

6. Jahrgang
Heft 1
2017

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

*Qualifizierungsarbeiten
Konsum - Ernährung - Gesundheit*



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Werner Brandl</i> Editorial.....	2
<i>Günther Koch</i> Wissenschaftliche Texte erschließen mit der Lesestrategie SQ3R.....	3
<i>Martin Kornmeier</i> Kompetent wissenschaftlich schreiben nach dem Gugelhupf-Prinzip.....	17
<i>Michael Booch</i> Zwischen Therapie und Beratung – Zur Rolle der Lehrkraft bei der Präventions- und Interventionsarbeit von Essstörungen in der Schule.....	21
<i>Michaela Wölfer</i> Das Metabolische Syndrom im Jugendalter – Mögliche Ursachen und Präventionsstrategien auf nationaler und internationaler Ebene.....	33
<i>Julia Ernst</i> Aktuelle Herausforderungen bei der Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen.....	47
<i>Barbara Rieger</i> Essgenuss im Jugendalter.....	62
<i>Eva Steinfurth</i> Die Förderung des ethischen Ernährungsbewusstseins.....	79
<i>Andrea Balz & Dina Limbach</i> Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien zum neuen schweizerischen Lehrplan 21.....	95
<i>Birgit Happel</i> „Ich habe immer über meine Verhältnisse gelebt“ – Ein biografieanalytischer Blick auf den Umgang mit Geld.....	107
<i>Tagungsankündigung</i> GFD Tagung 2017 Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung.....	123

Wenn wir erst einmal Herr über unsere eigenen Begriffe werden, schaffen wir ein solides Fundament für große und gewichtige Gedanken. Das gelingt vor allem jenen, deren Gedanken mager und begrenzt sind, und die viel glücklicher sind als jene, die sich hilflos im tiefen Sumpf der Konzepte wälzen.

Charles Sanders Peirce (1878) „How to make our ideas clear“

Etwas irritierend für Newcomer in der Wissenschaft mag's allemal sein – auf einen ersten Blick zwar sicherlich wohlwollend gemeint, stellt sich beim zweiten sogleich auch eher Befremdliches ein – und bei einem dritten dann schließlich drängt sich geradezu die Frage auf: Hat *Peirce* – ganz pragmatischer Philosoph mit abduktiver Argumentation – nicht doch irgendwie recht? Sollten wir nicht froh sein, wenn ein frischer Wind und ebenso erfrischende *Gedanken* die Welt der Wissenschaft durchlüften und die allzu etablierten *Konzepte* auf den Prüfstand, vielleicht auf den Kopf stellen – wie *mager* und *begrenzt* der mühsame Anfang zunächst auch sein mag, ein *solides Fundament* für *große und gewichtige Gedanken* zu errichten?

Ein solches Forum zur Präsentation aus dem Bereich Konsum – Ernährung – Gesundheit wollen wir mit dieser Ausgabe bieten: Dass aller Anfang schwer, aber dennoch bewältigbar ist, zeigen methodisch *Günther Koch* mit der Lesestrategie SQR3 zur Erschließung wissenschaftlicher Texte und *Martin Kornmeier* mit dem Gugelhupf-Prinzip wissenschaftlichen Schreibens auf. *Michael Booch* stellt die Frage nach der Rolle von Lehrkräften in der Prävention und Intervention bei Essstörungen. *Michaela Wölfer* diskutiert mögliche Ursachen und Präventionsstrategien zum Metabolischen Syndrom im Jugendalter. *Julia Ernst* stellt sich der aktuellen Herausforderungen bei der Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen. *Barbara Rieger* wiederum wirft ein Schlaglicht auf den Essgenuss im Jugendalter. *Eva Steinfurth* entwirft ein Szenarium zur Förderung eines ethischen Ernährungsbewusstseins. *Andrea Balz* und *Dina Limbach* entwickeln gemeinsam im Anschluss an den Lehrplan 21 der Schweiz* Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien zu Markt, Handel und Geld und *Birgit Happel* betrachtet den Umgang mit Geld aus einer lebensgeschichtlichen Perspektive.

Ob als Zulassungsarbeit für das 1. oder 2. Staatsexamen, Bachelor- oder Masterarbeit oder Dissertation – die Einzelartikel können zum einen die enorme Spannweite der Inhalte und methodischen Zugänge im Kontext von Konsum – Ernährung – Gesundheit dokumentieren und zum anderen (hoffentlich) dazu anregen, dieses Terrain für so interessant und spannend zu erachten, sich an und mit einer Themenstellung einen *eigenen Begriff* zu machen und dies für andere nachlesbar festzuhalten.

Wir wünschen Ihnen eine ebenso anregende Lektüre wie das Lektorat der „Erstlingswerke“ für die Zeitschrift Spaß gemacht hat!

Werner Brandl

* und deshalb auch den Gepflogenheiten der schweizerischen Rechtschreibung folgen!

Günther Koch

Wissenschaftliche Texte erschließen mit der Lesestrategie SQ3R

In der Vorbereitung wissenschaftlicher Arbeiten spielt das Literaturstudium eine wichtige Rolle. Die Lesestrategie *SQ3R* leitet Studierende und Wissenschaftler an, anspruchsvolle Texte Schritt für Schritt zu erschließen und somit einerseits bestmöglich zu verstehen und andererseits möglichst wenig Zeit mit nicht zielführenden Texten zu vergeuden.

Schlüsselwörter: Lesestrategie, Produktivität, Textverständnis, Effizienz

Auf ein Wort: Wie Sie von diesem Beitrag profitieren

Probleme beim Studium wissenschaftlicher Texte

„Im Anfang war das Wort“ – dies gilt nicht nur für den Evangelisten Johannes, sondern auch für das Gros wissenschaftlicher Arbeiten. Zu Beginn steht zumeist das Sichten und Studieren aktueller Fachliteratur an. Dies jedoch stellt gerade auch hochmotivierte Studierende und Wissenschaftler häufig vor große Probleme, da nicht wenige Schulen es verpassen, Schülerinnen und Schülern das passende Werkzeug an die Hand zu geben, um anspruchsvolle Texte tatsächlich zielführend zu studieren. Insbesondere werden häufig die folgenden Probleme beim Textstudium identifiziert:

- zu geringes Textverständnis
- mangelnde Konzentration
- Schwierigkeiten, Fachliteratur zielgerichtet zu lesen
- zeitintensive Beschäftigung mit nutzlosen Texten
- Probleme, das Gelesene langfristig zu behalten

SQ3R – Die Lösung der Probleme

All diese Probleme sind keine Erfindungen unseres AD(H)S- und Computerzeitalters, sondern wurden von *Francis Robinson* schon in den 1940er-Jahren bei seinen Studierenden beobachtet. Um Abhilfe zu schaffen, entwickelte er das Lesekonzept mit dem auf den ersten Blick seltsamen Namen *SQ3R*. Heute gilt es als renommier-

| Wissenschaftliche Texte erschließen

testes Konzept zur Steigerung des Leseverstehens und zur Optimierung des Textstudiums generell. *SQ3R* ist eine Sammlung aufeinander abgestimmter Techniken, um schwierige wissenschaftliche Literatur erfolgreich zu studieren, wichtige Inhalte zu extrahieren, langfristig zu behalten und für eigene weiterführende Arbeiten zu nutzen (vgl. Abb. 1). Diese Technik stellt auch sicher, dass zielgenau relevante Inhalte identifiziert werden und keine Zeit mit Unwichtigem vergeudet wird. Sie eignet sich immer dann, wenn anspruchsvolle Texte mit dem Ziel des Wissenserwerbs gelesen werden. Es optimiert sowohl die Vorbereitung auf Klausuren und Referate als auch das Schreiben von Seminar-, Bachelor-, Master- und Doktorarbeiten:

- Zentraler Vorteil des Lesekonzepts *SQ3R* ist ein gesteigertes Textverständnis.
- Darüber hinaus hilft es dem Leser, sehr schnell festzustellen ob sich das Lesen des jeweiligen Textes überhaupt lohnt. Dank *SQ3R* stellt der Leser Qualität und Relevanz des zu Lesenden innerhalb kürzester Zeit fest, und wird somit davor bewahrt, sich unnötig mit Überflüssigem aufzuhalten.
- Außerdem bereitet *SQ3R* die Inhalte so auf, dass diese von Ihnen leicht im Langzeitgedächtnis verankert werden können.
- *SQ3R* stellt sicher, dass Sie Texte zielgerichtet lesen, hält Ihre Motivation hoch und bewahrt Sie davor, Ihre Gedanken abschweifen zu lassen.

SQ3R umfasst die fünf Phasen *Survey*, *Question*, *Read*, *Recall* und *Review*.

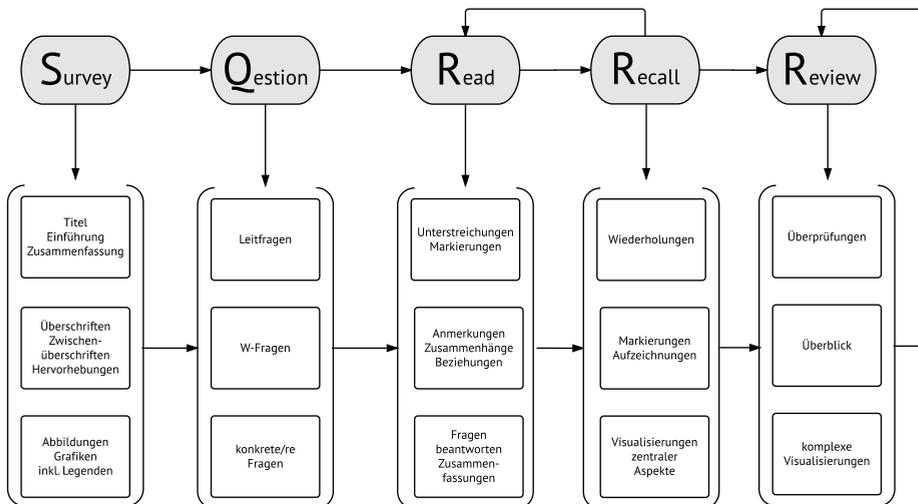


Abb. 1: *SQ3R*-Matrix (Quelle: Eigene Abbildung)

Phase 1 – Survey: Verschaffen Sie sich einen Überblick!

So profitieren Sie von dieser Phase

Bei Büchern wie auch bei einzelnen Aufsätzen und Kapiteln, die Sie als Grundlage für Ihre eigene wissenschaftliche Arbeit lesen, ist es nicht sinnvoll, diese einfach aufzuschlagen und „draufloszulesen“. Dies funktioniert lediglich bei Texten, die zum Vergnügen gelesen werden. Wenn Ihr Ziel jedoch das Verstehen komplexer Zusammenhänge und das Nutzen einer Vielzahl von Fakten ist, dann bringt Sie diese Vorgehensweise nicht wirklich voran.

Sinnvoller ist es, sich zunächst einen Überblick über den Text zu verschaffen. Überfliegen Sie ausgewählte Textelemente und gewinnen Sie einen ersten Eindruck von Aufbau, Struktur und Inhalt. Dies erleichtert Ihre Orientierung im späteren Leseprozess und hilft Ihnen, einzelne Fakten in einen Zusammenhang einzuordnen.

Bereits durch diesen ersten Schritt wird dem Leser klar, wie der Autor seine Ideen entwickelt und seine Ausführungen miteinander verknüpft. Sie identifizieren seine Leitidee. Sie spannen sozusagen ein grobmaschiges Netz einzelner Wissensfäden, in das Sie zu einem späteren Zeitpunkt weitere aus dem Text entnommene Informationen integrieren können. Darüber hinaus bietet diese Phase weitere Vorteile:

- Inhalte, die gerade für Prüfungen gelernt werden müssen, werden besser behalten.
- Komplexe Zusammenhänge und Themen werden leichter erfasst; selbst anspruchsvolle Texte werden besser verstanden.
- Sie können Texte sehr schnell hinsichtlich ihres Nutzens beurteilen, um somit Lesenswertes auszuwählen und wenig Relevantes bereits nach diesem ersten Schritt beruhigt zur Seite zu legen.

Ihre konkrete Vorgehensweise

Stellen Sie sich bei der erstmaligen Begegnung mit einem wissenschaftlichen Werk zunächst die drei folgenden, übergeordneten Fragen, deren Beantwortung Ihnen die Phase *Survey* ermöglichen sollte:

- Worüber wird dieser Text vermutlich Auskunft geben?
- Welche Struktur hat er?
- Lohnt es sich, ihn zu lesen?

| Wissenschaftliche Texte erschließen

Ausgehend von diesen Fragen besteht die erste Phase aus sechs Schritten. Führen Sie diese stets in der vorgegebenen Reihenfolge durch, da Sie somit zunehmend tiefer in den Text einsteigen und sukzessive mehr Details aufnehmen.

Schritt 1 – Lesen Sie Titel und Untertitel!

Gewöhnen Sie sich an, den Titel bewusst zu lesen! Stellen Sie sich beispielsweise die folgenden Fragen:

- Was wird ein Text mit diesem Titel wohl beinhalten?
- Wird bereits die Schwerpunktsetzung des Autors deutlich?

Schritt 2 – Studieren Sie das Inhaltsverzeichnis!

Falls der Text wie bei kürzeren wissenschaftlichen Artikeln häufig der Fall ohne Inhaltsverzeichnis auskommt, überspringen Sie diesen Arbeitsschritt natürlich und gehen sofort zu Schritt 3. Ansonsten widmen Sie sich kurz dem Inhaltsverzeichnis und nutzen dieses, um einen Einblick in den Aufbau des Textes zu erhalten.

- Geht der Autor chronologisch vor?
- Bauen die einzelnen Kapitel argumentativ aufeinander auf?
- Wie strukturiert er seine Ausführungen?

Schritt 3 – Studieren Sie Überschriften und einleitende Sätze!

Studieren Sie nun die einzelnen Überschriften im Text selbst. Nutzen Sie dabei die Gelegenheit, zusätzlich den jeweils ersten nachfolgenden Satz zu lesen. Auf diese Art und Weise gewinnen Sie bereits eine Vorstellung von Inhalt und Aussage des Buchs oder Kapitels! Sie stellen fest, ob der ein oder andere behandelte Aspekt Ihnen bereits bekannt ist oder ob wirklich das gesamte Textmaterial neu für Sie ist. Vielleicht können Sie zu diesem Zeitpunkt auch schon besonders schwierige Textstellen identifizieren. Mögliche Fragen:

- Welche zentralen Einzelaspekte werden den Überschriften zufolge angesprochen?
- Welche Inhalte kommen Ihnen bekannt vor?
- Welche Kapitel oder Punkte wirken besonders anspruchsvoll?

Schritt 4 – Lesen Sie Einführungen, Zusammenfassung u. Ä.!

Während wissenschaftliche Artikel zumeist mit einem aussagekräftigen Abstract beginnen, eignen sich bei einem Buch Klappentext und Einführung. Und zwar in genau dieser Reihenfolge. Hier bietet Ihnen der Autor ein Extrakt seiner Ausführungen.

rungen an. Er teilt Ihnen mit, was er mit diesem Buch erreichen wollte, weshalb er es geschrieben hat. Nutzen Sie es!

Schritt 5 – Studieren Sie sämtliche Abbildungen!

Fotos, Bilder, Grafiken, Diagramme und Tabellen zeigen Ihnen, was der Autor als besonders wichtig ansieht und bringen komplexe Inhalte prägnant auf den Punkt.

Schritt 6 – Lesen Sie die Hervorhebungen des Autors!

Konzentrieren Sie sich zunächst auf fett Gedrucktes und Unterstrichenes. Nutzen Sie diese Hilfestellungen des Autors! Er hat in seinen Ausführungen bereits markiert, was besonders wichtig ist.

Nach Abschluss dieser Phase sollten Sie nun diese konkreten Ziele erreicht haben:

- Sie haben einen ersten Überblick über den Text.
- Sie haben eine erste Vorstellung von der behandelten Thematik.
- Sie haben ein Gefühl für Ausdruck und Stil des Autors sowie für den Schwierigkeitsgrad des Materials.
- Sie können konkret planen, wie viele Seiten Sie pro Sitzung lesen wollen.

Phase 2 – *Question*: Fokussieren Sie sich!

So profitieren Sie von dieser Phase

Erfahrungsgemäß haben viele Leser Probleme, die Konzentration beim Studium anspruchsvoller Texte über längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten. So berichten viele davon, ihre Gedanken würden dabei oftmals abschweifen. Dies ist zum einen nichts Außergewöhnliches und kann zum anderen leicht behoben werden: Formulieren Sie hierzu vor Beginn des eigentlichen Lesens einige Fragen, die Ihnen der Text beantworten soll und die sicherstellen, dass Sie Ihr Ziel nicht aus den Augen verlieren. So lassen Sie die Rolle des passiv Konsumierenden hinter sich und werden zum aktiv Suchenden.

Daneben haben diese Fragen drei zusätzliche Vorteile:

- Sie stellen sicher, dass Sie die für Sie relevanten Schlüsselstellen des Textes eindeutig identifizieren und keinesfalls übersehen.
- Die Suche nach Antworten auf bestehende Fragen erhöht die Motivation und somit die zentrale Voraussetzung für effizientes Arbeiten und jeglichen Lernprozess.

| Wissenschaftliche Texte erschließen

- Diese Vorgehensweise ermöglicht selektives Lesen, bei dem lediglich relevanten Passagen ein höheres Maß an Aufmerksamkeit und Zeit gewidmet wird. So verhindern Sie, dass Sie sich kurz vor Abschluss einer Seminararbeit oder Klausurvorbereitung in Nebensächlichkeiten verzetteln, wenn Sie nur noch einen Aspekt recherchieren oder nachlesen möchten.

Gewöhnen Sie sich von Anfang an daran, Ihre Fragen schriftlich zu fixieren. Selbst wenn Sie dies nur stichpunktartig auf einem kleinen Notizzettel tun, gelingt es Ihnen somit leichter, Ihre Fragen stetig im Hinterkopf zu haben.

Ihre konkrete Vorgehensweise

Im Austausch mit einer Vielzahl Studierender hat sich beim Formulieren von Fragen das Vorgehen in zwei Schritten bewährt:

Schritt 1 – Beantworten Sie die klassischen Leitfragen!

Mit Hilfe der folgenden Leitfragen stellen Sie sicher, dass Sie den Grund, aus dem Sie den Text studieren, nicht aus den Augen verlieren und sich verzetteln.

- Weshalb/Wozu lese ich diesen Text?
- Welches Problem zu lösen soll er mir helfen?
- Was muss er beinhalten, um meinen Zwecken dienlich zu sein?

Einmal beantwortet und schriftlich fixiert stellen diese allgemeinen Fragen sicher, dass Sie während des Lesens kontinuierlich auf Ihr Ziel fokussiert bleiben. Mit Ihnen wappnen Sie sich dagegen, zu viel Zeit mit dem Studium eines Textes zu vergeuden, der Ihnen nicht weiterhilft. Schrecken Sie nicht davor zurück, das Lesen abzubrechen, sobald Sie merken, dass ein Text Sie nicht näher ans Ziel bringt.

Schritt 2 – Formulieren Sie konkrete Fragen!

Richten Sie konkrete Fragen an den Text, die Sie mit seiner Hilfe beantworten wollen. Konzentrieren Sie sich in erster Linie auf die W-Fragen. Bei der Formulierung der konkreten Fragen können Ihnen vor allem drei Methoden helfen:

Formulieren Sie Überschriften um! Dies ist die einfachste Möglichkeit, Fragen an einen Text zu formulieren.

Nutzen Sie Schlüsselwörter! Unabhängig von vorhandenen Überschriften bieten sich als Basis für Fragen auch fett und kursiv Gedrucktes, Unterstrichenes und Umrahmtes an, da der Autor damit von ihm als wichtig Erachtetes hervorhebt. Diese zentralen Begriffe können Sie nutzen ohne dabei den gesamten Text lesen zu müssen.

Verwenden Sie Zusammenfassungen! Zusammenfassungen am Ende einzelner Kapitel oder Aufsätze bieten sich als Grundlage für Fragen an. Fragen Sie konkret nach dem Zustandekommen der dort dargestellten Aussagen.

Phase 3 – Read: Wie Sie Ihren Leseprozess gestalten!

So profitieren Sie von dieser Phase

Nach Abschluss der vorbereitenden Phasen *Survey* und *Question* sollten Sie sowohl einen generellen Überblick über den Inhalt des Textes als auch eine Liste an Fragen haben, die Sie mit Hilfe des Textes zu beantworten hoffen. Nun, nachdem Sie fokussiert sind, kann der eigentliche Leseprozess beginnen. Orientieren Sie sich bei diesem an den folgenden Hinweisen und Tipps:

Hinweis 1 – Legen Sie Pausen ein!

Auch wenn dies individuell natürlich verschieden ist, empfiehlt es sich in den wenigsten Fällen länger als 45 Minuten ohne Pause zu lesen. Auch wenn Ihre Augen noch lange weiter „lesen“ könnten, ist ihr Gehirn zu diesem Zeitpunkt kaum noch aufnahmefähig. Gestalten Sie Ihre Pause aktiv und verbringen Sie diese nicht vor dem Monitor sitzend und im Internet surfend. Machen Sie die Häufigkeit Ihrer Pausen auch vom Komplexitätsgrad des Gelesenen abhängig.

Hinweis 2 – Setzen Sie sich realistische Ziele!

Durch die beiden ersten Phasen haben Sie schon einen ersten Eindruck des Textes bekommen und können seinen Schwierigkeitsgrad einschätzen. Handelt es sich um einen eher einfachen oder doch sehr anspruchsvollen Text?

Auf Basis dieser Einschätzung entscheiden Sie, wie viele Seiten Sie lesen können, bevor Sie eine Pause einlegen. Neben Schwierigkeitsgrad und Komplexität des Textes gilt es bei der Festsetzung einer Seitenzahl zwei weitere Einflussfaktoren zu beachten:

- Ihr Vorwissen ist insofern relevant, als es Ihnen ermöglicht, schneller zu lesen und somit eine höhere Anzahl an Seiten zu bewältigen, bevor Ihre Aufmerksamkeit entscheidend nachlässt und Sie eine Pause einlegen. Auch erleichtert ein umfangreiches Hintergrundwissen das Textverständnis und erspart Ihnen somit ein mehrmaliges Lesen einzelner Passagen oder des gesamten Kapitels.
- Auch der Stil, in dem der Autor schreibt, beeinflusst Ihre Lesegeschwindigkeit und somit die Seitenanzahl, die Sie in einer Sitzung lesen können. Den Stil des Autors und daraus resultierende Erschwernisse identifizieren

| Wissenschaftliche Texte erschließen

Sie problemlos in Schritt 2 der Phase *Survey*, wenn Sie die Überschriften des Textes sowie den jeweils nachfolgenden Satz lesen.

Während es den meisten von Anfang an leichtfällt, die geplanten Pausen penibel einzuhalten, tendieren die meisten allerdings dazu, sich eine zu hohe Anzahl an Seiten als Ziel zu setzen. Gerade bei anspruchsvollen, komplexen Texten, zu denen Sie nur wenig Hintergrundwissen haben, kann es sinnvoll sein, sich für eine 60-minütige Sitzung lediglich zehn Seiten oder gar weniger vorzunehmen.

Hinweis 3 – Planen Sie mehrmaliges Lesen des Kapitels ein!

Komplexitätsgrad und Neuigkeitswert machen ein mehrmaliges Lesen oftmals zwingend notwendig! Planen Sie bei wissenschaftlichen Aufsätzen und Kapiteln aus Fachbüchern von vornherein mehrere Durchgänge ein, wenn Sie diese umfassend verstehen wollen und noch kein Experte auf diesem Gebiet sind.

Streben Sie nicht danach, die Inhalte anspruchsvoller Texte durch einmaliges Lesen zu erfassen. Setzen Sie sich vielmehr als Ziel, bereits in der vorbereitenden Phase *Survey* zielsicher die Textstellen zu identifizieren, deren Komplexitätsgrad und/oder Wichtigkeit ein erneutes Lesen erfordern wird.

So wie Sie sich einem ungelösten Problem nicht stetig mit der gleichen Lösungsstrategie nähern, sollten Sie auch den Leseprozess schwieriger Stellen variieren. Haben Sie sich bei einem ersten Durchgang darauf beschränkt diese zu lesen, sollten Sie bei einem wiederholten Lesen dieser Stellen aktiv werden:

Hinweis 4 – Werden Sie aktiv!

Dies ist insofern nicht unumstritten, als alle zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zeitaufwändig sind und somit den Leseprozess verlangsamen. Dennoch sollten Sie nicht darauf verzichten, da dieser Punkt Verstehens- und Behaltensleistung stark erhöht. Effektive Möglichkeiten, zielgerichtet aktiv zu werden und nicht in blinden Aktionismus zu verfallen, werden Ihnen im Folgenden vorgestellt.

Ihre konkrete Vorgehensweise

Schritt 1 – Unterstreichen Sie besonders Relevantes!

Gewöhnen Sie sich an, wichtige Texte niemals zu lesen, ohne dabei einen Stift in der Hand zu halten. Es empfiehlt sich, einen Bleistift anstelle eines Textmarkers zu nutzen, da damit leserliche Notizen angebracht werden können. Darüber hinaus stellt ein einfacher Bleistift das ideale Basiswerkzeug des Speed Readings dar. Vermeiden Sie es, zu viele Unterstreichungen anzubringen – konzentrieren Sie sich wirklich auf die zentralen Begriffe. Dies sind zumeist Substantive oder Verben.

Schritt 2 – Bringen Sie weitere Markierungen an!

Gewöhnen Sie sich die Verwendung einer weniger Symbole an, um Schlüsselstellen unterschiedlich zu markieren. Beispielsweise weist ein Ausrufezeichen auf besonders Wichtiges hin, während ein Fragezeichen schwierige, noch unklare Textstellen markiert. Ein Doppelpfeil kann Schlussfolgerungen des Autors und beschriebene Folgen markieren, während ein Blitz auf die Notwendigkeit verweist, weitere Informationsquellen zu nutzen.

Wenn Sie beim erstmaligen Lesen wichtige Aspekte unterstrichen haben, bietet es sich an die Unterstreichungen besonders zentraler Inhalte in einem zweiten Lesedurchgang zu einem Rahmen zu ergänzen.

