012. Anlage 1.*
[www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/nms_umsetzungspaket.xml].
- BMBF. *NMS-Bibliothek*. [www.nmsvernetzung.at/course/view.php?id=159].
- Buchner, U. (2013). Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4, 3-17.
- Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (2011). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung. Schulheft 141*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Dossier Unididaktik 1/10. (2010). *Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS)*. Universität Zürich.
- Dressler, B. (2006). *Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. Vortrag bei der 40. Tagung für Didaktik der Mathematik.*
[www.uni-marburg.de/zfl/ueber_uns/artikel/rede_dressler_modi].
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Fischer, R., Greiner, U. & Bastel, H. (2012). *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. Linz: Trauner Verlag.
- Hentig, H. v. (1996). *Bildung*. München: Carl Hanser.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.*
[www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf].
- Kluß, N. (2014). Ernährungswissen und -handeln am Beispiel von Vollkorn. Ein Lehr- Forschungsprojekt. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 109-120.
- Thematisches Netzwerk Ernährung. (2008). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich.*
[www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmenev.pdf].

| Lernwege in der Schulküche

Verfasserin

Mag.^a Ursula Buchner

Pädagogische Hochschule Salzburg

Akademiestraße 23

A-5020 Salzburg

E-Mail: ursula.buchner@phsalzburg.at

Internet: www.phsalzburg.at

Silke Bartsch & Werner Brandl

Begriffe und Konzepte rund um die Subjektorientierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB)

Schlüsselwörter: Subjektorientierung, Didaktische Rekonstruktion, Konzept

Die Konzeption einer subjektorientierten Didaktik muss – neben der Klärung des Subjektbegriffs und deren didaktiktheoretischen Verortung – auch die grundlegenden Begriffe und zugrundeliegenden Konzepte transparent machen (Bartsch & Methfessel 2014; Brandl 2014). Im Workshop wurden dafür exemplarisch Begriffe ausgewählt, die für das Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ (Kattmann et al., 1997; Gropengießer & Kattmann, 2013) notwendig sind, um diese zu diskutieren. Ziel war, Begriffe zu schärfen, Konzepte zu beleuchten und ein gemeinsames Verständnis aus dem Blickwinkel der Ernährungs- und Verbraucherbildung zu schaffen. Die Schwierigkeiten einer Präzisierung dieser basalen Begriffe und Konzepte zeigten sich insbesondere in der konkreten Anwendung, hier beispielhaft beim Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Einer der Diskussionspunkte war, dass fachliche Konzepte in der EVB häufig nicht wertfrei sind, unterschiedliche Konzepte gleichberechtigt nebeneinander stehen und individuelle Interessen sich nicht mit gesellschaftlichen und ethischen Ansprüchen decken. Konsens war, dass eine didaktische Auseinandersetzung den Diskurs zu ethischen und gesellschaftlichen Werten einbeziehen sollte. Daraus erwächst auch die Notwendigkeit einer Konzeption eines Orientierungs- und Argumentationsrahmens für eine Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (Bartsch & Brandl in diesem Heft).

Literatur

- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2014). „Der subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 3-32.
- Brandl, W. (2014). Bausteine und Baustelle einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 33-53.
- Gropengießer, H. & Kattmann, U. (2013). Didaktische Rekonstruktion. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (9. Aufl., S. 16-23). Hallbergmoos: Aulis Verlag.

Kattmann, U. Reinders, D., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *ZFDN*, 3(3) 3-18.

Verfasserin/Verfasser

Prof.ⁱⁿ Dr. Silke Bartsch

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Bismarckstr. 10
D-76133 Karlsruhe

E-Mail:
silke.bartsch@jugendesskultur.de
Internet:
www.jugendesskultur.de

Werner Brandl M.A.
Institutsrektor

Staatsinstitut für die Ausbildung
von Fachlehrern
– Abteilung II –
Am Stadtpark 20
D-81243 München

E-Mail: wbrandl@stif2.de
Internet: www.stif2.de

Georg Raacke

Dicke Kinder dünn machen – mein(e) Beruf(swahl)?

Schlüsselwörter: Biographische Erfahrungen, Alltagswissen, Gesundheit vs. Freiheit

Der Workshop sollte noch einmal unterschiedliche Herangehensweisen an den Gesundheitsbegriff verdeutlichen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichteten von eigenen Erfahrungen zu den Begriffen „gesund“ und „ungesund“, welche sie in der familialen Sozialisation gemacht hatten. Sodann wurden mögliche Unterschiede herausgearbeitet zwischen diesen biographischen Erfahrungen im Bereich des Alltagswissens zu den in Schule und Studium erworbenen Wissensbeständen. Deutlich wurde im Anschluss auch, dass der aktuelle Gesundheitsdiskurs durchaus kritisch zu betrachten ist. In diesem Zusammenhang sollte der Frage nachgegangen werden, wie weit Lehrerinnen und Lehrer gehen können, um Schülerinnen und Schülern einen gesundheitsförderlichen Lebensstil nahe zu bringen.

Im Verlauf des Workshops wurde deutlich, dass gesundheitsbezogenes Wissen aus unterschiedlichen Quellen gespeist wird und durchaus ambivalent ist. Wie ist

zum Beispiel damit umzugehen, wenn Alltagswissen zum Thema Gesundheit und wissenschaftliche Erkenntnis sich widersprechen, wenn gar diese wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer Durchsetzung im Sinne eines gesundheitsförderlichen Ernährungsstils auf offenen Widerstand stoßen? Welchen Stellenwert genießt in diesem Zusammenhang die persönliche Entscheidungsfreiheit?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich dieser Widersprüche durchaus bewusst. Insgesamt vertraten sie die Meinung, dass bei der Vermittlung und Durchsetzung gesundheitsförderlicher Wissensbestände auch immer abgewogen werden sollte, inwieweit dies einen Einschnitt in die persönliche Freiheit der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern bedeuten könnte. Denn letztlich darf das (gesellschaftlich häufig erwartete) Streben nach individueller Gesundheit nicht zur Bedrohung werden.

Literatur

- Bauch, J. (2004). *Krankheit und Gesundheit als gesellschaftliche Konstruktion. Gesundheits- und mediensoziologische Schriften 1979-2003*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Callahan, D. (2012). Die Gesundheitsdefinition der Weltgesundheitsorganisation. In T. Schramme (Hrsg.), *Krankheitstheorien* (S. 191-205). Berlin: Suhrkamp.
- Gadamer, H. G. (2010). *Über die Verborgenheit der Gesundheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. (2010). *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorie von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung* (7. Aufl.). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Pfaller, R. (2013). *Wofür es sich zu leben lohnt* (4. Aufl.). Frankfurt am Main.
- Schroer, M. (Hrsg.) (2012). *Soziologie des Körpers* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Verfasser

Georg Raacke

Universität Paderborn

Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Straße 100

D-33098 Paderborn

E-Mail: georg.raacke@uni-paderborn.de

Internet: www.upb.de/evb

Regine Bigga

Wo bleibt die Esskultur? Ernährungsbildung unter dem Diktat „von Gesundheit und Moral“?

Ausgehend von der Darstellung von moralischen Konflikten im Kontext der Ernährungsbildung wurden die Teilnehmenden angeregt sich ihrer eigenen moralischen Haltungen bewusst zu werden, und erste Skizzierungen für ethisches Lernen in der Ernährungsbildung vorzunehmen.

Schlüsselwörter: Reflektierter Umgang mit moralischen Werten, Umgang mit Widersprüchen/moralischen Konflikten, Anbahnung von ethischer Reflexion

Gesellschaftliche Diskussionen wie „Essen muss gesund sein, da die Bevölkerung zu dick ist“ oder „Tiere dürfen nicht für uns Menschen leiden“ haben Einfluss auf das Denken von Lehrkräften und auf die Gestaltung von Unterricht. Im Workshop werden diese Einflüsse sichtbar gemacht und gemeinsam überlegt, wie eine gelingende Ernährungsbildung aussehen kann, die kritisch und reflektiert gesundheitsförderliche und ethischen Ansprüche integriert.

1 Theoretischer Hintergrund

Im Kontext des Ernährungshandelns muss jede/jeder Einzelne täglich persönliche Wertentscheidungen treffen. Dabei finden häufig moralische Setzungen statt, die häufig nicht reflektiert werden, da einfache Dichotomien auf der Moralebene wie „gesund – ungesund“, „erlaubt – verboten“, „gute Landwirtschaft – böse Landwirtschaft“, „richtiger Lebensstil – falscher Lebensstil“ etc. vermeintlich Wertentscheidungen erleichtern. Ein Problem derartiger moralischer Totalismen ist, dass Widersprüche im Alltag und im Handeln unberücksichtigt bleiben, gesellschaftliche Rahmenbedingungen ausgeblendet werden und die Gefahr einer Bevormundung besteht.

1.1 Bildungstheoretischer Ansatz

Bildung als Schule sollte sich nach Klafki mit epochal typischen Schlüsselproblemen auseinandersetzen. Bezogen auf die aktuellen Herausforderungen der Ernährungsbildung sind dies insbesondere:

- Die Umweltfrage (u.a. Einsicht in die Notwendigkeit, ressourcensparende Techniken und umweltverträgliche Produkte und Produktionsweisen zu entwickeln),
- Menschenrechte,
- Demokratie und Partizipation (vgl. Klafki, 2007, S. 58ff.).

Für die Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen bedarf es nicht nur der Sachkenntnisse, sondern auch der kommunikationsbezogenen Komponenten wie Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie und Bereitschaft und Fähigkeit zum vernetzen Denken (vgl. Klafki 2007, 63).

Bildung im Sinne einer Allgemeinbildung sollte die Herausbildung von Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen, aber auch die Solidaritätsfähigkeit fördern. (vgl. Klafki, 2007, S. 97).

1.2 Ernährungshandeln und -bildung

Neuere Ansätze zur Ernährungsbildung fordern Konzepte, die Kompetenzen fördern, die ein Verständnis von Strukturen beinhalten, die dem Einzelnen helfen, die komplexe Welt für sich überschaubar zu halten und die unterschiedlichen Interessen zu erkennen und zu unterscheiden und letztendlich Orientierungen anbieten, die die Bestimmung der eigenen Werte und Ziele ermöglichen (vgl. Heindl, Methfessel & Schlegel-Matthies 2011). Methfessel folgert daraus, dass „die gleichzeitige Vermittlung und kritische ethische Reflexion von Normen von Lehrkräften fordert, dass Sie sich selbst in den Prozess einbeziehen. Gelingt dies nicht, gewinnen Moralität oder Beliebigkeit die Oberhand“ (Methfessel, 2015, S. 91).

1.3 Moral und Ethik

Im Kontext des gesellschaftlichen Wertepluralismus müssen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler ihre moralische Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit entwickeln, um im Alltag handlungsfähig zu werden. Ethische Reflexion bedeutet die theoretische Auseinandersetzung mit moralischen Setzungen und moralischem Handeln (vgl. Kofahl, 2015). Wenn moralische Konflikte vorhanden sind (im Rahmen einer gesundheitsförderlichen Lebensweise möglichst viel Gemüse zu essen, auch wenn dieses z.T. unter Missachtung von Menschenrechten produziert wird) besteht ein bildungswirksamer Anlass für eine ethische Reflexion.

2 Ziel und Zweck des Workshops

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten sich im Sinne der Professionalisierung des Lehrkräftehandelns mit folgenden Fragestellungen auseinandersetzen:

- Meine Normen und Moralvorstellungen hinsichtlich einer gesundheits- und nachhaltigkeitsorientierten Ernährungsbildung sind...
- Woher nehme ich meine Legitimation?
- Was sind Werte, die mich sonst noch bewegen?
- Ich lasse mich in der Ernährungsbildung von folgenden ethischen Zielvorstellungen leiten....
- Für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ziehe ich folgende Konsequenzen....

2.1 Methodenbeschreibung

Der Workshop wurde in Anlehnung an die themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn organisiert.

Es wurden verschiedene moralische Dilemmata hinsichtlich des Ernährungshandelns vorgestellt. Darüber hinaus konnte deutlich herausgearbeitet werden, welche moralischen Werte für mich als Leiterin des Workshops persönlich bedeutsam sind.

Im nächsten Schritt sollten die Teilnehmenden ihre eigenen Moralvorstellungen verschriftlichen, dann war eine Gruppenphase zum Austausch und zum Festhalten von Normen, Moralvorstellungen und Legitimationen auf Metaplankarten geplant. Die Ergebnisse sollten im Plenum diskutiert werden, um zum Abschluss Überlegungen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen anzustellen.

3 Ergebnisse

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden war sehr heterogen hinsichtlich der Lehrerfahrung in der Ernährungsbildung.

Es gab insgesamt eine lebhaftere Diskussion zwischen den Teilnehmenden mit einer sehr hohen Bereitschaft sich mit eigenen Wert- und Moralvorstellungen auseinanderzusetzen. Diskutiert wurde über die Wertschätzung, Achtsamkeit gegenüber Mensch und Natur, gute und gerechte Produktion von Lebensmitteln, Sensibilisierung für Not/Armut und gerechte Gestaltung von Arbeit im Kontext der Produktion von Lebensmitteln. Die Ergebnisse der Selbstreflexion und der Gruppendiskussion wurden im Plenum zusammengefasst. Deutlich wurde, dass viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer Moralvorstellungen und ethische Reflexion gleichgesetzt haben.

Literatur

- Heindl, I., Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2011). Ernährungssozialisation und -bildung und die Entstehung einer „kulinarischen Vernunft“. In A. Ploeger, G. Hirschfelder & G. Schönberger (Hrsg.), *Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen* (S. 187-202). Wiesbaden: Springer.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur konstruktivistischen Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kofahl, D. (2015). „Vorsicht! Kann Spuren von Moral enthalten!“ – Begleiterscheinungen und Komplikationen moralisch infizierter Ernährungskommunikation. In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John, J. & G. Schönberger (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 35-48). Wiesbaden: Springer.
- Methfessel, B. (2015). Welche Moral hätten Sie denn gerne? – Essen im Konflikt zwischen unterschiedlichen Anforderungen an die Lebensführung. In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John, J. & G. Schönberger (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S.83-100). Wiesbaden: Springer.
- Reiser, H. & Lotz, W. (1995). *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Mainz: Grünewald.

Verfasserin

Regine Bigga

Universität Paderborn

Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Straße 100

D-33098 Paderborn

E-Mail: bigga@mail.upb.de

Anke Hertrampf & Corinne Senn

Ernährung und Kommunikation – Wie wird in der Bildung über Ernährung und Essen gesprochen?

Der Workshop zielte darauf ab, die Verwendung der eigenen Sprache im Kontext der Ernährungsbildung zu analysieren und zu reflektieren. Das Kommunikationsmodell von Friedemann Schulz von Thun diente als theoretische Grundlage.

Schlüsselwörter: Kommunikationsquadrat, Ernährungsbildung, Lehrpersonen, Reflexion

1 Theoretischer Hintergrund

Eine gesunde und ausgewogene Ernährung scheint immer noch das Erfolgsrezept gegen etliche Ernährungsprobleme zu sein. So dominieren Kampagnen und Projekte, die darauf ausgelegt sind über eine wünschenswerte Ernährung mit optimaler Nährstoffzufuhr, präventivem Nutzen und schädlichen Inhaltsstoffen zu informieren. Über diesen Kanal soll dann auch an das Gesundheitsbewusstsein der Bevölkerung appelliert und eine Verhaltensänderung herbeigeführt werden (Spiekermann, 2006; Büning-Fesel, 2008). Auch die schulische Ernährungskommunikation war und ist vielerorts noch immer durch naturwissenschaftliche Denkmuster geprägt. Auch hier ist Gesundheit, ungeachtet der Motive für die Auswahl von Lebensmitteln und Speisen, noch immer die alleinige Grundlage einer „richtigen“ Ernährung bzw. von „richtigem“ Essen (Methfessel, 2006). Die oftmals von Normen geleitete Vermittlung von Inhalten, seien sie noch so wissenschaftlich fundiert, und Verhaltensregeln für eine ausgewogene und gesunde Ernährung lässt jedoch mit Blick auf das weiterhin unveränderte Ess- und Bewegungsverhalten Zweifel an bisherigen Strategien aufkommen (Büning-Fesel, 2008; Bartsch, 2013). Hohe Übergewichts- und Adipositasraten bei Kindern und Jugendlichen (Keller, 2012) sowie die häufig beobachtete Missachtung von Ernährungsempfehlungen (Rosenbrock, 2006), werden hier als Kriterium herangezogen. Zu groß ist immer noch die Diskrepanz zwischen dem was als Wissen kommuniziert und dem was als Handlung beobachtet wird (Bartsch, 2008). Nach Rosenbrock (2006) ist jedoch nicht nur der Inhalt, sondern auch die Art und Weise wie über Ernährung kommuniziert wird in Frage zu stellen. Die Wahl der Sprache, als ein zentrales Unterrichtsmittel um Lernprozesse in der Ernährungsbildung anzuregen, impliziert oft gleichzeitig welche Haltungen und Einstellungen hinter den Aussagen über Ernährung und Gesundheit stehen. Betrachtet man nun den Kommu-

nikationsprozess rein auf technischer Ebene, kann von einem Sender-Empfänger-Modell ausgegangen werden. Menschliche Kommunikation lässt sich jedoch nicht auf einen technischen Prozess, also das ungestörte Senden und Empfangen von Nachrichten reduzieren. Vielmehr ist dieser Prozess als eine Übermittlung von Botschaften zu sehen. Im Gegensatz zu Nachrichten übermitteln Botschaften neben den reinen Inhalten zusätzlich auch die Einstellung und die Haltung, die der Sender der Botschaft zu diesem Inhalt und seinem Gegenüber hat. Auch der Empfänger ist entsprechend beeinflusst. In Abhängigkeit von dem Kontext der Botschaft und der jeweiligen Situation, in welcher die Kommunikation verläuft unterliegt dieser Prozess einer unterschiedlich stark ausgeprägten Störanfälligkeit. So kann der reine Inhalt einer Nachricht, welcher vom Sender an den Empfänger adressiert ist, stark von dem abweichen was der Empfänger daraus tatsächlich versteht. Entsprechend dem Kommunikationsmodell von Friedemann Schulz von Thun (1996) kann eine Nachricht vier Botschaften synchron enthalten. Diese vier Seiten einer Nachricht, können als Sachinhalt, Beziehungsaspekt, Selbstkundgabe sowie als Appell dargestellt werden.

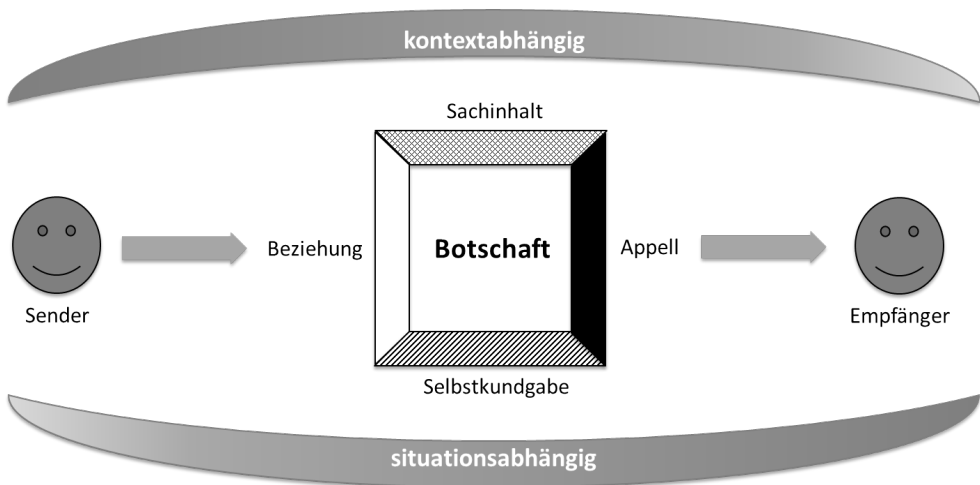


Abb. 1: Das Kommunikationsquadrat (nach Friedemann Schulz von Thun, 1996)

Der Sachinhalt der Kommunikation stellt also Daten und Fakten in den Vordergrund. Der Beziehungsaspekt bzw. die Beziehungsebene gibt darüber Auskunft, wie der Sender zum Empfänger steht und was er von ihm hält. Dieser Aspekt schwingt immer mit. So kann in einer Nachricht, welche durchaus einen gewichtigen Sachinhalt transportiert, die Beziehungsebene durch Tonfall, Gestik, Mimik und andere nonverbale Signale deutlich mitklingen. Der Empfänger fühlt sich auf der Beziehungsebene der Kommunikation bewertet. Sei es in Form von Wertschätzung und Respekt oder in Form von Ablehnung, Missachtung und Demütigung. Die Ebene der Selbstkund-

gabe erlaubt Hinweise auf die Persönlichkeit des Senders. Es geht um gewollte Selbstdarstellung, ungewollte Selbstenthüllung, um Gefühle, Werte, Eigenarten und Bedürfnisse. Auf der vierten Seite, der Appellseite schwingt mit, was der Sender beim Empfänger bewirken will, wozu er ihn veranlassen möchte. Dabei werden Appelle sowohl offen als auch verdeckt versandt. (Trautwein, 2010; Schulz, 1996). Die Sprache einer Lehrperson nimmt einen wichtigen Stellenwert in der Vermittlung von Inhalten und beim Erklären sowie Besprechen von Aufgaben im Ernährungsunterricht ein. Wird zum Beispiel über Ernährungsgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler gesprochen und mit den Ernährungsempfehlungen verglichen, kann es zu heiklen Situationen kommen. Spricht die Lehrperson als Sender zu stark auf der Appellebene über ausgewogene Ernährung oder kommentiert Ernährungsgewohnheiten auf der Beziehungsebene kann dies sogar den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler hemmen, anstatt ihn zu fördern. Dieses Beispiel soll aufzeigen, wie wichtig es ist, dass sich Lehrpersonen bewusst sind, wie sie über Essen und Ernährung sprechen. Meist ist der Sender bzw. der Empfänger für eine oder mehrere Seite(n) stärker sensibilisiert. In einer professionellen (Ernährungs-) Kommunikation sollte vorrangig die Sachebene bedient werden. Dabei gilt es, sich neutral zu verhalten und die Gesprächssouveränität des Kommunikationspartners zu wahren (Trautwein, 2010). Ebenso kann es von Nutzen sein, sich je nach Situation und Kontext auf die Ebene der Selbstkundgabe einzulassen. Für eine gelingende Kommunikation in der Ernährungsbildung sollte somit die eigene Einstellung und Haltung in den Hintergrund und eine sachliche Kommunikation ohne appellierende und kritisierende Anteile in den Vordergrund gestellt werden. Im Unterricht entstehen dazu mehrere Herausforderungen. Die Lehrperson sollte, damit sie, wie oben gefordert, eine sachliche Kommunikation führen kann, über viel Fachwissen verfügen und sich bewusst sein, welche Ernährungseinstellungen sie selber für sich hat. Während des Unterrichts wäre es jedoch sinnvoll Sachinformationen (z.B. „5 mal am Tag eine Handvoll Gemüse und Früchte essen.“) strikt von Selbstoffenbarungsaussagen zu trennen (z.B. „Leider gelingt es mir selber nicht 5 mal am Tag Gemüse und Früchte zu essen.“). Dazu braucht es eine hohe Sensibilisierung für den eigenen Umgang mit Sprache, die Bereitschaft darüber zu reflektieren und sie falls nötig anzupassen. Bei der Missachtung dieser Trennung können die Schülerinnen und Schüler die Sachinformationen nicht von persönlichen Ratschlägen oder von Pseudowissen unterscheiden. Ein weiterer Punkt, der sich im Kommunikationsquadrat zwischen Sender (Lehrperson) und Empfänger (Schülerinnen und Schüler) zeigt, ist die Beziehungsebene. Auch hier muss berücksichtigt werden, welche Konsequenzen eine kritisierende Thematisierung jugendlicher Essgewohnheiten haben kann. Besonders wenn es sich um symbolkräftige Lebensmittel (Bartsch, 2010) wie Fast Food oder Energy Drinks handelt. Es sollte darüber nachgedacht werden, wie eine professionelle Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler auszusehen hat und welchen Beitrag eine sachliche und wertschätzende Kommunikation zum Lernerfolg beitragen kann.

Unterricht ist eine komplexe Situation, in der Lehrpersonen vielfältige oft auch multifunktionale Aufgaben übernehmen müssen. Sprache ist dabei ein Kommunikationsmittel. Meist wird sie während dem Unterricht unbewusst und unreflektiert gebraucht, weil die Zeit nicht vorhanden ist, sich über den Sprachgebrauch Gedanken zu machen.

2 Ziel, Zweck und Ablauf des Workshops

Basierend auf dem zuvor skizzierten theoretischen Hintergrund lag der Fokus des Workshops auf der Reflexion der eigenen Verwendung von Sprache. Die Teilnehmer wurden mit einer „künstlichen Unterrichtssituation“ konfrontiert, in welcher eine Kommunikation zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schüler oder Dozentin und Studierende die Möglichkeit bot, die eigene Sprache zu beleuchten und gezielt an den Empfehlungen für eine gelingende Ernährungskommunikation auf sprachlicher Ebene zu arbeiten. Ziel war es möglichst sachlich und wertfrei über Essen und Ernährung zu sprechen. Zu Beginn wurde das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun eingeführt und zusammen mit den Teilnehmerinnen die vier Seiten einer Nachricht beleuchtet. Die Teilnehmerinnen bekamen für die nachfolgende Übung zwei Inhalte zur Verfügung, die sie selbst auswählen konnten: Die dreidimensionale Lebensmittelpyramide (SGE, 2011) oder vier Bilder zu den Esstypen (aid, 2014). Sie bestimmten in einer Kleingruppe die Rollen der Dozentin/Lehrperson und der Studierenden/Schülerinnen und Schüler sowie einer Beobachterin. Der Auftrag war, einen kurzen Unterrichtsausschnitt mit diesem Unterrichtsinhalt zu simulieren und danach sich mit Fokus auf das „Gesprochene“ und das Kommunikationsquadrat austauschen. Im Plenum wurden einige Ergebnisse diskutiert und dabei wurde deutlich, dass es im ernährungsbezogenen Unterricht schwierig ist auf einer sachlichen und wertfreien Ebene zu bleiben. Nur zu schnell findet die Kommunikation auf der Appell- und Beziehungsebene statt. Es wurde ersichtlich, dass neben der Reflexion der eigenen Sprache auch die Reflexion der verwendeten Sprache über bzw. durch die Medien angeregt wurde. Die Konsequenzen einer unreflektierten Verwendung der Sprache können zu Diskriminierung, Stigmatisierung und Verunsicherung führen, so die Stimmen der Workshop-Teilnehmer. Zum Abschluss zeigten drei internetbasierte Lehrmaterialien aus den drei D-A-CH Ländern wie schwer es ist, eine sachliche und wertfreie Ernährungskommunikation in Schule und Bildung anzuwenden. Damit wird deutlich, dass Kommunikation auch durch Filme, Symbole und Bilder in Lehr-Lernmaterialien transportiert wird.

3 Ergebnisse und Fazit

Büning-Fesel (2008) regt an, die Ernährungskommunikation aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Sie stellt dabei vier Thesen auf, die nach Ansicht der Autorinnen für den Unterricht in Ernährung- und Verbraucherbildung gut umsetzbar sind und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler dienen. Mit „Motivieren statt belehren“, soll der Genuss und die Freude am Essen und der Ernährung ins Zentrum rücken. Mit „Reflektieren statt bekehren“ ist gemeint, dass die Entwicklung des eigenen Essverhaltens selbstbestimmt und eigenverantwortlich gelernt werden soll (vgl. REVIS Bildungsziele und Kompetenzen, 2005). „Mitmachen statt erklären“ weist darauf hin, dass der Erwerb von Fertigkeiten und praktischen Kompetenzen ein wesentlicher Teil von Ernährungsbildung ausmacht. Mit „Erleben statt zuschauen“ soll vermittelt werden, dass Essen und Emotionen im persönlichen Alltag von Kindern und Jugendlichen einen hohen Stellenwert haben und in der Bildung zu berücksichtigen sind. Viele dieser Anregungen sind schon heute Teil des Unterrichts in und Ernährung- und Verbraucherbildung.

In diesem Beitrag wurde der Fokus auf die Ernährungskommunikation in Ausbildung und Schule gelegt. Dabei wurde das Kommunikationsquadrat als mögliches Modell herangezogen, die eigene Sprache als Mittel der Kommunikation über Essen und Ernährung genauer unter die Lupe zu nehmen, um langfristig als Lehrperson oder Dozentin einen bewussteren Umgang damit zu pflegen. Unter Berücksichtigung dessen, dass Essen für die Meisten mehr ist, als eine rein gesundheitliche Perspektive – Essen stiftet Identität, erzeugt Gemeinschaft, ermöglicht soziale Abgrenzung und bringt Lebensfreude sowie Genuss (Büning-Fesel, 2008) – scheint eine direkt oder indirekt appellierende und/oder kritisierende Kommunikation über Ernährung und Essen im Unterricht als wenig erfolgsversprechend. Die Achtsamkeit der Sprache kann in diesem Sinn zur Entmoralisierung der Gesundheit und Ernährung beitragen.

Literatur

- aid Infodienst. [www.aid.de/downloads/3971_ess_typen_uebung.pdf].
- Bartsch, S. (2008) Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. *Ernährung – Wissenschaft und Praxis*, 2(3). 100-106.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oeping, A., Rademacher, C. & Schulz-Greve, S. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *ErnährungsUmschau*, 60(2), M84-M95.
- Büning-Fesel, M. (2008). Ernährungskommunikation – Vier Thesen für einen Perspektivwechsel in der Ernährungskommunikation. *Ernährung im Fokus*, 8(2). 27-29.

- Keller, U., Battaglia Richi, E., Beer M., Darioli R., Meyer K., Renggli A., Römer-Lüthi C. & Stoffel-Kurt N. (2012). *Sechster Schweizerischer Ernährungsbericht*. Bern: Bundesamt für Gesundheit.
[www.bag.admin.ch/themen/ernaehrung_bewegung/13259/13359/13433/].
- Methfessel, B. (2006). Warum scheitert die Ernährungskommunikation? Eine Antwort aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In Barlösius E., Rehaag R. (Hrsg.), *Skandal oder Kontinuität – Anforderung an eine öffentliche Ernährungskommunikation* (S. 52-61). [urn:nbn:de:0168-ssoar-110131].
- Ernährung- und Verbraucherbildung online (2005). *Bildungsziele und Kompetenzen*. [www.evb-online.de/docs/kompetenzraster-vertikal-endfassung.pdf].
- Rosenbrock, R. (2006): Warum scheitert die Ernährungskommunikation? Eine Antwort aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In E. Barlösius & R. Rehaag (Hrsg.), *Skandal oder Kontinuität – Anforderung an eine öffentliche Ernährungskommunikation* (S. 5-8). [urn:nbn:de:0168-ssoar-110131].
- Schulz v. T., F. (1996). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg. rororo Sachbuch.
- Schweizerische Gesellschaft für Ernährung (SGE). [www.sge-ssn.ch/de/ich-und-du/essen-und-trinken/ausgewogen/lebensmittelpyramide].
- Spiekermann U. (2006). Warum scheitert die Ernährungskommunikation? Eine Antwort aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In E. Barlösius & R. Rehaag (Hrsg.), *Skandal oder Kontinuität – Anforderung an eine öffentliche Ernährungskommunikation* (S. 39-51). [urn:nbn:de:0168-ssoar-110131].
- Trautmann, Thomas (2010). *Interviews mit Kindern Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele* (S. 17-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Verfasserinnen

Dr.ⁱⁿ Anke Hertrampf & Corinne Senn

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule
Institut Sekundarstufe I und II, Professur Gesundheit und Hauswirtschaft

Clarastrasse 57
CH-4058 Basel

E-Mail: anke.hertrampf@fhnw.ch
corinne.senn@fhnw.ch

Internet: www.gesundheitundhauswirtschaft

Theres Rathmanner

Ernährungsprojekte in Schulen weltweit – ein Blick über den Tellerrand

Ernährungsprojekte in Schulen sind meist auf Gesundheit fokussiert. Dass und wie es auch anders gehen könnte, nämlich genuss- und/oder nachhaltigkeitsorientiert, zeigen einige internationale Projekte mit vielversprechenden Ergebnissen.

Schlüsselwörter: Schulernährungsprojekte, international, Genuss, Nachhaltigkeit

1 Einleitung

Ob im Ernährungsunterricht oder bei flankierenden Maßnahmen der Verhältnisprävention, wie gesunde Jause, gesundes Schulbuffet, Mittagsverpflegung, Getränkeautomaten – der Fokus der meisten schulischen Ernährungsinitiativen ist ein gesundheitlicher.

Dabei gibt es im Bereich der Kinder- und Jugendernährung eine Vielzahl von Herausforderungen, denen sich Gesellschaft und Fachleute neben Übergewicht und unvorteilhaften Ernährungsgewohnheiten ebenso stellen müssen: fehlende Genussfähigkeit, verkümmerter Geschmackssinn, mangelhafte Lebensmittel- und Kochkenntnisse, fehlender Bezug zur Lebensmittelproduktion und -verarbeitung. Dazu kommen die ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Probleme im Bereich Ernährung: die Folgen der industrialisierten Landwirtschaft, fehlende Kostenwahrheit bei Lebensmittelpreisen, mangelnde Wertschätzung, das sozio-ökonomische bzw. -demografische Gefälle, unfaire globaler Handel, um nur einige zu nennen.

Kinder und Jugendliche verbringen mindestens neun Jahre ihres Lebens in der Schule. Neun Jahre, in denen diese Lern- und Lebenswelt sie sozialisiert, erzieht, bildet und prägt. Das ist eine große Chance!

Ernährungsprojekte mit dem Fokus Gesundheit können diese Chance nicht ausreichend abdecken. Deshalb hat das Forschungsinstitut für biologischen Landbau (FiBL) Österreich das Projekt *Schule des Essens* mit folgender Vision ins Leben gerufen: An allen österreichischen Schulen soll es ein Schulfach „Essen“ geben, das inhaltlich umfassend und methodisch-didaktisch innovativ ist.

In der ersten, im Jänner 2015 abgeschlossenen Projektphase wurde ein Überblick über schulische Ernährungsprojekte mit Blick über den gesundheitlichen

Tellerrand erhoben, um aus ihren Erfahrungen zu lernen. Vor allem international findet man vielversprechende Projekte, die auch überwiegend gut evaluiert sind.

Die Ergebnisse sind erstaunlich und vielversprechend: Die Schülerinnen und Schüler sind begeistert, auch die Durchführenden, meist Lehrende, und ebenso die Eltern. Ernährungswissen und -verhalten der Schülerinnen und Schüler verbessern sich, auch ihre Einstellung zum Essen, ihre Wertschätzung. Sie erwerben Kochkompetenzen und machen Geschmackserfahrungen. Sie verbessern durch die praktischen Erfahrungen ihre Sozialkompetenzen. Es gelingt sogar, Benachteiligte und/oder sozial weniger Integrierte zu erreichen, ebenso Familien, da die jungen Menschen Wissen und Erfahrungen in ihre soziale Umgebung transferieren.

2 Projekte

2.1 The Edible Schoolyard Project (ESYP) – USA

Das „Edible Schoolyard Project“ der „Chez Panisse Foundation“ der Starköchin Alice Waters ist ein bestens durchdachtes, umfassendes, mehrteiliges Projekt, dessen Herzstück ein Schulgarten in einer „Middle School“ in Berkeley, Kalifornien, ist. In und um den Bio-Garten werden Koch- und Unterrichtsstunden in Fächern, wie Mathematik, Biologie, Erdkunde etc. abgehalten werden.

- Projektwebsite (englisch): <http://edibleschoolyard.org/>

2.2 Kitchen Garden Program – Australien

Das „Kitchen Garden Program“ ist ein sehr gut definiertes, umfangreich evaluiertes Programm an über 600 australischen Grundschulen (Altersgruppe 8-12) mit über 60.000 teilnehmenden Kindern. Es wurde von der Köchin und Autorin Stephanie Alexander gegründet und wird von der „Stephanie Alexander Kitchen Garden Foundation“ unterhalten. Herzstück sind vergnügliche Schulstunden im Bio-Garten und in der Küche nach dem Motto: „ziehen, ernten, zubereiten, teilen“. Die curriculare Anbindung von Garten und Küche an die Pflichtfächer ist gegeben.

- Projektwebsite (englisch): www.kitchengardenfoundation.org.au/

2.3 The Food For Life Partnership Programme – United Kingdom (UK)

Das „Food For Life Partnership Programme“ ist ein United Kingdom-weites, sehr umfangreiches Programm der Bio-Organisation „Soil Association“ und einiger weiterer NGOs in Zusammenarbeit mit Schulen, welches Schülern in Richtung frisch, saisonal, lokal und biologisch revolutioniert, junge Menschen an die Her-

Ernährungsprojekte

kunft von Lebensmitteln heranzuführen und Familien und Gemeinwesen inspiriert, Lebensmittel selbst anzubauen und zuzubereiten.

- Projektwebsite (englisch): www.foodforlife.org.uk

2.4 Nachhaltiges Koch- und Ernährungsprojekt der Sarah Wiener Stiftung – Deutschland

Die Sarah-Wiener-Stiftung bildet Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (hauptsächlich Lehrende, Kinder- und Jugendbetreuerinnen und -betreuer anderer Berufsfelder) aus, die ihren Schützlingen praxisorientiert, kindzentriert und genussvoll Kochen und Kompetenzen im Umgang mit Lebensmitteln vermitteln. Nachhaltigkeit und biologischer Anbau sind dabei zentrale Themen.

- Projektwebsite: www.sarah-wiener-stiftung.de

2.5 Smaaklessen – Niederlande

„Smaaklessen“ (Geschmacksklassen) ist ein weit verbreitetes, praxisorientiertes, kinderzentriertes, freudvolles Bildungsprogramm zu Geschmack, Lebensmittelqualität und Gesundheit in Primarschulen (Alter: 4-12 Jahre) in den Niederlanden.

- Projektwebsite (niederländisch): www.smaaklessen.nl

2.6 Classes de Goût – Frankreich

„Classes de Goût“, wiederum Geschmacksklassen, ist ein französisches Ernährungsprogramm für Grundschulklassen der Stufe zwei bis vier. Das Ziel ist, Geschmacks-, Genuss- und Sozialkompetenzen zu fördern. Ins Leben gerufen wurde es durch das Landwirtschaftsministerium als Teil des nationalen Ernährungsprogramms, vermittelt wird es durch ein Netzwerk aus lebensmittelverarbeitenden Betrieben, umgesetzt durch Lehrerinnen und Lehrer.