Schritt 3 – Beantworten Sie die von Ihnen formulierten konkreten Fragen!

Stellen Sie sicher, dass Sie die in Phase II formulierten Fragen stets vor Augen haben und beantworten Sie diese, sobald Ihnen dies möglich ist, da Sie im Text auf relevante Stellen gestoßen sind. An dieser Stelle dürfen Sie gerne stichpunktartig arbeiten und können darauf verzichten, Ihre Antworten auszuformulieren. Beobachten Sie sich dennoch kritisch und vermeiden Sie Selbstbetrug. Einige Studierende berichten von der Gefahr, im Text gefundene Aspekte bereits dann als Antwort auf ihre Fragen zu akzeptieren, wenn diese einen entfernten Zusammenhang mit ihr aufweisen.

Da diese Notizen nur der Unterstützung Ihres Textverständnisses dienen, ist es nicht notwendig, sich hierbei formal festzulegen. Ob Sie die Kerngedanken beispielsweise im Stile einer Mindmap festhalten oder eine Gliederung des Kapitels erstellen, bleibt Ihnen überlassen. Halten Sie die wichtigsten Punkte und Kerngedanken des Kapitels fest und notieren Sie jeweils einige Unterpunkte. Versuchen Sie bereits Beziehungen der Einzelaspekte untereinander festzuhalten. Arbeiten Sie prinzipiell sehr großflächig und lassen Sie ausreichend Platz für nachträgliche Ergänzungen bei weiteren Lesedurchgängen.

Wenn Sie sich dafür entscheiden, diese Notizen gleich in Form einer Zusammenfassung zu gestalten, achten Sie darauf, dabei Ihr Ziel nicht aus den Augen zu verlieren: Sie erstellen diese Zusammenfassung, um den Text besser verstehen und behalten zu können. Ihre Zusammenfassung ist nicht dazu gedacht, anderen Lesern eine Hilfe zu sein. Halten Sie sich dabei an die folgenden drei Ratschläge:

- Integrieren Sie den jeweiligen Hauptgedanken!
- Notieren Sie zu jedem Hauptgedanken einige erläuternde Aspekte!
- Verdeutlichen Sie Zusammenhänge!

Ähnlich wie beim Mindmapping ist es auch hierbei sinnvoll, sehr großflächig zu arbeiten und viel Platz für Ergänzungen zu lassen. Gerade wenn Sie noch kein Experte in dem behandelten Thema sind, wird Ihre Zusammenfassung beim ersten

Lesedurchgang sehr knapp ausfallen. Wenn Sie genug Platz lassen, haben Sie bei wiederholtem Lesen die Möglichkeit, hier Ergänzungen vorzunehmen.

Phase 4 – *Recall*: Was Ihren Leseprozess begleitet!

So profitieren Sie von dieser Phase

Die Phase *Recall* wirkt einem typischen Problem entgegen, von viele Leser berichten: Solange sie den Text noch unmittelbar vor Augen haben, sind sie sich ganz sicher, den Inhalt verstanden und behalten zu haben. Sobald sie jedoch das Buch schließen oder den Aufsatz zur Seite legen, stehen Sie vor einem Problem. Sie müssen feststellen, dass das Gelesene nicht wirklich verstanden wurde oder lediglich in Form konfuser, unzusammenhängender Fragmente abgespeichert wurde.

Die einzelnen methodischen Möglichkeiten dieser vierten Phase steuern hier effektiv gegen und bieten eine Möglichkeit der Selbstkontrolle. Sie stellen sicher, dass das soeben Gelesene verstanden und behalten wurde, bevor der Leser zum nächsten Abschnitt übergeht. Deshalb sollte diese Phase nach jedem Sinnabschnitt erfolgen und nicht erst am Ende eines Kapitels oder Aufsatzes. Diese Sinnabschnitte sollten Sie bereits in der *Survey*-Phase identifiziert haben.

Außerdem ist diese Phase der erste Schritt, das Gelesene durch Wiederholung vom Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis zu transportieren und erhöht somit die Wahrscheinlichkeit, dass die Inhalte selbst Wochen später noch korrekt und passgenau abgerufen werden können. Die Vergessenskurve nach Ebbinghaus besagt, dass die Wahrscheinlichkeit, neue Inhalte zu vergessen, direkt im Anschluss an die Begegnung mit ihnen besonders hoch ist, während die Vergessensrate im Laufe der Zeit signifikant abnimmt. Was eine Woche nach Erlernen noch erinnert werden kann, wird vermutlich über lange Zeit hinweg abrufbar sein. Eine erste Wiederholung des neu erworbenen Wissens in der *Recall*-Phase sorgt dafür, dass diese Vergessenskurve flacher verläuft.

Ihre konkrete Vorgehensweise

Für eine Steigerung Ihrer Verstehens- und Behaltensleistung stehen Ihnen in der *Recall*-Phase prinzipiell unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung.

Möglichkeit 1 – Wiederholung

Ogleich recht umstritten, soll die Möglichkeit der inneren Wiederholung an dieser Stelle nicht verschwiegen werden. Verwiesen sei jedoch darauf, dass diese Methode ihren Nutzen ausschließlich bei Texten zeigt, deren Inhalte wenig komplex und anspruchsvoll sind. Beantworten Sie dazu im Geiste die folgenden Fragen:

- Welches Thema, welcher Aspekt wurde soeben dargestellt?
- Aus welchem Blickwinkel, unter welcher Schwerpunktsetzung stellt der Autor dieses dar?
- Wie baut er seine Argumentation auf?
- Welche weiteren Fragen ergeben sich daraus?

Gerade die letzten beiden Fragen sind sehr anspruchsvoll – verzweifeln Sie nicht, wenn Ihnen nach einem ersten Lesedurchgang lediglich ein oder zwei Argumente oder weiterführende Fragen in den Sinn kommen.

Robinson selbst lehnte eine derartige Gestaltung der vierten Phase prinzipiell ab, da er der Meinung war, der Leser neige dazu sich selbst zu betrügen, wenn er diese Phase lediglich im Geiste durchlaufe. Zu schnell würde er unpräzise Antworten akzeptieren. Erproben Sie zu Beginn auch diese Möglichkeit, beobachten Sie sich dabei jedoch kritisch. Entscheiden Sie nach einiger Zeit, ob dieses methodische Vorgehen für Sie geeignet ist.

Robinson betrachtete die schriftliche Fixierung der Antworten auf die oben genannten Fragen als zwingend notwendig. Auf diesem Weg erhält der Leser sofort präzise Rückmeldung über verstandene und behaltene Inhalte bzw. vorhandene Lücken, die in einem weiteren Lesedurchgang geschlossen werden müssen.

Wenngleich Sie die schriftliche Beantwortung der vier Fragen recht knapp halten können, sollten Sie dennoch Wert auf eindeutige Formulierungen legen. Stichpunktartige Antworten verführen hier geradezu dazu, sich ein Wissen vorzugaukeln, das in Wirklichkeit nicht vorhanden oder abrufbar ist.

Möglichkeit 2 – Nutzen Ihrer Zusammenfassung und Markierungen!

Wenn Sie den zuvor geäußerten Rat beherzigen und während des eigentlichen Leseprozesses aktiv geworden sind, können Sie nun für die erste Wiederholung Ihre Markierungen und Aufzeichnungen nutzen.

Sollten Sie eine knappe Zusammenfassung des Sinnabschnittes formuliert haben, dann betrachten Sie nur den einleitenden Gedanken und versuchen Sie, die daraus resultierenden, weiterführenden Gedankenstränge und Argumentationslinien zu entwickeln. Überprüfen Sie sich anschließend selbst mithilfe der Zusammenfassung oder der von Ihnen angebrachten Markierungen.

In dieser Phase können Sie Sätze und Aussagen, die Sie zitieren wollen ergänzen. Achten Sie darauf, nur solche Passagen wörtlich aus dem Text zu entnehmen, die Sie später zitieren wollen und machen Sie dies kenntlich.

Möglichkeit 3 – Visualisieren Sie zentrale Inhalte!

Für viele Leser ist es leichter, Inhalte zu behalten, wenn diese in eigenen Bildern zusammengefasst wurden. Dabei geht es nicht darum, Kunstwerke zu schaffen,

sondern einen kontinuierlichen Text in einen diskontinuierlichen Text zu transformieren. Dabei gilt stets: Der Weg ist das Ziel!

Phase 5 – Review: Wie Sie Ihren Leseprozess abschließen!

So profitieren Sie von dieser Phase

Die Art der Durchführung dieser letzten Phase im *SQ3R*-System wird leider oftmals missverstanden: So machte Robinson nicht deutlich genug, dass die direkt im Anschluss an den Leseprozess stattfindende Gesamtwiederholung nur die erste einer Vielzahl an Wiederholungen sein sollte. Hier macht Robinson sich die Erkenntnisse der Gedächtnispsychologie zunutze, die besagen, dass mehrmaliges, aktives Wiederholen das nachhaltige Behalten von Wissen begünstigt.

Ein weiteres Problem bei Robinsons Ausführungen zu dieser Phase stellt die Zeitangabe dar: Robinson veranschlagt für diesen Schritt lediglich fünf Minuten. In unserer Arbeit mit Studenten allerdings hat sich eine Ausdehnung dieser Zeitspanne als sinnvoll erwiesen. Unserer Erfahrung nach werden je nach Länge und Anspruch des Gelesenen bis zu fünfzehn Minuten benötigt.

Zentrales Ziel dieser ersten Wiederholung sollte es sein, den Stoff nochmals zu durchdenken und zu reorganisieren, um ihn in seiner Gesamtheit zu erfassen. Haben Sie die einzelnen Sinnabschnitte bislang weitgehend isoliert betrachtet, kann Ihnen der Überblick über den gesamten Text helfen, die Funktion und Bedeutung dieser einzelnen Abschnitte näher zu erfassen.

In dieser Phase stellen Sie sicher, dass die in der zweiten Phase von Ihnen formulierten Fragen beantwortet wurden. Darüber hinaus gewinnen Sie nochmals eine genaue Vorstellung darüber, welche Inhalte von Ihnen behalten und verstanden wurden, und wo noch Unklarheiten existieren.

Ihre konkrete Vorgehensweise

Nutzen Sie in der abschließenden Phase *Review* die folgenden Techniken und Vorgehensweisen:

Schritt 1 – Überprüfen Sie die eingangs formulierten Fragen!

Gehen Sie in einem ersten Schritt die eingangs formulierten Fragen durch und überprüfen Sie, ob diese nun beantwortet sind. Falls das nicht der Fall ist, entscheiden Sie, ob dies auf Basis des bearbeiteten Kapitels oder Aufsatzes überhaupt möglich ist und Sie sich dem Text nochmals besonders intensiv widmen oder ob Sie Ihre Zeit und Energie nicht eher in einen anderen Text investieren.

Schritt 2 – Überfliegen Sie nochmals Ihre Zusammenfassungen der einzelnen Sinnabschnitte!

Robinson ging davon aus, dass während des Leseprozesses bereits Notizen und/oder eine Zusammenfassung erstellt werden. Sollten Sie derart vorgehen, überfliegen Sie Ihre Aufzeichnungen nun, um sich abschließend nochmals einen Überblick über den Text zu verschaffen. Obwohl weit verbreitet, ist diese Vorgehensweise jedoch nicht für alle Studierenden sinnvoll. Sollten Sie zu denjenigen gehören, die nur wenig Nutzen aus derartigen Notizen ziehen, sollten Sie auf eine der folgenden Methoden umzusteigen.

Schritt 3 – Betrachten Sie nochmals die Hauptüberschriften!

Blättern Sie den Text nochmals durch und konzentrieren Sie sich dabei ausschließlich auf die übergeordneten Hauptüberschriften. Können Sie, ausgehend von einer Überschrift, den zugehörigen Inhalt rekapitulieren? Sollte Ihnen dies nicht möglich sein, markieren Sie den entsprechenden Abschnitt, um ihn im Anschluss an die erste Wiederholung nochmals zu lesen. Geben Sie sich jeweils nur einige wenige Sekunden Zeit – wenn Sie sich den Inhalt nach zehn oder fünfzehn Sekunden noch nicht ins Gedächtnis rufen können, wurde er nicht ausreichend erfasst und abgespeichert.

Schritt 4 – Erstellen Sie Diagramme, Tabellen, Übersichten und Conceptmaps!

Viele Menschen behalten Bilder und Zeichnungen besser als bloße Worte – vielleicht gehören auch Sie zu dieser Gruppe. Sie müssen kein Künstler sein, um Ihren Nutzen aus derartiger Visualisierung zu ziehen.

Eine einfache Möglichkeit ist die Anordnung der neuen Informationen in Tabellenform. Falls geeignet für den jeweiligen Text erstellen Sie zunächst eine zusammenfassende Tabelle und füllen diese aus Ihrem Gedächtnis. Anschließend überfliegen Sie den Text und ergänzen von Ihnen vergessene Aspekte.

Die seit Tony Buzan wohl beliebteste Möglichkeit Sachverhalte graphisch zusammenzufassen ist das Mindmapping oder Conceptmapping. In der Literatur werden beide Begriffe zumeist synonym verwendet. Gelegentlich finden sich Positionen, die die Besonderheit einer Conceptmap darin sehen, dass sie Verbindungen einzelner Unterzweige miteinander beinhaltet. Notieren Sie Kapitelüberschrift oder Aufsatztitel in der Mitte einer leeren Seite. Ausgehend von diesem zeichnen Sie Pfeile, auf denen Sie die einzelnen Überschriften notieren. Anschließend ordnen Sie diesen falls vorhanden weitere, untergeordnete Überschriften zu oder von Ihnen als wichtig markierte Stichworte.

| Wissenschaftliche Texte erschließen

Schritt 5 – Wiederholen Sie diese Phase bei Bedarf mehrmals

Es wurde bereits angesprochen, dass diese *Review*phase mehrmals wiederholt werden sollte. Diese weiteren Wiederholungen jedoch dienen nicht dem (noch) besseren Textverständnis: Ihre Funktion ist es, das Gelesene ins Langzeitgedächtnis überzuführen, dort langfristig abzuspeichern und bei Bedarf abrufen zu können. In wie weit Sie bei der Vorbereitung einer wissenschaftlichen Arbeit auf eine Wiederholung der fünften Phase verzichten können, bleibt Ihnen überlassen.

Generell sollte es Ihr Ziel sein, von Wiederholung zu Wiederholung weniger Hinweise in Form von Überschriften oder Notizen zu benötigen, um den Inhalt rekapitulieren und gedanklich oder in Form eines Diagramms zusammenfassen zu können.

Literatur

Koch, G. (2014). *Erfolgreich studieren – anspruchsvolle Texte verstehen und behalten: SQ3R – die bewährte Methode zur Steigerung des Verständnisses bei wissenschaftlichen Texten*. CreateSpace.

Verfasser

Dr. phil. Günther Koch
Institutsrektor

Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern
– Abteilung II –

Am Stadtpark 20
D-81243 München

E-Mail: gkoch@stif2.de

Martin Kornmeier

Kompetent wissenschaftlich schreiben nach dem Gughupf-Prinzip

Wissenschaftlich arbeiten heißt wissenschaftlich schreiben! Damit das Schreiben kein Dramolett, schon gar kein Drama wird, lässt es sich durchaus „nach Rezept“ bewerkstelligen: Es gibt nämlich genug Parallelen zwischen dem Anfertigen einer wissenschaftlichen Arbeit und dem Backen eines Kuchens.

Schlüsselwörter: Wissenschaftliches Schreiben, Schreibkompetenz

1 Einsicht

Wissenschaftlich schreiben – da sehen manche gleich zwei potenziell verunsichernde Stolpersteine auf sich zurollen: Ist das Schreiben *an sich* schon eine mühselige Angelegenheit, weil der Autor Textart, Syntax, Grammatik, Orthografie, Stil usw. (mehr oder weniger) penibel zu beachten hat, so scheinen die Hürden des *wissenschaftlichen* Schreibens nochmals höher zu liegen; denn letztlich geht es um Präzision, Eindeutigkeit, Einhaltung von Manuskriptvorlagen, Zitierstilen usw. Doch keine Sorge, denn *Schreibkompetenz* (wie im Übrigen auch andere Kompetenzen) lässt sich *systematisch* entwickeln. Und warum auch nicht „rezeptologisch“¹?

1.1 Die Vorbereitung



Frühzeitige, sorgfältige *Themensuche* und *-wahl* sowie eine präzise *Forschungsfrage* sind ein absolutes Muss. Bei der *Recherche* und *Beschaffung adäquater* Informationen, Daten und Literatur sind – plausiblerweise – Sorgfalt und hinreichend Zeit unabdingbar. Eine konkrete *Planung* und *Organisation* von Zeit, Ort und Hilfsmitteln sowie die *Kooperation* mit Gleichgesinnten helfen beim Entwurf und Anfertigen der Arbeit enorm!

¹ *Rezeptologie*: (Handlungs-)Anleitung auf der Grundlage bewährter Praktiken oder als gesichert geltender wissenschaftlicher Erkenntnisse, in der Art eines Kochrezepts (Langenscheidt Fremdwörterbuch).

1.2 Die Suche nach dem Rezept



Sind Themenstellung und Forschungsfrage im Prinzip geklärt, geht es darum, einen *methodischen* Ansatz zur Planung, Durchführung und Dokumentation zu entwickeln. Die Sichtung der bereits vorliegenden theoretischen *Konzepte* und empirischen *Untersuchungen* sowie die Beurteilung der Tragfähigkeit und -weite ihrer Implikationen bestimmen die Herangehensweise dabei erheblich.

1.3 Die Auswahl der Zutaten



Die Qualität eines wissenschaftlichen Werkes hängt nicht zuletzt von der Qualität der verarbeiteten *Quellen* bzw. verwendeten *Literatur* ab, von ihrer Plausibilität und Aktualität. Auch sind Aussage- und Beweiskraft sowie Reliabilität und Validität der vorliegenden oder noch zu erhebenden *Daten* gleichfalls von zentraler Bedeutung.

1.4 Die Vorbereitung der Zutaten



Um die in der Literatur gefundenen Aussagen sinnvoll in einem eigenen Gedankengang aufzubereiten, sind *Definitionen*, *Zitate*, *Exzerpte* entsprechend aufzubereiten, Zusammenhänge vorzustrukturieren, problematische *Standpunkte* und *Schwachpunkte* zu kennzeichnen, eigene *Gedankengänge* zu skizzieren, der *Argumentationsrahmen* abzustecken.

1.5 Das Vermengen der Zutaten



Jede wissenschaftliche Arbeit bedarf einer stringenten *Struktur* und damit einer tragfähigen *Gliederung* für eine logische *Argumentation*, die Schritt für Schritt sachliche *Zusammenhänge* klären hilft, *Beziehungen* verdeutlicht, *Konsequenzen* veranschaulicht.

1.6 Das Rühren und Würzen des Teiges



Ein konsistenter *Theorierahmen*, theoriegeleitete *Hypothesen*, adäquate *Methoden*, objektive *Datengewinnung*, stimmige *Argumentation* und klare *Formulierung* sind für eine wissenschaftliche Arbeit unerlässlich; ebenso erhehlen und unterstützen passende *Beispiele* und aussagekräftige *Illustrationen* den Gedankengang.

1.7 Die Form des Kuchens



Bei wissenschaftlichen Arbeiten steht zwar im Vordergrund, dass die *Form der Funktion folgt* und bspw. Richtlinien zu *Reihenfolge*, *Layout und Formatierung* einzuhalten sind; dennoch bedeutet dies nicht, dass ein individueller *Schreibstil* dadurch unmöglich würde. Auch ist es hilfreich, dass sich Autoren z. B. auch an *zeitliche Vorgaben* bezüglich der Manuskripterstellung halten.

1.8 Vor dem Backen des Kuchens



Nicht alle gedanklichen Ungereimtheiten, „geistigen Schieflagen“, Lücken und formalen Kleinigkeiten fallen dem Verfasser einer wissenschaftlichen Arbeit immer selbst auf; es schadet deshalb nicht, das „Opus magnum“ vor der Abgabe Anderen zum *Gegenlesen* zu geben. Deren *Feedback* und *Korrekturhinweise* sollte man auf jeden Fall ernst nehmen. Und: Es beruhigt ungemein!

1.9 Endlich: Der Kuchen ist fertig



Das Gesamtkunstwerk ist vollendet! Bevor es dem externen *Gutachter* übergeben wird, ist es sicherlich angemessen und angebracht, das eigene Werk mit Stolz zu betrachten, bevor man dann der *Beurteilung* und *Bewertung* selbstkritisch entgegensehen kann.

2 Ausblick

Genauso wie Kuchenbäcker nicht (nur) für sich, sondern vor allem für andere Schleckermäuler backen, gilt: „Auch Wissenschaftler schreiben nicht für den Bücher-schrank, sondern für Leser – und zwar für möglichst viele“ (Kornmeier, 2016, S. 173). Und wenn man sich dabei an einige, vielleicht gar nicht einmal so komplexe *Zutaten* und komplizierte *Verfahren* hält, kann eigentlich nichts schiefgehen. Einen Versuch ist es allemal wert!

Anmerkung

1 Eine erweiterte Version von „*Wissenschaftlich schreiben nach dem Gugelhupf-Prinzip. Ein Backdrama in 9 Akten*“ ist nachzulesen unter:
<https://studium.utb.de/studi-infos/backdrama-comic/>

Literatur

Kornmeier, M. (2016). *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht für Bachelor, Master und Dissertation* (7., akt. u. erg. Aufl.). Bern: Haupt.

Verfasser

Prof. Dr. Martin Kornmeier

Duale Hochschule Baden-Württemberg Mannheim
Department „International Business“

Coblitzallee 1-9
D-68163 Mannheim

E-Mail: Martin.Kornmeier@dhbw-mannheim.de

Michael Booch

Zwischen Therapie und Beratung – Zur Rolle der Lehrkraft bei der Präventions- und Interventionsarbeit von Essstörungen in der Schule

In der Adoleszenz und im jungen Erwachsenenalter gehören Essstörungen zu den häufigsten psychischen Erkrankungen. Kenntnisse über die Krankheit und Auskunft über Handlungsschemata professionalisieren eine Lehrkraft in ihrer Handlung, mit Essstörungen in der Schule angemessen umzugehen. Wenn Schulkinder an einer Essstörung leiden, ist die Grenze zwischen Beratung und Therapie in jedem Fall einzuhalten, denn Lehrkräfte können nicht die Aufgabe der Therapierenden übernehmen.

Schlüsselwörter: Essstörung, Schule, Leitfaden, Prävention, Intervention

1 Einleitung

Essstörungen gelten als besonders gefährlich. Die Krankheit entwickelt sich schleichend und schädigt Körper und Seele von Erkrankten schwer (Deutsche Gesellschaft für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, 2010). Vor allem essgestörte Kinder und Jugendliche sind in ihrer altersgemäßen Entwicklung gefährdet (Knobloch, Kleinert & Helwig, 2014). In der Pubertät ist die Gefahr erhöht, eine Essstörung zu entwickeln (Berking & Rief, 2012).

Zu Beginn dieses Artikels werden die vier Hauptformen von Essstörungen umschrieben. Die zusätzliche Darstellung typischer Verhaltensweisen von Erkrankten erleichtert es einer Lehrkraft außerdem, die psychosomatische Erkrankung Essstörung zu erkennen und das Störungsbild weitgehend zu beschreiben. Das darauffolgende Kapitel zeigt die Verbreitung von Essstörungen auf, um auf die Relevanz der Krankheit in den Schulen Deutschlands zu schließen.

Ziel dieses Artikels ist es, Lehrerinnen und Lehrern grob über die Thematik von Essstörungen zu informieren, sowie einen kurzen Handlungsablauf für Essstörungen in der Schule aufzuzeigen. Einen ausführlichen Leitfaden, wie Lehrpersonen adäquat mit Essstörungen von Schülerinnen und Schülern umgehen können, wie auch die Analyse neun verschiedener Präventionsprogramme, sind in der wissenschaftlichen Hausarbeit des Autors einzusehen.

2 Arten von Essstörung

Essstörungen sind psychosomatische Erkrankungen (Berger et al., 2008). Diagnostisch betrachtet lassen sich vier Hauptformen unterscheiden: Anorexia nervosa (Magersucht), Bulimia nervosa (Ess-Brechsucht), Binge-Eating-Störung (Esssucht) und »Nicht näher bezeichnete Essstörungen« (American Psychiatric Association, 2015). Die folgenden Tabellen wurden von der BZgA (2013b) übernommen.¹ Sie veranschaulichen, welche typischen Verhaltensweisen Erkrankte zeigen können:

Tabelle 1: Typisch für Anorexia nervosa (Quelle: BZgA, 2013b, S. 17)

Typisch für Anorexia nervosa:

- Fehlender Kontakt zum eigenen Körper und dessen Bedürfnissen
 - Der Körper wird als Feind erlebt und bekämpft
 - Ständiges Wiegen und Sich-zu-dick-Fühlen
 - Der Kopf kontrolliert und steuert
 - Kontrolle vermittelt das Gefühl, autonom und selbstständig zu sein
 - Manchmal übertriebene Sparsamkeit und extremer Reinlichkeitssinn, Ablehnung jeglicher lustbetonter Betätigung, eine ausgesprochene spartanische Lebensweise
 - Rückzugsverhalten
 - Schwarz- Weiß- Denken und depressive Verstimmungen
 - Ritualisiertes Essverhalten
 - Extrem langsames Essen, extrem heiß oder kalt essen
 - Verzehr von Baby- und kalorienarmen Nahrungsmitteln und Getränken, meist sehr einseitige Nahrungsauswahl
 - Essen vortäuschen, kauen und ausspucken
 - Kochen, backen, Rezepte sammeln und andere zum Essen animieren
 - Vieles im Stehen machen
 - Sich Kälte aussetzen
 - Exzessiv Sport treiben
 - Tragen von schweren Taschen/Rucksäcken
 - Die Betroffenen weigern sich über lange Zeit, sich ihre Krankheit einzugestehen
-

Tabelle 2: Typisch für Bulimia nervosa (Quelle: BZgA, 2013b, S. 21)

Typisch für Bulimia nervosa:

- Essverhalten in der Öffentlichkeit ist kontrolliert
 - Auswahl von Light- und fettarmen Produkten für die Mahlzeiten, die ‚offiziell‘ gegessen werden und im Körper bleiben
 - Trennen in erlaubte und verbotene Lebensmittel
 - Einkauf großer Mengen billiger, leicht verzehrbare Lebensmittel für die Essanfälle
 - Schlingendes Essen bei den Essanfällen
 - Horten von Lebensmitteln mit gleichzeitiger Angst davor, Lebensmittel zu Hause zu haben
 - Manchmal erhebliche Verschuldungen aufgrund der hohen Ausgaben für Lebensmittel
 - Keine geregelten Mahlzeiten
 - Nach außen hin funktioniert alles perfekt, die Fassade stimmt
 - Bulimie ist schambesetzt und heimlich
 - Selbstekel, das Gefühl, abnorm zu sein
 - Soziale Isolation, Vernachlässigung von Interessen, depressive Verstimmungen
 - Viele sportliche Aktivitäten
-

Tabelle 1: Typisch für Binge-Eating-Störung (Quelle: BZgA, 2013b, S. 26)

Typisch für Binge-Eating-Störung:

- Häufige Heißhungeranfälle, dabei werden große Mengen von Lebensmitteln verzehrt
 - Gestörtes Essverhalten zwischen den Essanfällen (abwechselnd restriktives und unkontrolliertes Essen)
 - Fehlende Regelmäßigkeit bei der Ernährung
 - Häufiges Diäthalten und Abbruch von Diäten
 - Störung der Hunger- und Sättigungswahrnehmung
 - Geringe körperliche Bewegung und Aktivität
 - Bevorzugung bewegungsarmer Freizeitbeschäftigungen wie Fernsehen und Computerspiele
 - Herunterschlucken von Gefühlen (Ärger, Wut, Traurigkeit, Freude)
-

3 Krankheitshäufigkeit

Die exakte Verbreitung von Essstörungen lässt sich nur schwer ermitteln, und insgesamt ist mit einer hohen Dunkelziffer zu rechnen. Da Betroffene die Krankheit leugnen, können Gesundheitssysteme viele Fälle nicht registrieren.