- Informationen (französisch): <http://d.pr/12107>

Verfasserin

Dr.ⁱⁿ Theres Rathmanner
Forschungsinstitut für biologischen
Landbau (FiBL) Österreich

Doblhoffgasse 7/10
A-1010 Wien

E-Mail: theres.rathmanner@fibl.org

Literatur

Rathmanner, T. & Geßl, R. (2015).
Schule des Essens – Bericht zur Projektphase 1. Wien: FiBL Österreich.

Michaela Kropatschek

Spielregeln für Werbung im Lebensmittelbereich und in der Schule

Werbung weckt unsere Neugierde und beeinflusst unser Kaufverhalten, oft ohne, dass es uns bewusst ist. Manchmal fühlen wir uns belästigt oder in die Irre geführt. Der folgende Beitrag beleuchtet rechtliche Hintergründe zur Werbung, insbesondere im Bereich Gesundheit und Lebensmittel, sowie in der Schule und will anhand ausgewählter Rechtsgrundlagen die Möglichkeit bieten, Werbeaussagen leichter auf ihren Wahrheitsgehalt befragen zu können.

Schlüsselwörter: irreführende Werbung, Lebensmittel, Gesundheit, Schulwerbung

1 Grundsätzliches

Obwohl eine Reihe von rechtlichen Vorschriften irreführende Angaben in Werbung und auf Produkten verbieten, können diese doch nicht endgültig unterbunden werden. Vielmehr treten sie mit immer neuen Gesichtern auf und stellen nicht nur juristische Laien vor immer neue Herausforderungen. Dies macht es erforderlich, die gesetzlichen Bestimmungen im Weg der Rechtsprechung zu konkretisieren, zu interpretieren und weiterzuentwickeln.

Trotzdem bedarf es auch seitens der Konsumentinnen und Konsumenten eines kritischen Blicks, im Sinne einer eigenen beurteilenden Überprüfung, um so manche irreführende Werbeaussagen (auch bildliche) als solche entlarven zu können. Auch dazu soll der Beitrag ermutigen.

Lehrerinnen und Lehrer erreichen oft eine große Zahl junger Menschen, die von der Werbung durch frühe Markenbindung gewonnen werden sollen. Durch nachhaltige Aufklärungsarbeit und Sensibilisierung dieser jungen Konsumentinnen und Konsumenten wird Bewusstsein für die Notwendigkeit einer kritischen Konsumhaltung geschaffen, die es ermöglicht, Werbeversprechen auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu untersuchen.

Die seit Ende des 20. Jahrhunderts gesetzlich unter bestimmten Voraussetzungen gestattete **Werbung in der Schule** schafft zunehmend eine besondere Herausforderung (siehe Kapitel 3).

2 Lebensmittel- und Gesundheitswerbung

Werbung für Lebensmittel spricht unsere Sinne in besonderer Weise an und verspricht neben der Geschmackssensation oft auch einen zusätzlichen Wert des Produkts.

Dies kann etwa ein zusätzlicher ernährungsphysiologischer oder gesundheitlicher Wert durch eine besondere Produktzusammensetzung sein, oder ein ökologischer Mehrwert im Vergleich zu herkömmlichen Produkten durch bessere Umweltverträglichkeit oder eine besondere (kontrollierte) Anbauweise, Tierhaltung oder Fangmethode. Auch die Herkunft eines Lebensmittels, insbesondere die Herkunft von Fleisch, Frischgemüse und -obst, hat oft erheblichen Einfluss auf die Kaufentscheidung.

Ethisch besonders verantwortliche Konsumentinnen und Konsumenten orientieren sich meist an bestimmten Gütezeichen, die einen sozialen Mehrwert oder die Herstellung durch biologischen bzw. nachhaltigen Anbau ausloben.

Nährwert- und gesundheitsbezogene Angaben auf Lebensmitteln erreichen gerade gesundheitsbewusste Konsumentinnen und Konsumenten. Trotzdem ist der erste Eindruck oft falsch und die Tücken besonders ausgelobter Angaben sind nicht immer leicht zu durchschauen. So können z.B. auf der Produktvorderseite prominent ausgelobte Vitamine und Calcium auf einer fetten und zuckerhaltigen Schnittstelle den Eindruck eines ernährungsphysiologischen Zusatznutzens erwecken, der im Hinblick auf die Gesamtzusammensetzung des Produkts nicht zutreffend ist.

Bei Auslobungen von Mineralien und Vitaminen auf Süßigkeiten ist grundsätzlich Vorsicht und ein Blick auf die Zutatenliste geboten.

Besonders zuckerhaltige Lebensmittel können z.B. mit „fettfrei“ ausgelobt werden. Das kann zwar zutreffend sein (z.B. Gummibären), verschleiert aber den ernährungsphysiologisch bedenklichen Charakter des Produkts. Oft enthalten solche Produkte eine Irreführungstendenz, sodass Konsumentinnen und Konsumenten davon ausgehen, „gesundes“ Naschwerk zu kaufen.

Die Verwendung nährwert- und gesundheitsbezogener Angaben unterliegt den Bestimmungen der sogenannten Health-Claims-Verordnung (siehe dazu Kapitel 4).

Fruchtabbildungen auf Tees, Getränken und Joghurts etc. erwecken oft den Eindruck eines (hohen) Fruchtanteils im Produkt. Zu Hause angekommen, wirft man nur zufällig einen Blick auf die Zutatenliste, da die Produktaufmachung mit naturgetreu abgebildetem frischen Obst auf Bäumen oder in eine Flüssigkeit fallend, gar keinen Zweifel über den Inhalt aufkommen lässt. Der Blick auf die Zutatenliste ist dann recht ernüchternd: Nicht selten ist nur ein geringer – oder gar kein – Fruchtanteil im Produkt enthalten, sondern lediglich Aroma (siehe auch Kapitel 4.4).

Festzuhalten ist, dass die Zutatenliste den Hersteller keinesfalls von der Pflicht enthebt, das Produkt irreführungsfrei zu bewerben.

Wenn sich Konsumentinnen und Konsumenten bereits ein zweifelsfreies Bild von einem Produkt gemacht haben, dann sollte es keiner zusätzliche Verifizierung durch die Zutatenliste mehr bedürfen, um sich vom grundsätzlichen Wahrheitsgehalt der Produktaufmachung zu überzeugen. Andernfalls würde dies die lauterkeitsrechtlichen Bestimmungen über irreführende Geschäftspraktiken unterlaufen.

Die Angabe der **Herkunft** umfasst jene Angaben, die eine geografische oder betriebliche Herkunft enthalten.

Eine Herkunftsangabe kann nicht nur ausdrücklich, sondern auch durch Abbildung von Wahrzeichen (z.B. Eiffelturm), Landesfarben, fremdsprachigen Bezeichnungen oder Landeswappen bzw. Landesfarben implizit erfolgen. Dabei wird ein – rein gedanklicher – Zusammenhang zwischen dem Produkt und seinem betrieblichen oder geografischen Ursprung hergestellt. Ist die bewirkte gedankliche Assoziation unzutreffend und der Durchschnittsinteressent zu einer falschen Herkunftsvorstellung verleitet worden, liegt eine relevante Täuschung vor (vgl. Anderl/Appl in UWG² (2013), Rz 275 zu § 2).

3 Schulwerbung

Die Schulleitung darf Werbeaktivitäten für schulfremde Zwecke unter bestimmten Voraussetzungen zulassen (siehe Rechtsgrundlagen). Sie erhält dafür eine finanzielle Zuwendung. Die ständig steigenden Werbeaktivitäten in der Schule sind jedoch mit wachsender Sorge zu betrachten: Die Schule, die eine hohe pädagogische Glaubwürdigkeit für die von ihr vermittelten Inhalte beansprucht und der deshalb eine größere Aufmerksamkeit und Schutzfunktion für ihre Schülerinnen und Schüler abverlangt werden muss, wird gezielt als Werbeplattform genutzt.

Die an Volksschüler und Volksschülerinnen gerichtete Werbung in einem Mitteilungsheft wurde zuletzt vom Oberlandesgericht Wien als **aggressive Geschäftspraktik** beurteilt (Urteil OLG Wien vom 29.10.2014, 1 R 134/14d). Die für die Qualifikation als Belästigung, d.h. als aggressive Geschäftspraktik von der Rechtsprechung verlangte zusätzliche Unlauterkeit wird vom Gericht dahingehend argumentiert, dass die Unlauterkeit (hier: die Verletzung des Offenkundigkeitsgebots) gegenüber Kindern stattfindet, die aufgrund ihrer eigenen Fehlvorstellung bei den Eltern erhöhten Argumentationsbedarf verursachen.

Besonders bedenklich sind Werbeaktivitäten, wenn für die schulfremde Werbung auch noch Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt wird. Dabei gerät die Schule zusätzlich in Verdacht, Lerninhalte nicht mehr unparteilich zu verbreiten, sondern quasi als verlängerter Arm von Unternehmen deren Geschäftsinteressen zu befördern.

Den damit verbundenen Sponsorengeldern für die Schule steht meist ein offenes, der Werbung besonders aufgeschlossenes Publikum junger Konsumentinnen und Konsumenten gegenüber, das weder in der Lage ist, das Gehörte mit kritischem Abstand beurteilen zu können, noch sich dieser Werbung entziehen zu können. Das angesprochene Bedürfnis, dazu zu gehören, tut den Rest. Hier entsteht eine zwiespäl-

Spielregeln für Werbung

tige Situation, wenn die Werbung z.B. bei Kindern sehr begehrte Marken-Rucksäcke in Verbindung mit Kontokarten für Unterstufenschüler verspricht – wobei die Kinder dafür ihre Daten zu nennen haben – oder wenn sie Maturareisen mit dem Versprechen „all you can drink“ bewirbt. Lehrkräfte, die hier aufklärend wirken wollen, werden es schwer haben, sich Gehör zu verschaffen, wenn sie bei den von der Schulleitung genehmigten Werbeaktivitäten ihren Schülerinnen und Schülern die Mittel der Verführung vor Augen führen wollen.

Wo die Aussicht auf finanzielle Zuwendungen Direktorinnen und Direktoren dazu verleitet, ihre Schule als Werbeplattform zur Verfügung zu stellen und ihre Schutzbefohlenen dieser Werbung direkt auszusetzen, ist zu fragen, ob der Preis dafür nicht zu hoch ist. Lösungsorientiertes Nachdenken über die unbefriedigende Situation ist gefordert: Eine legislative Nachjustierung des SchUG, durch die klare und allgemein verständliche Kriterien für Werbung in der Schule eingezogen werden, sowie eine Klarstellung, dass weder Unterrichtszeit für Werbeaktivitäten zur Verfügung gestellt, noch irgendeine andere Beteiligung von Schulpersonal oder gewählter Schülerversammlung zulässig ist, wäre eine Möglichkeit. Das gänzliche Verbot, in der Schule zu werben, eine andere. Die im Folgenden angeführten Rechtsgrundlagen enthalten ausgewählte Bestimmungen betreffend Werbung und Produktkennzeichnung und die einschlägigen Normen zur Schulwerbung.

4 Rechtsgrundlagen

4.1 Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb (UWG)

Die zentralen Normen zur Bekämpfung des unlauteren Wettbewerbs enthält das Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb (UWG) BGBl. Nr. 448/1884 in der Fassung BGBl. I Nr. 112/2013. Um Verstöße gegen unlautere Werbung wirksam zu bekämpfen, gibt das Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb die zentrale Rechtsgrundlage. Die Klage gegen unlautere Werbung kann von jedem Mitbewerber und von einer Reihe von Verbänden (z.B. Wirtschaftskammer Österreich), darunter insbesondere die Verbraucherschutzverbände Bundesarbeitskammer und Verein für Konsumenteninformation eingebracht werden. Die Klage ist auf Unterlassung der unlauteren Geschäftspraktik gerichtet.

Das UWG verbietet unlautere Geschäftspraktiken, das sind insbesondere **irreführende** und **aggressive Geschäftspraktiken**. Gegen diese Praktiken besteht ein Unterlassungsanspruch, d.h., der Unternehmer hat diese Praktiken zu unterlassen, wenn ein Gericht sie für unzulässig erkennt. Unlautere Geschäftspraktiken sind jedoch nicht von einzelnen Konsumentinnen und Konsumenten bekämpfbar sondern von einer Reihe von Institutionen und von Mitbewerberinnen und Mitbewerbern.

Gemäß UWG ist eine **Geschäftspraktik** jede Handlung, Unterlassung, Verhaltensweise oder Erklärung, kommerzielle Mitteilung einschließlich Werbung und

Marketing eines Unternehmens, die unmittelbar mit der Absatzförderung, dem Verkauf oder der Lieferung eines Produkts zusammenhängt.

4.1.1 Irreführende Geschäftspraktiken

Als **irreführend** bezeichnet § 2 UWG eine Geschäftspraktik, wenn sie entweder **falsche Angaben enthält oder sonst geeignet ist, über wesentliche Punkte des beworbenen Produkts in die Irre zu führen**. Zusätzlich ist es erforderlich, dass der „Marktteilnehmer“ (Konsument/Konsumentin oder Mitbewerber/Mitbewerberin) eine andere geschäftliche Entscheidung trifft als er getroffen hätte, wenn er die tatsächliche Sachlage erkannt hätte. Wesentliche Punkte sind z.B. unrichtige Angaben über den Preis, über die Zusammensetzung oder Herkunft des Produkts, über die Vorratsmenge, über Rechte des Verbrauchers aus Gewährleistung und Garantie etc.

Im vorliegenden Kapitel werden einige für Lebensmittel besonders täuschungsrelevante Punkte hervorgehoben, nämlich die Irreführung über die Herkunft, über die Produktzusammensetzung und über behauptete (gesundheitsrelevante) Wirkungen.

Durch sogenannte „**entlokalisierende**“ Zusätze kann eine Irreführung verhindert werden. Diese Zusätze geben Auskunft über die tatsächliche Herkunft des Produkts. An ihre Klarheit und Deutlichkeit ist ein strenger Maßstab anzulegen (z.B. OGH Urteil vom 16.6.1987, 4Ob 347/87, Whisky Saunders aus Österreich: Sind auf der Etikette einer Whiskyflasche mehrere typische englische Begriffe wie „Saunders“, „Blended (Whisky)“, „golden & mild“, „Gold Star“ und „Gaylord International“ zum Teil wesentlich größer geschrieben als der Zusatz „Österreichisches Erzeugnis“ am unteren Rand, so wird durch diesen „entlokalisierenden Zusatz“ die Möglichkeit einer Täuschung des Publikums über die Herkunft der Ware nicht aufgehoben.).

Eine **Irreführung über die Produktzusammensetzung** ist z.B. die Bewerbung „Ohne Kristallzucker – nur mit der Süße aus Früchten“, obwohl das Produkt Frucht- und Traubenzucker enthält und diese genauso kariogen sind und den gleichen Energiewert haben wie Haushaltszucker. Auch die unrichtige Behauptung besonderer (z.B. schlankmachender) Eigenschaften oder Wirkungsweisen, die ein Produkt besitze, fallen unter das Irreführungsverbot.

Die Irreführungseignung von **umweltschutz- oder gesundheitsbezogenen Angaben** ist nach strengen Maßstäben zu beurteilen. Gesundheitsbezogene Angaben sind dann zur Täuschung geeignet, wenn Wirkungen behauptet werden, die nach dem jeweiligen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht hinreichend belegt sind (siehe auch § 6 Abs. 3 Z 1 Arzneimittelgesetz).

Die Beurteilung der Täuschungseignung erfordert einen strengen Maßstab im Hinblick auf den hohen Wert des geschützten Rechtsguts, d.h. der Gesundheit der Patientinnen und Patienten. Dieser strenge Maßstab gilt nicht nur gegenüber medizi-

nischen Laien, sondern auch gegenüber einem Fachpublikum (vgl. Anderl/Appl in UWG², Rz 255 zu § 2)

Ziffer (Z) 17 UWG-Anhang inkriminiert die **unrichtige Behauptung, ein Produkt könne Krankheiten, Funktionsstörungen oder Missbildungen heilen**. Diese per-se, d.h. unter allen Umständen verbotene Geschäftspraktik, erfasst ausschließlich ausdrückliche Behauptungen. Das „Produkt“ kann auch eine Dienstleistung sein, z.B. eine besondere körperliche Anwendung, die einen Heilerfolg verspricht, obwohl dieser nach dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht hinreichend belegt ist (Anderl/Appl in UWG², Rz 186 zu § 2).

4.1.2 Aggressive Geschäftspraktiken

Als **aggressiv** bezeichnet § 1a UWG eine Geschäftspraktik, wenn sie geeignet ist, die Wahlfreiheit der Konsumentin oder des Konsumenten in Bezug auf das beworbene Produkt wesentlich zu beeinträchtigen. Diese **wesentliche Beeinträchtigung** der Entscheidungs- oder Verhaltensfreiheit kann durch **Belästigung, Nötigung** oder **unzulässige Beeinflussung** geschehen, sodass der Marktteilnehmer/innen eine andere geschäftliche Entscheidung fällt, als er/sie ohne diese Praktik gefällt hätte.

Unter „unzulässige Beeinflussung“ versteht das Gesetz die Ausnutzung einer Machtposition gegenüber Konsumentinnen und Konsumenten. Der Begriff „Ausnutzung einer Machtposition“ ist weit auszulegen und betrifft (...) vor allem auch alle Arten der sozialen, familiären, rechtlichen und intellektuellen Über-/Unterordnung (Burgstaller in UWG² (2013), Rz 116 zu § 1a).

Der **Einsatz von Vertrauens- oder Autoritätspersonen** zu Vertriebszwecken bestimmter Produkte kann eine Intensität erreichen, die im Rahmen des § 1 Abs. 4 Z. 6 UWG iVm § 1a relevierbar ist. Werden z.B. Vorgesetzte, Ärzte, Betriebsräte zu Werbezwecken eingesetzt, dann besteht die Gefahr, dass Geschäftsentscheidungen getroffen werden, die keine sachliche Grundlage haben, sondern vielmehr alleine aufgrund des bestehenden Vertrauens- oder Autoritätsverhältnisses motiviert sind (Burgstaller in UWG² (2013), Rz 118 zu § 1a).

Diese Bestimmung wäre meines Erachtens auch auf das – am Verteilen von Werbematerial beteiligte – Schulpersonal anzuwenden.

Ziffer 28 des UWG-Anhangs verbietet **direkte Kaufaufforderungen an Kinder**, wobei auch Aufforderungen an Kinder, Erwachsene zu einem Kauf zu veranlassen, von dem Verbot mit umfasst sind. Z. 28 gilt als aggressive Geschäftspraktik und ist unter allen Umständen verboten (z.B. „Hol dir jetzt dein Stickerbuch“, Urteil OGH vom 19.März 2013, 4 Ob244/12d).

Kinder im Sinn dieser Bestimmung sind **jedenfalls** Minderjährige bis zum 14. Lebensjahr. Ob auch ältere Kinder darunter fallen können, ist von der Rechtsprechung noch zu entscheiden.

4.1.3 Generalklausel

§ 1 UWG enthält ein **grundsätzliches Verbot unlauterer Geschäftspraktiken** und sonstiger unlauterer Handlungen. Wie alle Generalklauseln dient auch diese als Auffangtatbestand, da nicht sämtliche unlauteren Handlungen im Vorfeld bedacht werden können. Darüber hinaus enthält § 1 grundsätzliche Begriffsbestimmungen (wie z.B. die Definition der unlauteren Geschäftspraktik).

Das österreichische UWG schützt gleichermaßen die Interessen der Verbraucherinnen, der Mitbewerber/innen und der Allgemeinheit.

4.2 Lebensmittelsicherheits- und Verbraucherschutzgesetz (LMSVG)

Auch das LMSVG BGBl. I Nr. 13/2006 in der Fassung BGBl. I Nr. 67/2014 enthält ein **Verbot der irreführenden Werbung und Produktaufmachung**. Verstöße gegen die Lebensmittelkennzeichnungsbestimmungen ziehen verwaltungsstrafrechtliche Sanktionen nach sich.

Gemäß § 5 Abs. 2 LMSVG ist es verboten, Lebensmittel mit zur Irreführung geeigneten Angaben in Verkehr zu bringen oder zu bewerben. Das sind zur Täuschung geeignete Angaben z.B. über die Haltbarkeit, die Produktzusammensetzung, die Herkunft oder die Wirkungsweise des Lebensmittels.

Krankheitsbezogene Werbung ist unzulässig: Gemäß § 5 Abs. 3 LMSVG ist es verboten, ein Lebensmittel mit Eigenschaften der Vorbeugung, Behandlung oder Heilung einer menschlichen Krankheit zu bewerben oder in Verkehr zu bringen. Es ist auch unzulässig, den Eindruck dieser Eigenschaften zu erwecken.

Bei diätetischen Lebensmitteln ist diese Bewerbung zulässig, wenn es sich um wahrheitsgemäße Angaben über den diätetischen Zweck handelt und im Fall von Angaben über die Verringerung eines Krankheitsrisikos, **sofern eine Zulassung gemäß der Verordnung (EG) Nr. 1924/2006** in der geltenden Fassung vorliegt.

4.3 EU-Verordnung betreffend die Information der Verbraucher über Lebensmittel

Die EU-Verordnung 1169/2011 (auch EU-Verbraucherinformations-Verordnung bzw. EU-Lebensmittelinformations-Verordnung) **regelt EU-weit das gesamte Lebensmittelkennzeichnungsrecht neu** und stellt in allen Mitgliedstaaten unmittelbar anwendbares Recht dar. Die Verordnung ist **weitgehend seit 13. Dezember 2014** anzuwenden. Sie hält in Art. 7 fest, dass Informationen über Lebensmittel **nicht irreführend** sein dürfen (z.B. über Art, Herkunftsort, Menge, Herstellungsmethode, etc). Zudem müssen Informationen **zutreffend, klar und für Verbraucher leicht verständlich** sein.

4.3.1 Verpflichtende Nährwertkennzeichnung ab Ende 2016

Die für (fast) alle verpackten Lebensmittel **verpflichtende Nährwertkennzeichnung** wird **ab 13. Dezember 2016** rechtswirksam. Die schon derzeit gültigen inhaltlichen Voraussetzungen für die Verwendung nährwert- und gesundheitsbezogene Angaben sind in der EU- Health-Claims Verordnung (siehe Pkt 4.4) geregelt.

Ab der Rechtswirksamkeit der verpflichtenden Nährwertkennzeichnung ist die Kennzeichnung der sogenannten „**Big 7**“ auf fast allen verpackten Lebensmitteln anzugeben: das sind **Brennwert, Fett, gesättigte Fettsäuren, Kohlenhydrate, Zucker, Eiweiß und Salz**, jeweils bezogen auf 100 Gramm bzw. Milliliter und zwar (anders als noch jetzt) unabhängig davon, ob damit geworben wird oder nicht.

4.3.2 Derzeit (noch) geltende Nährwertkennzeichnung

Bis zur Rechtswirksamkeit der verpflichtenden Nährwertkennzeichnung gilt die österreichische **Nährwertkennzeichnungsverordnung** (NWKV BGBl. Nr. 896/1995, idF BGBl. I Nr. 67/2014), die gemäß § 2 die derzeit (weitgehend) freiwillige Nährwertkennzeichnung regelt: Die Kennzeichnung der Nährwerte ist **nur dann zwingend vorgeschrieben, wenn der Hersteller nährwert- oder gesundheitsbezogene Angaben macht** (BGBl Nr 896/1995) oder wenn dem Lebensmittel Vitamine oder Mineralstoffe oder andere Substanzen zugesetzt wurden. In diesen Fällen muss der Nährwert auf dem Produktetikett in einer Nährwerttabelle angegeben werden.

Es ist dabei den Produzenten überlassen, ob sie Angaben nach „kleiner“ Nährwertdeklaration („Big 4“: Brennwert, Eiweiß, Fett, Kohlenhydrate) oder nach großer Nährwertdeklaration („Big 8“: **Brennwert, Eiweiß, Fett, gesättigte Fettsäuren, Kohlenhydrate, Zucker, Eiweiß, Ballaststoffe und Natrium**) machen. Werden nährwert- oder gesundheitsbezogene Angaben gemacht, dann ist die Angabe der Big 8 zwingend vorgeschrieben.

4.3.2 Herkunftskennzeichnung

Die verbesserte **Herkunftskennzeichnung** bei unverarbeitetem Fleisch verpflichtet Lebensmittelunternehmen dazu, die Herkunft von **Schweinefleisch, Schaf, Ziege und Hausgeflügel** genau zu kennzeichnen. Die Rückverfolgbarkeit der Herkunft von Rindfleisch war bereits seit dem Jahr 2000 als Folge des BSE-Skandals sichergestellt.

Auch schon bisher war die Herkunft von Eiern, Frischobst und -gemüse, Fisch, Olivenöl und Honig verpflichtend anzugeben.

Die Herkunft ist gemäß Art. 26 auch dann **verpflichtend** anzugeben, wenn Verbraucherinnen und Verbraucher über die tatsächliche Herkunft des Lebensmittels in die Irre geführt werden könnten. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die Angabe

der Produktherkunft von der Herkunft der Hauptzutat („primäre Zutat“) abweicht. In diesem Fall ist auch die Herkunft der Hauptzutat anzugeben: so ist z.B. zu kennzeichnen, wenn die Milch für einen französischen Brie aus Deutschland stammt.

Besteht bei Lebensmitteln mit einer **freiwilligen** Herkunftsangabe die Gefahr einer Irreführung der Konsumentinnen und Konsumenten über die tatsächliche Herkunft des Produkts, dann muss ebenfalls auf die Herkunft hingewiesen werden (z.B. Österreich-Bezug durch eine rot-weiß-rote Fahne oder den Aufdruck „Spezialität aus Österreich“, obwohl die Hauptzutat nicht aus Österreich stammt: z.B. Rohschinken von Schweinen aus Dänemark).

Ob ein Produkt irreführend aufgemacht oder beworben wird, ist grundsätzlich nach der Gesamtaufmachung zu beurteilen. Es dürfen jedoch auch nicht einzelne Teile irreführend beworben werden (Blickfangwerbung, die einzelne Teile in irreführender Weise hervorhebt).

4.3.3 Allergenkennzeichnung

Die **Allergenkennzeichnung** ist auch für nicht vorverpackte Waren und in Gastronomie und Gemeinschaftsverpflegungen verpflichtend (Art 9).

Die Allergenkennzeichnung kann entweder **schriftlich** oder **mündlich** erteilt werden. Schriftlich kann sie z.B. auch durch einen Buchstabencode gegeben werden. Wird sie mündlich erteilt, dann ist an deutlich sichtbarer Stelle im Lokal darauf hinzuweisen, dass diese Information im Lokal mündlich verfügbar ist.

Zu den zu deklarierenden Allergenen gehören z.B. Gluten haltiges Getreide und daraus hergestellte Erzeugnisse, Krebstiere und Krebstiererzeugnisse, Eier und Eiererzeugnisse, Fisch- und Fischerzeugnisse, Erdnüsse, Milch und Mischerzeugnisse (einschließlich Laktose), Soja und Sojaerzeugnisse, Schalenfrüchte (z.B. Mandeln, Haselnüsse), Sellerie etc. Die Allergenkennzeichnung ist in der Zutatenliste nunmehr optisch hervorzuheben (z.B. durch Fettdruck, Großbuchstaben, etc.).

Aus Sicht des Verbraucherschutzes jedenfalls eine begrüßenswerte Neuerung, die eine deutliche Erleichterung für eine informierte Entscheidung für Allergiker bringt.

4.3.4 Mindestschriftgröße

Weiters legt die Verbraucherinformationsverordnung eine **Mindestschriftgröße** fest: Diese beträgt für den Buchstaben „x“ 1,2 mm (d.h. bei Buchstaben mit Ober- und Unterlängen ist dieser dementsprechend größer). Eine gute Lesbarkeit muss sichergestellt sein. Bei Verpackungen, deren größte Oberfläche kleiner als 80 cm² ist, beträgt die Mindestschriftgröße 0,9 mm.

4.4 Verordnung über nährwert- und gesundheitsbezogene Angaben (Health-Claims Verordnung)

Die Verordnung (EG) Nr.1924/2006 über **nährwert- und gesundheitsbezogene Angaben** bezieht sich in Erwägungsgrund 1 auf die zunehmende Kennzeichnung und Bewerbung von Lebensmitteln mit nährwert- und gesundheitsbezogenen Angaben: Um Verbraucherinnen und Verbrauchern ein hohes Schutzniveau zu gewähren und die Wahl zu erleichtern, soll eine angemessene Kennzeichnung sichergestellt werden.

Um dies zu gewährleisten müssen nährwert- und gesundheitsbezogene Angaben **wissenschaftlich abgesichert** sein, wobei alle verfügbaren wissenschaftlichen Daten berücksichtigt und die Nachteile abgewogen werden sollten (vgl. Erwägungsgrund 17 der Health Claims Verordnung).

Die **Angaben müssen der Wahrheit entsprechen**, d.h. die beworbene Substanz muss **im Endprodukt in ausreichender Menge** vorhanden sein (z.B. ballaststoffreich). Die Angaben dürfen nicht falsch, mehrdeutig oder irreführend sein.

Wird das Produkt mit der Reduktion oder dem Fehlen bestimmter Stoffe (z.B. Fett, Zucker, Energiegehalt) beworben, so muss diese Substanz im Endprodukt ausreichend reduziert sein, um die behauptete ernährungsbezogene oder physiologische Wirkung zu erzeugen.

4.4.1 Nährwertbezogene Angaben

Eine nährwertbezogene Angabe, ist jede Angabe, die den Eindruck vermittelt, dass ein Lebensmittel besondere **positive Nährwerteigenschaften** besitzt. Grund dieser Behauptung kann der Gehalt, das Fehlen oder die Reduktion des Brennwertes (=Energiegehalts; kcal, kj) oder bestimmter Nährstoffe sein (vgl. Art. 2 Abs. 2 Z.4).

Nährwertbezogene Angaben dürfen nur gemacht werden, wenn sie im Anhang der Verordnung aufgelistet sind und den in der Verordnung festgelegten Voraussetzungen entsprechen.

Dazu zählen etwa die Angaben energiearm, energiereduziert, energiefrei, zuckerarm, ohne Zuckerzusatz, fettarm, frei von gesättigten Fettsäuren, Ballaststoffquelle, leicht, von Natur aus/natürlich etc.

So ist z.B. die Angabe „**energiereduziert**“ (...) nur zulässig, wenn der Brennwert um mindestens 30% verringert ist. Dabei sind die Eigenschaften anzugeben, die zur Reduzierung des Gesamtbrennwerts des Lebensmittels führen.

Die Zulässigkeit der Angabe „**Ballaststoffquelle**“ setzt voraus, dass das Lebensmittel mindestens 3g Ballaststoffe pro 100g oder mindestens 1,5g Ballaststoffe pro 100kcal enthält.

Sowohl für nährwert- als auch für gesundheitsbezogene Angaben gilt, dass eine ausdrückliche Zusicherung der Eigenschaft nicht erforderlich ist. Es reicht aus, dass

die Angabe **die Eigenschaft suggeriert oder mittelbar den Eindruck erweckt, dass das Produkt diese Eigenschaften besitzt.**

4.4.2 Gesundheitsbezogene Angaben

Als gesundheitsbezogene Angaben bezeichnet die Health-Claims Verordnung Angaben auf Etiketten und die Werbung, die den Eindruck erwecken, dass ein **Zusammenhang zwischen einem Lebensmittel und der Gesundheit** besteht (vgl. Art. 2 Abs. 2 Z.5), sodass Konsumentinnen und Konsumenten den Genuss des Lebensmittels mit einem besonderen gesundheitlichen Vorteil verbinden (z.B. Vitamine, Mineralstoffe, probiotische Bakterien).

Die Verwendung **gesundheitsbezogener Angaben** bedarf der Zulassung durch die Europäische Behörde für Lebensmittelsicherheit (z.B. „Calcium verbessert die Knochendichte“).

Können keine überzeugenden wissenschaftlichen Nachweise erbracht werden, darf mit der beantragten gesundheitsbezogenen Angabe nicht geworben werden: z.B. „Probiotische Joghurts wirken positiv auf das Immunsystem“ (vgl. Online-Plattform Lebensmittelklarheit [www.lebensmittelklarheit.de]).

4.4.3 Nährwertprofile

Die Verordnung legt fest, dass Lebensmittel, die nährwert- und gesundheitsbezogene Angaben tragen, bestimmte ernährungsphysiologische Anforderungen – sogenannte „Nährwertprofile“ – erfüllen müssen. Nur unter diesen Voraussetzungen sind solche Angaben über Lebensmittel zulässig.

Damit **soll vermieden werden**, dass **nährwert- und gesundheitsbezogenen Angaben den Ernährungsstatus eines Lebensmittels verschleiern** und so den Verbraucher/die Verbraucherin irreführen können, wenn diese/r bemüht ist, durch ausgewogene Ernährung eine gesunde Lebensweise anzustreben.

Bei der Festlegung der Nährwertprofile sollten die verschiedenen Lebensmittelkategorien sowie der Stellenwert und die Rolle dieser Lebensmittel in der Gesamternährung berücksichtigt werden (Erwägungsgrund 11 der Health Claims Verordnung).

So könnte durch diese Nährwertprofile verhindert werden, dass eine süße und fette Schokolade durch die zusätzliche Beimengung von Calcium und Vitaminen einen falschen gesundheitsfördernden Eindruck erweckt.

Über die von der Verordnung intendierten Nährwertprofile konnte bisher noch keine Einigung erzielt werden.

4.5 EU-Aromenverordnung

Die Verwendung von Aromen ist in der europäischen **Verordnung über Aromen und bestimmte Lebensmittelzutaten mit Aromaeigenschaften zur Verwendung in und auf Lebensmitteln** geregelt.

Als „Aroma“ bezeichnet die Verordnung ein Erzeugnis, das nicht zum Verzehr geeignet ist und das **Lebensmitteln zugesetzt** wird, um ihnen einen **besonderen Geruch oder Geschmack zu verleihen oder diesen zu verändern**.

Eine grobe Einteilung kann folgendermaßen vorgenommen werden: Die Bezeichnung „**Aroma**“ bezeichnet jede nach der Verordnung zulässige Art von Aromen. Diese Bezeichnung gibt insofern einen Hinweis auf künstlich hergestelltes Aroma, weil die Verwendung des Begriffs „natürlich“ besonderen zusätzlichen Voraussetzungen unterliegt. Namen wie Herzkirschenaroma, Himbeeraroma, weisen auf künstlich hergestelltes Aroma hin. Die Bezeichnung „künstliches“ Aroma ist nicht mehr zulässig.

Die Bezeichnung „**natürliches Aroma**“ indiziert, dass das Aroma aus einem natürlich vorkommenden Rohstoff (aus verschiedenen Ausgangsstoffen) gewonnen wird und zwar z.B. nach Himbeere schmeckt, aber nicht aus der Himbeere stammt (sondern z.B. aus Rübenschnitzel). Eine Bezugnahme auf (hier) Himbeeren ist unzulässig.

„**Natürliches (z.B.) Himbeer-Aroma**“, d.h. ein natürliches Aroma mit einer Bezugnahme auf ein bestimmtes Lebensmittel (hier z.B. auf Himbeeren) darf nur ausgelobt werden, wenn der Aromabestandteil **ausschließlich oder mindestens zu 95 %** aus dem in Bezug genommenen Ausgangsstoff (hier: z.B. Himbeeren) gewonnen wurde.

4.6 Arzneimittelgesetz

Um die öffentliche Gesundheit vor den Risiken einer „*übertriebenen Werbung und unvernünftigen Werbung*“ zu schützen, enthält das Arzneimittelgesetz (AMG; BGBl. Nr. 185/1983 in der Fassung BGBl. Nr.162/2013) ein grundsätzliches Verbot, verschreibungspflichtige Arzneimittel gegenüber medizinischen Laien zu bewerben (Ciresa 2014, S.162) – und zwar unabhängig von einer etwaigen Irreführung. Unter Arzneimittelwerbung ist jede der Absatzförderung dienende Maßnahme zu verstehen.

Dieses Verbot bezeichnet das Gesetz als **Laienwerbungsverbot** (§ 51 AMG). Von diesem Verbot sind auch homöopathische Arzneispezialitäten und solche Arzneimittel erfasst, die zwar nicht verschreibungspflichtig, aber mit einem verschreibungspflichtigen Arzneimittel verwechslungsfähig sind.

Impfkampagnen sind von diesem Verbot ausgenommen, wenn sie von einer Gebietskörperschaft durchgeführt oder unterstützt werden.

Laienwerbung muss so gestaltet sein, dass der werbliche Charakter eindeutig zum Ausdruck kommt.

Das Laienwerbungsverbot umfasst nicht nur an die Öffentlichkeit gerichtete Werbeschaltungen und Websites, sondern auch Pressemitteilungen, Patientenbrochüren, Presseausendungen etc., wenn sie unmittelbar oder mittelbar auf ein Arzneimittel hinweisen. Dabei kann entweder das Arzneimittel oder der Wirkstoff genannt werden (z.B. Bewerbung des Wirkstoffs „Letrozol“, OGH Urteil 4 Ob 81/07a vom 12.6.2007).

4.7 Schulunterrichtsgesetz

Die einschlägigen, wenn auch nicht sehr aussagekräftigen gesetzlichen Bestimmungen zu schulfremder Werbung sind im Schulunterrichtsgesetz und Schulorganisationsgesetz normiert.

§ 46 Abs. 3 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) BGBl.Nr.472/1986 in der Fassung BGBl. I Nr. 48/2014 hält fest, dass bei Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen das Werben für schulfremde Zwecke nur dann gestattet ist, wenn dadurch die Erfüllung der Aufgaben der Schule nicht beeinträchtigt wird.

§ 2 Schulorganisationsgesetz BGBl. Nr. 242/1962 in der Fassung BGBl. I Nr. 48/2014 umschreibt diese Aufgaben u.a. folgendermaßen: „Die Aufgabe der Schule besteht darin, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch (...) entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“

Die Entscheidung, ob für schulfremde Zwecke (einschließlich Sponsoring) geworben werden darf, liegt beim Schulleiter/bei der Schulleiterin (vgl. § 56 SchUG). Dabei hat er/sie zu berücksichtigen, dass eine Beeinträchtigung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler durch nicht altersadäquate Werbung (z.B. Alkohol, Tabakwaren) ausgeschlossen ist. (...).

Es stellt sich m.E. die Frage, ob die Aufgabe der Schule nur dann beeinträchtigt wird, wenn dort für Alkohol und Tabak geworben wird. Wird nicht vielmehr das grundsätzliche Vertrauen in die Schule als Instanz zur Wissensvermittlung untergraben, wenn sich etwa Lehrer/innen oder Direktor/innen für die Werbung für Finanzdienstleistungen etc. heranziehen lassen? Aus eigener Erfahrung kann berichtet werden, dass die Überzeugungskraft der Schule auch leiden kann, wenn das Feld in der Schule intensiv werbenden Jugendlichen (insbesondere den gewählten Schulsprechern) überlassen wird, die den angehenden Maturantinnen und Maturanten die Maturareise wort- und bildreich anpreisen.