Die bundesweite Kinder- und Jugendstudie KiGGS befragte ca. 7.500 Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren. Aus den Daten geht hervor, dass der Großteil der Befragten (78 %) als unauffällig eingestuft wird. Dagegen gruppieren sich 22 % der Befragten in der Kategorie auffällig. Mädchen weisen in dieser Studie mit 28,9 % nahezu doppelt so häufig Symptome für Essstörungen auf, wie ihr gegenteiliges Geschlecht (15,2 %) (Hölling & Schlack, 2007). Hölling & Schlack (2007) leiten aus den Befunden der KiGGS-Studie ab, dass jedes fünfte Kind in Deutschland Symptome einer Essstörung aufweist (Hölling & Schlack, 2007). Aus diesen Tatsachen kann gefolgert werden, dass eine Lehrkraft mit hoher Wahrscheinlichkeit mit einer essgestörten Schülerin oder einem essgestörten Schüler konfrontiert wird.

4 Die Rolle der Lehrkraft

Schritt für Schritt soll der folgende Leitfaden Lehrkräfte unter anderem befähigen, sich den eigenen Aufgaben in der Präventionsarbeit bewusst zu werden (Kapitel 4.1) und in diversen Gesprächen angemessene Worte zu finden (Kapitel 4.2).

4.1 Lehrkraft und Prävention

Die folgende Auseinandersetzung bietet Schulen und Lehrpersonen eine Leitlinie für Präventionsarbeit, um sich in der Vielzahl der Pflichten, Anregungen und Ratschläge zurechtzufinden.

4.1.1 Bereiche einer umfangreichen Versorgung

Wenn Menschen an einer Essstörung leiden, sollte das Versorgungsangebot stets umfassend sein (BZgA, 2013). Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA, 2013, S.14) fasst vier Bereiche für eine umfangreiche Versorgung zusammen:

- 1. Gesundheitsförderung, Prävention*
- 2. Niederschwellige Beratungsangebote*
- 3. Diagnostik und Behandlung*
- 4. Nachsorge*

Die Lehrkraft spielt in der Institution Schule bei der Verhinderung einer Krankheitsentstehung und bei der Gesundheitsförderung eine bedeutende Rolle (Verwaltungsvorschrift, 2014).²

Dabei kommt der Lehrperson in den vier Bereichen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zum einen bei der frühzeitigen Erkennung von auffälligen Verhaltensänderungen einer behandlungsbedürftigen Essstörung und zum anderen bei der schnellen Vermittlung von Beratungsangeboten mit fachkundiger Hilfe eine oft unterschätzte Bedeutsamkeit zu (BZgA, 2013). Die medizinische Diagnose, Behandlung und Nachsorge muss dagegen ausnahmslos von Fachkräften psychologischer und medizinischer Kliniken durchgeführt werden (ebd.).

In der Schule spielen Lehrkräfte demnach in zwei von vier Bereichen der BZgA eine unverzichtbare Rolle, um „im Rahmen ihrer Möglichkeiten Betroffene möglichst frühzeitig in professionelle Hilfssysteme zu überführen“ (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, 2001, S. 2). Die Amtspflicht der Lehrerinnen und Lehrer bestätigt die Auffassung der BZgA durch die Fürsorgepflicht, für das Wohl der Schülerinnen und Schüler Sorge zu tragen und die Kinder und Jugendlichen vor einer Gefährdung der Gesundheit zu bewahren (Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz, 2015, Artikel 34 Satz 1 GG).

4.1.2 Prävention als Aufgabe

Lehrkräfte haben gemäß der Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums (2014) die Aufgabe, eine Kooperation zu Beratungs- und Therapiesystemen herzustellen und außerdem ihren eigenen Wissenstand zum Thema Essstörungen zu erweitern, um Verhaltensauffälligkeiten richtig einordnen zu können. Diese Aufgaben der Verwaltungsvorschrift (2014) setzen ein hohes Maß an Empathie und Geschick voraus, um Betroffene adäquat beraten und weitervermitteln zu können, die Klasse durch Aufklärung über die Erkrankung zu sensibilisieren, Elterngespräche zu führen oder präventive Programme vorzustellen (BZgA, 2013).

Neben der Fürsorgepflicht und den Aufgaben aus der Verwaltungsvorschrift in der Präventionsarbeit weisen die Standards für Lehrerbildung³ noch auf weitere Aufgaben im Hinblick auf die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler hin. Sie beziehen sich gleichermaßen auf die Fürsorgepflicht gegenüber den Bildungs- als auch den Erziehungszielen, welche fest im Schulgesetz verankert sind. Nach diesen Standards hat eine Lehrkraft die Aufgaben zu unterrichten, zu erziehen, zu beurteilen und schließlich zu innovieren (Kultusministerkonferenz, 2004).

Der Bereich des Erziehens beinhaltet unter anderem, dass Lehramtsabsolventinnen und -absolventen Präventivmaßnahmen in der Theorie kennen und diese in der Praxis anwenden können (ebd.). Sie sollen „Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen“ unterstützen können, „Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten“ kennen (ebd., S. 10). Das Zitat beschreibt mit »Interventi-

| Essstörungen in der Schule

onsmöglichkeiten« präventive Interventionen. Diese sind von der therapeutischen Intervention abzugrenzen, da sie nicht in den Aufgabenbereich einer Lehrkraft fallen. Mit der im Januar 2015 in Kraft getretenen Verwaltungsvorschrift verschärfte sich die Präventionsarbeit an Schulen deutlich. Pädagogische Einrichtungen sind seit diesem Zeitpunkt verpflichtet, auf gesundheitliche Risiken mit präventiven und gesundheitsförderlichen Maßnahmen zu reagieren (Verwaltungsvorschrift, 2014).

4.1.3 Bildungsplan und REVIS

Inwiefern der Bildungsplan für Realschulen (2004) die Thematik »Essstörungen« aufgreift, zeigt die nachfolgende Auflistung der entsprechenden Kompetenzformulierungen:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ...

... Essstörungen erkennen, wissen um deren mögliche Folgen und Hilfsmöglichkeiten durch Freunde, Familie und Institutionen.

... gesundheitliche Folgen von Fehlernährung aufzeigen und Ernährungs- und Verhaltensregeln ableiten [können]. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2004, S. 152)

Parallel bietet die Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen (REVIS)⁴ durch das Bildungsziel 1 und das Bildungsziel 4 in der schulischen Ernährungsbildung eine präventive „Steilvorlage“ (Bartsch, 2014, S.105), Kinder und Jugendliche zu begleiten, gesellschaftliche Körperbilder zu reflektieren, den eigenen Körper zu akzeptieren und das eigene Essverhalten zu erkennen. Die folgenden Bildungsziele wurden aus REVIS (2005, S. 1) entnommen:

Bildungsziel 1: Die Schülerinnen und Schüler gestalten die eigene Essbiographie reflektiert und selbstbestimmt.

Bildungsziel 4: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein positives Selbstkonzept durch Essen und Ernährung.

4.2 Essstörungen in der Schule

Wenn Schülerinnen und Schüler bereits betroffen sind oder im Verlauf der Schullaufbahn unbemerkt eine Essstörung entwickeln, „werden therapeutische Maßnahmen [...] [benötigt], um den Krankheitsverlauf positiv zu beeinflussen und Rückfälle zu verhindern.“ (BZgA, 2013a, S.19). Die Fälle essgestörter Schülerinnen und Schüler sind sehr individuell und es gibt keine Musterlösung, wie man auf gewisse Situationen zu reagieren hat (Baeck, 2007).

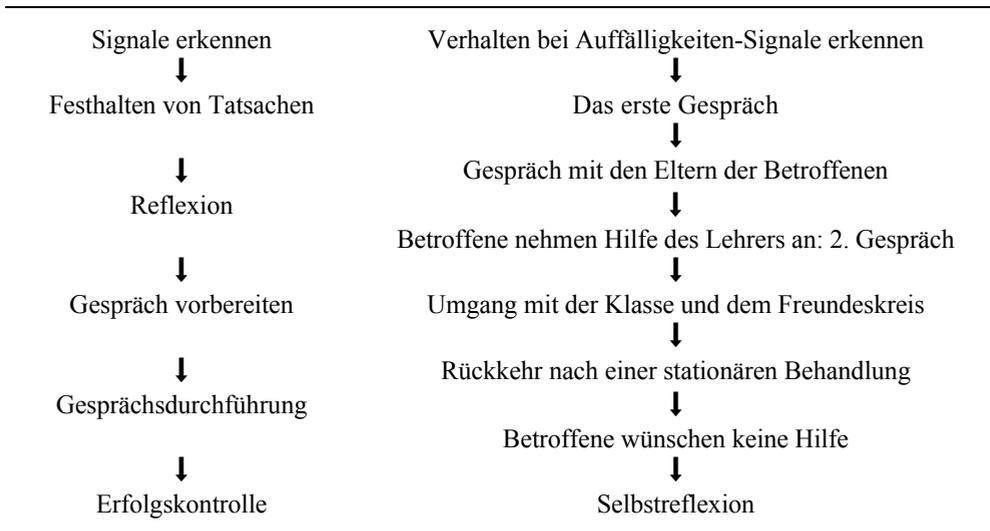
Da Lehrkräfte weder Therapeutinnen und Therapeuten noch Ärztinnen und Ärzte sind, sollten Lehrpersonen pädagogische Hilfen geben, um Betroffene durch Gespräche zu motivieren, professionelle Hilfe außerhalb der Schule aufzusuchen (Landesinstitut für Bildung und Erziehung Stuttgart, 2001). Demnach sollten sich Lehrperso-

nen durch den Einsatz geeigneter Maßnahmen bemühen, die volle Verwirklichung des Rechtes, „das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit [der Schülerinnen und Schüler] zu erhalten“ (§ 24 UN-Kinderrechtskonvention), sicherzustellen.

Im Folgenden wurden Publikationen der BZgA, Handreichungen des Landes, Doktor- und Zulassungsarbeiten sowie Leitfäden aus Deutschland und Österreich untersucht, um pädagogische Lehrkräfte für das Thema zu sensibilisieren, die Rolle der Lehrkraft zu analysieren und Lehrerinnen und Lehrern Handlungsvorschläge zu bieten, um in diversen Situationen angemessen handeln zu können.

Die in der Arbeit niedergeschriebenen Empfehlungen basieren auf zusammengefassten Vorgehensweisen, die sich in der genannten Literatur mehrfach wiederholen und mit einschlägiger Literatur verglichen wurden. Zudem wurden die Ratschläge mit den Ansichten erfahrener Psychologen und Mitarbeitern einer Schule für psychisch kranke Kinder⁵ verglichen. Dabei orientiert sich die Arbeit am Handlungsschema der Früherkennung und Intervention „step by step“ (Waldhelm-Auer, 2004).

Tab. 4: „step by step“ (Quelle: Waldhelm-Auer, 2004, S. 58) und modifiziertes Handlungsschema (Quelle: eigene Darstellung).



Das Handlungsschema der Tabelle 4 wurde für die Verwendung im Rahmen dieses Artikels teilweise modifiziert. In Anlehnung an das Institut Suchtprävention (2016) wurden Überschriften geändert, Inhaltsschwerpunkte umgestaltet und Punkte hinzugefügt, um Lehrkräften einen chronologischen Handlungsablauf (Interventionsablauf)⁶ von Essstörungen aufzuzeigen.

Die folgende *kurzgefasste Darstellung* der Handlungsfälle soll Lehrkräften eine Hilfestellung geben, die Betroffenen konsequent, möglichst rasch und unterstützend zu motivieren, Hilfe in Anspruch zu nehmen.

| Essstörungen in der Schule

4.2.1 Verhalten bei Auffälligkeiten-Signale erkennen

Ein Lehrer kann die Schülerin nur vorurteilsfrei und sachgerecht ansprechen, wenn er mögliche Stereotype durch Sachkenntnis von vorne herein aus dem Weg räumt. Unüberlegtes Handeln birgt die Gefahr, subjektiv zu argumentieren und durch unangemessenes Agieren die erkrankte Schülerin noch mehr zu belasten. Durch den täglichen Kontakt mit den Schülerinnen kann einem Lehrer eine Verhaltensauffälligkeit noch vor den Eltern auffallen.

4.2.2 Das erste Gespräch

Zusammenfassend schildert der Lehrer in einem ersten Gespräch isoliert von der Klasse die Beobachtungen stets objektiv wertschätzend. Der Lehrer bezieht sich an dieser Stelle nach wie vor auf seine Vermutungen. Diese sind nicht durch eine medizinische Diagnose gestützt. Die Wörter „Essstörung“ oder „Magersucht“ werden demzufolge im ersten Gespräch in keinem Fall verwendet (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, 2001). Ziele und Konsequenzen können helfen, die Schülerin zu heilenden Handlungen zu ermutigen (Waldhelm-Auer, 2004).

Lehrkräfte sind eine unterstützende Begleitung und vermitteln Erkrankte zwischen Beratungsstellen und therapeutischen Anstalten. Lehrer ersetzen solche Einrichtungen in keinem Fall. Im Verlauf des Gesprächs stellt der Lehrer diese Grenzen zwischen Schule und Therapie dar. Der Pädagoge schildert deutlich, er könne die Betroffene beraten, welche Schritte als nächstes eingeleitet werden könnten (Baeck, 2007), in keinem Fall kann er aber die Krankheit therapieren (Waldhelm-Auer, 2004). An dieser Stelle ist noch einmal explizit zu erwähnen, dass Lehrer keine Diagnosen stellen.

4.2.3 Gespräch mit den Eltern der Betroffenen

Häufig ahnen Eltern nichts von der Essstörung ihrer Kinder. Eine behutsame Hinführung und Sensibilisierung für diese Problematik ist genauso wichtig, wie der objektive Gesprächsverlauf. Dabei stehen Verhaltensweisen und Fehlzeiten im Vordergrund (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, 2001).

Der Lehrer sollte in der Lage sein, den Eltern Beratungsstellen empfehlen zu können. Hier finden die Erziehungsberechtigten weitere Informationen, Hilfe und fachliche Ratschläge (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012).

4.2.4 Betroffene nimmt Hilfe des Lehrers an: Zweites Gespräch

Der Lehrer unterstützt jede essgestörte Schülerin und vermittelt sie an Beratungsstellen. Die Vermittlung an weitere Einrichtungen steht im zweiten Gespräch im Vordergrund (Regierungspräsidium Stuttgart. Schule und Bildung, 2009). Von Empfeh-

lungen, bestimmte Therapeuten zu konsultieren, ist abzusehen. Eine Vermittlung mehrerer Adressen schließt aus, nach einer Therapie, die nicht den gewünschten Erfolg hatte, mit Vorwürfen konfrontiert zu werden. Ab dem Zeitpunkt eines stationären Aufenthalts begrenzen sich die Aufgaben des Lehrers auf den Austausch mit der Therapieschule (falls vorhanden).

Eine bevorzugte Notengebung ist ausgeschlossen (ebd.). Bei einem längeren stationären Aufenthalt der Betroffenen entscheiden die Lehrperson und die Schulleitung gemeinsam über Notengebung und Versetzung, da bei der Betroffenen meist größere Wissenslücken bestehen können (Regierungspräsidium Stuttgart. Schule und Bildung, 2009).

4.2.5 Umgang mit der Klasse und dem Freundeskreis

Ein Lehrer erklärt der Klasse, ebenso wie der Betroffenen und deren Eltern, die Grenzen zwischen Beraterfunktion und Lehrerfunktion. Dem Freundeskreis ist bewusst zu machen, dass weder der Lehrer noch der Freundeskreis die Krankheit heilen können. Freundinnen und Freunde sind dennoch als Unterstützung geeignet, den Betroffenen in ihren Handlungen und der Therapie beizustehen (BZgA, 2013c).

4.2.6 Rückkehr nach einer stationären Behandlung

Der Lehrer thematisiert mit der Betroffenen und der Klasse die Rückkehr in die Schule. Ein empathischer Empfang kann verhindern, dass sich die Schülerin mit Ängsten und negativen Gedanken quält. Auch die Klassenmitglieder/-innen sollten sich auf das Wiedersehen vorbereiten können, da sie selbst oft unsicher sind und nicht wissen, wie sie sich verhalten sollen (ebd.).

4.2.7 Betroffene wünschen keine Hilfe

Um das Wohl der Schülerin nicht zu gefährden, lädt die Lehrkraft zusammen mit der Schuldirektion nicht einsichtige Eltern zu einem Gespräch ein. Eine explizite Darlegung der Bedeutsamkeit einer Therapie soll die Eltern davon überzeugen, Hilfsmöglichkeiten anzunehmen. Die Uneinsichtigkeit der Eltern kann bis zur Vermittlung der Schülerin an das Jugendamt führen. Voraussetzung für einen reibungslosen Ablauf der Intervention und Prävention ist die Zusammenarbeit mit den Eltern.

4.2.8 Selbstreflexion

Lehrkräfte wissen oft nicht, wie sie sich gegenüber den Erkrankten verhalten sollen, denn sie „schwanken oft zwischen Ignorieren des Problems und besonderer Aufmerksamkeit gegenüber Betroffenen“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, S. 38). Diese „besondere Aufmerksamkeit“ kann den Gedanken her-

vorrufen, die Lehrkraft müsse die Betroffene heilen. Das führt zu einer Überforderung und kann die Lehrgesundheit gefährden. Das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (2001) hält es bei Essstörungen in der Schule für unerlässlich, eine distanzierte Selbstreflexion zu vollziehen. Dadurch nimmt der Lehrer die eigenen Gefühle wahr und reflektiert Wahrnehmungen und Ansichten, um eine emotionale Distanz zu gewährleisten (ebd.).

5 Schlussfolgerung

Der Artikel zeigt die Relevanz von Essstörungen im schulischen Kontext auf: Jugendliche sind häufiger betroffen als Erwachsene. Diese Tatsache erhöht das Risiko einer Lehrkraft, in der Schule mit Essstörungen konfrontiert zu werden. Lehrkräfte sind weder Therapeuten/Therapeutinnen noch Ärzte/Ärztinnen. Sie sollten pädagogische Hilfen geben, um Betroffene durch Gespräche zu motivieren, professionelle Hilfe außerhalb der Schule aufzusuchen. Diese Vermittlung an Beratungsstellen setzt voraus, dass Lehrpersonen mit Hilfsstellen für Suchterkrankungen kooperieren, um ein breites Netzwerk aufzubauen.

Falls sich Lehrkräfte für beratende Handlungen ungenügend vorbereitet fühlen, können sie sich an die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung wenden. Diese bietet auf ihrer Webseite (www.bzga-essstoerungen.de) eine bundesweite und qualitätsgesicherte Suchfunktion für Behandlungs- und Beratungseinrichtungen im Bereich Essstörungen.

Anmerkungen

- 1 Symptome einer „nicht näher bezeichneten Essstörung“ sind nicht zu finden. Diese sind nicht identisch mit den Erkennungsmerkmalen einer Essstörung (Wunderer, 2015). In dieser Form können u. a. Beschwerdebilder auftreten, „für die nicht genügend Informationen vorliegen, um eine genauere Diagnose stellen zu können“ (American Psychiatric Association, 2015, S. 484).
- 2 Es ist anzumerken, dass die beschriebenen Vorschriften der Verwaltungsvorschrift (2014) allgemein auf Krankheit/Gesundheit der Schülerinnen und Schüler abzielen und nicht explizit erwähnen, Essstörungen vorzubeugen.
- 3 Diese Standards wurden in der Kultusministerkonferenz formuliert und legen dar, welche Anforderungen Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen.
- 4 *REVIS*: Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemeinbildenden Schulen.
- 5 Der Vergleich stützt sich auf Erfahrungen aus dem Professionalisierungspraktikum, welches im März 2015 an einer „Schule für Kranke“ in Ulm absolviert wurde.
- 6 Es ist anzumerken, dass unter dem Begriff „Intervention“ nicht die therapeutische Intervention gemeint ist. Unter „Interventionsablauf“ ist nachfolgend zu verstehen,

dass Lehrkräfte angemessene Handlungen einleiten, um das Wohlbefinden der/des Erkrankten zu fördern (Raabe, 2004).

Literatur

- American Psychiatric Association (2015). *DSM-5: Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5*. Washington, DC. <https://doi.org/10.1026/02600-000>
- Bartsch, S. (2014). Präventionsmaßnahme Ernährungsbildung. *Ernährung im Fokus*, 14-03-04, S. 105.
- Berger, U., Bormann, B., Brix, C. et al. (2008). Evaluierter Programme zur Prävention von Essstörungen. *Ernährung*, 2, 159-168. <https://doi.org/10.1007/s12082-008-0165-0>
- Berking, M. & Rief, W. (2012). *Klinische Psychologie und Psychotherapie für Bachelor* (Band 2: Therapieverfahren, Lesen, Hören, Lernen im Web). Berlin.
- Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (2015). *Artikel 34 Satz 1 GG*.
- Deutsche Gesellschaft für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie (2010). *Diagnostik und Therapie der Essstörungen*. Berlin.
- Knobloch, J., Kleinert, J. & Helwig, J. (2014). Vor der Essstörung: Risikoverhalten und Persönlichkeitsmerkmale bei Schülerinnen des Gymnasiums. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(2), 50-60. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000113>
- Baack, S. (2007). *Essstörungen: Was Eltern und Lehrer tun können*. Bonn: Balance.
- Barmer GEK (2011). *Psychogene Essstörungen: erkennen, benennen, vorbeugen – Ratgeber für Multiplikatoren* (Stand: Oktober 2011). Berlin.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012) *Suchtprävention in der Schule* (4. Aufl.). Wien. <http://www.praevention.at/upload/documentbox/Version2012.pdf>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2013). *Empfehlungen zur integrierten Versorgung bei Essstörungen in Deutschland* (Band 4). Köln: BZgA.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2013a). *Essstörungen vorbeugen: Informationen und Übungen für die Gruppenarbeit* (Ausgabe 1.50.02.13). Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2013b). *Essstörungen – Was ist das*. Köln: BZgA.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2013c). *Leitfaden*. Köln: BZgA.
- Hölling, H. & Schlack, R. (2007). Essstörungen im Kindes- und Jugendalter. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 794-799. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0242-6>
- Institut Suchtprävention (2016). *X-act Essstörungen. Materialien zur Prävention von Essstörungen in der Schule*. http://www.praevention.at/uploads/media/x-act_Esstörungen2016.pdf

| Essstörungen in der Schule

- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (2001). *Informationsdienst zur Suchtprävention – Anorexie, Bulimie, Adipositas: Essstörungen – (k)ein Thema für die Schule: Eine Handreichung für die Lehrerinnen und Lehrer für Informationen zur Suchtprävention in Baden-Württemberg* (Ausgabe 12). Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004). *Bildungsplan Realschule Baden-Württemberg*.
- Raabe K. (2004). *Mädchenspezifische Prävention von Ess-Störungen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- REVIS (2005). *Bildungsziele und Kompetenzen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung*.
<http://www.evb-online.de/docs/kompetenzraaster-vertikal-endfassung.pdf>
- Regierungspräsidium Stuttgart Schule und Bildung (2009). *Informationsdienst zur Suchtprävention: Basiswissen schulische Suchtprävention, Grundlagenheft für die Lehrerfortbildung: Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer für Informationen zur Suchtprävention in Baden- Württemberg* (Ausgabe 20, Neufassung 2009).
- UN- Kinderrechtskonvention: *Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989*.
<http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>
- Verwaltungsvorschrift (2014). *Prävention und Gesundheitsförderung in der Schule* (am 01.01.2015 in Kraft getreten).
- Waldhelm-Auer, B. (2004). *Iss mal was! Is' denn was? Prävention von Essstörungen an Schulen: Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Traunstein: Fachambulanz für Suchtkranke, Caritas-Zentrum.
- Wunderer, E. (2015). *Praxisbuch Soziale Arbeit mit Menschen mit Essstörungen*. Weinheim: Beltz.

Verfasser

Michael Booch

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561

D-69120 Heidelberg

E-Mail: michael.booch@gmx.de

Michaela Wölfer

Das Metabolische Syndrom im Jugendalter – Mögliche Ursachen und Präventionsstrategien auf nationaler und internationaler Ebene

Dieser Artikel gibt Einblicke in die gleichnamige Bachelorarbeit, welche sich mit der Problematik des Metabolischen Syndroms bei Jugendlichen, den Ursachen und Folgen von Adipositas sowie der Prävention dieses Krankheitskomplexes mittels Ernährung und Bewegung beschäftigt. Die praktische Durchführung der didaktischen und methodischen Ausarbeitungen erfolgte im Workshop „Fit for Body and Brain“ an der HLW Tulln.

Schlüsselwörter: Metabolisches Syndrom, Prävention, Workshop „Fit for Body and Brain“

1 Das Metabolische Syndrom

Der erstmals 1980 von Hanefeld verwendete Begriff „Metabolisches Syndrom“ bezeichnet das gemeinsame Auftreten von mehreren zu Arteriosklerose führenden Risikofaktoren, wobei im Normalfall eine Insulinresistenz die Grundlage bildet (vgl. Wirth, 2007, S. 11). Laut der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird das Metabolische Syndrom diagnostiziert, wenn eine Insulinresistenz und zwei weitere Erkrankungen (Adipositas, Hypertonie, Dyslipidämie, Mikroalbuminurie) vorliegen.

Zur Diagnose des Metabolischen Syndroms wurden drei Definitionen aufgestellt:

- World Health Organisation (WHO) 1998
- National Cholesterol Education Program (NCEP) ATP III 2001 in Kooperation mit American Heart Association/National Heart, Lung and Blood Institute (AHA/NHLBI) 2005
- International Diabetes Federation (IDF) 2005 (vgl. Wirth, 2007, S. 12 ff.).

Obwohl die Definitionen idente Krankheitskomponenten beinhalten, existieren Abweichungen hinsichtlich der Grenzwerte, die neben verschiedenen Erhebungszeitpunkten und Studiendesigns einen epidemiologischen Vergleich von Studienergebnissen erschweren. Dennoch wird deutlich, dass das Metabolische Syndrom eine Volkskrankheit ist (vgl. Müller-Riemenschneider & Willich, 2007, S. 11).

Dass das Metabolische Syndrom bereits im Kindesalter auftritt, wurde 1991 in Berlin bekannt als Ergebnisse der Kinderklinik Murnau vorgestellt wurden, wo von

Metabolisches Syndrom im Jugendalter

79 adipösen Mädchen 39 eine androide Adipositas, ein deutlich erhöhtes Nüchterninsulin sowie einen erhöhten systolischen Blutdruck aufwiesen (vgl. Wabitsch, Denzer, 2009, S. 11).

Studien aus den USA zeigen ebenso einen Zusammenhang zwischen Adipositas und Insulinresistenz im Kindes- und Jugendalter, wonach hochgradig Adipöse zu 50 % mit einem zeitgleichen Auftreten des Metabolischen Syndroms rechnen müssen (vgl. Müller-Riemenschneider, Willich, 2007, S. 15 f.).

Weiters belegen europäische und amerikanische Langzeitstudien an Kindern und Jugendlichen, dass eine Verbindung zwischen der Gewichtszunahme und einzelnen Bestandteilen des Metabolischen Syndroms besteht (vgl. Hauner, 2007, S. 84).

2 Entstehung und Folgen von Übergewicht

Das Ursache-Wirkungs-Modell der Justus-Liebig-Universität Gießen (Schneider et al., 2009) verdeutlicht die komplexen Zusammenhänge, die ursächlich für die Übergewichtentstehung sind.

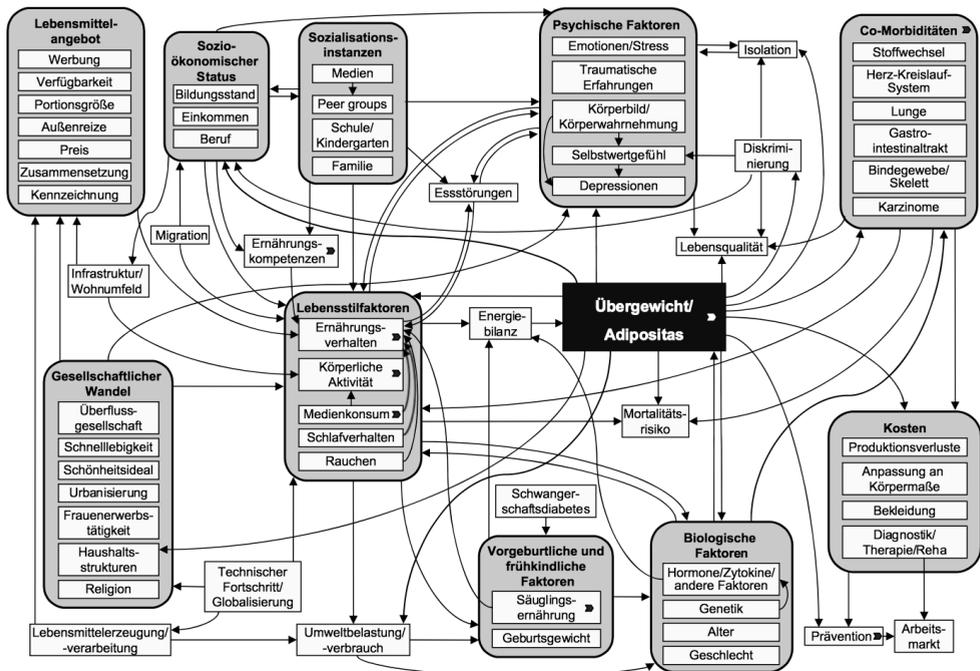


Abb. 1: Einflussfaktoren auf und Auswirkungen von Übergewicht/Adipositas (Quelle: Schneider et al., 2009).

Beim Auftreten von Adipositas treffen physische, psychische und soziale Risikofaktoren aufeinander (vgl. Bülow, 2012, S. 23). Einige Faktoren – wie die körperliche

Betätigung und die Ernährungsweise – sind beeinflussbar, andere – z. B. elterliches Körpergewicht, Geburtsgewicht, soziale Komponenten – jedoch nicht (vgl. Hauskeller, 2007, S. 24).

Bereits im Kindes- und Jugendalter sind die medizinischen Folgebelastungen von Adipositas vielfältig. Unter anderem treten Stoffwechselerkrankungen (Dyslipidämien, Diabetes mellitus Typ 2), arterielle Hypertension, Erkrankungen des Herz-Kreislauf-Systems, Erkrankungen des Gastrointestinaltrakts, degenerative Gelenkerkrankungen, das Schlafapnoe-Syndrom sowie Störungen der Pubertät auf, wobei Adipöse häufig zusätzlich von psychischen Störungen (z. B. Depressionen, Binge-Eating-Disorder, Mobbing) begleitet werden (vgl. Wölfer, 2016, S. 55 ff.).

Durch präventive und gesundheitsfördernde Maßnahmen wird versucht, die Entstehung von Übergewicht und in weiterer Folge von Adipositas sowie schließlich der zuvor dargestellten Folgeerkrankungen einzudämmen.

3 Präventionsprogramme

Der grundlegende Unterschied zwischen den beiden Begriffen Prävention und Gesundheitsförderung besteht darin, dass die Prävention auf eine spezielle Erkrankung ausgerichtet ist, wohingegen die Gesundheitsförderung jene Determinanten bzw. Umwelteinflüsse erhöhen soll, welche zur Gesundheitsverbesserung beitragen. In Schulen wird sowohl Präventions- als auch Gesundheitsförderungsarbeit betrieben, um ein Empowerment – selbstbestimmte Handlungen – der Schülerinnen und Schüler zu erreichen (vgl. Graf, 2007a, S. 111 ff.).

Die Zahl der Präventionsprogramme mit den Schwerpunkten Ernährung, Bewegung und Verhaltenstherapie, die sich zum Ziel setzen, gesellschaftliche und persönliche Risikofaktoren zu minimieren und die Entwicklung von Adipositas, dessen Begleit- bzw. Folgeerkrankungen sowie das Metabolischen Syndrom zu reduzieren, steigt. Um allerdings eine dauerhafte Gewichtsangpassung zu erreichen, ist das Miteinbeziehen der Eltern, Freunde und Schule wesentlich (vgl. Denzer, 2007, S. 54 f.).

Die Präventionsarbeit ist erst dann wirksam, wenn die Motivation für eine präventive Lebenseinstellung auch ohne bereits existierende Erkrankung vorhanden ist. Im Rahmen der präventiven Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen nehmen die „Gesundheits-Trias“ Bewegung, Ernährung und Entspannung einen besonderen Stellenwert ein (vgl. Becker, 2008, S. 15).

Die Effizienz der Präventionsprogramme würde deutlich erhöht, wenn es zu einer Verankerung des Erlernten käme, Erfahrungen zwischen den Programmen ausgetauscht würden, nicht bloß auserwählte Schulen davon profitieren, mehr Fördergelder zur Verfügung stünden, die Projekte eine regionale Ausdehnung erfahren würden und es eine ausreichende Nachbetreuung sowie Langzeitdokumentationen gäbe.

Ein Vergleich von Projekten wird insofern erschwert, da sich die Programme hinsichtlich des Alters und Geschlechts der Probanden, der Miteinbeziehung der

Metabolisches Syndrom im Jugendalter

Eltern und Lehrpersonen, des Bewegungspensums, der Dauer sowie der finanziellen Unterstützung unterscheiden (vgl. Sonnenmoser, 2009, S. 77).

3.1 Nationale Projekte in Österreich

Obwohl ein wissenschaftlicher Vergleich aus oben genannten Gründen schwierig erscheint, erfolgt dennoch eine tabellarische Gegenüberstellung ausgewählter österreichischer Projekte, in welcher Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede hinsichtlich Bundesland, Bildungseinrichtung, Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Projektdauer und Projektschwerpunkten aufgezeigt werden.

Tab. 1: Gegenüberstellung nationaler Präventions- und Gesundheitsförderungsprojekte (Quelle: Wölfer, 2016, S. 70 f.).

<i>SALTO</i> Salzburg	Übergewichtspräventionsprojekt im Kindergarten <i>Teilnehmer/innen:</i> Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen, Kindergartenkinder, Eltern <i>Dauer:</i> Laufend (seit November 2014) <i>Schwerpunkte:</i> Ernährung und Bewegung
<i>PRESTO</i> Wien, Niederösterreich, Oberösterreich	Adipositasprävention an Schulen (Gymnasien, Hauptschulen) <i>Teilnehmer/innen:</i> Schülerinnen und Schüler (10-12 Jahre), Eltern, Lehrpersonen <i>Dauer:</i> 11 Wochen <i>Schwerpunkte:</i> Gesundheitsunterricht, Abschlussportevent
<i>In Form</i> Kärnten	Adipositas(tertiär)prävention <i>Teilnehmer/innen:</i> Adipöse Kinder und Jugendliche (5-17 Jahre), Eltern <i>Dauer:</i> 2 Jahre <i>Schwerpunkte:</i> Medizinische Untersuchung, Ernährung, Bewegung, Psychologie
<i>Durch Dick und Dünn</i> Wien	Adipositas(tertiär)prävention an Schulen <i>Teilnehmer/innen:</i> Übergewichtige Schülerinnen und Schüler <i>Dauer:</i> Schuljahr 2002-2004 <i>Schwerpunkte:</i> Ernährung und Bewegung
<i>Durch Dick und Dünn</i> Niederösterreich	Adipositas(tertiär)prävention an Landeskliniken <i>Teilnehmer/innen:</i> Übergewichtige Kinder und Jugendliche <i>Dauer:</i> 1 Jahr <i>Schwerpunkte:</i> Ernährung und Bewegung
<i>Girls Only</i> Steiermark	Gesundheitsförderung durch Bewegung <i>Teilnehmer/innen:</i> Mädchen (12-16 Jahre) <i>Dauer:</i> 30.9.2009 bis 30.9.2012 <i>Schwerpunkt:</i> Bewegung
<i>Rundum Gesund</i> Wien	Adipositasgesundheitsförderung <i>Teilnehmer/innen:</i> Sozial benachteiligte Frauen, Männer und Familien <i>Dauer:</i> Juli 2010 bis September 2012 <i>Schwerpunkte:</i> Ernährung, Bewegung, Psychosoziales

Zu österreichweit geführten Gesundheitsförderungsprojekten an Schulen zählen *give* (Gesundheit – Information – Vernetzung – Entwicklung), Gesunde Schule, Gesunde BMHS, Die gesundheitsfördernde Schule, Unser Schulbuffet, Schlaue trinken und die Bewegte Schule (vgl. Wölfer, 2016, S. 71 f.).

3.2 Internationale Projekte

Ausgewählte internationale Projekte – die sich mit der Übergewichtsprävention beschäftigen – sind *EPODE*, *KOPS*, *CHILT*, *CHOPPS*, *Planet Health* und das Land Lettland.

EPODE (Ensemble Prévenons l'Obésité Des Enfants) setzt sich gegen Übergewicht im Kindesalter ein, wobei zwischen dem *EPODE* European Network (EEN) und dem *EPODE* International Network (EIN) unterschieden wird. Von diesen Netzwerken profitierten bereits 150 Millionen Personen. *SALTO* ist hierbei das einzige Projekt im deutschsprachigen Bereich (vgl. *SALTO*, o. J.). Das *EPODE* European Network umfasst 331 europäische Städte (u. a. in 226 Städten Frankreichs unter dem Namen *EPODE*, 84 Städten Spaniens mit der Bezeichnung *THAO*, 14 griechischen Städten unter *PAIDEIATROFI* und sieben Städten Belgiens unter *VIASANO*) (vgl. *EPODE* European Network Coordination (EEN) – Groupe Proteines, o. J., 2. Absatz).

KOPS – die Kieler Adipositas Präventionsstudie – vereint den schulischen Ernährungsunterricht mit einer Beratung im Familienkreis und einem Bewegungsprogramm und erreicht sowohl gesunde als auch übergewichtige Kinder (vgl. Denzer 2007, S. 56). Sie liefert Studienergebnisse zur Übergewichtsprävalenz, zu möglichen Ursachen von Übergewicht und zu den Ernährungsgewohnheiten der zwischen 1990 und 1995 geborenen Teilnehmer (vgl. Heindl, 2003, S. 42).

CHILT (Children's Health Interventional Trial) ist eine Erhebung der Deutschen Sporthochschule Köln, die von 2001 bis 2004 an 12 Grundschulen durchgeführt wurde und an welcher 433 Schülerinnen und Schüler teilnahmen (vgl. Denzer, 2007, S. 56). Das dreistufige Projekt setzt sich zusammen aus der Stufe *CHILT* I, der Primärprävention, *CHILT* II mit den Schwerpunkten Bewegung, Ernährung und Prävention sowie *CHILT* III der Tertiärprävention für Adipöse in der Deutschen Sporthochschule Köln (vgl. Graf, 2007b, S. 125).

CHOPPS (Christchurch Obesity Prevention Project in Schools) konzentrierte sich ein Jahr lang auf die Einschränkung des Konsums von Softdrinks der 644 Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Alter von sieben bis elf Jahren.

Planet Health arbeitete in Boston über einen Zeitraum von zwei Jahren (bis 1999) mit fünf Klassen der sechsten bis achten Schulstufe präventiv, um die tägliche Fernsehzeit und die Konsumation von fetthaltigen Nahrungsmitteln zu senken und stattdessen den Schülerinnen und Schülern Obst und Gemüse sowie Sport schmackhaft zu machen (vgl. Philipp & Widhalm, 2006, S. 5).

Metabolisches Syndrom im Jugendalter

In Lettland gilt seit November 2006 ein Verbot von ungesunden Nahrungsmitteln, Getränken und Snacks in Kindergärten und Schulen, wobei stattdessen Alternativen wie z. B. Obst, Vollkornprodukte, nicht gesüßte Fruchtsäfte, Mineralwasser und Milch angeboten werden (vgl. Widhalm, Fussenegger & Pietrobelli, 2007, S. 5).

3.3 Europaweite Maßnahmen

Zu den europaweiten Maßnahmen gegen Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter zählen beispielsweise die 2005 von der Europäischen Kommission erstellte „EU Platform on Diet, Physical Activity and Health“, das im selben Jahr aufgesetzte Green Paper „Promoting healthy diets and physical activity: a European dimension for the prevention of overweight, obesity and chronic diseases“ sowie die von der WHO (Weltgesundheitsorganisation) Europa formulierte „Europäische Charta zur Bekämpfung der Adipositas“ (vgl. Widhalm, Fussenegger & Pietrobelli, 2007, S. 2 ff.). Weiters beinhaltet die *Datenbank für Ernährung, Adipositas und körperliche Betätigung (NOPA)* – welche von der WHO, der Europäischen Kommission und der Gesundheitsministerien eingerichtet wurde – Grundsatzdokumente mit Themen rund um Ernährung, Bewegung und Adipositas (vgl. WHO, 2011, 3. Absatz).

4 Prävention von Übergewicht im Jugendalter

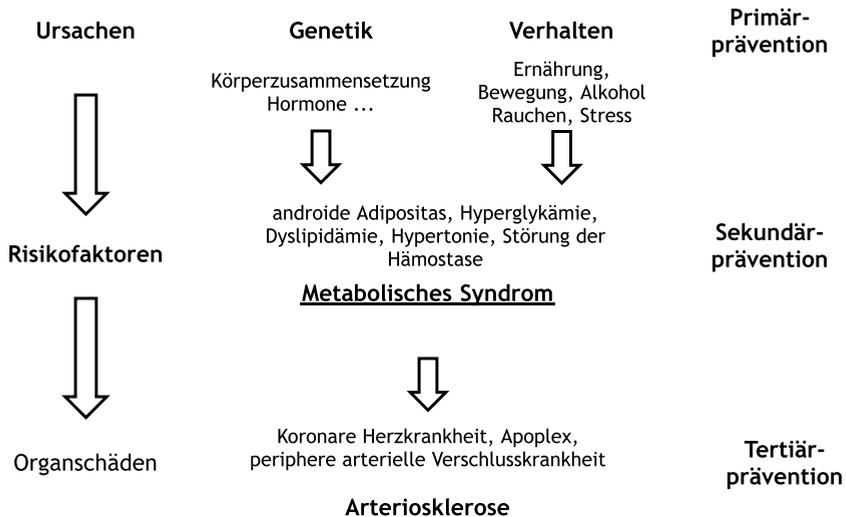


Abb. 2: Das Metabolische Syndrom: Ursachen, Phänotyp und Folgen (Wölfer, 2016, S. 12).

Die Präventionsmaßnahmen lassen sich grundsätzlich in drei Kategorien unterteilen. Die *Primärprävention* wirkt bereits vor Krankheitsausbruch, indem gesundheitliche

Risikofaktoren reduziert werden. Die *Sekundärprävention* verhindert die Ausweitung einer Krankheit durch eine frühe Diagnose und Behandlung. Die *Tertiärprävention* zielt auf die Wiederherstellung der Gesundheit ab, beinhaltet die Rehabilitation und sollen dadurch Organschäden möglichst gering gehalten werden.

Bewährte Präventionsprogramme enthalten ernährungs-, bewegungs- und körperbildzentrierte Maßnahmen, setzen auf eine gesteigerte körperliche Betätigung auch in der Schule, auf eine angepasste Schulverpflegung, eine gesundheitsförderliche Umgebung und die Unterstützung der Lehrpersonen (vgl. Wabitsch, 2015, S. 99).

4.1 Ausgewogene Ernährung

Eine ausgewogene Kinder- und Jugendernährung gewährleistet eine optimale Energiezufuhr, beinhaltet ausreichend essenzielle Nährstoffe und wirkt präventiv gegen ernährungsmitbedingte Erkrankungen.

Die Optimierte Mischkost (optiMIX[®]) enthält leicht verständliche Empfehlungen, wie die Referenzwerte der Nährstoffe von Kindern und Jugendlichen ausreichend gedeckt werden können (vgl. Alexy, Clausen & Kersting, 2009, S. 29). Das Konzept für Ein- bis Achtzehnjährige geht von einem Siebentagesessspeiseplan aus, der fünf tägliche Mahlzeiten enthält (vgl. Forschungsinstitut für Kinderernährung, 2014). Da regelmäßige Mahlzeiten im Kindes- und Jugendalter der Übergewichtsentstehung vorbeugen, empfiehlt die Optimierte Mischkost den Genuss von drei Hauptmahlzeiten und zwei kleineren Zwischenmahlzeiten (vgl. Alexy, Clausen & Kersting, 2009, S. 35).

Das Verhältnis der Verzehrsmengen von pflanzlichen Lebensmitteln, Getränken, tierischen Nahrungsmitteln sowie fett- und zuckerhaltigen Lebensmitteln wird anhand eines in den Ampelfarben eingefärbten Balkens übersichtlich dargestellt.

Österreichische Schülerinnen und Schüler werden in Bildungseinrichtungen mit den Inhalten der österreichischen Ernährungspyramide vertraut gemacht, sodass sich nun die Frage ergibt, ob sich diese mit jenen von optiMIX[®] decken.

Nach näherer Betrachtung wird ersichtlich, dass die Empfehlungen von optiMIX[®] in den wesentlichen Zügen mit jenen der österreichischen Ernährungspyramide ident sind, wobei sie grafisch verschieden aufbereitet sind und optiMIX[®] jede Mahlzeit als Pyramide abbildet, wohingegen die österreichische Ernährungspyramide Vorgaben für den täglichen bzw. wöchentlichen Verzehr beinhaltet.

Des Weiteren unterscheiden sie sich u. a. dahingehend, dass die österreichische Ernährungspyramide die Portionen mittels Würfel veranschaulicht, die Ebene Obst und Gemüse größer ist als die Getreideebene, Milch- und Milchprodukte in einer extra Ebene gemeinsam mit Ölen dargestellt werden, Butter bzw. Margarine und Obers separat als vorletzte Ebene existieren und Süßes an der Spitze platziert ist.

Diese Überlegungen könnten Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts anstellen und dadurch ihr bereits vorhandenes Wissen

| Metabolisches Syndrom im Jugendalter

über die österreichische Ernährungspyramide auffrischen und auf neue Inhalte übertragen. Hier wäre auch vorstellbar, dass die Schülerinnen und Schüler diese beiden Pyramiden mit Nahrungsmitteln bzw. Lebensmittelverpackungen aufbauen.

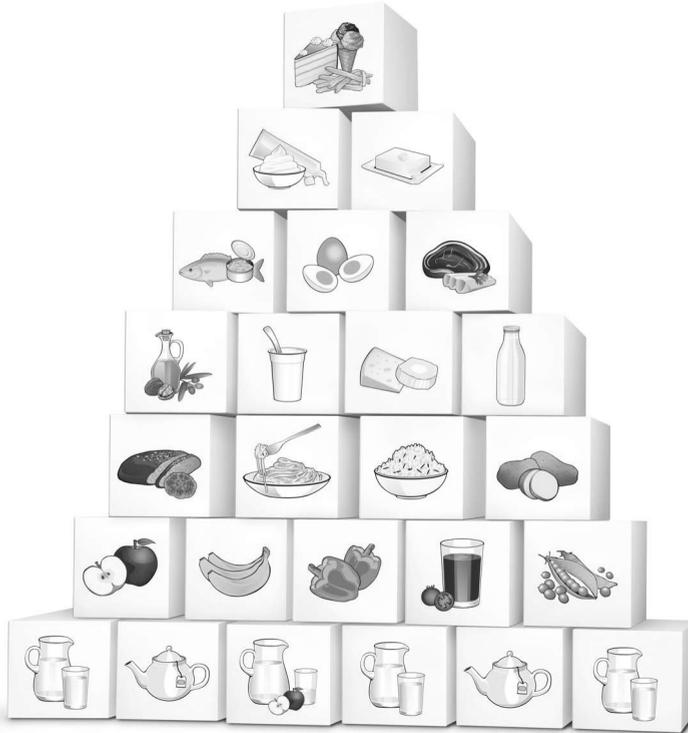


Abb. 3: Österreichische Ernährungspyramide (Quelle: Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2016).

4.2 Bewegungsempfehlungen

Die Bewegungspyramide für Kinder und Erwachsene empfiehlt, dass sich Kinder und Jugendliche mehr als eine Stunde täglich bei mittlerer Intensität bewegen sollen, wobei sich die Zeit mit zunehmender Intensität der Bewegung reduziert. Auch Alltagsbewegungen (u. a. Stiegen steigen, zu Fuß gehen) zählen zu den bewegten Minuten, die durch Ausdauersport und zwei- bis dreimal wöchentlichen Kraftsport ergänzt werden und sich positiv auf die Gesundheit auswirken. Die sitzende Freizeit stellt die Pyramidenspitze dar und sollte täglich nicht länger als zwei Stunden andauern, wobei längeres Sitzen nach 30 Minuten durch eine Bewegungseinheit unterbrochen werden soll (vgl. forum. ernährung heute, 2012).

Die Bewegungspyramide für Kinder und Erwachsene

Kinder: 60+ bewegte Minuten täglich

Erwachsene: 30+ bewegte Minuten täglich

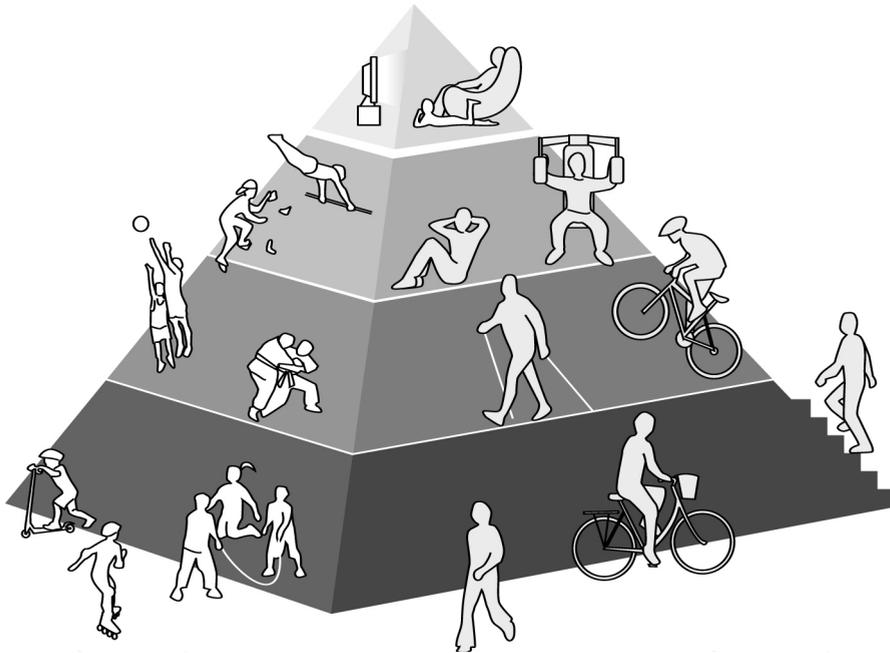


Abb. 4: Bewegungspyramide für Kinder und Erwachsene (Quelle: forum. ernährung heute, 2006).