4.8 ORF-Gesetz

Das ORF-Gesetz (BGBl. Nr.379/1984 in der Fassung BGBl. I Nr. 55/2014) enthält Umsetzungsbestimmungen der von der EU-Richtlinie über **audiovisuelle Medien-**

dienste geforderten Förderung von Selbstregulierungsmaßnahmen, die die Grundlage des „Verhaltenskodex der österreichischen Rundfunkveranstalter hinsichtlich unangebrachter audiovisueller kommerzieller Kommunikation im Zusammenhang mit Kindersendungen und Lebensmittel“ bieten.

Unklar ist allerdings, was in diesem Zusammenhang unter „unangebrachter“ Kommunikation zu verstehen. Auch eine Definition des Begriffs „Kindersendungen“ oder eine Altersangabe für „Kind“ im Sinne der Richtlinie über audiovisuelle Mediendienste bleibt sowohl die genannte Richtlinie, als auch das Gesetz schuldig.

Festzuhalten ist, dass die bisherigen im Vergleich zur Richtlinie geltenden strengeren Bestimmungen für den ORF unberührt bleiben (vgl. Erläuterungen zum ORF-G, 611 der Blg. XXIV. GP-RV, S.5).

So legt § 14 Abs. 2 ORF-Gesetz fest, dass unmittelbar vor und nach Kindersendungen das Ausstrahlen von an unmündige Minderjährige (d.h. bis zum 14. Lebensjahr) gerichtete Werbung unzulässig ist.

Eine weitere interessante Bestimmung zu Werbung enthält § 13 ORF-G. Sie sieht vor, dass Nachrichtenmoderatorinnen und -moderatoren und Personen, die Sendungen zum politischen Zeitgeschehen moderieren nicht in der kommerziellen Kommunikation (Werbung etc.) des Österreichischen Rundfunks auftreten dürfen. Auch müssen Kommentare und Nachrichten deutlich voneinander getrennt sein.

Diese Bestimmung zeigt, dass die Autorität dieser Personen, die sich im Hinblick auf ihre Aufgabe als (unparteiliche) Nachrichtensprecher/innen ergibt, nicht für Werbezwecke missbraucht werden darf.

5 Weitere Materialien

5.1 Verhaltenskodex der österreichischen Rundfunkveranstalter

Neben den im Kapitel „Rechtsgrundlagen“ angeführten Materialien ist für den Bereich der Fernsehwerbung auch der „**Verhaltenskodex der österreichischen Rundfunkveranstalter, hinsichtlich unangebrachter audiovisueller kommerzieller Kommunikation im Zusammenhang mit Kindersendungen und Lebensmittel**“ zu erwähnen.

Gegenstand dieses – auf der Audiovisuelle-Mediendienste-Richtlinie 2010/13/EG beruhenden – Kodex ist die unangebrachte kommerzielle Kommunikation über jene Lebensmittel, die **Nährstoffe und Substanzen enthalten, deren übermäßige Aufnahme im Rahmen der Gesamternährung nicht empfohlen wird**. Der Verhaltenskodex bezieht sich auf **Kinder unter 12 Jahren** und enthält eine Selbstverpflichtung der Rundfunkveranstalter, **kommerzielle Kommunikation** (d.h. Werbung im Fernsehen und in Abrufdiensten, Produktplatzierungen, Produktionshilfen von geringem Wert, Sponsorenhinweise) (vgl. Kogler M., TV (on Demand), 2010, S.203) für bestimmte Lebensmittel, die unmittelbar vor, nach oder

während Sendungen (Werbeunterbrechungen) ausgestrahlt wird, bestimmten Kriterien zu unterwerfen. Dies gilt für an Kinder bis 12 Jahre gerichtete Werbung.

Auch wenn für die genannten Nährstoffe und Substanzen keine Grenzwerte festgelegt wurden, ab wann es sich um ein sogenanntes HFSS-Produkt handelt (**H**igh in **F**at, **S**ugar and **S**alt) ist es doch unschwer erkennbar, dass stark gesalzene Kartoffelchips, zuckerhaltige Limonaden und fette Snacks zu diesen Lebensmitteln zählen.

5.2 Das Österreichische Lebensmittelbuch (Codex Alimentarius Austriacus)

Das **Wahrheitsgebot** stellt einen zentralen Grundsatz des Lebensmittelrechts dar. Es dient dem Schutz des Verbrauchers vor Täuschung (§ 2 Abs. 1 LMSVG) und verwirklicht diesen Schutz durch das Verbot, Lebensmittel mit zur Irreführung geeigneten Angaben in Verkehr zu bringen oder zu bewerben (§ 5 Abs. 2 LMSVG). Dies gilt auch für Gebrauchsgegenstände und kosmetische Mittel. (Lebensmittelbuch, allgemeine Beurteilungsgrundsätze, S. 11).

Der Codex besteht sowohl aus allgemeinen als auch aus produktbezogenen Kapiteln. Es ist keine Rechtsvorschrift, sondern hat die Qualität eines objektivierten Sachverständigengutachtens. Es orientiert sich grundsätzlich an der (aktuellen) Verbrauchererwartung. Ändert sich die Verbrauchererwartung, so sollten auch die Bestimmungen des Codex dieser neuen Verbrauchererwartung angepasst werden.

Um die Codex-Bestimmungen den gegenwärtigen Erfordernissen anzupassen, tagt eine Reihe von Arbeitsgruppen und Unterkommissionen, wie z.B. das Arbeitsteam Täuschungsschutz oder die Unterkommission Kennzeichnung, Aufmachung. In diesen Arbeitsgruppen werden auch zusätzliche Leitlinien erarbeitet. Änderungen werden vom gesamten Codex-Plenum, das sich aus Gutachtern, Vertretern der Wirtschaft, Vertretern der Lehre, verschiedenen Ministerien und Verbraucherorganisationen zusammensetzt und zweimal jährlich zusammentritt, angenommen.

6 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine Fülle von Rechtsvorschriften und begleitenden Materialien eine klare Lebensmittelkennzeichnung und das Verbot irreführender, aggressiver und sonstiger unlauterer Werbung verwirklichen sollen.

Es bleiben jedoch im hier vorgestellten Bereich einige Herausforderungen offen:

Hinsichtlich der Werbung mit nährwert- und gesundheitsbezogenen Angaben wäre zu hoffen, dass die von der Health-Claims Verordnung intendierten Nährwertprofile endlich das Licht der Welt erblicken. Dies würde einen wertvollen

Spielregeln für Werbung

Beitrag dazu leisten, das Dickicht intransparenter Gesundheitsbehauptungen zu entflechten. So würde auch die Werbung einen fetten, stark zuckerhaltigen Snack, der durch die Beigabe von Vitaminen „aufgewertet“ wurde, nicht mehr als gesundes Produkt ausgeben können.

Bei der sich an Kinder richtenden Werbung stellt sich die von der Rechtsprechung noch unbeantwortete Frage nach der Reichweite des Kinderwerbungsverbots.

Und schließlich die Werbung in der Schule: Wenn Werbung in der Schule grundsätzlich als pädagogisch vertretbar erachtet wird – und auch darüber besteht Diskussionsbedarf – dann sollte sie strengen Vorgaben unterliegen, da die Werbung mit der Autorität und Glaubwürdigkeit der Schule operiert und sich Kinder dieser Werbung letztlich nicht entziehen können, d.h. der Verdacht eines fruchtbaren Bodens für unzulässige Beeinflussung (und damit für eine aggressive Geschäftspraktik) ist nicht von der Hand zu weisen. Nicht ohne Grund ist es Nachrichtenmoderatorinnen und -moderatoren im Fernsehen verboten, in Werbesendungen aufzutreten. Offenbar darf auch hier die Autorität dieser Personen nicht für eine unzulässige Beeinflussung genützt werden.

Es drängt sich die Frage auf, ob man in der Schule nicht umso eher auf eine Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler durch Werbung verzichten sollte.

Literatur

Ciresa, M. (2014). Arzneimittelwerberecht. Wien: Verlag Österreich

HFSS-Kodex ORF Kundendienst (2015).

[www.kundendienst.orf.at/unternehmen/fakten/gesetze/hfss_kodex.pdf].

Kogler, M. (2010) TV (on Demand). Wien: Manz.

Kropatschek, M. (2013). Kinderwerbung. In Reiffenstein/Blaschek (Hrsg.), Konsumentenpolitisches Jahrbuch 2011-2012, S.145, Wien: Verlag Österreich.

Online-Plattform „Lebensmittel-Check“, Verein für Konsumenteninformation (2015). [www.lebensmittel-check.at].

Online-Plattform „Lebensmittelklarheit“ Bundesverband der Verbraucherzentralen und Verbraucherverbände – Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (vzbv) (2015). [www.lebensmittelklarheit.de].

Richtlinie Nr. 2010/13 des Europäischen Parlaments und des Rates zur Koordinierung bestimmter Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten über die Bereitstellung audiovisueller Mediendienste, ABl. L95 vom 15.4.2010, S.1-24

Verordnung (EG) Nr.1924/2006 des Europäischen Parlaments und des Rates über nährwert- und gesundheitsbezogene Angaben über Lebensmittel, ABl. L404 vom 30.12.2006, S. 9-25

Verordnung (EU) Nr. 1169/2011 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 25. Oktober 2011 betreffend die Information von Verbrauchern über Lebensmittel, ABl. L304 vom 22.11.2011, S.18-63

Verordnung (EG) Nr. 1334/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 16. Dezember 2008 über Aromen und bestimmte Lebensmittelzutaten mit Aromaeigenschaften zur Verwendung in und auf Lebensmitteln, ABl. L354 vom 31.12.2008, S 34-50

Wiebe/G. Kodek (Hrsg.) (2013). UWG², Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb, Kommentar, Wien: Manz

Verfasserin

Dr.ⁱⁿ Michaela Kropatschek

Sozialministerium

Stubenring 1
A-1010 Wien

E-Mail: michaela.kropatschek@sozialministerium.at

Internet: www.sozialministerium.at; www.konsumentenfragen.at

Maya Lucia Joray, Michèle Simone Leuenberger & Zeno Stanga

Ursachen und Strategien zur Bekämpfung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen – aus der Sicht der Schule

Nach einem längeren, kontinuierlichen Anstieg ist die Zahl der übergewichtigen und adipösen Kinder und Jugendlichen gemäß neusten Untersuchungen stabil oder minimal rückläufig. Gefragt sind deshalb langfristige Strategien, um das Gesundheitsbewusstsein bei Kindern und Jugendlichen zu verbessern.

Schlüsselwörter: Übergewicht, Adipositas, Hauswirtschaftsunterricht, Turnen/Sport, Schulprogramme

1 Übergewicht in Zahlen

Spricht man von einer Adipositaswelle, so zeigen wir häufig in die USA, wo seit den 80er Jahren die Zahl der Übergewichtigen und Adipösen stetig ansteigt und zurzeit auf hohem Niveau stabil ist. Betroffen sind davon auch Kinder und Jugendliche, denn bei den jüngeren Kindern (2-5 Jahre) sind 12,1% übergewichtig und adipös, bei den älteren Kindern (6-11 Jahre) sind es 18,0%, und bei den Jugendlichen (12-19 Jahre) sind es 18,4% (Ogden, Kit, & Flegal, 2012). Der gebräuchlichste Indikator für Fettleibigkeit ist der Body Mass Index (BMI = Körpermaße), dieser wird aus dem Körpergewicht in Kilogramm dividiert durch das Quadrat der Größe in Metern errechnet. Bei Kindern und Jugendlichen wird der BMI mit den Werten von Gleichaltrigen verglichen. Als adipös gelten Kinder mit einem BMI über der 95sten Perzentile – was bedeutet, dass nur 5% der Gleichaltrigen einen höheren BMI haben. Kinder und Jugendliche mit einem BMI zwischen der 85sten und der 95sten Perzentile werden als übergewichtig eingestuft.

In Deutschland sind mehr als 15% der 7 bis 10- Jährigen übergewichtig, davon 6,4% adipös, bei den 14 bis 17- Jährigen steigt der Anteil auf 17% Übergewichtige, davon 8,5% Adipöse. Die Zahlen sind seit einigen Jahren leicht rückläufig (Kurth & Schaffrath Rosario, 2007). Rund 16,7% der Kinder und Jugendlichen zwischen 7 und 14 Jahren in Österreich sind übergewichtig, während 7,3% davon adipös sind (Elmadfa et al, 2012). Eine Studie mit 2'431 Schülerinnen und Schülern aus der ganzen Schweiz ergab, dass die Zahlen bei Kindern und Jugendlichen (6-12 Jahre) mit 19,4% Übergewichtigen, davon 6,6% Adipösen im ähnlichen Rahmen wie diejenigen der USA liegen (Zimmermann, Gübeli, Püntener, & Molinari, 2004).

Allerdings werden NHANES Daten (National Health and Nutrition Examination Survey, USA) durch Telefoninterviews erhoben, während die Schweizer Daten am Probanden gemessen wurden, letzteres fördert erfahrungsgemäß höhere Übergewichtsraten zu Tage. Eine zweite Erfassung aus dem Jahre 2007 ergab 11,3% Übergewichtige sowie 5,4% Adipöse bei den Knaben und 9,9% beziehungsweise 3,2% bei den Mädchen (Aeberli, Ammann, Knabenhans, Molinari, & Zimmermann, 2010). Allerdings konnte dieser ermutigende Abwärtstrend bislang nicht von anderen Studien bestätigt werden. Zahlen aus Genf von 5 bis 6-jährigen Kindern und aus einer schweizweiten Untersuchung bestätigen eine stabile hohe Prävalenz (Jeannot, Mahler, Duperrex & Chastonay, 2010).

1.1 Medizinische Folgen von Übergewicht

Daten von rund 26'000 übergewichtigen und adipösen europäischen Kindern und Jugendlichen zeigen, daß das Ausmaß des Übergewichts mit dem vermehrten Auftreten von gesundheitlichen Risikofaktoren, wie Bluthochdruck, Dyslipidämie, Insulinresistenz und Diabetes mellitus Typ 2 einhergeht (I'Allemand, Wiegand, Reinehr, Müller, Wabitsch, Widhalm, & Holl, 2008). Rund Dreiviertel der übergewichtigen und adipösen Kinder und Jugendlichen haben auch als Erwachsene einen erhöhten BMI (Freedman, Khan, Dietz, Srinivasan, & Berenson, 2001). Dies ist deshalb besonders gravierend, weil junge Erwachsene, die als Jugendliche einen erhöhten Blutdruck haben, bereits mit 28 bis 30 Jahren arteriosklerotische Veränderungen in der Aorta aufweisen (Vos, Oren, Uiterwaal, Gorissen, Grobbee, & Bots, 2003). Aufgrund dieser und weiterer nachweisbaren gesundheitlicher Nachteile, die sich bis ins Erwachsenenalter auswirken, fordern Wissenschaft und Ärztegremien gezielte Maßnahmen und zwar auch von Seiten der Schulbehörden (Trudeau & Shephard, 2005).

2 Ursachen von Übergewicht

Generell werden hauptsächlich mangelnde Bewegung und ungesunde Ernährungsgewohnheiten für Übergewicht und Adipositas von Kindern und Jugendlichen verantwortlich gemacht. Im Folgenden werden die beiden Übergewichtsfaktoren körperliche Aktivität und Ernährung genauer beleuchtet, denn diese scheinen sich für gezielte Maßnahmen innerhalb der Schule am besten zu eignen.

2.1 Rolle der körperlichen Betätigung

Gemäß der Fachliteratur (Parikh T, & Stratton, 2011) gilt der Mangel an körperlicher Betätigung als wichtiger Grund für Übergewicht. So sind übergewichtige Kinder deutlich weniger körperlich aktiv als normalgewichtige Kinder. Dies betrifft sowohl gezielte Freizeitaktivitäten (Sportvereine), als auch die Bewegung auf

Strategien gegen Übergewicht

dem Schulweg und in den Schulpausen (Aeberli, Jakob, & Zimmermann, 2005). Daß Kinder täglich in die Schule gefahren werden, wird in der Regel mit den Gefahren im Straßenverkehr begründet; jedoch würde gerade der tägliche Gang zur Schule wesentlich zur Steigerung der körperlichen Betätigung von Schülerinnen und Schülern beitragen (Southward, Page, Wheeler, & Cooper, 2012).

Wie eine deutsche Studie zeigt, hängt Übergewicht auch direkt mit den motorischen Fähigkeiten zusammen. Schon bei Erstklässlern fand sich eine starke Korrelation zwischen erhöhtem BMI und reduzierter Körperkoordination (Graf et al., 2004). Erfahrene Lehrpersonen bestätigen diese Erkenntnis. So berichten langjährige Sport-Lehrpersonen basierend auf ihren Erfahrungen, dass die körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Mehrheit der Kinder und Jugendlichen über die Jahre abgenommen hat, mit Ausnahme einzelner Schülerinnen und Schüler, die schon früh eine Karriere im Spitzensport verfolgen. Auch Untersuchungen aus der Schweiz bestätigen dies, so ist in den letzten 25 Jahren die sportliche Leistungsfähigkeit von Primarschülerinnen und Primarschülern um rund 10% zurückgegangen (Müller, Krebs, Wittensöldner, & Murer, 2007). Zudem werden im Sportunterricht viele Übungen, welche eine aktive Hilfestellung der Lehrpersonen erfordern, immer seltener durchgeführt, denn niemand will sich dem Vorwurf eines Übergriffs aussetzen. So wird auch in der Presse kritisiert, daß Geräteturnen praktisch aus dem Schulalltag verschwunden ist und damit die Intensität des Unterrichts nachgelassen hat (Ruchti, 2014).

Der Fernseh- und Computerkonsum trägt ebenfalls wesentlich zu unserem bewegungsarmen Lebensstil bei (Trembey et al., 2011). Viele Eltern versuchen zwar den Fernsehkonsum ihrer Kinder einzuschränken doch beim Computer ist die Lage etwas schwieriger, da Computerkenntnisse als essentiell für das schulische und berufliche Fortkommen gelten. Im Zuge der schlechten PISA Ergebnisse und der immer erschwinglicheren Computer wurde vermutlich von vielen Eltern der Computerkonsum sogar gefördert. Eine Schweizer Studie konnte nachweisen, daß Kinder im Durchschnitt 6,6 Stunden pro Woche vor dem Computer- oder Fernsehbildschirm verbringen. Dabei fiel auf, dass normalgewichtige Kinder durchschnittlich 5,3 Stunden, Übergewichtige aber 7,9 Stunden vor dem Bildschirm sitzen. Tatsächlich besteht ein klarer Zusammenhang zwischen höherem BMI und der Zeit vor dem Fernseher oder am Computer (Aeberli et al., 2005; Lajunen, Keski-Rahkonen, Pulkkinen, Rose, Rissanen, & Kaprio, 2006; Trembley et al., 2011).

Überraschenderweise zeigt sich auch ein Zusammenhang Übergewicht zu der Anzahl von Stunden, die Kinder und Jugendliche schlafen (Wells, Hallal, Reichert, Menezes, Araújo, & Victora, 2008). Kinder und Jugendliche schlafen immer weniger. In den letzten Jahrzehnten hat sich die durchschnittliche Schlafzeit stark verkürzt, 16-Jährige schlafen derzeit durchschnittlich 8,1 (\pm 1,0) Stunden (Iglowstein, Jenni, Molinari, & Largo, 2003). Chronischer Schlafentzug, auch wenn täglich nur einige Minuten oder wenige Stunden Schlaf fehlen, hat einen negativen Effekt auf den Glu-

kosmetabolismus und auf die Appetithormone. Die Folge ist ein gehemmter Glukoseabbau, der das Diabetesrisiko erhöht und den Appetit steigert (Knutson, Spiegel, Penev, & Van Cauter, 2007).