Einen Anreiz, diese Empfehlungen einzuhalten, bietet ein Ausblick auf die positiven Wirkungen von Bewegung auf das Selbstwertgefühl, die Gedächtnisleistung, den Abbau von Stress, die Qualität des Schlafes, die Regulation des Körpergewichtes, den Blutdruck, die Knochendichte, die Cholesterin- sowie Blutzuckerwerte u. v. m. (vgl. Fonds Gesundes Österreich, 2013, S. 6).

Wie könnten diese präventiven Empfehlungen die Schülerinnen und Schüler in einem Workshop zum Nachdenken bewegen und einen Anstoß zum selbstbestimmten Handeln geben?

5 Workshop „Power for Body and Brain“

Der Workshop „Power for Body and Brain“ wurde von der Autorin im Rahmen ihrer Bachelorarbeit gemeinsam mit ihren Mitstudierenden im selben Studiengang Ernäh-

| Metabolisches Syndrom im Jugendalter

rungspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien Esther Silberbauer und Madeleine Wessely unter der Betreuung von Mag. Dipl.-Päd. Elfriede Sulzberger, erstellt und am 26.1.2016 mit 23 Schülerinnen und Schülern der HL 2 B in der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Tulln von 10.00 bis 13.40 Uhr durchgeführt.

Die Verlaufsplanung des Workshops – welcher als Stationenbetrieb aufgebaut wird – orientiert sich an den Themen Prävention von Übergewicht sowie an einem präventiv wirkenden Lebensstil im Jugendalter, wobei das Hauptaugenmerk auf der „Gesundheits-Trias“ Ernährung, Bewegung und Entspannung liegt.

Eine detaillierte Beschreibung sowie die erstellten Materialien sind der Bachelorarbeit zu entnehmen, wobei hier ein kurzer Einblick geboten wird.

Nach der Begrüßung und Vorstellung wird das Thema des Workshops genannt und ein kurzer Stundenüberblick mittels Power-Point-Präsentation geboten.

Als Einstieg wird im Lehrer-Schüler-Gespräch der Aufbau der österreichischen Ernährungspyramide wiederholt und erstellen die Schülerinnen und Schüler sodann ihre *persönliche Ernährungspyramide*, indem sie aus Flugblättern ausgeschnittene Lebensmittelabbildungen auf ihre leere Ernährungspyramide am Arbeitsblatt kleben. Nach einem gemeinsam gezogenen Fazit wird zum Thema „5 am Tag“ übergeleitet.

Um einen Einblick in die gesundheitliche Wirkung von Vitaminen zu erhalten, wird gemeinsam ein *Vitamin-Rap* gerappt.

Bevor der Stationenbetrieb startet, werden in der fünfminütigen *Bewegungspause* mit musikalischer Untermalung die Schultern gekreist.

Zu Beginn der 2. Unterrichtsstunde des Workshops werden die Schülerinnen und Schüler in vier Gruppen eingeteilt und der Ablauf des Stationenbetriebes sowie die Stationen erklärt.

Die vier Stationen tragen die Bezeichnungen 5 am Tag, Smoothies, Brainfood und Vormittagskick. Ein Wechsel der Stationen findet nach ca. 20 Minuten statt.

5 am Tag: Mit Hilfe der Broschüre „5 am Tag“ füllen die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt aus und erkennen somit die Vorteile von Obst und Gemüse sowie von sekundären Pflanzenstoffen. Anhand des Saisonkalenderplakates eruieren sie die momentan saisonalen und regionalen Obst- und Gemüsesorten und ertasten in einer Schuhschachtel verstecktes Obst und Gemüse.

Smoothies: Hier werden drei Smoothies verkostet und ein Verkostungsprotokoll hinsichtlich Aussehen, Geruch und Geschmack ausgefüllt, wobei die Schülerinnen und Schüler die enthaltenen Zutaten zu erraten versuchen.

Brainfood: Die Schülerinnen und Schüler verkosten verschiedenes Brainfood (Dinkel-Pops, Haferflocken, gepufften Amaranth, Chia-Samen, Cashew-Nüsse, Goji-Beeren), wählen ihren persönlichen Favoriten aus und benennen die Lebensmittel. Anhand der aufliegenden Steckbriefe notieren sich die Schülerinnen und Schüler gesundheitliche Fakten der Brainfoods. Als Abschluss dieser Station wird der Nach-

haltigkeitsaspekt angesprochen sowie die Regionalität so manchen Brainfoods in Frage gestellt.

Vormittagskick: Die Schülerinnen und Schüler stellen vorab ihren Vormittagskick bzw. ihr Frühstück auf einem Arbeitsblatt zusammen, indem sie sich Bausteine für ein ausgewogenes Frühstück (Milchprodukt, Brainfood, Obst) auswählen. Anschließend bereiten sie ihren Vormittagskick selbst zu und verkosten ihn. Das Ausmalen von *Mandalas* dient als didaktische Reserve und als Entspannung.

Nach der Beendigung des Stationenbetriebes (zu Beginn der 4. Stunde) findet eine *Bewegungspause* unter dem Thema Gleichgewichtsübungen statt. Gemeinsam werden die positive Wirkung von Bewegung sowie die Bewegungsempfehlungen für Kinder und Jugendliche besprochen. Zu den durchgeführten Übungen zählen Ballerina/Skispringer, Kreuztanzen, Pendelschwung, der Tisch, Zähneputzen auf einem Bein und streck dich.

Als Kontrolle dient ein *Kahoot-Quiz*, wobei Fragen zum Workshop in Einzelarbeit gelöst werden, indem die Schülerinnen und Schüler mit ihren Handys Multiple-Choice-Fragen beantworten. Bevor mit den Nacharbeiten begonnen wird, erfolgt eine Siegerehrung der Erst-, Zweit- und Drittplatzierten.

Der Abbau des Stationenbetriebes sowie ein anschließendes kurzes Feedback sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Workshopleiterinnen bildet den Abschluss des Workshops „Fit for Body and Brain“ (vgl. Wölfer, 2016, S. 98 ff.).

6 Fazit

Als Abschluss stellt sich nun die Frage: „*Wie kann Prävention und Gesundheitsförderung im Rahmen des schulischen Unterrichts nachhaltig umgesetzt werden?*“

Fest steht, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichende Informationen über eine ausgewogene Ernährung erhalten, gesundes Essen jedoch mit einem Verzicht auf Genuss gleichsetzen. Der Entschluss eine gesunde Lebensweise zu verfolgen und ein Gesundheitsverständnis zu entwickeln, kann nur dann fallen, wenn die Ernährung bzw. das Essen als Genuss erlebt wird und die eigene Motivation dahintersteckt. Um dies zu erzielen, reicht eine bloße theoretische Wissensvermittlung nicht aus, sondern sollten umfassendes Wissen und Erfahrungen durch eine geförderte und geforderte Handlungskompetenz erlebt werden. Die ganzheitliche Präventionspädagogik befürwortet eine Selbsterziehung der Schülerinnen und Schüler sowie die Übernahme von Selbstverantwortung und empfiehlt hierzu einen fächerübergreifenden Unterricht mit verschiedenen Verarbeitungsformen und einem aktuellen Bezug zur Realität (vgl. Becker, 2008, S. 41 f.)

Kurz gefasst bietet sich den Schülerinnen und Schülern in einem schülerzentrierten, fächerübergreifenden und handlungsorientierten Unterricht die Möglichkeit die „Gesundheits-Trias“ Bewegung, Ernährung und Entspannung kennenzulernen, das

| Metabolisches Syndrom im Jugendalter

theoretisch Erlernte im praktischen Unterricht anzuwenden, Essen als gemeinsamen Genuss wahrzunehmen und somit im bestmöglichen Fall zuvor Genanntes in einem präventiv wirkenden Lebensstil zu verankern. Offen bleibt die Frage: „*Gelingt es uns Lehrpersonen die Motivation der Schülerinnen und Schüler für eine gesunde Lebensweise zu wecken?*“

Literatur

- Alexy, U., Clausen, K. & Kersting, M. (2009). Die Ernährung gesunder Kinder und Jugendlicher nach dem Konzept der Optimalen Mischkost. In M. Kersting (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell. Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 29-39). Sulzbach: Umschau Zeitschriftenverlag.
- Becker, W. (2008). *Ganzheitliche Präventionspädagogik in Europa. Interdisziplinär-integrative europäische Präventionspädagogik*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Bülow, J. (2012). *Grundwissen Übergewicht und Adipositas. Folgen, Ursachen, Therapie und Fallstudie zu Ernährungs- und Bewegungsangeboten an Schulen*. Hamburg: disserta Verlag.
- Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (2016). *Die österreichische Ernährungspyramide*. <http://www.bmgf.gv.at/home/Ernaehrungspyramide>
- Denzer, K. (2007). *Zeitbombe Übergewicht bei Kindern. Ganztagschule als Chance*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- EPODE European Network Coordination (EEN) – Groupe Proteines (o. J.). *Epode in Europe*. <http://www.epode-european-network.com>
- Fonds Gesundes Österreich (2013). *Bewegung. Gesundheit für Alle!* <http://www.fgoe.org/presse-publikationen/downloads/broschueren-folder/bewegungsbroschure-pdf-475-kb/2013-12-06.3369959292>
- Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE). (2014). *Empfehlungen für die Ernährung von Kindern und Jugendlichen – Die Optimierte Mischkost optiMIX®* (10., akt. Aufl.). Dortmund: FKE.
- forum. ernährung heute. Verein zur Förderung von Ernährungsinformation (2012). *Bewegungsempfehlungen auf einen Blick*. <http://www.forum-ernaehrung.at/artikel/detail/news/detail/News/bewegungsempfehlungen-auf-einen-blick/>
- Graf, C. (2007a). Gesundheitsförderung. In C. Graf, S. Dordel & T. Reinehr (Hrsg.), *Bewegungsmangel und Fehlernährung bei Kindern und Jugendlichen. Prävention und interdisziplinäre Therapieansätze bei Übergewicht und Adipositas* (S. 111-115). Köln: Deutsche Ärzte-Verlag.
- Graf, C. (2007b). Prävention der Adipositas. In C. Graf, S. Dordel & T. Reinehr (Hrsg.), *Bewegungsmangel und Fehlernährung bei Kindern und Jugendlichen. Prävention und interdisziplinäre Therapieansätze bei Übergewicht und Adipositas* (S. 117-142). Köln: Deutsche Ärzte-Verlag.

- Hauner, H. (2007). Adipositas und Metabolisches Syndrom. In A. Wirth & H. Hauner (Hrsg.), *Das Metabolische Syndrom* (S. 81-129). München: Urban & Vogel GmbH.
- Hauskeller, F. (2007). *Einflussfaktoren auf den Gewichtsstatus von Kindern und Jugendlichen. Präventionsansätze bei Übergewicht und Adipositas*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Müller-Riemenschneider, F. & Willich, S. (2007). Epidemiologie. In G. Pott (Hrsg.), *Das metabolische Syndrom. Übergewicht, Bluthochdruck, Diabetes mellitus mit den Folgen Herzinfarkt und Schlaganfall* (2. Aufl., S. 9-20). Stuttgart: Schattauer.
- Philipp, K. & Widhalm, K. (2006). Adipositas-Präventionsprojekte in Österreichischen Schulen. Was bringen sie wirklich? *Pädiatrie & Pädologie*, 2.
<http://www.ernaehrungswerkstatt.com/Adipositas-Praeventionsprojekte-in-oesterreichischen-schulen.pdf>
- SALTO, eine Initiative des IFFB Sport- und Bewegungswissenschaft/USI der Paris Lodron Universität Salzburg (o. J.). *Das EPODE-Netzwerk*.
<http://www.salto-salzburg.at/netzwerk/epode-netzwerk.html>
- Schneider K., Wittig F., Mertens E. & Hoffmann, I. (2009). *Übergewicht/Adipositas: das komplexe Zusammenspiel von Einflussfaktoren und Auswirkungen*.
<http://www.uni-giessen.de/fbz/fb09/institute/ernaehrungswissenschaft/prof/nutr-ecol/forsch/forsch-model/adipositas>
- Sonnenmoser, M. (2009). Präventionsprogramme: Gegen Übergewicht im Kindes- und Jugendalter. *Deutsches Ärzteblatt*, 2, 77-79.
<http://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=63342>
- Wabitsch, M. & Denzer, C. (2009). Epidemiologie. In W. Kiess et al. (Hrsg.), *Das metabolische Syndrom im Kindes- und Jugendalter. Diagnose – Therapie – Prävention* (S. 11-19). München: Elsevier GmbH.
- Wabitsch, M. & Kunze, D. (federführend für die AGA) (2015). *Konsensbasierte (S2) Leitlinie zur Diagnostik, Therapie und Prävention von Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter. Version 15.10.2015*.
http://www.adipositas-gesellschaft.de/fileadmin/PDF/Leitlinien/AGA_S2_Leitlinie.pdf
- Wabitsch, M. (2006). Diagnostik medizinischer Folgeerkrankungen. In T. Reinehr, & M. Wabitsch (Hrsg.), *Adipositas in praxi. Multimodale Konzepte für das Kindes- und Jugendalter* (S. 85-97). München: Hans Marseille Verlag.
- WHO (2011). *Neue Datenbank für die Europäische Region über Ernährung, Adipositas und Bewegung*.
<http://www.euro.who.int/de/health-topics/disease-prevention/nutrition/news/news/2011/05/new-database-on-nutrition,-obesity-and-physical-activity>

| Metabolisches Syndrom im Jugendalter

- Widhalm, K., Fussenegger, D. & Pietrobelli, A. (2007). *Adipositas im Kindesalter: Politische Entwicklungen und Perspektiven für zukünftige Präventionsmaßnahmen*. <http://www.dr-moosburger.at/pub/pub090.pdf>
- Wirth, A. (2007). Definition, Epidemiologie und Krankheitsfolgen. In A. Wirth & H. Hauner (Hrsg.), *Das Metabolische Syndrom* (S. 11-29). München: Urban & Vogel.
- Wölfer, M. (2016). *Das metabolische Syndrom im Jugendalter. Mögliche Ursachen und Präventionsstrategien auf nationaler und internationaler Ebene*. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Pädagogische Hochschule Wien, Österreich.

Verfasserin

Michaela Wölfer BEd

Fachschule für Land- und Ernährungswirtschaft Vorau – St. Martin

Stift 2

A-8250 Vorau

E-Mail: michaela.woelfer@gmx.net

Internet: www.fs-vorau.at

Julia Ernst

Aktuelle Herausforderungen bei der Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen

Dieser Artikel erläutert eine durchgeführte qualitative Einzelfallstudie, die sich mit aktuellen Herausforderungen bei der Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg befasst. Insbesondere wird hierbei die Relevanz von ökologisch erzeugten Produkten genauer beleuchtet. Abschließend werden Hilfestellungen, welche den Einsatz von Bio-Lebensmitteln in der Schulverpflegung vorantreiben, aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Schulverpflegung, Gemeinschaftsschulen, Bio-Produkte, Nachhaltigkeit

1 Einleitung

Seit dem Schuljahr 2012/13 ist im baden-württembergischen Schulsystem eine neue Schulform vorhanden – die Gemeinschaftsschule. Gemeinschaftsschulen sollen aufgrund ihrer ganztägigen Beschulung eine Schulverpflegung anbieten, dazu zählt vor allem eine warme Mittagsmahlzeit (vgl. Hahl, 2011).

Ergänzend zum Essensangebot zuhause kann der Nachwuchs ein ausgewogenes Mittagessen erhalten, das [...] einen hohen Bioanteil hat. Wer sich gut ernährt, lernt gut [...]. Und auch für die Zukunft der Kinder spielt das Verpflegungsangebot eine entscheidende Rolle. Denn gerade die ersten Lebensjahre sind wichtig für die Ausprägung eines gesunden, nachhaltigen Lebensstils. Schulen [...] tragen dabei eine wachsende Verantwortung. (Erhart et al., 2016, S. 4)

Folgt man dieser Argumentation, stellt der Einsatz von ökologisch erzeugten Lebensmitteln eine Herausforderung für Gemeinschaftsschulen dar. Eine qualitative Untersuchung soll eine Antwort darauf finden, *welchen aktuellen Stellenwert ökologisch erzeugte Lebensmittel in der Schulverpflegung von Gemeinschaftsschulen besitzen.*

2 Im Kontext der Nachhaltigkeit

Seit der internationalen Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro ist die Begrifflichkeit der Nachhaltigkeit verbunden mit einem ökologischen, sozialen und ökonomischen Handeln (vgl. Erhart, 2009).

| Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen

Die Vollwert-Ernährung von Koerber, Männle und Leitzmann (2012) greift diese drei Aspekte auf und fügt den Aspekt der Gesundheit ergänzend hinzu. Die Dimension Gesundheit miteinzubeziehen erachte ich im Hinblick auf ökologisch erzeugte Lebensmittel als sinnvoll und erwähnenswert. Methfessel sieht in dem viergliedrigen Konzept¹ mit einer intra- und intergenerativen Orientierung die Möglichkeit einer gleichzeitigen Befolgung individueller und globaler Interessen (Methfessel, 2015). Verdeutlicht werden können diese komplexen Zusammenhänge und Wechselbeziehungen anhand der nachfolgenden Charakterisierung von nachhaltiger Ernährung:

Nachhaltige Ernährung ist ein offener, dynamischer und aktiv zu gestaltender Prozess [...] es handelt sich um ein historisch offenes gesellschaftliches Entwicklungs- und Transformationskonzept. (Eberle et al., 2005, S. 11)

2.1 Dimension Gesundheit

Die aktuelle Entwicklung zur ganztägigen Beschulung stellt die Ernährung von Kindern und Jugendlichen aus Sicht der Schulen immer mehr in den Vordergrund und zugleich in deren Verantwortungsbereich. Folglich konkretisiert sich die Forderung nach einem gesundheitsförderlichen Verpflegungsangebot, welches die Schulen bereitstellen sollen (vgl. Schneider & Metz, 2015). „Bio, vegetarisch, saisonal und regional sind genau die Komponenten, die es dazu braucht“ (Erhart et al., 2016, S. 14). Allgemein soll damit sowohl die Förderung und Erhöhung des Wohlbefindens im alltäglichen Schulleben als auch die Erhaltung der schulischen Leistungsfähigkeit der Einzelnen erzielt werden. Auch eine Vorbeugung von Adipositas oder Karies sollte Ziel einer gesundheitsförderlichen Schulverpflegung sein. Näher betrachtet spielt auch eine bewusst erfahrbare Ernährungs- und Verbraucherbildung eine Rolle für die Angebotsgestaltung der Schulverpflegung. Denn nur, wenn die SchülerInnen einen Sinn hinter dem System erkennen, werden sie dieses erfolgreich tragen. Überdies dürfen die Lehrpersonen nicht in Vergessenheit geraten. Dementsprechend ist nicht nur eine Gesundheitsförderung bezogen auf die Heranwachsenden von besonderer Relevanz, sondern auch im Hinblick auf die Lehrerinnen und Lehrer, die gleichermaßen von der Ganztagsentwicklung betroffen sind (vgl. Schneider & Metz, 2015; DGE, 2014).

2.2 Dimension Wirtschaft

In Bezug auf die Dimension Wirtschaft wird der Aspekt der Bezahlbarkeit in den Fokus genommen. Zum einen sollen aus finanzieller Sicht alle SchülerInnen am Essen teilnehmen können. Dadurch werden staatliche Fördermaßnahmen notwendig. Zum anderen ist für die Anbieter, wie den Caterern, die Wirtschaftlichkeit in Herstellung und Ausgabe der Speisen von hoher Bedeutung und steht im engen Zusammenhang mit den verkauften Portionen und der daraus resultierenden Rentabilität. Oft-

mals unvereinbar erscheinen dementsprechend gesundheitliche Aspekte mit den wirtschaftlichen, da mit meist gekauften Produkten – darunter fallen häufig Süßigkeiten – versucht wird das Verpflegungssystem in seiner Wirtschaftlichkeit zu stärken (Schneider & Metz, 2015). Zudem ist für Großküchen der Energieverbrauch ein extremer Kostenfaktor. Ein geändertes Nutzungsverhalten trägt unter anderem dazu bei, dass sich die Energiebilanz in Großküchen wesentlich verbessert (vgl. Erhart et al., 2016). Hierbei wird die enge Verbindung zwischen den Dimensionen Wirtschaft und Umwelt deutlich.

Eine weitere wesentliche Thematik – nicht nur mit Blick auf die Kosten – ist das Vermeiden von Lebensmittelabfällen. Deshalb ist es für Großküchen essentiell, sich bei der Festlegung der Bestellmengen und Portionsgrößen nicht nur auf die Erfahrung zu verlassen, sondern eine detaillierte Kalkulation der Rezepte anzustellen. Folglich lassen sich sowohl die Einkaufs- und Entsorgungskosten senken als auch die zu entsorgenden Speise- und Lebensmittelreste reduzieren (vgl. Erhart et al., 2016).

2.3 Dimension Gesellschaft

Betrachtet man die gesellschaftliche Perspektive, so gewinnt die gemeinschaftliche Esssituation an Bedeutung: unterschiedliche Geschlechter, Kulturen, Religionen und verschiedene sozio-ökonomische Hintergründe sowie diverse Altersstufen treffen aufeinander bzw. vereinen sich zum gemeinsamen Essen.

Dahingehend muss auch die Schulverpflegung in ihrem Angebot gestaltet und auf die unterschiedlichsten Aspekte abgestimmt werden, um eine allgemeine Akzeptanz zu erreichen „Schulverpflegung, an der alle SchülerInnen selbstverständlich teilnehmen, kann [...] als wichtiger Beitrag zur Integration [...] angesehen werden“ (Schneider & Metz, 2015, S. 119). Diese Dimension ist der Aspekt der sozialen Partizipation. Dementsprechend eröffnet sich die Möglichkeit, dass sich Eltern und SchülerInnen beteiligen können. Auch die Arbeitsbedingungen des Küchenpersonals sind nicht außer Acht zu lassen:

So kann sich jede Einrichtung fragen: Was kann ich besser machen? Wie Sorge ich für ein angenehmes Arbeitsklima? Was kann ich tun, damit die Kinder das Essen in Gemeinschaft schätzen und davon profitieren? (Erhart et al., 2016, S. 14)

2.4 Dimension Umwelt

In allen gesellschaftlichen Bereichen sollen schädigende Einflüsse, die die Umwelt dauerhaft belasten, aufgedeckt und untersucht werden (vgl. Koerber et al., 2012).

Aspekte wie saisonale und regionale Lebensmittelerzeugung, der Anteil ökologisch erzeugter Lebensmittel, Verpackung, Lebensmittelabfälle sowie der Energieverbrauch bei Lagerung und Zubereitung beeinflussen die ökologische Bilanz des

| Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen

Essens an der Schule. Insbesondere aus ökologischer Sicht wird für die Schulverpflegung unter anderem der Einsatz von ökologisch erzeugten Lebensmitteln empfohlen (vgl. Schneider & Metz, 2015). Erhart et al. (2016) gehen noch weiter, indem sie behaupten, dass biologisch erzeugte Lebensmittel erst ihren Anteil für Mensch und Umwelt liefern, wenn sie aus der Region stammen.

In den einzelnen Dimensionen wurde die jeweilige Bedeutung einer nachhaltigen Schulverpflegung ersichtlich. Für die Kinder und Jugendliche, die den Großteil der Nutzer einer Schulverpflegung ausmachen, gilt weiterhin:

Ziel ist es, für die Heranwachsenden Essenssituationen so zu gestalten, dass daraus ein Gemeinschaftserlebnis wird. Stein (2015) fordert ein ganzheitliches Ernährungsbewusstsein, welches sich auf gesunde Ernährung und nachhaltiges Handeln aller Beteiligten fokussiert. Dabei soll die Verpflegung zu einer „gelebten“ Ernährungs- und Verbraucherbildung beitragen“ (Schneider & Metz, 2015, S. 118). Auf der Organisationsebene für die Schulmensa fordert Stein (2015) deshalb unter anderem ein Nahrungsmittelangebot aus zertifiziert ökologischer Landwirtschaft.

Ausgehend von der theoretischen Basis ist eine Schulverpflegung, bei der ökologisch erzeugte Lebensmittel zum Einsatz kommen, Bestandteil des Leitbildes einer nachhaltigen und gesunden Ernährung.

3 Methodische Konzeption der Studie

Als Forschungsmethode dienen hauptsächlich zwei qualitative Experteninterviews und ergänzend dazu eine teilnehmende Beobachtung², damit die qualitative Einzelfallstudie mit Blick auf das Forschungsziel viele relevante Perspektiven, Dimensionen und Facetten erfassen kann (vgl. Lamnek, 2010). In besonderem Maße wird hierbei deutlich, dass eine ganzheitliche Erfassung von systemischen Zusammenhängen im Fokus steht.

Die ausgewählten Experten³ thematisieren die aktuellen Herausforderungen der Schulverpflegung und werden zugleich zu Akteuren, deren Aufgabe es ist, sich unter anderem mit dem Angebot einer Schulverpflegung auseinanderzusetzen. Bei der gewählten Art von Einzelfallstudie stehen Interaktionen eines Individuums zu anderen Individuen oder zu einer Ansammlung von Personen im Mittelpunkt (vgl. Lamnek, 2010). So spielen Erfahrungen der Befragten mit den jeweiligen Außenkontakten eine besondere Rolle.

Ziel der Forschung ist es, dass die Experten darüber berichten, inwiefern der Einsatz von ökologisch erzeugten Produkten gegenwärtig eine Rolle spielt. Die Experten können unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen zugeteilt werden. Experte1 (E1) ist eine stellvertretende Schulleitung einer Gemeinschaftsschule in der Rhein-Neckar-Region. An dieser Schule entstand auch die teilnehmende Beobachtung, welche jedoch im Vergleich mit den beiden Interviews für die Forschung nur eine untergeordnete Rolle spielt. Experte2 (E2) beliefert viele Kitas und Schulen mit einer warmen

Mittagsverpflegung. Er kann als ein typischer Vertreter unter den Schulbelieferungs-Unternehmen angesehen werden, da er sich auf ein Verpflegungsangebot für Kinder- und Jugendeinrichtungen spezialisiert hat.

Für diese Forschung wurden vorab Leitbilder formuliert, welche das Forschungsinteresse bzw. die Forschungsfrage abbilden sollen. Diese werden für den Leitfaden in Interviewfragen umformuliert.

Die erfassten Daten aus den Experteninterviews und der teilnehmenden Beobachtung werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, zum Beispiel mit Protokolltexten oder Transkriptionen. Bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse werden den Texten Daten entnommen. Dadurch kommt es zu einer Extraktion von Rohdaten. Dementsprechend werden die Daten aufbereitet, sodass diese im Anschluss zur Analyse bereitstehen und eine Interpretation ermöglichen (vgl. Gläser & Laudel, 2010).

Nach der Analyse und Diskussion der Ergebnisse werden in Anlehnung an die theoretische Basis der qualitativen Sozialforschung Hypothesen generiert.

4 Diskussion des Forschungsergebnisses: Die Relevanz von ökologisch erzeugten Produkten in der Schulverpflegung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse anhand von Leitbildern analysiert und interpretiert, diese wurden auf Grundlage des vorangegangenen Theorieteils entwickelt und sollen zur Beantwortung der Fragestellung beitragen. Dabei wird der Bezug zur Fachliteratur und anderen Studien hergestellt. Abschließend ergeben sich aus jedem Unterkapitel Hypothesen, welche im letzten Unterkapitel übersichtlich aufgelistet werden.

4.1 Den SchülerInnen sind ökologisch erzeugte Produkte besonders wichtig

Dieser Abschnitt rückt die SchülerInnen als die Verbraucher und ihren Bezug zu ökologischen Erzeugnissen in den Fokus.

E2 stellt Vermutungen an, dass den SchülerInnen der Geschmack und eine warm gebliebene Speise auf dem Teller wichtiger sind als Bio-Produkte. Auch ein hoher Fleischgehalt spielt dabei eine Rolle. Zudem sind E2 keine Fälle bekannt, bei denen die SchülerInnen an der Essensausgabe nachfragen, was Bio bedeutet. Aber im gleichen Zuge merkt er die schwierige Überprüfbarkeit an, da die SchülerInnen heutzutage möglicherweise weniger Fragen stellen, sondern sich Hilfe im Internets suchen. Eine erkennbare Relevanz von Bio-Produkten bei SchülerInnen konnte durch die Experteninterviews ebenso wie bei der teilnehmenden Beobachtung nicht nachgewiesen werden. Für den Großteil der Schulverpflegungsnutzer stehen andere Aspekte

im Vordergrund ihres Interesses. Parallelen zu diesem Ergebnis werden auch bei der Sichtung der Fachliteratur ersichtlich. Es existieren beispielsweise Studien über die Relevanz des Geschmacks bei Kindern und Jugendlichen und über die Akzeptanz der Schulverpflegung (vgl. Lülfs-Baden & Spiller, 2009). Aber keine Forschung nimmt Bezug zum Stellenwert von Bio-Produkten bei Kindern und Jugendlichen.

Hilfreich wären quantitative Erhebungen, die die Befragung von SchülerInnen oder auch Eltern vorsehen und deren Sichtweise repräsentativ darstellen.

4.2 Beweggründe für den Einsatz von ökologisch erzeugten Lebensmitteln

Betrachtet man die vier Interviewinhalte und die gesammelten Daten der teilnehmenden Beobachtung hinsichtlich der vier Dimensionen der Nachhaltigkeit, fällt auf, dass ökologisch erzeugte Lebensmittel vor allem mit der Dimension Gesundheit assoziiert werden, weil dahinter gesündere Lebensmittel vermutet werden. Der Blickwinkel auf die Umwelt wird in diesem Zusammenhang nicht berücksichtigt, sondern nur bei einer weiter gefassten Betrachtung auf die gesamte und allgemeinere Schulverpflegung, wie beispielsweise bei der Zubereitung der Speisen oder der Abfallproblematik (zusammengefasste Interviewinhalte von E1 und E2). Auch Hayn, Empacher und Halbes (2005) weisen in Anlehnung an Kuhnert et al. (2002) und Bruhn (2001) allgemeine Kaufmotive für ökologisch erzeugte Lebensmittel nach, die sich mit den Erkenntnissen aus dieser Studie decken: „Bei den Kaufmotiven haben Umweltschutzgründe deutlich an Bedeutung verloren, gesundheitliche Motive stehen klar an erster Stelle [...]“ (Kuhnert et al., 2002; Bruhn, 2001 zit. nach Hayn et al., 2005, S. 16).

Aus dem Einsatz der ökologisch erzeugten Produkte werden vielmehr wirtschaftliche Vorteile gezogen. Hierbei sind die aus der Bio-Zulassung resultierenden Werbezwecke für ein Catering-Unternehmen zu nennen. Das Zeichen der Bio-Zertifizierung ist deutlich sichtbar auf der Homepage (von E2) zu finden. Die unten aufgeführte Antwort von E2 hebt dies hervor:

[...] Wenn ich Bio-Catering und Kindergarten eingebe, konnte man uns vorher so gut wie nicht finden, weil vorher Bio einfach fehlte. Aber jetzt stehen wir unten den Top fünf in Deutschland, rein von den Suchmaschinen und da geht es halt um ein Geschäft. (E2)

Entgegengesetzt dazu steht ein hoher finanzieller Aufwand, der mit der Einführung von Bio-Produkten in der Schulverpflegung auf Kommunen, Schulträger und Eltern zukommen kann. Im Zuge dessen thematisiert E1 Erschwernisse am Verhandlungstisch mit dem Schulträger bei der allgemeinen Planung und Auseinandersetzung mit der Thematik Schulverpflegung. Solche Verhandlungen fokussieren oftmals den finanziellen Aspekt, da die Finanzierung im Allgemeinen aus dem Eigenanteil des Endverbrauchers besteht (wird i. d. R. von den Eltern getragen) und einer Kosten-

übernahme durch den jeweiligen Schulträger (vgl. Jansen & Schreiner-Koscielny, 2013). Diese Tatsache der Teilkostenübernahme durch den verantwortlichen Schulträger kann bereits ein Hindernis bei der Auswahl eines Caterings darstellen. Beispielsweise wird ein teures Unternehmen, welches hohe Kosten aufgrund des hohen Anteils an ökologisch erzeugten Lebensmitteln begründet, häufig im Vorfeld ausgeschlossen. Einen Kompromiss bilden für den Caterer einzelne Bio-Komponenten, da hierfür keine Preiserhöhung vollzogen werden muss. Nölting, Reimann und Strassner sprechen organisatorische Schwierigkeiten und die finanzielle Entscheidungseinschränkung in diesem Kontext zutreffend an:

Die Schulträger sind zuständig für die Organisation der Schulverpflegung als ‚äußere Schulangelegenheit‘. Sie sind in der Regel den Kommunen zugeordnet, die auch finanziell verantwortlich sind. Die unübersichtlichen Zuständigkeiten erschweren die Einführung einer Schulverpflegung. (Nölting et al., 2010, S. 41)

Erhebungen in Österreich und Schweden (2005), die im Zuge der Ernährungswende die nachhaltige Ernährung in Schulen analysiert haben, kamen zu folgendem Ergebnis im Hinblick auf die Finanzierung von einem biologisch ausgerichteten Angebot: „[Die] *Top-Down-Regelungen* von Bundesländern oder Gemeinden [müssen] über einen gewissen Bio-Anteil [...] so ausgerichtet sein, dass die Kosten nicht steigen und dass die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Schulen Platz finden“ (Mraz, Hofmann, Gruber & Egger-Rollig, 2005, S. 57; Hervorhebung im Original).

Diese finanziellen Problematiken müssen also auf politischer Ebene behoben werden, um die Rahmenbedingungen für die „unmittelbaren“ Akteure rund um die Schule zu erleichtern.

Nicht außer Acht zu lassen sind mögliche finanzielle Problematiken beim Endverbraucher – in dem Fall bei den Eltern, die für die Verpflegung ihres Kindes aufkommen. E2 spricht von höheren Kosten, je größer der Bio-Anteil. Aufgrund der sozialen Ungleichheiten, die bereits das Schulleben der Kinder und Jugendlichen beeinflussen, können und wollen sich viele nicht das teuerste Verpflegungsangebot leisten. Obwohl jedem Sozialleistungsempfänger seit 2011 Beihilfen über das Bildungspaket zur Verfügung stehen (vgl. Jansen & Schreiner-Koscielny, 2013), ist zu vermuten, dass Kommunen und Schulträger im Vorfeld des Engagements eines Catering-Unternehmens, auf den Endpreis für den Verbraucher achten, um den Einsatz solcher Zuschüsse einzugrenzen.

4.3 Aktuelle Herausforderung der Schulverpflegung

Aufgrund dessen, dass eine ganztägige Beschulung in Baden-Württemberg flächendeckend vorangetrieben wird, kommen zahlreiche neue Herausforderungen auf die Schulen zu, auch in Bezug auf die Schulverpflegung. So ist das Angebot der Mittagverpflegung wenig strukturiert und das Fehlen von etablierten Programmen und Richtlinien erschwert die Lage (Clausen & Kersting, 2010; Erhart et al., 2016). Die

| Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen

Ansicht von E1 untermauert dieses Argument, da allein durch den geplanten Neubau noch zwei Jahre überwunden werden müssen und erst danach die räumlichen Kapazitäten und Strukturen dem Gesamtkonzept Ganztagschule im vollen Maße entsprechen.

Im Hinblick auf die aktuellen Situationen in den Schulen und den biologisch erzeugten Lebensmitteln sehen Nölting et al. einen bedeutenden Zusammenhang: „Da sich Kompetenzen und Kapazitäten für die Schulverpflegung vielerorts noch im Aufbau befinden, ist der Einsatz ökologischer Produkte meist eine zusätzliche Herausforderung“ (Nölting et al., 2010, S. 42). Setzt man dieses Zitat in Bezug auf beide Interviews, wird ersichtlich, weshalb ökologisch erzeugte Produkte nicht als gegenwärtige Chance oder Herausforderung angesehen werden: Zum einen, weil der Einsatz dieser Produkte nicht bewusst von der Schule erfolgt, womöglich gerade wegen der hohen Zahl an anderen zu meistern den Herausforderungen. Zum anderen fehlen oftmals ausgearbeitete Konzepte auf Länderebene oder kommunaler Ebene, die spezielle Kriterien und Richtlinien für die Schulverpflegung vorgeben, wodurch die gezielte Verwendung solcher Lebensmittel erleichtert werden könnte (Erhart et al., 2016; Jansen & Schreiner-Koscielny, 2013).

Baden-Württemberg sieht keine gesetzlichen Vorschriften vor. In Teilen von Bayern beispielsweise sieht es etwas anders aus. Auch in Berlin existieren Kriterien, welche einen Bio-Anteil festsetzen (vgl. Nölting, Reimann & Strassner, 2009; Seegers, 2007). Die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) mit ihren formulierten Standards bietet eine der wenigen Alternativen zur Orientierung. Diese Standards werden jedoch nur empfehlend ausgesprochen und nicht verbindlich vorgeschrieben.

Bemerkenswert an dieser Stelle sind die Erfahrungen des Caterers (E2), dass die Schulen die Verantwortung eines Verpflegungsangebots häufig unzureichend tragen und dadurch auch kaum eine Kooperation zwischen dem Belieferungsdienstleister und der Schule stattfindet. Auch E1 sieht in der Kooperation lediglich das Abbestellen großer Essensmengen. Dies führt deutlich vor Augen, dass eine wirkliche Übernahme von Ernährungsverantwortung die Schulen noch zu selten beschäftigt. Der schnelle Wandel, der eine Enthäuslichung von Ernährung mit sich bringt und so die Ernährungsverantwortung aus dem privaten Bereich hinein in die Öffentlichkeit verlagert (vgl. Mraz et al., 2005), steht dem Verantwortungsübernahmeprozess der Schulen wahrscheinlich zusätzlich im Weg. Nichtsdestotrotz sehen Nölting et al. (2009) eine deutliche Tendenz zu einer professionellen Umsetzung, wenn Catering-Unternehmen die Verantwortung und der Auftrag übergeben werden. Der Voraussetzungen, dass sich die Anbieter ihrer Verantwortung für eine Außer-Haus-Verpflegung mit einem gesunden wohlschmeckenden Angebot bewusst sind und einen hohen Standard der Qualität verfolgen (vgl. Schönberger, 2011), werden somit in den Augen von Nölting et al. erfüllt.

4.4 Im Hinblick auf die Schulverpflegung erfolgt eine gezielte Auseinandersetzung mit der Thematik „ökologisch erzeugte Lebensmittel“.

Das Nichtwissen seitens des Interviewpartners E1 um die Verwendung von ökologisch erzeugten Produkten in der gelieferten Mittagsmahlzeit gilt als Indiz dafür, dass keine Auseinandersetzung auf Schulleitungsebene mit dieser Thematik erfolgt.

Auch eine bundesweite Erhebung bestätigt den oben genannten Aspekt: Die Auswertung der 3530 Fragebögen ergab, dass es allein 24 Prozent der Schulleitungen nicht bekannt ist, ob biologisch erzeugte Lebensmittel überhaupt bei der Essenszubereitung berücksichtigt werden (Arens-Azevedo, Schillmöller, Hesse, Paetzelt & Roos-Bugiel, 2015).

Bei einer weiteren bundesweiten quantitativen Erhebung (2007/2008) wurden Befragungsbögen an 8733 Ganztagschulen verschickt. 2920 rückläufige Fragebögen konnten zur Analyse herangezogen werden. Die Ergebnisse der Befragung werden in dem Beitrag von Arens-Azevedo im *Jahrbuch Ganztagschule 2011* dargestellt. 770 Schulen wollen keine Angaben zum Einsatz von Bio-Lebensmitteln machen und von den restlichen 2190 befragten Schulen geben 37,5 Prozent an, dass keine ökologisch erzeugten Lebensmittel zum Einsatz kommen (vgl. Arens-Azevedo, 2011)

Folglich ist die Tatsache, dass wenig Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Bio-Produkten auf Schulleitungsebene erfolgt, auch deutschlandweit ein bemerkenswertes Phänomen.

E2 bemängelt in seinen Ausführungen, dass die Schulen sich keine eigenen Kriterien einer Schulverpflegung setzen. Zudem setzen sich die Schulen im Voraus einer geeigneten Verpflegungseinführung zu wenig damit auseinander, wobei E2 darin eine große Bedeutung für eine gelingende Schulverpflegung sieht. Denkbar sind hier definierte Kriterien, die sich explizit auf ökologisch erzeugte Lebensmittel beziehen. Erhart et al. teilen diese Ansicht:

Ein gut durchdachtes Konzept ist ausschlaggebend für den Erfolg. Deshalb sollte jede Einrichtung möglichst frühzeitig entscheiden, welche Ziele sie erreichen will. Sollen es 100 Prozent Biogerichte sein oder gerade beim Einstieg nur einzelne Komponenten in Bioqualität? Welche Ansatzpunkte gibt es für nachhaltiges Handeln in der Schule [...]? Wofür steht der Ökolandbau [...] All diese Fragen gilt es bereits in der Planungsphase zu klären. (Erhart et al., 2016, S. 13)

Im Gespräch mit E2 wird auch die Elternsicht beleuchtet. Er zieht Vergleiche zu anderen Verpflegungseinrichtungen mit Kindern, wie Krippen und Kitas. Hierbei betont er immer wieder, dass aufgrund der hohen Nachfrage von Bio-Produkten die Einführung der Bio-Komponenten stattfand⁴. Jedoch sind deutliche Unterschiede zu verzeichnen und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Je älter die Kinder werden, umso geringer ist die Nachfrage nach ökologisch erzeugten Lebensmitteln.

| Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen

Als Gründe nennt E2 die geringer werdende aktive Mitgestaltung und Mitbestimmung seitens der Eltern, die mit der abnehmenden Anzahl an Elternabenden und Elternbeiratssitzungen im Schulalter der Kinder einhergeht.

4.5 Die generierten Hypothesen der Ergebnisanalyse

Als abschließendes Kapitel werden aus den vorangegangenen Abschnitten die Hypothesen übersichtlich aufgelistet. Diese Hypothesen haben den Anspruch in weiteren Forschungen überprüft zu werden, bei denen auch quantitative Vorgehensweisen denkbar sind.

- Für die SchülerInnen liegen ökologisch erzeugte Lebensmittel weniger im Interessenshorizont. Die Schule könnte dies verändern, indem mit einer bewussten Ernährungsbildung dieses Ziel verfolgt wird.
- Motive einer Verwendung von Bio-Produkten ergeben sich aus gesundheitsfördernden Betrachtungsweisen, wobei die günstigen Facetten der Umweltverträglichkeit außer Acht gelassen werden.
- Eine gute Wirtschafts- und Sozialverträglichkeit von Bio-Produkten wird kaum gesehen.
- Aktuelle Herausforderungen der Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen liegen nicht im Bereich einer Einführung bzw. Verwendung von ökologisch erzeugten Produkten. Sie konzentrieren sich vielmehr auf Rahmenbedingungen, dass überhaupt eine Schulverpflegung gewährleistet werden kann.
- Akteure, wie Schulträger, Schulleitung, SchülerInnen der Gemeinschaftsschulen und deren Eltern setzen sich nicht mit ökologischen Erzeugnissen als Alternative zu konventionellen Produkten im Kontext der Schulverpflegung auseinander.

Die Ergebnisse dieser qualitativen Forschung verdeutlichen, dass der anfänglichen Forschungsfrage, welche zunächst nur auf die ökologischen Produkte abzielte, nur gerecht werden konnte, indem ein offener und weiter Blickwinkel gewahrt wurde und somit der gesamte Bereich der Schulverpflegung nie in Vergessenheit geriet. Nur so konnten die Komplexität und die vielen verschiedenen Herausforderungen der Schulverpflegung zum Ausdruck kommen.

Hinsichtlich des aktuellen Stellenwerts von ökologischen Erzeugnissen in der Schulverpflegung, gibt es Musterbeispiele. Es handelt sich hierbei um forcierende Initiativen und Beispielschulen, die das vorliegende ernüchternde Ergebnis nicht widerspiegeln. Ein solches Vorbild, das mit dem Einsatz ökologisch erzeugter Lebensmittel bewusst im Sinne der Nachhaltigkeit handelt bzw. das nachhaltige Handeln in Schulverpflegungssituationen initiativ unterstützt, soll im Folgenden erläutert werden.

5 Ausblick: „Bio kann jeder!“

Der Ausbau der Ganztagsbetreuung birgt für die Schulen und Kitas die große Chance, ihre Speiseangebote kindgerecht zu gestalten und dabei von Beginn an auf Bio zu setzen. Das ist machbar und verursacht kaum Mehrkosten – vorausgesetzt man weiß, wie es funktioniert. (Erhart et al., 2016, S. 4)

Bio kann jeder! ist ein Projekt auf bundesweiter Ebene und ist ausgezeichnet als offizielle Maßnahme der UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (Erhart, 2009). Initiiert wurde es im Kontext vom Bundesprogramm Ökologischer Landbau und anderer Formen nachhaltiger Landwirtschaft (BÖLN). Es stellt die erste Unterstützung auf Seiten der bundesweiten politischen Ebene dar (vgl. Nölting et al., 2009).

Hauptziele der Kampagne sind die „Stärkung und Ausdehnung der ökologischen und nachhaltigen Land- und Lebensmittelwirtschaft in Deutschland“ (Erhart et al., 2016, S. 5).

Im ganzen Land werden seit dem Projektstart im Jahre 2004 Workshops für Vertreter und Interessierte aus Schulen und anderen Betreuungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche angeboten. Ebenfalls soll das erweiterte Umfeld – beispielsweise für Trägerschaften oder Caterer – angesprochen werden. Diese Workshops werden nach Länderebene strukturiert und organisiert, um den Teilnehmern die Handlungsmöglichkeiten in der Region aufzuzeigen.

Als Basiselemente der Workshops dienen ein funktionierender Informations- und Erfahrungsaustausch im Umgang mit biologisch erzeugten Lebensmitteln in der Außer-Haus-Verpflegung für Kinder und Jugendliche (vgl. Erhart, 2009; Erhart et al., 2016). Des Weiteren wird der Aufbau von Netzwerken der einzelnen Akteure rund um die Schulverpflegung angestrebt, um regionale Zusammenarbeit zu forcieren. Dadurch werden auf drei Ebenen der Nachhaltigkeit – der ökonomischen, der ökologischen und der sozialen – die Voraussetzungen begünstigt, indem geeignete Kooperations- und Vertragspartner gesucht werden. Zusätzlich wird in den Workshops das theoretische Wissen in einem praktischen Teil vertieft, in dem Besichtigungen von Schulen und Bauernhöfen mit ökologischer Orientierung sowie Übungen in der Nahrungszubereitung vorgesehen sind. Das präsentierte Verpflegungsangebot der einzelnen Praxisbeispiele und somit auch der Anteil der Bio-Lebensmittel sind vielfältig. Damit wird ein breites Spektrum an Umsetzungsmöglichkeiten veranschaulicht und auf den regionalen Bedarf angepasst. So können zahlreiche Anregungen in den eigenen Verpflegungsalltag mitgenommen werden (vgl. Erhart, 2009; Erhart et al., 2016).

Auf der Internetseite werden mehrere Schulen als Praxisbeispiele vorgestellt. Diese Beispiele machen deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema „nachhaltige Ernährung und ökologisch erzeugte Produkte“ erfolgsversprechend und zielführend sein kann.

6 Fazit

Ausgehend von der theoretischen Basis ist eine Schulverpflegung, bei der ökologisch erzeugte Lebensmittel zum Einsatz kommen, Bestandteil der Idealvorstellung einer nachhaltigen Ernährung. Dabei stellt eine nachhaltige Ernährung eine wichtige Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung der Heranwachsenden dar, sie fördert das Umweltbewusstsein gleichermaßen wie die soziale Verträglichkeit und achtet auf das ökonomische Handeln der Akteure in der Schulverpflegung. Zudem könnte sich das Bio-Marktpotenzial mit dem Bereich Schulverpflegung bedeutend vergrößern (Nölting et al., 2010).

Die Realität, die durch die qualitative Studie aufgedeckt wird, ist eine andere: Ein geringer Stellenwert der ökologisch erzeugten Produkte ist anhand der ausgewählten Fallbeispiele erkennbar. Die Anlässe der einzelnen Akteure, Bio-Lebensmittel in ihr Verpflegungsangebot aufzunehmen, werden weniger von Ansprüchen eines Nachhaltigkeitsbewusstseins geleitet. Die untersuchten Einzelfälle lassen vermuten, dass es in der ganzen baden-württembergischen Gemeinschaftsschul-Landschaft ähnlich aussieht, da die jüngste Umstrukturierung des Schulsystems in jeder Hinsicht eine Vielzahl an Herausforderungen aufgeworfen hat. Die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg müssen mehr in den Fokus genommen werden, da die nachhaltige Ernährung in der Schulverpflegung eine noch sehr untergeordnete Rolle spielt. Quantitative Erhebungen müssten die schlussgefolgerten Hypothesen dieser qualitativen Studie überprüfen, um einen repräsentativen Anspruch zu erreichen.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass aufgrund der großen Anzahl an Herausforderungen für die Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen nur ein kleiner exemplarischer Einblick in diese Thematik erfolgen konnte.

Wird die Aufmerksamkeit mehr in Richtung einer nachhaltigen Schulverpflegung gelenkt und findet eine Anpassung des Angebots statt, so tritt in näherer Zukunft möglicherweise auch die Wertschätzung der Mensanutzer bezüglich eines guten Essens ein (Heindl, 2008). Impulsgeber für eine dynamische, hochwertige und nachhaltige Schulverpflegung können ein Umdenken auf politischer Ebene sowie das Gründen bzw. die Inanspruchnahme von Initiativen und Projekten sein. Ziel dieser Maßnahmen sollte sein, dass eine Verknüpfung der einzelnen Akteure, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit der Schulverpflegung befassen, erfolgt. Eine große Bedeutung kommt den regionalen landwirtschaftlichen Gegebenheiten zu, da die Kooperation mit Bio-Bauern aus der Umgebung ökonomische, ökologische und soziale Aspekte der Nachhaltigkeit positiv begünstigen.

Trotz der Komplexität und der täglichen Herausforderungen, liegt in der Schulverpflegung das Potential, Ernährungsthemen in das Bewusstsein aller Akteure zu rücken und nicht zuletzt den SchülerInnen etwas Gutes zu tun. Hierfür soll ökologisch erzeugten Produkten eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, da

flexible Umsetzungsmöglichkeiten und Unterstützungsangebote bereits vorhanden sind und auf ihren verstärkten Einsatz warten.

Anmerkungen

- 1 Koerber hat eine fünfte Dimension, die Kultur, der nachhaltigen Ernährung hinzugefügt (vgl. Koerber, 2014). Diese wird in diesem Artikel nicht als eigenständige Dimension aufgenommen.
- 2 Die teilnehmende Beobachtung spielt eine geringere Rolle als die leitfadengestützten Experteninterviews. Sie dient lediglich der Sammlung von Informationen über Prozesse, Organisationsstrukturen, Handlungsabläufe und Interaktionsmuster mit Blick auf die Schulverpflegung, um „strukturelle Zusammenhänge“ (Legewie, 1995, S.191) identifizieren zu können.
- 3 Mit Experten sind Fachfrauen und Fachmänner gemeint, die aufgrund ihrer unmittelbaren beruflichen Beteiligung über entsprechend professionelle Expertise verfügen. Deshalb entsteht „aufgrund seiner [des Experten] individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf den jeweiligen Sachverhalt“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 11).
- 4 E2 führte zu der Thematik eine Online-Umfrage unter den Eltern durch.