2.2 Rolle der Ernährung

Neben unzureichender Bewegung und Schlafmangel führt eine unausgewogene Ernährung zu Übergewicht. Anzustreben ist eine abwechslungsreiche, ausgewogene und vollwertige Ernährung mit ausgeglichener Energiebilanz (Freeland-Graves & Nitzke, 2002). Bei Kindern und Jugendlichen scheint die eingenommene Gesamtenergie nicht der entscheidende Faktor zu sein. Eine großangelegte Datenerhebung mit 6 bis 12-jährigen Schülerinnen und Schülern in der Schweiz ergab, dass sich Normal- und Übergewichtige bei den aufgenommenen Kalorien kaum voneinander unterscheiden. Die durchschnittlich aufgenommene Energiemenge entsprach bei allen Kindern zu 98% den Empfehlungen (Aeberli et al, 2005). Gemäß der erwähnten Studie ist die Zusammensetzung der Nahrung der entscheidende Faktor.

Die Schweiz ist eines der wenigen Länder, die eine Empfehlung zum Konsum von Trinkflüssigkeiten veröffentlicht hat (Popkin, D’Anci, & Rosenberg, 2010). Empfohlen werden hauptsächlich ungesüßte Getränke. Sowohl Süßgetränke, Alkohols und Energie Drinks, als auch Fruchtsäfte und Milch werden gemäß ihrer Zusammensetzung in der Lebensmittelpyramide eingeordnet und gelten nicht als Durstlöscher (Schweizerische Gesellschaft für Ernährung, 2008). Coca-Cola beispielsweise enthält 106 g Zucker pro Liter, dies entspricht 27 Stück Würfelzucker oder eine Energiemenge von 430 kcal. Süßgetränke können die täglich konsumierte Energiemenge deutlich steigern, durchschnittlich aber um 7,8%, werden Milch oder Fruchtsäfte zu den Mahlzeiten getrunken steigt sie sogar um 14% (Daniels & Popkin, 2010). Gerade bei Jugendlichen wird heute ein nicht unwesentlicher Teil der Energiezufuhr durch hochenergetische Getränke gedeckt. Europäische Jugendliche konsumieren rund 1,5 Liter Getränke pro Tag, aufgeteilt wie folgt: Wasser (30,8%), Soft-Drinks (30,4%), gesüßte Milch (20,7%) und Fruchtsäfte (18,1%) (Duffey et al., 2012). Überraschenderweise entlastet der Konsum von Light-Getränken die Energiebilanz nur bedingt, denn künstliche Süßstoffe vermögen den Appetit zu steigern (Mattes & Popkin, 2009).

Neben energiereichen Getränken spielt Fast Food bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine wichtige Rolle. Diese Nahrungsmittel zeichnen sich durch einen hohen Anteil an Fett und Zucker und somit hoher Energiedichte aus (oft >240 kcal/100 g). Sie enthalten nur geringe Mengen an Nahrungsfasern, fördern die Insulinübersekretion und führen zu Insulinresistenz, was langfristig das kardiovaskuläre Risiko erhöht. Neuropeptide wie Ghrelin und Leptin werden durch die gestörte Insulinproduktion negativ beeinflusst, das Hungergefühl steigt und der Energieverbrauch des Körpers sinkt (Isganaitis & Lustig, 2005). Hochraffinierte

Strategien gegen Übergewicht

Lebensmittel und Fett bergen auch ein gewisses Suchtpotenzial mit den üblichen Charakteristiken: Wohlbefinden nach dem Genuss und Entzugserscheinungen durch Abstinenz (Ifland et al., 2009).

Ähnlich wie im Turnen/Sport haben Schülerinnen und Schüler heute im Bereich Hauswirtschaft andere Vorkenntnisse als noch vor einigen Jahren. Hauswirtschaftslehrerinnen und -lehrer berichten, dass sich die Vorlieben ihrer Schülerinnen und Schüler zunehmend an Convenience-Produkten orientiert. Beispielsweise werden heute oft Fertigprodukte, wie Pulversuppen oder Industriekartoffelpüree, dem frisch zubereiteten Produkt vorgezogen – eine Fehlentwicklung, die durch Küchenpraxis und Information korrigiert werden kann, denn Wissen kann die Wertschätzung steigern. Laut einer Lehrerin aus Basel-Stadt hat in den letzten Jahrzehnten das handwerkliche Geschick in der Küche deutlich abgenommen. Einen Teig mit den eigenen Händen zu kneten, wird für viele Schülerinnen und Schüler zum quälenden Erlebnis. Ein einfaches Rezept zu lesen und den schriftlichen Anweisungen zu folgen, wird zur schier unüberwindlichen Hürde. Dies geht einher mit abnehmender Frustrationstoleranz, die vor allem beim Aufräumen und Reinigen sichtbar wird. Dennoch, küchentechnische Kenntnisse sind ein wichtiger Aspekt der Gesundheitserziehung. Eine kürzlich veröffentlichte Schweizer Studie fand heraus, dass diejenigen Personen, die fähig sind ein Menü ohne Rezept herzustellen, deutlich mehr Gemüse und weniger Fertigprodukte konsumieren. Gemäß derselben Studie haben allerdings 20 bis 30-jährige Frauen deutlich schlechtere Kochkenntnisse als noch ihre Mütter, während jüngere Männer wesentlich besser kochen können, als ihre Vätergeneration (Hartmann, Dohle, & Siegrist, 2013). Einen bedeutenden Beitrag zur Verbesserung des Wissens um die gesunde Ernährung und Zubereitung von Speisen leistet der praktisch orientierte Hauswirtschaftsunterricht (Luedi, 2005). Auch in den USA, dem Paradies von Convenience und Fast Food, verlangen zunehmend mehr Wissenschaftler die Wiedereinführung des praktischen Hauswirtschaftsunterrichts (Lichtenstein & Ludwig, 2010).

3 Mögliche Strategien aus Sicht der Schule

Unbestritten ist, dass sowohl das Bewegungs-, als auch das Ernährungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Europa Optimierungspotential aufweisen. Im Kampf gegen Übergewicht und Adipositas sollten die Fächer Turnen/Sport und Hauswirtschaft vermehrt ausgebaut und Teil von gezielten Programmen werden (Shirley, Rutfield, Hall, Fedor, McCaughey, & Zajac, 2015). Es gilt den Schülerinnen und Schülern im Turnen/Sport die Freude an der Bewegung zu vermitteln, diese aber auch körperlich stärker zu fordern. Gleichzeitig sollte der Hauswirtschaftsunterricht, der schon immer auf Teamwork und moderne Lernformen setzte, auf keinen Fall von seiner praktischen Ausrichtung weggeführt und zur reinen Theorievermittlung werden. Diese Gefahr droht in der deutschsprachigen Schweiz, wo in einer Mehrheit der

Kantone in den nächsten Jahren ein neuer Lehrplan eingeführt wird. In Zukunft wird die Hauswirtschaft Teil einer Fächergruppe werden, die neu vermehrt wirtschaftliche Aspekte im Sinne der Konsumentenbildung beinhaltet. Dies könnte zur Marginalisierung des praktischen Hauswirtschaftsunterrichts und der Ernährungslehre führen. Eine Entwicklung, die es zu stoppen gilt.

Nur gezielte, multifaktorielle Bewegungs- und Ernährungsprogramme können den Trend hin zu mehr Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen wirklich umkehren (Knöpfli, Kriemler, Romann, Roth, Puder, & Zahner, 2007). Es liegt dabei an Eltern und Schulbehörden gemeinsam diese Verantwortung wahrzunehmen, denn sowohl Eltern, als auch Schulbehörden haben ein Interesse daran, die Gesundheitserziehung zu optimieren, Studienergebnisse bestätigen, dass Programme, die die Eltern mit einbeziehen, mehr Erfolg haben, als Programme, die einzig auf eine Veränderung im Verhalten der Kinder angelegt sind (Golan, Weizman, Apter, & Fainaru, 1998).

An vielen Schulen ist die Gesundheitsförderung bereits zum festen Bestandteil des Lehrplans mit unterschiedlichen Schulaktivitäten geworden. Allerdings kann man keine extremen oder kurzfristigen Erfolge erwarten. Eine Metaanalyse zeigt auf, dass Schulaktivitäten, die eine Steigerung von körperlicher Aktivität zum Ziel hatten, sich zwar positiv auf das Schulklima auswirkten, jedoch wenig messbare Erfolge liefern konnten (Dobbins, Husson, DeCorby, & LaRocca, 2013). Trotzdem scheint der Ausbau und die Intensivierung der körperlichen Betätigung eine gangbare und wichtige Strategie zur Bekämpfung von Übergewicht zu sein. Eine kombinierte Intervention zusammen mit ernährungserzieherischen Maßnahmen kann natürlich weit mehr bewirken, allerdings sind auch hier die Studienergebnisse sehr unterschiedlich und nicht immer quantifizierbar (Brown & Summerbell, 2009). Sehr gute Resultate liefert eine Kombination aus theoretischem Ernährungswissen und gleichzeitiger praktischer Umsetzung von Ernährungsgrundsätzen, wie dies im schulischen Hauswirtschaftsunterricht der Fall ist (Dickson-Spillmann & Siegrist 2011; Doak, Visscher, Renders, & Seidell, 2006). Unbestritten ist, dass gesunde Gewohnheiten in den Bereichen Bewegung und Ernährung schon im Kindesalter vermittelt werden müssen. Strategien wie „Purzelbaum“, ein Programm das auf Kindergarten und Tagesheime ausgerichtet ist, sind in der Schweiz in diesem Bereich sehr erfolgreich (Caspar & Knecht, 2008). Zu den eher langfristig und breit angelegten Schulprogrammen gehören „TOPP“ (Teenager ohne pfundige Probleme) und „PriMa“ (Primärprevention Magersucht), diese sind geschlechtsspezifisch und starten in der 6. Klasse. Sie werden mit „Torera“ (Kampf dem Stier) in der 7. Klasse ergänzt und weitergeführt. Alle drei Programme wurden erfolgreich wissenschaftlich begleitet und haben das Ziel Essstörungen im Allgemeinen zu thematisieren (Berger, 2008; Berger Schäfer, & Strauss, 2011). Die Unterlagen stehen interessierten Kreisen zur Verfügung (Berger, 2008).

4 Schlussfolgerungen

Unsere Kinder und Jugendlichen leben heute in einer Überflussgesellschaft. Sie müssen sich nur noch minimal bewegen, während ihnen rund um die Uhr hochkalorische Lebensmittel zur Verfügung stehen. Es ist schwierig für Kinder und Jugendliche aktiv zu bleiben und der täglichen Versuchung zu widerstehen. Ansatzpunkte für die Prävention und Therapie von Übergewicht und Adipositas sind sowohl die Steigerung der körperlichen Aktivität, als auch eine Veränderung der Essgewohnheiten, denn eine ausgewogene Energiebilanz ist ein unverzichtbarer Bestandteil im Gewichts-Management von Kindern und Jugendlichen.

Prävention und Therapie können nur erfolgreich sein, wenn Schule und Eltern zusammenarbeiten und wenn geeignete langfristige Programme zur Verfügung stehen. Das wissenschaftliche Fundament für solche Programme, sowie deren Begleitung, liefern interprofessionelle Netzwerke bestehend aus Fachspezialisten verschiedener Richtungen. Neben Lehrpersonen müssen sich auch Gesundheitsbehörden, medizinisches Fachpersonen, Ernährungsexperten sowie die Öffentlichkeit an der Diskussion um geeignete Maßnahmen gegen die Übergewichtsepidemie beteiligen.

Literatur

- Aeberli, I., Ammann, R. S., Knabenhans, M., Molinari, L., & Zimmermann, M. B. (2010). Decrease in the prevalence of paediatric adiposity in Switzerland from 2002 to 2007. *Public Health Nutr*, 13, 806-811.
- Aeberli, I., Jakob, S., & Zimmermann, M. B. (2005). Ernährungsgewohnheiten und körperliche Aktivität von über- und normalgewichtigen sechs- bis zwölfjährigen Kindern in der Deutschschweiz. In *Fünfter Schweizerischer Ernährungsbericht*. Bern: Bundesamt für Gesundheit; 2005; 199-216.
- Berger, U. (2008). *Essstörungen wirkungsvoll vorbeugen. Die Programme „PriMa“, „TOPP“ und „Torera“ zur Prävention von Magersucht, Bulimie, Fress-Attacken und Adipositas*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berger, U., Schäfer J.-H., & Strauss, B. (2011). Prävention gestörten Essverhaltens: Langfristige Effekte der geschlechtsspezifischen Schulprogramme PriMa, TOPP, Torera. *Gesundheitswesen*, 73, A113.
- Brown, T. & Summerbell, C. (2009). Systematic review of school-based interventions that focus on changing dietary intake and physical activity levels to prevent childhood obesity: an update to the obesity guidance produced by the National Institute for Health and Clinical Excellence. *Obes Rev*, 10(1), 110-141.
- Caspar, C. & Knecht, C. (2011). *Konzept Purzelbaum KiTa: Bewegung und gesunde Ernährung in der Kindertagesstätte*.
[www.radix.ch/files/JHVPIZ5/Konzept_purzelbaum_kita_radix.pdf].

- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database Syst Rev*, Feb 28, 2.
- Daniels, M. C., & Popkin, B. M. (2010). Impact of water intake on energy intake and weight status: a systematic review. *Nutr Rev*, 68, 505-521.
- Dickson-Spillmann, M., Siegrist, M. (2011). Consumers' knowledge of healthy diets and its correlation with dietary behaviour. *J Hum Nutr Diet*, 24, 54-60.
- Doak, C. M., Visscher, T. L., Renders, C. M., & Seidell, J. C. (2006). The prevention of overweight and obesity in children and adolescents: a review of interventions and programmes. *Obes Rev*, 7(1), 111-136.
- Duffey, K. J., Huybrechts, I., Mouratidou, T., Libuda, L., Kersting, M., DeVriendt, T., ... Popkin, B. M. (2012). Beverage consumption among European adolescents in the HELENA study. *Eur J Clin Nutr*, 66(2), 244-252.
- Elmadfa, I. (Hrsg.) (2012) *Österreichischer Ernährungsbericht 2012*. 1. Auflage, Wien. [www.bmg.gv.at/cms/home/attachments/4/5/3/CH1048/CMS1348749794860/oeb12.pdf].
- Freedman, D. S., Khan, L. K., Dietz, W. H., Srinivasan, S. R., & Berenson, G. S. (2001). Relationship of childhood obesity to coronary heart disease risk factors in adulthood: the Bogalusa Heart Study. *Pediatr*, 108, 712-718.
- Freeland-Graves, J. H., & Nitzke, S. (2002). Position of the American Dietetic Association: Total diet approach to communication food and nutrition information. *J Am Diet Ass*, 102(1), 100-108.
- Golan, M., Weizman, A., Apter, A., & Fainaru, M. (1998). Parents as the exclusive agents of change in the treatment of childhood obesity. *Am J Clin Nutr*. 67(6), 1130-1135.
- Graf, C., Koch, B., Dordel, S., Schindler-Marlow, S., Icks, A., Schüller, A., ... Predel, H. G. (2004). Physical activity, leisure habits and obesity in first-grade children. *Eur J Cardiovasc Prev Rehabil*, 11(4), 284-290.
- Hartmann, C., Dohle, S., & Siegrist, M. (2013). Cooking skills for balanced food choices. *Appetite*, 65, 125-131.
- I'Allemand, D., Wiegand, S., Reinehr, T., Müller, J., Wabitsch, M., Widhalm, K., & Holl, R. (APV-Study Group). (2008). Cardiovascular risk in 26,008 European overweight children as established by a multicenter database. *Obesity* 16, 1672-1679.
- Ifland, J. R., Preuss, H. G., Marcus, M. T., Rourke, K. M., Taylor, W. C., Burau, K., ... Mauro, G. (2009). Refined food addiction: A classic substance use disorder. *Med Hypotheses*, 72, 518-526.
- Iglowstein, I., Jenni, O. G., Molinari, L., & Largo, R. H. (2003). Sleep duration from infancy to adolescence: reference values and generational trends. *Pediatr*, 111, 302-307.

Strategien gegen Übergewicht

- Isganaitis, E., & Lustig, R. H. (2005). Fast food, central nervous system insulin resistance, and obesity. *Arterioscler Thromb Vasc Biol*, 25, 2451-2462.
- Jeannot, E., Mahler, P., Duperrex, O., Chastonay, P. (2010). Evolution of overweight and obesity among elementary school children in Geneva. *Swiss Med Wkly*, 140,1-4.
- Knöpfli, M., Kriemler, S., Romann, M., Roth, R., Puder, J., & Zahner, L. (2007). Ein Schulinterventionsprogramm zur Verbesserung der Gesundheit und Fitness bei Kindern im Alter von 6-13 Jahren. *Schweiz Zschr Sportmed Sporttraumatol*, 55, 45-51.
- Knutson, K. L., Spiegel, K., Penev, P., & Van Cauter, E. (2007). The metabolic consequences of sleep deprivation. *Sleep Med Rev*,11(3), 163-178.
- Kurth, B.-M., & Schaffrath Rosario, A. (2007). Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 5/6.
- Lajunen, H.-R., Keski-Rahkonen, A., Pulkkinen, L., Rose, R. J., Rissanen, A., & Kaprio, J. (2007). Are computer and cell phone use associated with body mass index and overweight? A population study among twin adolescents. *BMC Pub Health*, 7, 24.
- Lichtenstein, A., & Ludwig, D. (2010). Bring Back Home Economics Education. *JAMA*, 303, 1857.
- Luedi, A. (2005). Hauswirtschaftliche Bildung fuer eine Gesellschaftliche im Wandel. In *Fünfter Schweizerischer Ernährungsbericht*. Bern: Bundesamt für Gesundheit; 2005; 849-856.
- Mattes, R. D., & Popkin, B. M. (2009). Nonnutritive sweetener consumption in humans: effects on appetite and food intake and their putative mechanisms. *Am J Clin Nutr*, 89, 1-14.
- Müller, R., Krebs, A., Wittensöldner, C., & Murer, K. (2007). Sportmotorische Leistungsfähigkeit 7-jähriger Stadtzürcher Schulkinder. *Schweiz Zschr Sportmed Sporttraumatol*, 55, 121-125.
- Ogden, C. L., Carroll, M. D., Kit, B. K., & Flegal, K. M. (2012). Prevalence of obesity and trends in body mass index among US children and adolescents, 2009-2010. *JAMA*, 307(5), 483-490.
- Parikh, T., & Stratton, G. (2011). Influence of intensity of physical activity on adiposity and cardiorespiratory fitness in 5-18 year olds. *Sports Med*, 41(6), 477-488.
- Popkin, B. M, D’Anci, K. E., & Rosenberg, I. H. (2010). Water, hydration, and health. *Nutr Rev*, 68, 439-458.
- Ruchti, B. (11. Juli 2014). Jugend ohne Sport. *Schweizerischer Beobachter*, 66-67. Schweizerische Gesellschaft für Ernährung. Getränke. 2008.
[www.sge-ssn.ch/de/ich-und-du/rund-um-lebensmittel/produkte/getraenke].

- Shirley, K., Rutfield, R., Hall, N., Fedor, N., McCaughey, V. K., & Zajac, K. (2015). Combinations of obesity prevention strategies in US elementary school: A critical review. *J Prim Prev, 36(1)*, 1-20.
- Southward, E. F., Page, A. S., Wheeler, B. W., & Cooper, A. R. (2012). Contribution of the school journey to daily physical activity in children aged 11-12 years, *Am J Prev Med, 43(2)*, 201-204.
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., ... Connor Gorber, S. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *Int J Behav Nutr Physical Act, 8*, 98.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Med, 35(2)*, 89-105.
- Vos, L. E., Oren, A., Uiterwaal, C., Gorissen, W. H. M., Grobbee, D. E., & Bots, M. L. (2003). Adolescent blood pressure and blood pressure tracking into young adulthood are related to subclinical atherosclerosis: the Atherosclerosis Risk in Young Adults (ARYA) study. *Am J Hypertens, 16(7)*, 549-555.
- Wells, J. C. K., Hallal, P. C., Reichert, F. F., Menezes, A. M. B., Araújo, C. L. P., & Victora, C. G. (2008). Sleep patterns and television viewing in relation to obesity and blood pressure: evidence from an adolescent Brazilian birth cohort. *Int J Obesity, 32*, 1042-1049.
- Zimmermann, M. B., Gübeli, C., Püntener, C., & Molinari, L. (2004). Detection of overweight and obesity in a national sample of 6-12-y-old Swiss children: accuracy and validity of reference values for body mass index from the US Centers for Disease Control and Prevention and the International Obesity Task Force. *Am J Clinical Nutrition, 79*, 838-853.

Verfasserin/Verfasser

Dr. Maya Lucia Joray
Sekundarschule Zwingen
CH-4222 Zwingen
E-Mail: maya.joray@sekwzwingen.ch

Dr. med. Michèle Simone Leuenberger
Prof. Dr. med. Zeno Stanga
Universitätspoliklinik für Endokrinologie,
Diabetologie und Klinische Ernährung
Universitätsspital
CH-3010 Bern
E-Mail:
michelesimone.leuenberger@insel.ch
zeno.stanga@insel.ch

Silke Bartsch & Werner Brandl

Von der Didaktischen Rekonstruktion zu einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens

Das „Modell der Didaktischen Rekonstruktion“ stellt einen praxistauglichen Entwicklungs- und Forschungsrahmen für naturwissenschaftlichen Unterricht dar. Es stellt sich die Frage, ob und – wenn ja – wie das Modell für lebensweltbezogene Inhalte der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) genutzt werden kann. Für die Konzeption einer subjektorientierten Didaktik in der EVB wird hier ein adaptiertes Modell skizziert und zur Diskussion gestellt.

Schlüsselwörter: Subjektorientierung, Didaktische Rekonstruktion, Kompetenz, Konzept, Kontext

1 Einleitung: Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens in der EVB

Unterricht in lebensweltbezogenen Fächern stellt schnell einen Spagat zwischen im Alltag bewährten „Laientheorien“ und „Wissenschaftstheorien“¹ dar, häufig mit dem zweifelhaften „Erfolg“, dass die Lernenden Alltag und Schule gedanklich trennen. Auf der Suche nach tragfähigen fachdidaktischen Konzeptionen rücken u. a. Präkonzepte (und subjektive Theorien) von Lernenden, aber auch die von Lehrenden in den Fokus der Überlegungen und fachdidaktischer Diskussionen² (vgl. Bartsch & Methfessel, 2014; Brandl, 2014; Wespi & Senn Keller, 2014).

Das Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ (Kattmann et al., 1997; Gropen- gießer & Kattmann, 2013) ist ein etablierter Entwicklungs- und Forschungsrahmen für fachdidaktische Frage- und Problemstellungen³ insbesondere in den Naturwissenschaften. Das Modell bezieht Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern systematisch in die Planung von Unterricht ein. Entsprechend stellt sich die Frage: Was kann das Modell der „Didaktische Rekonstruktion“ nach Kattmann et al. (1997) für die EVB leisten? Wie müsste es für die EVB spezifiziert werden?

Neben der Klärung des Subjektbegriffs und dessen didaktiktheoretischer Verortung müssen dazu auch die grundlegenden Begriffe und zugrundeliegenden Konzepte transparent gemacht werden. Dazu wurde auf dem Workshop in Linz⁴ gearbeitet. Um zu einer Konzeption einer subjektorientierten Didaktik zu kommen, wurde daran anschließend ein adaptiertes Modell entwickelt und skizziert, das hier zur Diskussion gestellt wird.

2 Didaktische Rekonstruktion: Intentionen, Chancen und Restriktionen

Um diese Fragen zu beantworten, wird zunächst das Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ (Kattmann et al., 1997; Gropengießer & Kattmann, 2013) in aller Kürze in seiner Bedeutung für den naturwissenschaftlichen Unterricht vorgestellt, um daran anschließend Möglichkeiten und Grenzen des Modells für die EVB auszuloten.

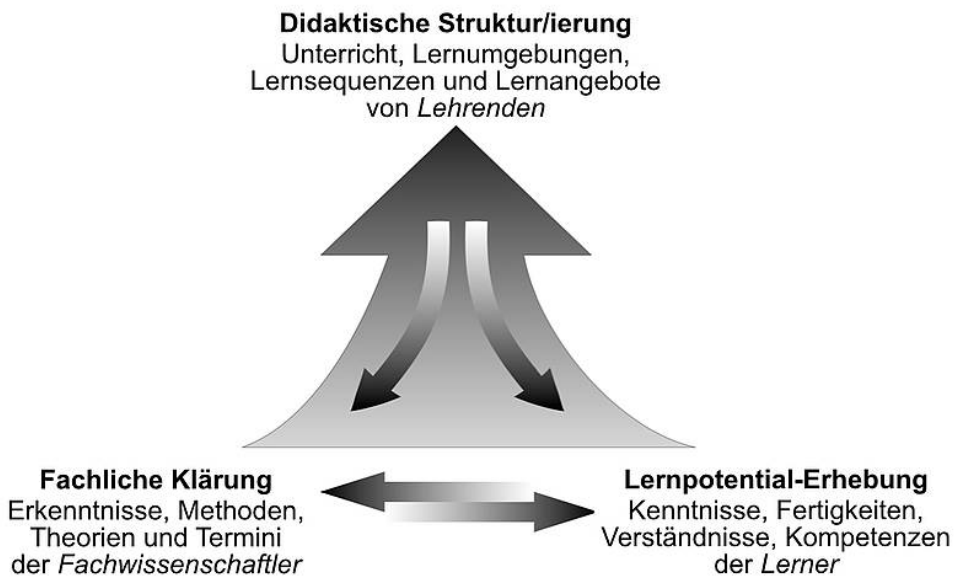


Abb. 1: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Quelle: mit freundlicher Genehmigung aus Gropengießer & Kattmann, 2013)

„Ziel dieses Modells ist es, auf der Basis von Schülervorstellungen und fachlicher Klärung Lernumgebungen zu konstruieren“ (van Dijk & Kattmann, 2010, S. 8). Im schulischen Unterricht geht es darum, Unterrichtsinhalte nicht unmittelbar und unverändert dem Wissenschaftsbereich zu entnehmen, sondern sie müssen vielmehr mit pädagogischer Zielsetzung erst hergestellt, d. h. *didaktisch rekonstruiert* werden. Dies ist nach Kattmann et al. (1997, S. 4) *mehr als*:

- ein effektives, methodisches Umsetzen oder motivierendes Einkleiden von wissenschaftlicher Erkenntnis,
- eine didaktische Reduktion, die vorwiegend den Prozess bezeichnet, mit dem aus der im Wissenschaftsbereich vorhandenen Fülle ausgewählt wird, um einen angemessenen Umfang herzustellen oder/und um (häufig falsch) zu vereinfachen,



Subjektorientierte Didaktik

- eine didaktische Transformation, die den Prozess betrifft, mit dem die Form der Darstellung und das Niveau der experimentellen Fertigkeiten den Schülerinnen und Schülern angepasst werden, so dass der Unterrichtsgegenstand verständlich und für sie fassbar wird.

Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die Lernenden nicht über mehr oder weniger „defizitäre“ Vorstellungen über diese Gegenstandsbereiche – sog. Präkonzepte – verfügen⁵, die es im Rahmen geeigneter Lernumgebungen gilt, den wissenschaftlichen Konzepten anzunähern bzw. durch sie zu ersetzen. Eine solch radikaler Vorstellungswandel von „falschen“ Prä- zu „richtigen“ Konzepten, einem *Konzeptwechsel* (conceptual change; vgl. Strike & Posner, 1992; Duit & Treagust, 2003) basiert „auf einem Verständnis lebensweltlicher Vorstellungen als Fehlvorstellungen und ist deshalb nicht ohne weiteres mit einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen zu vereinbaren“ (Schwanewedel, 2011, S. 18) bzw. ist in der Folge ein „didaktischer Exorzismus, bei dem es um auslöschen, bekämpfen, abbauen oder vergessen geht“ (Gropengießer, 2006, S. 96).

Schülervorstellungen sind demnach nicht einfach als unwissenschaftlich „fehlerhaft“ und wissenschaftliche Vorstellungen als fehlerfrei „richtig“ anzusehen, vielmehr sind sie aus ihrem jeweiligen Kontext, den situativen Bedingungen und in ihrer besonderen Funktion einzuordnen.

Tab. 1: Vorstellungen zur Genetik (Quelle: Eigene Darstellung mit Angaben aus Schwanewedel, 2011)

 Lebensweltliche Vorstellungen	 Wissenschaftliche Konzepte
<ul style="list-style-type: none"> • Vererbung von Merkmalen: Nase, Gesicht, Größe etc. • Verteilung von elterlichen Eigenschaften* • Gene als autonome Lebewesen • Gene als Behälter • Gene als Krankheitsträger • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Vererbung: Weitergabe von Genen • Genotyp: die in den Genen festgelegten Erbinformationen • Phänotyp: das äußere Erscheinungsbild eines Organismus • Gene als Konstrukte • ...

* frei nach J. W. v. Goethe: Vom Vater hab ich die Statur, vom Mütterchen die Frohnatur!

Dass der wissenschaftliche Fortschritt in den Naturwissenschaften auch auf einer Abfolge *differenter und divergierender Vorstellungen* über denselben Gegenstand

fuß, lässt sich am Beispiel der Genetik sehr deutlich darstellen: Die mit den Mendel'schen Kreuzungsversuchen auf der *phänomenologischen* Ebene aufgezeigte Regelmäßigkeit von Vererbung ist zwischenzeitlich auf der *molekularen* Ebene als Genregulation angelangt – und selbst damit dürfte der „Wandel im Verständnis von Genen“ (Schwanewedel, 2011, S. 308) noch nicht beendet sein, wie die neueren Erkenntnisse der *Epigenetik* nahelegen, die ein lang gehegtes Dogma in Frage stellen, dass nämlich die Eigenschaften eines Organismus durch das vererbte Genmaterial unveränderbar bestimmt seien.

Das Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ entfaltet seine Wirksamkeit insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern, deren Gegenstandsbereich sich in klar begrenzten und beschreibbaren fachwissenschaftlichen Konzepten darstellen lässt. Mit den Projekten *Naturwissenschaften im Kontext* in Gestalt von *piko* (Physik im Kontext), *CHiK* (Chemie im Kontext) und *BiK* (Biologie im Kontext) ist eine fächerübergreifende Grundlegung einer *Allgemeinen Fachdidaktik für diese Naturwissenschaften* erfolgt. Ermöglicht wird dies zum einen durch eine gemeinsam geteilte Fokussierung auf sogenannte *Basiskonzepte* des je spezifischen Fachwissens und zum anderen die ebenfalls geteilte Problematik, das in einer *Fachsystematik* vorliegende Wissen an die lebensweltlichen *Kontexte* anbinden zu müssen: Sie verfolgen damit das Ziel, naturwissenschaftliche Konzepte und Arbeitsweisen in der unterrichtlichen Umsetzung an das Vorwissen und die Alltagserfahrungen sowie die wissenschaftlichen Anwendungsfelder anzubinden, sodass damit die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann.

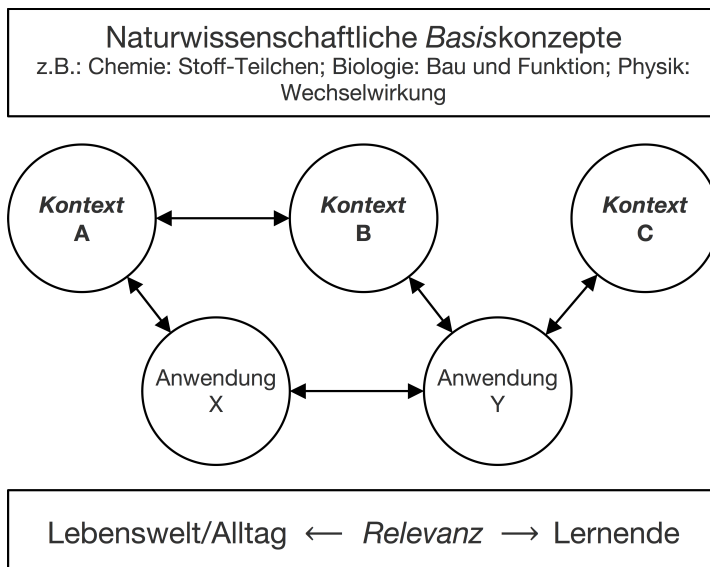


Abb. 2: Naturwissenschaftliche Konzepte & Kontexte (Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Muckenfuß, 2004, S. 65)

Auf der Basis ähnlich strukturierter *Basiskonzepte* und der notwendigen *Kontextualisierung* von Phänomenen der Lebenswelt und subjektiven Relevanz für die Lernenden, erweist sich eine solchermaßen *auf die naturwissenschaftliche Domäne beschränkte Allgemeine Fachdidaktik* als tragfähig.

Mit Kontexten sind Themen – oder thematische Aspektierungen eines fachlichen Teilgebietes – gemeint, mit denen jeweils ein wohl definierter Bereich der wissenschaftlichen Ideenwelt erschließbar ist. Diese Kontexte greifen – wie andere Themen auch – Inhalte oder Probleme aus der Lebenswelt auf, die für die Adressaten unseres Unterrichts subjektiv möglichst bedeutungsvoll sind. (Muckenfuß, 2004, S. 64).

Für die Ernährungs- und Verbraucherbildung zeigen sich dabei zwei Herausforderungen: Die Inter- und Transdisziplinarität der EVB und deren Alltagsnähe. In der Ernährungs- und Verbraucherbildung mit ihrer Vielfalt an Bezugswissenschaften (um nur ein paar – und oftmals sogar nur im Plural – zu erwähnen: Haushaltswissenschaften, Ernährungswissenschaften, Ernährungspsychologie, Soziologie, Biologie, Ernährungsmedizin etc.) ist die *eine Allgemeine Fachdidaktik*, die allen Facetten einer Ernährungs-, (Gesundheits-) und Verbraucherbildung gerecht werden kann, denkbar unwahrscheinlich zu konzeptionieren. Zwar ist die EVB in ähnlicher Weise mit dem Problem der Fachsystematik und des lebensweltlichen Kontextes konfrontiert, allerdings in etwas veränderter Form:

1. Während die Naturwissenschaften den lebensweltlichen Kontext quasi erst suchen müssen, ist dieser in der EVB „verstrickt“.
2. Damit stellt sich nicht nur die Frage nach dem „Vorwissen“ der Lernenden, sondern auch die nach den Präkonzepten und subjektiven Theorien der Lehrenden.
3. Gleichzeitig sind „defizitäre“ Konzepte nicht so einfach auszumachen, da Widersprüche zum Alltag gehören und häufig nicht auflösbar sind.

Beispielsweise können individuell tragfähige Konzepte (z. B. nach einer bedarfsgerechten Ernährung) mit gesellschaftlich erwünschten Konzepten (z. B. nachhaltige Ernährungsweisen zur Herstellung einer Ernährungssicherheit für alle Menschen) kollidieren. Ziel kann daher nicht die Ausblendung von Widersprüchen sein, aber auch daraus resultiert die Frage: „Welche Präkonzepte sind erlaubt?“. Hier geht es um die Reflektion der normativen Setzungen des Faches (vgl. dazu Brandl, 2014). Werden keine Normen gesetzt, besteht die Gefahr der Beliebigkeit, die wiederum in eine Sackgasse führt.

3 ... Adaption und Optionen für die EVB

Anders als in den Naturwissenschaften, bei denen eine „Konzeptänderung“ durchaus zielführend sein kann, gibt es in der Ernährungs- und Verbraucherbildung meist

mehrere gleichberechtigte Konzepte, die unterschiedliche Bedeutungen und/oder Funktionen haben bzw. im Alltag widersprüchlich sein können. Daher ist zunächst eine Klärung der Ebenen im Lernprozess notwendig: Geht es um das Verständnis eines Konzeptes, dann kann das originäre „Modell der Didaktischen Rekonstruktion“ hilfreich sein. Oder geht es um Konzepte, die in Alltagssituationen für Handlungen verfügbar sind. Hier stößt das Modell an Grenzen, weil fachwissenschaftliche Perspektiven im Alltag i. d. R. nicht widerspruchsfrei sind. So finden Alltagshandeln und Entscheidungen nicht unter Ausblendung anderer (z. T. widersprüchlicher) Konzepte statt und auch einzelne Konzepte sind komplex. Beispiel: Selbstbacken von Brot mit frischgemahlenem, Korn aus regionalem Anbau bereits unter der Perspektive der Nachhaltigkeit erzeugt unterschiedliche Bewertungen. Das führt i. d. R. dazu, dass in der EVB Handlungs- und Entscheidungskompetenzen gefördert werden, die begründet, aber nicht widerspruchsfrei sein können.