Literatur

- Arens-Azvedo, U. (2011). Verpflegung an deutschen Ganztagschulen. Organisation und Strukturen. In S. Appel (Hrsg.), *Mehr als Schule oder doch: mehr als Schule? Jahrbuch Ganztagschule*, 2011. (S. 127-139). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Arens-Azvedo, U., Schillmöller, Z., Hesse, I., Paetzelt, G. & Roos-Bugiel, J. (2015). *Qualität der Schulverpflegung. Bundesweite Erhebung. Abschlussbericht*. Unter Mitarbeit von M. Glashoff. Hg. v. Bundesministerium für Landwirtschaft und Ernährung. Hamburg.
https://www.in-form.de/fileadmin/redaktion/Publikationen/pdfs/20150625INFORM_StudieQualitaetSchulverpflegung.pdf
- Clausen, K. & Kersting, M. (2010). *Empfehlungen für die Mittagsverpflegung in der Ganztagschule*.
<http://www.familienhandbuch.de/gesundheit/ernaehrung-kindheit/empfehlungenfuermittagsverpflegung.php>
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE) (2014). *DGE-Qualitätsstandard für die Schulverpflegung* (4.Aufl.). Bonn.
http://www.schuleplusessen.de/service/medien.html?eID=dam_frontend_push&docID=1046
- Eberle, U., Fritsche, U., Hayn, D., Rehaag, R., Simshäuser, U., Stieß, I. & Waskow, F. (2005). Nachhaltige Ernährung. Ziele, Problemlagen und Handlungsbedarf im

| Schulverpflegung an Gemeinschaftsschulen

- gesellschaftlichen Handlungsfeld Umwelt-Ernährung-Gesundheit. Diskussionspapier Nr.4. In Öko-Institut (Hrsg.). *Ernährungswende*.
http://www.isoe.de/ftp/EW_DP_Nr4.pdf
- Erhart, A. (2009). Nachhaltigkeit in der Schulverpflegung. *Ernährung im Fokus*, 09 (4), 138-142.
- Erhart, A., Lange-Fricke, I., Weiler, N. & Zurek, C. (2016). *Bio-Verpflegung in Kindertagesstätten und Schulen*. Hrsg. v. Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung und Bundesprogramm Ökologischer Landbau und andere Formen nachhaltiger Landwirtschaft (BÖLN). Bonn.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8>
- Hahl, M. (2011). Ganztagsschulentwicklung in Baden-Württemberg. In S. Appel (Hrsg.), *Mehr als Schule oder doch: mehr als Schule? Jahrbuch Ganztagsschule, 2011* (S. 152-159). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Hayn, D., Empacher, C. & Halbes, S. (2005). Trends und Entwicklungen von Ernährung im Alltag. Ergebnisse einer Literaturrecherche. Materialband Nr.2. Unter Mitarbeit von Annett Höpfner und Gudrun Seltmann. In Öko-Institut (Hrsg.), *Ernährungswende*.
http://www.ernaehrungswende.de/pdf/ernwend_matband_2.pdf
- Heindl, I. (2008). Kulinaristik und Allgemeinbildung. In A. Wierlacher (Hrsg.), *Kulinaristik. Forschung – Lehre – Praxis* (S. 129-146). Berlin: Lit.
- Jansen, C. & Schreiner-Koscielny, J. (2013). Schulverpflegung in Deutschland. aktueller Stand, Vorgaben und Entwicklungen. *Ernährungs-Umschau*, 13 (3), M158-M164.
- Koerber, K. v. (2014). Fünf Dimensionen der nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze. Ein Update. *Ernährung im Fokus*, 14 (09-10), 260-266.
https://www.aid.de/_data/files/eif_2014_09-10_5-dimensionen_nachhaltige-ernaehrung.pdf
- Koerber, K. v., Männle, T. & Leitzmann, C. (2012). *Vollwert-Ernährung. Konzeption einer zeitgemäßen und nachhaltigen Ernährung* (11. Aufl.). Stuttgart: Haug.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Legewie, H. (1995). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. (S. 189-193, 3., neu ausg. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Lülfes-Baden, F. & Spiller, A. (2009). Warum die Schüler nicht in die Mensa gehen. Zur Akzeptanz der Schulverpflegung. *Ernährungs-Umschau*, 09 (9), 506-513.
- Methfessel, B. (2015). Welche Moral hätten Sie denn gerne? Essen im Konflikt zwischen unterschiedlichen Anforderungen an die Lebensführung. In G. Hirschfel-

- der (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 83-100). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-01465-0_6
- Mraz, G., Hofmann, R., Gruber, M. & Egger-Rollig, E. (2005). Nachhaltige Ernährung in Schulen. Fallbeispiele aus Österreich und Schweden. Materialband Nr.5. In Öko-Institut (Hrsg.), *Ernährungswende*.
http://www.ernaehrungswende.de/fr_ver.html
- Nölting, B., Reimann, S. & Strassner, C. (2009). *Bio-Schulverpflegung in Deutschland. Ein erster Überblick*. Unter Mitarbeit von M. Lukas. Zentrum Technik und Gesellschaft. Berlin (Diskussionspapier 30/09).
https://www.tu-berlin.de/uploads/media/Nr_30_Noelting.pdf
- Nölting, B., Reimann, S. & Strassner, C. (2010). Mit Bio Schule machen. Außer-Haus-Verpflegung. In Stiftung Ökologie und Landbau (Hrsg.), *Ökologie und Landbau* (S. 41-43). Bd.154, 2. München: oekom.
http://orgprints.org/17145/1/Noelting_Reimann_Strassner_2010_1003_%C3%96_L_Bioschulverpflegung_final_%282%29.pdf
- Schneider, K. & Metz, M. (2015). Essen in der Schule. nachhaltige Schulverpflegung und Partizipation. In J. Schockemöhle & M. Stein (Hrsg.), *Nachhaltige Ernährung lernen in verschiedenen Ernährungssituationen. Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen und sozialpädagogischen Einrichtungen* (S. 117-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schönberger, G. (2011). Mahlzeiten neu denken. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?* (S. 39-52). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92886-9>
- Seegers, I. (2007). *Tafel-Freuden? Das Essen an deutschen Schulen. Dossier zur Situation der Schulverpflegung in Deutschland*. Hrsg. v. Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. Fachbereich Gesundheit und Ernährung. Berlin.
- Stein, M. (2015). Essenssituationen in der Schule gestalten als Teil einer wertebasierenden Schulentwicklung. In J. Schockemöhle & M. Stein (Hrsg.), *Nachhaltige Ernährung lernen in verschiedenen Ernährungssituationen. Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen und sozialpädagogischen Einrichtungen* (S.105-116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfasserin

Julia Ernst

Lehramtsanwärterin

E-Mail: jernst-k17s@seminar-mannheim.de

Barbara Rieger

Essgenuss im Jugendalter

(Ess-)Genusserlebnisse können mittel- und langfristig sowohl die körperliche als auch die psychische Gesundheit fördern. Darin liegt eine Chance, die bisher von der Ernährungs- und Verbraucherbildung kaum wahrgenommen wurde. Im Folgenden wird das Potenzial einer möglichen genussorientierten und genussfördernden Ernährungsbildung beleuchtet und zentrale Ergebnisse der zugrundeliegenden Masterarbeit vorgestellt, in der insbesondere hemmende und fördernde Faktoren für Essgenusserleben im Jugendalter identifiziert wurden.

Schlüsselwörter: Essgenuss, Schulverpflegung, EVB, Gesundheitsförderung

Einleitung

Bisherige Forschungen und Arbeiten zum Thema Genuss liegen vorwiegend aus dem Bereich der Psychologie (u. a. Lutz, 1983; Koppenhöfer, 2004, Bergler & Hoff, 2002) vor. Innerhalb der Genussforschung wurden vor allem Genusstypen sowie die gesundheitlichen Auswirkungen von Genusserleben untersucht. Nur wenige Veröffentlichungen fokussieren speziell den Genuss im Zusammenhang mit Essen. Direkt oder indirekt beschäftigen sich beispielsweise Höhl (2009), Höhl & Hahn (2013), Wierlacher (2008), Methfessel (2008; 2011), Methfessel, Höhn & Miltner-Jürgensen (2016), Dürrschmid (2013), Barlösius (2011) und Schönberger (2005) mit der Thematik des Essgenusses. Im Bereich der EVB ist zudem vor allem Heindl (u. a. 2008) zu nennen, für die Essgenuss Teil ihres Konzeptes einer ästhetischen Bildung ist. Eine deutliche Forschungslücke zeigt sich hingegen bei der Zielgruppe der Jugendlichen. Deren Essgenussfähigkeit und -verständnis sowie förderliche Rahmenbedingungen wurden bisher kaum erhoben. Die dem hier vorliegenden Beitrag zugrundeliegende Masterarbeit „Essgenuss im Jugendalter“ (Rieger, 2016) soll eine erste Lücke schließen. Der Fokus liegt dabei auf der Betrachtung der hemmenden und fördernden Faktoren für das Essgenusserleben im Jugendalter. Darüber hinaus soll zudem aufgezeigt werden, wie eine stärkere Genussorientierung und -förderung einen Beitrag zu einer gelingenden Ernährungs- und Verbraucherbildung leisten kann.

1 Essgenuss – eine Begriffsbestimmung

Um sich dem Thema Essgenuss zu nähern, muss vorab geklärt werden, welches Begriffsverständnis hier zugrunde gelegt wird. Die Genussforschung steht insgesamt noch relativ am Anfang und es zeigt sich insbesondere eine große Lücke bei der Zielgruppe der Jugendlichen. Darüber hinaus ergibt sich aus der aktuellen Forschungslage ein Mangel an wissenschaftlichen Genuss-theorien und -definitionen (vgl. Bergler & Hoff, 2002, S. 32). Keine der vorhandenen Definitionen beschreibt hinreichend, was hinter dem Wort Essgenuss zu verstehen ist. Erst eine Verbindung und Ergänzung verschiedener vorhandener Definitionsversuche zeichnet ein vollständiges Bild. Daher wird hier unter Rückgriff auf Formulierungen von Lutz (1983), Bergler und Hoff (2002), Höhl (2009) sowie von Wierlacher (2008) der Begriff Essgenuss wie folgt definiert und verwendet:

Essgenuss ...

- ist ein ganzheitliches, intensives, körperlich-sinnliches (Selbst-)Erleben, das emotional positiv besetzt ist.
- wird aktiv erlebt und herbeigeführt.
- ist zugleich bewusst und lustvoll sowie stets zeitlich begrenzt.
- ist an bestimmte individuelle Bedingungen geknüpft und schließt ein Geschmacksurteil mit ein.
- fördert Entspannung und bewirkt eine vielfältige Steigerung des körperlichen und seelischen Wohlbefindens und der Lebensqualität.
- ist eingebettet in eine Esssituation, in der sich das Genusserleben sowohl auf den eigentlichen Akt des Verzehrs, als auch auf das gesamte Ambiente und die stattfindende Kommunikation bezieht.

2 Gesundheit und Genuss

2.1 Der Fehlschluss von Gesundheit und Genuss als Widerspruch

Vielfach wird Genusserleben als Gefährdung für die Gesundheit dargestellt. Ein Beispiel hierfür findet sich selbst im aktuellen Bildungsplan 2016 Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016) für das Fach Alltagskultur, Ernährung und Soziales (AES). Dort steht, dass die Jugendlichen „subjektiv akzeptierte Wege zum Umgang mit möglichen Konflikten“ (ebd., S.17) herausarbeiten sollen. Als Beispiel wird der mögliche Konflikt zwischen Genuss und Gesundheit angeführt. In diesem Kontext scheint es, als würde sich ein gesundheitsförderlicher Lebensstil und Genusserleben gegenseitig ausschließen und Essgenuss eben gerade nicht zur Steigerung des körperlichen und seelischen Wohlbefindens

beitragen (vgl. Methfessel, 2013). Dazu passt auch, dass der Wert von Gesundheit seit einiger Zeit überall hoch im Kurs steht. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass Gesundheit oftmals zu einem ideologisch geprägten gesellschaftlichen Imperativ geworden ist (vgl. Klotter, 2010). Jeder ist demnach für seine persönliche Gesundheit selbst verantwortlich. Wer etwas auf sich hält, treibt möglichst viel Sport, orientiert sich an vorgeschriebenen Ernährungsempfehlungen und übt sich im Verzicht. Vorgegebene Normen unterscheiden dabei messerscharf zwischen „richtigem“ und „falschem“ Ernährungsverhalten (vgl. Reitermeier, 2013, S. 268f; Gruber, 2015, S. 35). Die psychische und soziale Bedeutung von Essen wird hier eher ausgeklammert. Aus dieser Perspektive scheint der Essgenuss der Gesundheit entgegen zu stehen. Gleichzeitig gilt jedoch, dass Menschen schon immer ein Bedürfnis nach Genuss erleben hatten und haben (Bergler & Hoff, 2002, S. 162).

Wie also ist der scheinbare Widerspruch aufzulösen? Dazu soll zunächst zwischen Genuss und Lust unterschieden werden. Genuss ist stets mit einem lustvollen emotionalen Zustand verbunden, schließt aber die Möglichkeit zur Selbststeuerung im Sinne von Selbstfürsorge mit ein und kann so auch einen Bedürfnisaufschub beinhalten. Selbstfürsorge meint hier, dass geregelt wird, „wann und wie genossen wird, wann es genug ist und wann und wie lange Askese sinnvoll und gut für den Einzelnen ist“ (Lutz & Sundheim, 2002, S. 15). Dagegen ist Lust nicht immer genießerisch und kann schlimmstenfalls zu süchtigem Verhalten führen (Lutz, 1983, S. 12f). Menschen mit ausgeprägter Genussfähigkeit verfügen darum in der Regel über eine flexible Verhaltenskontrolle. Sie treffen bewusste Entscheidungen, die einen selbstfürsorglichen Umgang ausdrücken und darum auch zu einer autonomen Lebensführung beitragen (Höhl, 2009, S 30; Lutz & Sundheim, 2002, S.18f). Wer genießt und nicht allein seiner aktuellen Lust folgt, gibt sich also nicht einem hemmungslosen Schlemmen hin, sondern sucht und kreierte sich bewusste Genussmomente, die in einem ständigen Wechsel zur Askese stehen. Darum löst sich auch der scheinbare Widerspruch auf, denn „Gesundheit braucht Genuss“ (Höhl, 2009, S. 28), wie auch der folgende Abschnitt zeigen wird.

2.2 Die positiven gesundheitlichen Auswirkungen von Genuss

Positive Empfindungen nehmen Einfluss auf unser Wohlbefinden – und da (Ess-)Genusserleben stets mit positiven Emotionen verbunden ist, kann dieses im Sinne der Salutogenese dazu beitragen, Widerstandsressourcen zu stärken und das Wohlbefinden und die Gesunderhaltung zu fördern (vgl. Methfessel, 2008; Dr. Rainer Wild-Stiftung, 2008, S. 2).

In verschiedenen Untersuchungen wurde konkret beleuchtet, welche positiven gesundheitlichen Auswirkungen Genusserleben mit sich bringt. Genuss übernimmt verschiedene intrapsychische Funktionen. Dazu gehören „die Kompensation des normalen Alltags, [...] die Entspannung, [sowie] die Belohnung [...] und die Anregung neuer psychischer Kräfte“ (Bergler & Hoff, 2002, S.40). Darüber hinaus kann

ten Warburton und sein Team (2000) in ihrer Studie nachweisen, dass Genussmomente das Immunsystem stärken. Bereits genussvolle und damit freudige Erinnerungen erhöhen die Sekretion von Immunglobulin A (Antikörper gegen Viren) (a.a.O., S. 28). Vorfreude und Erinnerungen, die Teil des Genusses sind, nehmen darum aus gesundheitlicher Sicht eine wichtige Rolle ein. Insgesamt trägt Genusserleben dazu bei, den langfristigen Grundzustand der Lebenszufriedenheit zu verbessern. Im Gegensatz zu Genusszweiflern oder Genussunfähigen bewerten Genießer ihre Lebensqualität weit positiver (Bergler & Hoff, 2002, S. 341f).

Bergler und Hoff (2002) zeigen in ihrer Studie zudem eindrücklich, dass gerade Genießende in der Regel einen sehr gesundheitsförderlichen Ernährungsstil pflegen. Sie stellen höhere Ansprüche an die Esssituation und nehmen sowohl den Geschmack als auch die Menge bewusster wahr (a.a.O., S. 306). Ein schönes Ambiente und eine anregende Kommunikation während des Essens sind für sie ein wichtiger Teil ihres Genussmomentes (ebd.). Zudem nehmen sich Genießer und Genießerinnen mehr Zeit zum Essen, was sich durch das verzögerte Einsetzen des Sättigungsgefühls positiv auf die Energiebilanz auswirkt. Im Vergleich zu Nichtgenießenden geben Genießende an, „deutlich mehr Obst und Gemüse zu konsumieren“ (Gruber, 2015, S. 74). Sie essen zudem insgesamt abwechslungsreicher. Genießer und Genießerinnen empfinden also eine gesundheitsförderliche Ernährungsweise als genussvoll. Dagegen empfinden Nichtgenießende eine gesundheitsförderliche Ernährungsweise als einen Widerspruch zum Verzehr von genussvollen Speisen.

Des Weiteren haben – entgegen gängigen Vorurteilen – Genießer und Genießerinnen in der Regel Normalgewicht und ein entspanntes Verhältnis zum Essen. So werden sie auch mit gesellschaftlichem und emotionalem Druck leichter fertig. Diäten kommen für sie kaum in Frage und sie neigen weder zum Frustessen, noch haben sie ein schlechtes Gewissen, wenn sie essen, was ihrem individuellen Geschmack entspricht (Bergler & Hoff, 2002, S. 309). Da Über- und Untergewicht auch ein gesundheitsrelevantes Thema des Jugendalters darstellen (vgl. HBSC-Studienverbund Deutschland, 2015), kann die Ausbildung von Genussfähigkeit hier eine Unterstützung auf dem Weg hin zum Normalgewicht sein.

Die Ausführungen zeigen, dass Genuss zusammengefasst „Immunisierungs-, Ausgleichs- und Therapiefunktion“ (Bergler & Hoff, 2002, S. 169) besitzt. Damit kann eine verstärkte Genussorientierung eine entscheidende Größe für die Gesundheitsprävention und -förderung sein.

3 Essgenuss(-fähigkeit) im Jugendalter

Jugendlichen wird oftmals eine hedonistische Grundhaltung und damit auch eine eingeschränkte Genussfähigkeit unterstellt (Bergler & Hoff, 2002, S. 266). Sie sind demnach kaum in der Lage Bedürfnisse aufzuschieben, sondern handeln vorwiegend lustbetont (Schulz, 2012, S. 4). Das Genusserleben Jugendlicher wird von Bergler

und Hoff (2002) als intensives Ausprobieren beschrieben, welches von dem Versuch-und-Irrtum-Prinzip geleitet ist und damit (noch) nicht mit einem umfassenden genussorientierten Lebensstil einhergeht (a.a.O., S. 267f). Gleichzeitig haben Jugendlichen ein starkes Genussbedürfnis und sehen Genuss als wichtigen Bestandteil ihres Lebens. Das Genussfeld des Essens spielt in dieser Altersgruppe durchaus eine Rolle (a.a.O., S. 71; 263). Die Entwicklung der Genussfähigkeit steht zudem im Zusammenhang mit den anstehenden Entwicklungsaufgaben. Auch hier werden Grenzen ausgetestet, eine soziale Verortung innerhalb von Peers und Familie findet statt, eigene Positionen müssen entwickelt werden und der Umgang mit dabei entstehenden Widersprüchen wird geschult (Bartsch, 2009, S. 92).

„Genussfähigkeit gehört zum reifen Erwachsenensein. Es ist eine gesellschaftliche Ressource und Kulturtechnik“ (Gruber, 2015, S. 54), die zur Ernährungsbildung gehört (vgl. REVIS Rahmencurriculum der Ernährungs- und Verbraucherbildung der REVIS-Fachgruppe¹; Schlegel-Matthies et al., in Vorbereitung). Die Ausbildung von Genussfähigkeit stellt demnach zweifellos einen Lern- und Entwicklungsprozess dar. Dadurch sind Unterschiede zwischen der Genussfähigkeit und dem Genuss erleben zwischen Jugendlichen und Erwachsenen unleugbar vorgegeben. Dennoch wird hier die These vertreten, dass Jugendliche über ein weitreichenderes Genussverständnis verfügen, als ihnen weithin zugetraut wird. Dieser Annahme folgend, wurde in der durchgeführten Studie die Genussfähigkeit von Jugendlichen in den Blick genommen.

4 Essgenuss in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB)

Eine Ernährungs- und Verbraucherbildung, die sich vorwiegend an ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert und daraus rigide Ge- und Verbote ableitet, trägt meist wenig zu einer gesundheitsförderlichen Essweise bei (Reitmeier, 2013, S. 149; REVIS-Fachgruppe, 2005; Methfessel, 2005, S. 4ff.; Bartsch et al., 2013). „Es sind primär nicht kognitiv-rationale Überlegungen, die das menschliche Essverhalten steuern. Nicht Vernunft, sondern gelernte Bedürfnisse bestimmen die Speisenwahl, auch wenn ‚kluge Argumente‘ häufig als Gründe angeführt werden“ (Pudel, 2007, S. 308). Der informierte Mensch isst darum in der Regel dennoch in der gewohnten Art und Weise. Wenn er durch sein ernährungsbezogenes Wissen darüber hinaus das Gefühl erhält, sich falsch zu ernähren und das Essen mit einem schlechten Gewissen verbunden ist, dann kann dies negative Konsequenzen für dessen Wohlbefinden zur Folge haben (vgl. Dr. Rainer Wild-Stiftung, 2008, S. 3). Erst wenn der essende und handelnde Mensch in seiner jeweiligen Lebenswelt und mit seinen individuellen Bedürfnissen sowie die vielfältigen Funktionen, welche das Essen für ihn übernimmt, in den Fokus gerückt werden, kann die EVB langfristig ein selbstbestimmtes, gesundheitsförderliches Ess- und Ernährungsverhalten

fördern (Methfessel, 2005, S. 10ff; Methfessel, 2013; Schlegel-Matthies et al., in Vorbereitung). REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen) ist hier wegweisend (REVIS Fachgruppe, 2005). Essen bleibt als eine bedeutende Quelle für Genuss, Wohlbefinden und Lebensfreude weiterhin eher unterschätzt (Höhl, 2009, S. 34). Der (Bildungs-)Wert des Essgenusses für die EVB ist bisher vorwiegend unerforscht und ungenutzt. Ein Anliegen dieses Artikels ist es darum, die (Lern-)Chance, die in der großen Bedeutung von Genuss für Jugendliche liegt, aufzuzeigen.

Essgenuss als Chance und Bildungsauftrag

Essgenuss als Chance und Bildungsauftrag beinhaltet zweierlei. Auf der einen Seite tragen (Ess-)Genusserlebnisse zu einer Steigerung des Wohlbefindens bei und fördern somit mittel- und langfristig sowohl die körperliche als auch die psychische Gesundheit (siehe Absatz 2.2). Eine vermehrte Genussorientierung in allen Fächern und eine entsprechende Ausrichtung des Settings Schule können so Teil einer schulischen Gesundheitsförderung sein. Damit diese Form der Gesundheitsförderung erfolgreich sein kann, müssen verhaltens- und verhältnisbezogene Maßnahmen ineinandergreifen. Es müssen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmte Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit Essgenusserlebnisse in der Schule für die Jugendlichen vermehrt möglich werden. Weiterhin sollte die Ausbildung von Genussfähigkeit bei den Jugendlichen konkret unterstützt werden.

Auf der anderen Seite stellt eine Genussorientierung in der Schule einen Ansatzpunkt dar, um das Lernen im Bereich Ernährung langfristig effektiver zu machen und über eine kognitive Verarbeitung hinaus auch die Handlungswirksamkeit zu fördern. Das Lernen über Essgenusserlebnisse beinhaltet, dass alle Sinnesorgane am Lernprozess beteiligt werden. Wissen wird also nicht mehr nur kognitiv angeeignet, sondern durch riechen, schmecken, sehen, hören und fühlen unterstützt. Die positiven Emotionen, die mit dem Essgenuss verbunden sind, tragen ebenfalls zum Lernerfolg bei. Diese Aussage lässt sich durch Ergebnisse der Hirnforschung untermauern.² Ein genussorientierter Unterricht lässt sich jedoch ebenso mit dem Credo Pestalozzis begründen, welches Lernen „mit Kopf, Herz und Hand“ empfiehlt. Diese Form des Lernens ist vor allem deshalb so wünschenswert, weil „Geruch und Geschmack [...] vom ersten Lebenstag an mit wertenden Gefühlen verknüpft [sind], die Annahme und Ablehnung lebenslang begleiten“ (Heindl, 2008, S.135). Durch biografische Erinnerungen an die sinnliche Wahrnehmung von Esssituationen und bestimmten Speisen und die dabei abgespeicherten Emotionen bildet sich im Laufe der Zeit ein emotionaler Index aus. Dieser nimmt starken Einfluss auf das Wohlbefinden und legt gleichzeitig fest, welche persönliche Bedeutung und welchen Wert eine Speise besitzt (vgl. ebd.). Genussorientiertes Lernen greift diese natürlichen Prozesse der Ernährungssozialisation auf.

Damit ein genussorientierter Unterricht erfolgsversprechend sein kann, muss zudem eine Ausrichtung an subjektorientiertem und salutogenetisch orientiertem Lernen und Lehren vorgenommen werden (Bartsch, 2008b, S.100ff). Jeder Mensch benötigt andere Bedingungen zum Genießen, darum ist es unausweichlich den Einzelnen mit seinen individuellen Bedürfnissen und Motiven in den Blick zu nehmen. Essgenusserlebnisse können folglich eine Brücke schlagen zwischen dem Alltag der Jugendlichen und den fachlichen Inhalten und so auch der oftmals mangelnden Situiertheit im Unterricht begegnen (ebd., S.102). Durch einen genussorientierten Unterricht kann daher ein Beitrag zur Überbrückung der Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln und damit zu einer erfolgreicherer Ernährungskommunikation geleistet werden.