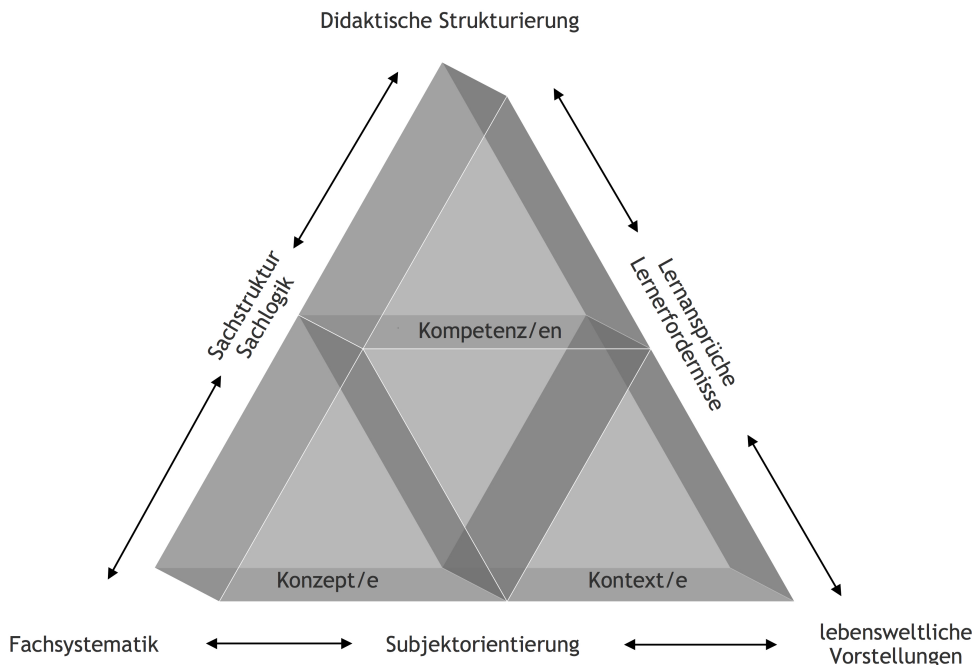


Abb. 3: Subjektorientierung – didaktisch fragil-stabil (Quelle: Eigene Darstellung)

Die im Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ als wesentliche fachdidaktische Problemstellung konzipierte

- Erfassung der *Lernerperspektiven*, d. h. insbesondere das alltägliche oder lebensweltliche Wissen der Lernenden, deren Vorstellungen, Interessen etc. sowie die

Subjektorientierte Didaktik

- *fachliche Klärung*, d. h. die kritische Untersuchung der Fachsystematik/en, des fachlichen Wissens, der wissenschaftlichen Positionen und der zugrundeliegenden Theorien unter dem Aspekt der Vermittlung und die
- *didaktische Strukturierung*, d. h. die Entscheidung auf Basis der erfassten Lernerperspektiven und der fachlichen Klärung, mit welchem Ziel, welches Thema, in welchem Umfang, mit welchem Schwierigkeitsgrad, in welchen Bezügen Unterricht gestaltet werden kann/muss,

bleiben als zentrale fachwissenschaftliche, fachdidaktische und fachmethodische Aufgabenstellungen auch und gerade in der Ernährungs- und Verbraucherbildung bestehen. Der „subjektive Faktor“ nimmt in einem lebensweltorientierten Fach/Fächerkanon und der Konzeption einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens darüber hinaus eine prominente Rolle ein (vgl. Bartsch & Methfessel, 2014; Brandl, 2014). Die lebensweltlichen Vorstellungen strukturieren nicht nur auf einer *theoretischen* Ebene Einstellungen zu Alltagshandeln und Lebensgestaltung, sondern nehmen unmittelbar Einfluss auf die *praktische* Ausgestaltung – mit allen positiven, wie auch möglicherweise negativen Konsequenzen, ob es nun um („gesunde“) Ernährung, (nachhaltigen) Konsum, (bezahlbares) Schuldenmachen oder auch (klimaschonende) Mobilität geht. Außerdem verlangen die daraus resultierenden *Lernansprüche* bzw. *Lernerfordernisse*, dass die Fachsystematik in ihrer *Sachstruktur* und *Sachlogik* mit der Psychologie der Lernenden in der *didaktischen Strukturierung* des Lerninhaltes und der Lernumgebung kompatibel ist bzw. gemacht werden kann.

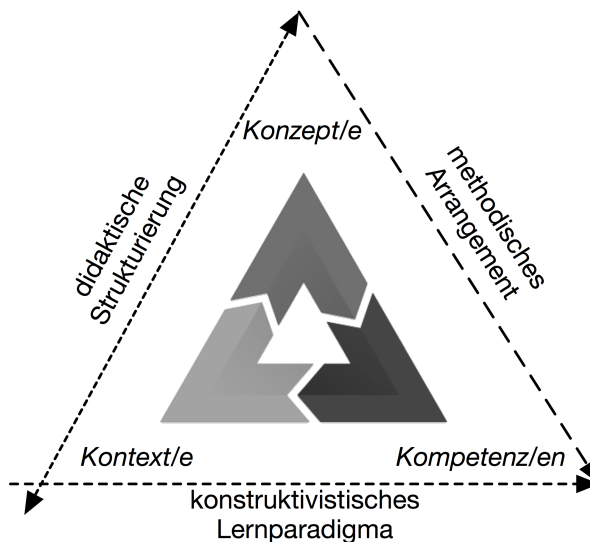


Abb. 4: Konstruktivismus – Kontext – Konzept – Kompetenz (Quelle: Brandl, 2014, S. 43)

Die paradigmatisch konstruktivistische Ausrichtung der „Didaktischen Rekonstruktion“ ist daher „im Kern“ dahingehend zu ergänzen bzw. zu präzisieren, dass die *didaktische Strukturierung* und das *methodische Arrangement* unter Einbezug der *Konzepte* und *Kontexte* auf den *Kompetenzerwerb* bzw. die *Kompetenzentwicklung* fokussiert wird.

4 Ausblick: Perspektiven einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens

Für die Entwicklung der Perspektive einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens in der Ernährungs- und Verbraucherbildung stellt sich daher zunächst die Frage nach verbindlichen Basiskonzepten, die auf der Basis des REVIS-Rahmencurriculums zu diskutieren sind. Ein Basiskonzept stellt die „Nachhaltige Ernährung“ dar. Es eignet sich für die Theoriebildung, weil es die angesprochenen domänentypischen Herausforderungen enthält. So gibt es mehrere tragfähige fachwissenschaftliche Konzepte, die zu Entscheidungsdilemmata führen können. Darüber hinaus trifft man auf Vorstellungen der Lehrenden (und Lernenden)⁶, die häufig normativ sind und/oder tragende Teilaspekte ausblenden und damit Alltagsentscheidungen (dogmatisch) vereinfachen und meist nicht im Sinne eines kompetenten, reflektierten Handelns getroffen werden. Hierzu müssen weitergehende hochschuldidaktische Forschungen getätigt und didaktisch-methodische Konzepte überdacht und weiterentwickelt werden. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion bietet hierzu einen anschlussfähigen Theorierahmen für die Erfassung des PCK („Pedagogical Content Knowledge“; Shulman, 1986) der Lehrenden.

Anmerkungen

- 1 Zur Differenzierung der Begriffe siehe Bartsch & Methfessel, 2014
- 2 Heft 3/2014 der *Haushalt in Bildung & Forschung* über die „Subjektorientierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung“ eignet sich zur vertiefenden Lektüre.
- 3 Einen Überblick über die Spannweite und Differenzierung des Einsatzes der Didaktischen Rekonstruktion als Forschungs- und Entwicklungsrahmen findet man in der Schriftenreihe *Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion*:
[www.uni-oldenburg.de/diz/publikationen/beitraege-zur-didaktischen-rekonstruktion]
- 4 Die Diskussion im Rahmen des Workshops „Begriffe und Konzepte rund um die Subjektorientierung“ der 3. D-A-CH-Tagung am 13./14. Februar 2015 in Linz dazu war sehr fruchtbar. Wir danken den Teilnehmenden des Workshops für die wertvollen Anregungen.
- 5 Zur systematischen Differenzierung des Begriffes siehe Wilhelm (2012).

6 Bartsch, S. (in Vorbereitung). *Alltagsvorstellungen von Studierenden zu Nachhaltiger Ernährung* (Arbeitstitel).

Glossar

didaktische Reduktion: Vereinfachung der komplexen Wirklichkeit auf elementare Sachverhalte, um sie für die Lernenden überschaubar und begreifbar zu machen

didaktische Rekonstruktion: Orientierungsrahmen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Lern-Lehrprozessen, in denen Alltagsvorstellungen und fachliches Wissen aufeinander bezogen werden

Kompetenz/en: sind erlern- und verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, einschließlich entsprechender motivationaler, volitionaler, sozialer Bereitschaften, in variablen Situationen Problemlösungen erfolgreich und verantwortungsvoll herbeizuführen

Kontext/e: in Bezug auf die Lebenswelt persönlich oder gesellschaftlich relevante Anknüpfungspunkte an Alltagserfahrungen und Vorwissen bzw. wissenschaftliche Anwendungsfelder

Konzept/e: mentale Konstrukte und Repräsentationen als Ordnungsschema für den systematischen und kumulativen Aufbau von Wissen und Verständnis

Konzeptänderung (conceptual change): Veränderung bestehender Vorstellungen, gefasst als Prozess, der von alltagstauglichen vorwissenschaftlichen *Präkonzepten* hin zu tragfähige(re)n wissenschaftlichen →*Konzepten* führt

Literatur

Bartsch, S. & Methfessel, B. (2014). „Der subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 3-32.

Brandl, W. (2014). Bausteine und Baustelle einer Didaktik subjektorientierten Lernens und Lehrens. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 33-53.

Duit, R. & Treagust, D. (2003). Conceptual Change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688. [DOI:10.1080/09500690305016].

Gropengießer, H. (2006). *Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann. Lebenswelten – Denkwelten – Sprechwelten* (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion 4, 2. Aufl.). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Gropengießer, H. & Kattmann, U. (2013). Didaktische Rekonstruktion. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (9. Aufl., S. 16-23). Hallbergmoos: Aulis Verlag.

- Kattmann, U. Reinders, D., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *ZFDN*, 3(3) 3-18.
- Muckenfuß, H. (2004). Themen und Kontexte als Strukturelemente des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Zu den Schwierigkeiten, systematisches Physiklernen zu organisieren. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 3(2), 57-66. [<http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid/article/view/23/23>].
- Schwanewedel, J. (2011). *Biologie verstehen. Gene und Gesundheit* (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion 32). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31. [DOI: 10.3102/0013189X015002004].
- Strike, K.A. & Posner, G.J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R.A. Duschl & R.J. Hamilton (Eds.), *Philosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practice*. (pp. 147-176). New York (NY): State University of New York Press.
- Wilhelm, M. (2012). Kompetenzorientierten Unterricht konzipieren – am Beispiel der Naturwissenschaften. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(3), 15-30.

Verfasserin/Verfasser

Prof.ⁱⁿ Dr. Silke Bartsch

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Bismarckstr. 10
D-76133 Karlsruhe

E-Mail:
silke.bartsch@jugendesskultur.de
Internet:
www.jugendesskultur.de

Werner Brandl M.A.
Institutsrektor

Staatsinstitut für die Ausbildung
von Fachlehrern
– Abteilung II –
Am Stadtpark 20
D-81243 München

E-Mail: wbrandl@stif2.de
Internet: www.stif2.de

Thomas Mohrs

Nachhaltige Lebensstile.

Welchen Beitrag kann ein bewusster Fleischkonsum zu mehr Naturschutz, Klimaschutz und Gesundheit leisten?

Voget-Kleschin, L., Bossert, L. & Ott, K. (Hrsg.). Nachhaltige Lebensstile. Welchen Beitrag kann ein bewusster Fleischkonsum zu mehr Naturschutz, Klimaschutz und Gesundheit leisten?. Marburg (Metropolis), 2014, 444 S. ISBN-13: 978-3731610892

Der Sammelband der an den Universitäten Kiel und Greifswald tätigen Umwelthiker/innen ist die Dokumentation einer mehrjährigen Tagungsreihe zur Thematik des Bandes, die in Kooperation mit dem Bundesamt für Naturschutz durchgeführt wurde.

Der enormen Komplexität des Themas „Fleischkonsum“ entsprechend spannt der Band in der Tat einen weiten thematischen Bogen, der von grundlegenden tierethischen Überlegungen über die Darstellung diverser Konzepte nachhaltiger Lebensstile, bis hin zur Thematik der Rahmenbedingungen und damit vornehmlich der Verantwortung der Politik reicht.

Abgesehen von dieser wirklich beeindruckend breiten und differenzierten strukturellen Herangehensweise an das Nachhaltigkeits-Schlüsselthema „Fleisch“ liegt eine der großen Stärken dieses Bandes m. E. vor allem in der dem Thema angemessenen Interdisziplinarität. Hier wird in bisher einzigartiger Weise die thematisch relevante Fachexpertise aus den Bereichen Agrar- und Ernährungswissenschaft, Biologie, Veterinär- und Allgemeinmedizin, Ökotrophologie, Ökonomie (v. a. Volkswirtschaft), Sozial- und Kulturwissenschaften, Philosophie und Theologie in einer großen Synopse versammelt. Einer Synopse, die durchaus ein breites und heterogenes Meinungsspektrum dokumentiert, was natürlich zur Folge hat, dass man als Leser und Leserin nicht mit allen Beiträgen in gleicher Weise einverstanden sein wird, je nach eigenem Überzeugungshintergrund und eigener Perspektive. Aber genau diese „Reibung“ ist bei einem derart kontrovers diskutierten Thema im Sinne eines lebendigen interdisziplinären und philosophischen Diskurses als positiv zu bewerten. Zumal in diesem Zusammenhang zudem die nach meiner Einschätzung größte Stärke des Bandes hervorzuheben ist: seine Sachlichkeit. Meinungen werden klar, pointiert und (mal mehr, mal weniger) engagiert präsentiert, aber durchgehend auf der Basis sachlich fundierter Argumente, differenzierter und kritisch-reflexiver Abwägungen (was auch zentrale Begriffe wie den der „Nachhaltigkeit“ betrifft!) sowie reichhaltiger empirischer Daten und Fakten. Eine

pauschale „Fleisch bringt’s!“-Propaganda der Fleischlobby fehlt daher ebenso wie jegliche „Fleisch ist Mord!“-PETA-Polemik. Das mag – je nach Ideologie – unausgewogen erscheinen; mir erscheint es im Sinne einer möglichst nicht (primär) emotional geführten wissenschaftlichen Debatte als angemessen – was natürlich nicht die These impliziert, das Thema „Fleischkonsum“ ließe sich in all seiner Komplexität rein wissenschaftlich, sachlich und frei von Emotionalität „klären“! Und es impliziert auch nicht die These, dass radikaler (je nach Perspektive: konsequenter) Tierschutz generell als „ideologisch“ zu bewerten sei!

Aber der Verzicht auf ideologische Engführungen und das Bemühen um wissenschaftliche Sachlichkeit hat einen zusätzlichen großen Nutzen. Denn bei aller Heterogenität der im Band versammelten Meinungen gibt es doch einen Konsens quer durch alle Disziplinen dahingehend, dass definitiv ein negativer Zusammenhang zwischen industrieller Fleischproduktion und „Nachhaltigkeit“ besteht, in gesundheitlicher, ökologischer und sozialer Hinsicht – und auch in ökonomischer. Daraus folgt umgekehrt, dass der bewusste Fleischkonsum (bzw. die *deutliche* Reduktion des Fleischkonsums oder der konsequente Fleischverzicht – und sei es auch „nur“ der Verzicht auf Fleisch aus industrieller Produktion) sehr wohl einen Beitrag zu mehr Naturschutz, Klimaschutz und Gesundheit leisten kann und sich daher weder Produzierende noch Politik noch Konsumierende aus der Verantwortung stehlen können. Dass dieser gemeinsame Konsens einer Vielzahl von Experten und Expertinnen aus unterschiedlichsten wissenschaftlichen Fachgebieten auf Sachargumenten beruht, lässt ihn m. E. als derart solide und tragfähig erscheinen, dass von allen in der Verantwortung Stehenden praktische Konsequenzen zu erwarten sein sollten – „bottom up“ ebenso wie „top down“.

Dazu muss/müsste dieses Buch – das freilich sowohl vom Umfang als auch vom inhaltlichen Anspruch her keine „leichte Kost“ ist – aber entsprechend wahrgenommen, gelesen und in seinen Ergebnissen möglichst breit diskutiert werden, was m. E. sehr zu wünschen und zu hoffen ist.

Verfasser

Prof. Dr. habil. Thomas Mohrs

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Kaplanhofstraße 40

A-4020 Linz

E-Mail: thomas.mohrs@ph-ooe.at

Regine Bigga

Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte

Günther Hirschfelder, Angelika Ploeger, Jana Rückert-John, Gesa Schönberger, (Hrsg.). (2015). Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-658-01465-0, Print: 49,99 € für Deutschland, eBook: 39,99 € für Deutschland.

Unser Konsum und die Produktion von Konsumgütern und Dienstleistungen verbrauchen viele Ressourcen und verursachen zum Teil globale Umweltprobleme, aber auch soziale Probleme. Unser Essen wird immer stärker zu einem moralisch aufgeladenen Gut, und die Frage, nach welchen ethischen Maßstäben wir künftig leben und konsumieren sollen, wird immer wichtiger.

Die aktuelle Diskussion der Fragen *Was darf der Mensch überhaupt essen? Darf der Mensch Fleisch essen? Wenn ja, wie viel? Was sind mögliche Alternativen? Wo bleibt der essende Mensch mit seinen Präferenzen, die jenseits der Moral liegen? Wie werden unsere Lebensmittel produziert und wie sollten bzw. müssen Lebensmittel produziert werden? Welche Verantwortung trägt jeder Einzelne, und welche Verantwortung tragen Produzenten und Gesellschaft?* greift der Sammelband auf.

Im Kontext des Ernährungshandelns muss jede/jeder Einzelne täglich persönliche Wertentscheidungen treffen. Dabei finden immer (bewusst oder unbewusst) moralische Setzungen statt, die *häufig* nicht reflektiert werden, da einfache Dichotomien auf der Moralebene wie „gesund – ungesund“, „erlaubt – verboten“, „gute Landwirtschaft – böse Landwirtschaft“, „richtiger Lebensstil – falscher Lebensstil“ etc. vermeintlich Wertentscheidung erleichtern oder so erschweren, dass lieber den bekannten Gewohnheiten gefolgt wird. Ein Problem derartiger moralischer Totalismen ist, dass Widersprüche im Alltag und im Handeln unberücksichtigt bleiben, gesellschaftliche Rahmenbedingungen ausgeblendet werden und die Gefahr einer Bevormundung einerseits und Ignoranz andererseits besteht. Trotz einer unüberschaubaren Menge an Empfehlungen und Richtlinien klappt eine große Lücke zwischen den Idealvorstellungen und der Realität, in dem ökonomische Zwänge, ökologische Ziele und kulinarische Verlockungen oft nur schwer zu vereinbaren sind.

Der Sammelband nimmt eine multidisziplinäre Perspektive auf diese Fragestellungen ein, da fachlich ausgewiesene Natur-, Sozial- und Kulturwissenschaftlerin-

nen und -wissenschaftler, Journalistinnen und NGO-Vertreterinnen und -Vertreter zu Wort kommen. So eröffnet dieser Band aktuelle Forschungsperspektiven einer Ernährungsethik und stellt Handlungsorientierungen für die beteiligten Akteure zur Diskussion.

Der Sammelband befasst sich mit Aspekten von Moral, Ethik und Nachhaltigkeit in der Ernährung des 21. Jahrhunderts. Die Diskussion um den Fleischkonsum wird exemplarisch am Beispiel des Huhns geführt, das wie kein anderes Tier die Veränderungen in der Lebensmittelproduktion und den Wandel der Esskultur widerspiegelt.

Mit dem vorliegenden Sammelband wird der Versuch unternommen Anregungen für die Entwicklung einer angewandten Ernährungsethik zu geben. Das Buch gliedert sich in fünf sehr gut lesbare Sektionen:

- Zur Theorie einer ethischen Ernährung
- Ernährungsethische Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven
- Das Huhn im Fokus
- Vom gesellschaftlichen Umgang mit dem Fleischkonsum
- Von der Theorie zur Praxis

Das Buch bietet einen sehr guten Einstieg in die Entwicklung der Diskussion um Ernährungsethik und (Alltags)handeln aller beteiligten Akteure. Durch den multiperspektivischen Ansatz des Buches werden Widersprüche sichtbar, die das Handeln der Menschen im Alltag erschweren.

Das Buch sollte in keiner Bibliothek fehlen, denn die Artikel bieten eine sehr gute Grundlage für die Reflexion eigenen Denkens und fordert dazu auf, die mit diesem Band vorgelegten Positionen weiter zu diskutieren, sind aber auch für die Gestaltung von Seminaren und Veranstaltungen, die sich mit ernährungsethischen Fragen auseinandersetzen sehr gut geeignet.

Verfasserin

Regine Bigga

Universität Paderborn
Warburger Str. 100

D-33098 Paderborn,

E-Mail: bigga@mail.upb.de