5 Methodisches Vorgehen

5.1 Fragestellung

Der übergeordneten Forschungsfrage lag die zentrale Annahme zugrunde, dass für Jugendliche, ebenso wie für Erwachsene, bestimmte Einflussgrößen bestehen, die eine Voraussetzung für das Genusserleben darstellen und dieses sowohl fördern als auch verhindern können (vgl. Bergler & Hoff, 2002, S.160). Aus dieser Annahme ergab sich die folgende übergeordnete Forschungsfrage:

„Welche Faktoren beeinflussen den Essgenuss im frühen Jugendalter?“

Die Beantwortung der Frage setzte eine Beschäftigung mit dem subjektiven Genussverständnis der Jugendlichen voraus, denn je nach dem, was subjektiv als Essgenussmoment bestimmt und wahrgenommen wird, leiten sich daraus Bedingungen ab, die ein solches Essgenusserleben erst ermöglichen oder im umgekehrten Fall verhindern. Von weiterem Interesse war die Frage nach der allgemeinen Genussfähigkeit von Jugendlichen. Die Beantwortung ist von besonderer Relevanz, da den Jugendlichen in der Literatur oftmals eine vorherrschende Lustorientierung unterstellt wird (vgl. Schulz, 2012, S. 4). Darüber hinaus wurde eine erste Exploration zur Frage durchgeführt, worin sich die Jugendlichen von den Erwachsenen hinsichtlich ihres Genusserlebens unterscheiden.

5.2 Datenerhebung und Auswertung

Stichprobe: Die Stichprobe setzte sich aus zehn Jugendlichen (N=10) im Alter von 13 und 17 Jahren zusammen. Die Erhebung bezog sich damit explizit auf das frühe Jugendalter (vgl. Hurrelmann, 2007, S. 41) und wurde von den (Alters-)Rändern der frühen Jugendphase her erschlossen, um so ein Verständnis für die Entwicklung in dieser Phase zu erwerben (vgl. Flick, 2007, S. 165). Es wurden vier Mädchen und

sechs Jungen befragt, die Realschulen oder Gymnasien besuchten. Jugendliche anderer Schulformen waren nicht beteiligt.

Forschungsmethode: Zur Erhebung der Daten wurde die Methode des qualitativen Leitfadeninterviews verwendet. In den Leitfaden wurden als wichtig erachtete Aspekte aus der bisherigen Genussforschung und -literatur eingeflochten, um das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens zu realisieren. Der qualitative Zugang ermöglichte den Jugendlichen als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt von ihren Genusserfahrungen und -vorstellungen zu berichten. Die Erstellung des Leitfadens erfolgte in Anlehnung an die Empfehlungen von Gläser und Laudel (2009, S. 111ff.).

Transkription und Auswertung: Die Interviews wurden für die Analyse und Interpretation digital aufgezeichnet. Für die Verschriftung wurden die Konventionen der Transkription nach Flick (2007) verwendet und teilweise durch Transkriptionsregeln von Kuckartz (2014) ergänzt (vgl. S. 136f). Ausgewertet wurde das Datenmaterial mithilfe des systematischen und regelgeleiteten Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). Aufgrund der Arbeit mit thematischen Kategorien wurde auf die Basismethode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse zurückgegriffen (vgl. a.a.O., S. 75ff). Die Kategorien wurden dabei in einem mehrstufigen Verfahren sowohl deduktiv als auch induktiv gewonnen. Zur einfacheren Datenorganisation fand die Auswertung computerunterstützt mithilfe der MAXQDA-Software statt (vgl. a.a.O., S. 133ff).

6 Jugendlicher Essgenuss

6.1 Ergebnisse und Interpretation zu den hemmenden und fördernden Einflussfaktoren auf den Essgenuss von Jugendlichen

Die Faktoren, die sich auf den Essgenuss im Jugendalter beziehen, können sowohl positiv als auch negativ wirken. Aufgrund dessen wurden die beiden Hauptkategorien „Genussförderer“ und „Genussverhinderer“ gebildet. Alle Subkategorien wurden wiederum verschiedenen inhaltlichen Themenbereichen zugeordnet. Die Themenbereiche umfassen Faktoren, die sich auf das *Essen* selbst, die *Gesellschaft*, die *Atmosphäre*, die *Zeit* oder auf den *Ort* beziehen. Für Faktoren, die sich diesen Kategorien nicht zuordnen ließen, wurde die Kategorie *Sonstiges* eingeführt.³

Genussförderer und Genussverhinderer bezogen auf das Essen: Unabhängig von Alter und Geschlecht spielt der Geschmack für alle eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit Essgenusserleben. Damit Essgenuss möglich wird, muss das Essen für die Jugendlichen „*schmackhaft*“ sein. Ein als mangelhaft empfundener Geschmack („*nicht schmackhaft*“) wird dagegen von den meisten als Hinderungsgrund genannt. Das Ergebnis ist wenig überraschend, es bestätigt die hohe Relevanz des

Geschmacks, die auch andere Studien für alle Altersgruppen (z. B. Pudol, 2007, S. 308ff.) und explizit für Jugendliche (Bartsch, 2008a) bereits belegt haben. Überraschend dagegen ist, dass die Jugendlichen (gerade auch die Mädchen) neben Spaghetti, Pizza, Kuchen und Co. besonders gerne Fleisch genießen.

Zum Essgenuss trägt für die Jugendlichen zudem durchgängig bei, wenn das Essen „*selbstgemacht*“ ist (vgl. dazu auch Dohle, Rall & Siegrist, 2016). Selbstgemacht bezieht sich an dieser Stelle nicht nur auf Gerichte, die die Jugendlichen selbst zubereitet haben, sondern vorwiegend auf solche Speisen, die von anderen Familienmitgliedern, insbesondere von der Mutter oder der Großmutter oder in gemeinsamer Arbeit hergestellt wurden. Durch selbstgemachtes Essen und den damit verbundenen Aufwand fühlen die Befragten sich wertgeschätzt. Das selbstgemachte Essen verbinden sie mit Aufmerksamkeit und Zuwendung, weshalb es in Bezug auf den Essgenuss von großer Bedeutung ist. Positive Gefühle werden so unterstützt und der Essgenuss gefördert. Diese selbstgemachten Lieblingsgerichte sind oftmals mit positiven Erinnerungen verknüpft und haben sich durch die Ernährungssozialisation in der Familie zur Vorliebe entwickelt. Hier zeigt sich deutlich, wie wichtig die emotionale Komponente für den Essgenuss ist und wie stark Vorfreude und vergangene Erfahrungen von Bedeutung für das Essgenusserleben sind. Haben die Jugendlichen das Essen selbst zubereitet, dann spielt zudem der Stolz auf die eigene Leistung eine Rolle und steigert den Genuss beim Essen. „*Fertigprodukte*“ verhindern dagegen für sieben der Befragten Genusslebnisse. Beispielsweise genießt Matthias (13 Jahre) vor allem, wenn es „öfters mal so was wirklich leckeres Selbstgemachtes hat und manchmal nicht einfach aus der Tüte“ kommt. Dahinter stecken verschiedene Beweggründe. Zum einen gilt Fertigessen im Gegensatz zu Selbstgemachtem als lieblos. Darüber hinaus verbinden einige der Jugendlichen damit auch negative Gefühle, da sie die Inhaltsstoffe als gesundheitsschädlich einschätzen.

Ist das Essen „*schön angerichtet*“ fördert dies für insgesamt sieben der Jugendlichen den Genuss beim Essen. Wohingegen „*lieblos angerichtete*“ Speisen von drei der 17-jährigen als genussverhindernd angeführt werden. Die Art und Weise der Lebensmittelanrichtung ist demnach ebenfalls ein wichtiger Faktor, der das Essgenusserleben fördern oder hemmen kann. Hier spiegeln sich die Ergebnisse von Jansen et al. wieder. Diese haben in ihrer Erhebung nachgewiesen, dass eine attraktive Produktpräsentation der Speisen in der Schulmensa erheblichen Einfluss auf das Kaufverhalten der Jugendlichen nimmt (vgl. Jansen et al., 2012, S. 188).

Den Aufwand der hinter der Zubereitung der Speisen steckt, thematisieren lediglich die älteren Befragten. „*Aufwendig zubereitete*“ Gerichte erhöhen den Genusswert für zwei der Befragten, wohingegen drei der Siebzehnjährigen einen allzu großen Aufwand („*zu aufwendig*“) eher als genussverhindernd ansehen. Hier deutet sich auch ein Zusammenhang zwischen den vorhandenen küchentechnischen Fertigkeiten und der Bereitschaft aufwendigere Speisen selbst zuzubereiten an. Je ausgeprägter

die vorhandenen Kompetenzen sind, desto eher wird die Zubereitung selbst Teil des Genusses.

Vereinzelt wurde zudem genannt, dass am liebsten etwas als „*gesund*“ empfundenes genossen wird. Etwas „zu Fettiges“ lässt dagegen für drei der Befragten keinen Essgenuss zu. Auffällig ist hier die (subjektive) Bedeutung von Gesundheit bereits im Jugendalter. So wurde der Zusammenhang zwischen Gesundheit und dem Essverhalten in jedem der geführten Interviews direkt oder indirekt thematisiert. „Gesundheit“ wird von den Jugendlichen durchaus ernst genommen. Es ist davon auszugehen, dass sich die alterstypischen subjektiven Bedeutungen von „Gesundheit“ von anderen Altersgruppen unterscheiden (vgl. z. B. Bartsch, 2008a), das war jedoch nicht Gegenstand dieser Studie. Die Ergebnisse von Jansen et al. (2012, S.187) weisen ebenfalls auf die Bedeutung der Gesundheit im Jugendalter hin. Das deutet darauf hin, dass der Gesundheitstrend und der damit verbundene gesellschaftliche Druck auch bei den Jugendlichen schon zu spüren ist. Zum anderen widersprechen sich die Jugendlichen hier häufiger, indem sie an anderer Stelle thematisieren, wie gerne sie Kuchen oder Süßes genießen (was für sie selbst in die Kategorie „unge-sund“ fällt). Dies kann als Zeichen gedeutet werden, dass das jugendliche Essverhalten oftmals noch nicht vollständig gefestigt ist. Diese Formbarkeit und Offenheit kann und sollte von der EVB als Chance erkannt und genutzt werden. Gleichzeitig zeigen die scheinbaren Widersprüchlichkeiten aber auch lediglich die situative Abhängigkeit von Essgenusserleben. Je nach Situation wird (auch von Erwachsenen) unterschiedlich gewertet und genossen.

Aspekte der Nachhaltigkeit spielen für die Jugendlichen dagegen eher eine untergeordnete Rolle im Zusammenhang mit Essgenuss oder Essen im Allgemeinen. Nur einer der Befragten 17-Jährigen genießt sein Essen mehr, wenn es „*nachhaltig produziert*“ wurde. Die „*mangelnde Qualität der Lebensmittel*“ nennen zwei der Befragten als genusshemmend. „Unhygienische“ Zustände verhindern für fünf der Jugendlichen Essgenussmomente. Auffällig ist hier vor allem, dass die Aussagen ausschließlich im Zusammenhang mit der eigenen Schulmensa gefallen sind. Generell wurde die Versorgung in der Schule durchweg negativ bewertet, sowohl bezogen auf das Essen selbst, als auch auf die Atmosphäre und die räumliche Gestaltung. Hier zeigt sich ein deutlicher Handlungsbedarf.

Genussförderer und Genussverhinderer bezogen auf die Gesellschaft: Mit Ausnahme zweier 17-jähriger Jungen (einer genießt am liebsten „*alleine*“, der andere hat hier „*keine Präferenzen*“) genießen Jugendliche besonders häufig in Gesellschaft. Damit ist die Gesellschaft in der Esssituation ein wichtiger genussfördernder Faktor. Besonders gerne wird in der Gemeinschaft „*mit der Familie*“, „*mit Freunden*“ oder „*mit der Oma und/oder dem Opa*“ genossen. Die Familie besitzt für die Jugendlichen im Zusammenhang mit Essgenuss einen besonders hohen Stellenwert. Diese Wertschätzung der Familie entspricht den Ergebnissen der Shell-Jugendstudie (2015). Die Koppelung von Essen mit einem Gefühl der Sicherheit und des Ver-

sorgtseins durch die Familie könnte zu diesem Ergebnis beitragen. Darüber hinaus müssen die Jugendlichen hier niemandem etwas beweisen, was eine entspannte und genussfördernde Haltung zulässt. Im Zusammenhang mit Freunden wird Essen dagegen teilweise zur Nebensache, weil eher das gemeinsame Erleben im Mittelpunkt steht (vgl. Bartsch, 2008a, S. 81; Reitmeier, 2013, S.179).

Mit zwei Ausnahmen sind „*Gespräche beim Essen*“ für alle ein wichtiger Teil des Essgenusses. „*Keine guten Gespräche*“ verhindern dagegen Essgenuss. Viele Interviewausschnitte lassen gar den Schluss zu, dass die Gesellschaft und die Unterhaltung für das Genusserleben entscheidender sind, als das Essen selbst. Die Gemeinschaft steht im Vordergrund und das Essen wird gerade auch dann positive bewertet und genossen, wenn es „*alle zusammenbringt*“. Dazu passt auch, dass „*gemeinsames Zubereiten*“ von Speisen für vier der Befragten ein Bestandteil des Genusserlebnisses sein kann. Die Ergebnisse belegen, wie groß der Einfluss emotionaler und sozialer Aspekte auf den Essgenuss ist.

Genussförderer und Genussverhinderer bezogen auf die Atmosphäre: Bezogen auf die Atmosphäre wurden folgende Faktoren als genussförderlich genannt (mit unterschiedlicher Häufigkeit). Eine „*schönes Ambiente*“, „*viel Platz*“, eine „*gemütliche*“ und „*dekorierte*“ sowie „*ruhige*“ Umgebung in der es „*unförmlich*“ zugeht, unterstützt für die befragten Jugendlichen tendenziell Essgenusserleben. Gegenteilig wirkt sich hingegen für die Befragten eine „*schlechte Raumgestaltung*“, eine „*unruhige*“, „*zu laute*“, „*unordentlich*“ Umgebung oder „*keinen Platz*“ zu haben aus und sie empfinden es als unangenehm, wenn „*zu viel nebenher passiert*“ oder die Atmosphäre zu „*förmlich*“ ist. Die Genussregel „Genuss geht nicht nebenbei“ (Koppenhöfer, 2004, S.25) hat der Großteil der Jugendlichen demnach schon für sich entdeckt. Auch Jansen et al. (2012) generieren ähnliche Ergebnisse im Zusammenhang mit der Schulverpflegung, wonach Jugendliche großen Wert auf die räumliche Gestaltung legen und dort keinen Lärm möchten (vgl. ebd. S. 187).

Darüber hinaus wird von acht der Befragten eine „*positive Grundstimmung*“ als Voraussetzung für Essgenusserleben genannt. Dagegen kann eine „*negative Grundstimmung*“, die damit zusammenhängen kann, dass die Jugendlichen sich „*gestresst*“ oder „*unwohl fühlen*“ Genussmomente vereiteln. Die Grundgestimmtheit der Jugendlichen ist demnach ebenfalls bedeutsam für die Wahrnehmung von Essgenussmomenten.

Genussförderer und Genussverhinderer bezogen auf Zeit und Ort: Fünf der Jugendlichen (drei davon 13 Jahre) bevorzugen den „*häuslichen*“ Genuss. Vier der Befragten genießen hingegen sowohl Zuhause als auch „*außerhäuslich*“. Lediglich einer der Befragten genießt generell lieber außer Haus. Das bevorzugt häusliche Genießen der 13-Jährigen könnte mit deren eingeschränkter Mobilität zusammenhängen. Zudem ist der Ablösungsprozess und der Drang Neues auszuprobieren vermutlich noch nicht so weit fortgeschritten.

Bezogen auf die Zeit gibt es zwei zentrale Ergebnisse. Zum einen ist es für die Jugendlichen ein wichtiges Kriterium, dass sie „Zeit haben“ oder sich diese bewusst nehmen (für 9 von 10 Befragten). Zum anderen stört „keine Zeit zu haben“ das Genuss erleben. Die Jugendlichen scheinen sich also schon bewusst Freiräume für Genussmomente schaffen zu können und sind sich der Genussregel „Genuss braucht Zeit“ (Koppenhöfer, 2004, S.26) bewusst. Einig sind sich zudem alle Befragten darin, dass ein „außergewöhnlicher Anlass“ besonders zum Genießen anregt. Hier zeigt sich besonders bei den älteren Befragten der Wunsch nach etwas Außergewöhnlichem und die entwicklungsbedingte Lust auf Neues (vgl. Schulz, 2012, S.4). Im Alltäglichen Genussmomente zu entdecken und zu kreieren fällt den Jugendlichen demnach hingegen noch schwer.

6.2 Beurteilung der Genussfähigkeit der Jugendlichen und Bestimmung des jugendspezifischen Genusses

Die Genussfähigkeit der Jugendlichen ist individuell sehr verschieden, wie es auch bei Erwachsenen der Fall ist. Es lassen sich lediglich einige Tendenzen aufzeigen. So ist die Fähigkeit Genuss im Alltäglichen zu suchen, tendenziell noch wenig ausgeprägt. Darüber hinaus ist das Genussspektrum der Jugendlichen in der Regel noch relativ klein und beschränkt sich auf bestimmte Speisen (bevorzugt werden Süßspeisen, Pizza und Pasta sowie Fleischgerichte). Dennoch zeigte die Auswertung der Interviews eine Entwicklung der Genussfähigkeit zwischen dem 13. und 17. Lebensjahr. Mit zunehmendem Alter tritt die Fähigkeit zum Maßhalten vermehrt hervor und auch die jeweiligen Präkonzepte von Genuss werden komplexer. Pauschalisierende Aussagen über die mangelnde Genussfähigkeit von Jugendlichen können insgesamt also zurückgewiesen werden. Als jugendspezifisch hat sich die Suche nach außergewöhnlichen Anlässen für Essgenusserlebnisse herauskristallisiert.

7 Folgerungen für die Ernährungsbildung

Folgerungen für die Schulverpflegung: In den Interviews wurde deutlich, dass die Schulverpflegung für die Jugendlichen häufig im Zusammenhang mit genussverhindernden Faktoren steht. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass viele Schulen ihrer Verantwortung als Ernährungssozialisationsinstanz wenig gerecht werden und alles andere als genussförderlich gestaltet sind. Durch ein abwechslungsreiches und genussförderliches Schulverpflegungsangebot kann das Essverhalten Jugendlicher jedoch nachhaltig beeinflusst und die Gesundheit gefördert werden.

Produktangeboten sollten darum zukünftig „über die reine Funktionalität des ‚Satt-Machens‘ hinausgehen, sie müssen Bedürfnisse auf der kognitiven, emotionalen und sozialen Ebene erfüllen, das heißt, sie müssen positive Gefühle erzeugen“ (Jansen et al., 2012, S. 188). Schulverpflegungsangebote müssen sich an den Bedürfnissen der

Jugendlichen ausrichten, um überhaupt attraktiv zu sein. Damit Genuss erleben möglich und eine Geschmackserweiterung angebahnt werden kann, sollte ein breites und vielfältiges Angebot geschaffen werden, das sich am Geschmack der Jugendlichen ausrichtet und sie erst langsam an neue Geschmäcker gewöhnt. Bezogen auf die vorgestellten Ergebnisse sollte das Schulessen am besten frisch und vor Ort zubereitet sein und liebevoll angerichtet und präsentiert werden (vgl. hierzu auch Jansen et al., 2012, S. 188). Zudem sollte ein jugendgerechtes Ambiente und ein ausreichendes Zeitfenster für das Essen eingeplant werden. Des Weiteren sollte eine lockere und entspannte Atmosphäre, in der Gespräche ihren festen Platz erhalten, angestrebt werden. Wünschenswert wäre es darüber hinaus eine Beteiligungskultur zu schaffen, in der die Jugendlichen selbst ihre Wünsche äußern können, um so auch ihrem Bedürfnis nach Mit- und Selbstbestimmung nach zu kommen.

Folgerungen für den Fachunterricht: Da laut den Ergebnissen Esssituationen jugendspezifisch vor allem zu außergewöhnlichen Anlässen genossen werden, ergeben sich daraus vielfältige Möglichkeiten für den Unterricht. Um Essgenussmomente zu ermöglichen, könnten im Unterricht besondere Anlässe und Erlebnisse kreiert werden. Das bedeutet nicht, dass es besonders aufwendige Essensinszenierungen sein müssen; hier geht es vielmehr darum Einzelaspekte herauszuarbeiten und gemäß der Begriffsverwendung (Abschnitt 1) emotional positive Erlebnisse zu schaffen, die u.a. aktiv in entspannter und angenehmer Situation mit allen Sinnen erlebt werden können. Damit können Jugendliche dazu angeregt werden, auch in alltäglichen Kleinigkeiten Genussmöglichkeiten zu erkennen.

Sinnesschulungen sollten eine differenziertere Wahrnehmungsfähigkeit systematisch entwickeln und damit die Geschmackswahrnehmung differenzieren und eine Geschmackserweiterung unterstützen. Zudem scheint es bedeutsam, im Unterricht Genussverbote und -tabus explizit zu thematisieren, um einen schuldgefühlfreien Umgang mit Essen zu ermöglichen. Hier könnten biografische Methoden hilfreich sein. Der Faktor, dass die Jugendlichen vor allem in Gemeinschaft Genuss erleben, muss ebenfalls im Unterricht berücksichtigt werden. Gemeinsames Zubereiten und Erleben fördert den Essgenuss.

Generell zeigen die Ergebnisse, dass das Genussbedürfnis der Jugendlichen in der Regel relativ groß ist und die Fähigkeiten zum Genießen zwar vorhanden, aber noch nicht alle vollständig ausgebildet sind. Die EVB sollte die Ausbildung der Genussfähigkeit der Schülerinnen und Schüler darum weiter fördern.

8 Ausblick

Die durchgeführte, explorative Studie ist durch die Stichprobe in Umfang und Auswahl der Interviewpersonen limitiert. Wünschenswert wäre eine vertiefende Studie mit mehr Jugendlichen aus verschiedenen Milieus. Spannend wäre u. a., ob eine stärkere Lustorientierung vom sozialen Milieu abhängig ist. Darüber hinaus wäre die

Erarbeitung eines differenzierten Leitfadens und Tests zur genaueren Erfassung der Genussfähigkeit der Jugendlichen interessant. Wünschenswert im Sinne der Methodentriangulation wäre zudem die Ergänzung durch eine großflächige quantitative Studie. Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, das Setting Schule und den Unterricht genussförderlicher zu gestalten. Damit könnte ein Beitrag für die Gesundheitsförderung geleistet werden. Darüber hinaus sollte die Ernährungsbildung Essgenuss als Chance sehen und nutzen, um Lernen mit positiven Emotionen in Verbindung zu bringen und so eine Geschmacksvielfalt zu akzeptieren.

Die Genussfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist im Sinne von REVIS ein Beitrag zur Allgemeinbildung (vgl. auch Schlegel-Matthies et al., in Vorbereitung) und sollte daher gezielt angebahnt werden. Sinnesschulungen und Erlebnisinszenierungen sind nur Beispiele für eine Vielzahl von Möglichkeiten. Die EVB benötigt hier ausgereifte Konzepte zur Anbahnung von Genussfähigkeit, welche bisher noch weitgehend ausstehen.

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön für die Betreuung der Masterarbeit und die Unterstützung bei der Umsetzung dieses Artikels geht an Frau Prof. Dr. Silke Bartsch.

Anmerkungen

- 1 Im Kooperationsprojekt „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS) wurde in den Jahren 2003 bis 2005 ein Curriculum für die Ernährungs- und Verbraucherbildung entwickelt: Detaillierte Informationen finden sich unter http://www.evb-online.de/evb_revis.php; in Fortsetzung dazu auch Schlegel-Matthies et al., (in Vorbereitung).
- 2 Der emotionale Zustand beim Lernen ist ausschlaggebend dafür, wo (im Hippocampus oder im Mandelkern) neue Informationen im Gehirn gespeichert werden. In einem emotional positiv besetzten Kontext werden Inhalte mit persönlicher Bedeutsamkeit im Hippocampus gespeichert. Dort werden die Einzelheiten nicht nur abgelegt, sondern so transformiert, sodass sie über die Gehirnrinde langfristig zur Verfügung stehen und zur Problemlösung genutzt werden können (vgl. Spitzer, 2006, S. 28f).
- 3 Die Zuordnung soll für eine größere Übersichtlichkeit sorgen. Es wären aber durchaus auch andere Möglichkeiten der Darstellung und Unterteilung möglich gewesen.

Literatur

- Barlösius, E. (2011). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bartsch, S. (2008a). *Jugendesskultur. Bedeutungen des Essens für Jugendliche im Kontext Familie und Peergroup*. Köln: BZgA .
- Bartsch, S. (2008b). Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. *Ernährung – Wissenschaft und Praxis*, 2(3), 100-106.
- Bartsch, S. (2009). Einflüsse auf das Essverhalten Jugendlicher. In M. Kersting (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell. Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 92-101). Sulzbach: Umschau Zeitschriften Verlag.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oeping, A., Rademacher, C. & Schulz-Greve, S. für die DGE-Fachgruppe Ernährungsbildung (2013). Spezial Ernährungsbildung. *ErnährungsUmschau*, 60(2) M84-M95.
- Bergler, R. & Hoff, T. (2002). *Genuss und Gesundheit*. Köln: KUV.
- Deutsche Shell Holding GmbH (2015). *17. Shell Jugendstudie: eine pragmatische Generation im Umbruch*. <http://www.shell.de/aboutshell/media-centre/news-and-media-releases/2015/shell-jugendstudie.html>
- Dohle, S., Rall, S. & Siegrist, M. (2016). Does Self-Prepared Food Taste Better? Effects of Food Preparation on Liking. *Health Psychology*, 35(5), 500-508.
- Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.). (2008). *Wie viel Genuss tut gut?* (Themenpapier Dr. Rainer Wild-Stiftung, Ausgabe 1, Fakten, Trends und Meinungen. Gesunde Ernährung interdisziplinär aufbereitet). http://www.gesunde-ernaehrung.org/images/Dr_Rainer_Wild_Stiftung/07_Presse/Themenpapier/pdf/Wie_viel_Genuss_tut_gut.pdf
- Dürschmid, K. (2013). Vom Glück des Schmeckens. Psychologische Aspekte des Schmeckens. In Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.), *Käsebrot mit Marmelade* (S. 115-137). Heidelberg.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Forschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruber, M. (2015). *Mut zum Genuss. Warum uns das gute Leben gesund und glücklich macht*. Wien: edition a.
- HBSC-Studienverbund Deutschland (2015). *Faktenblatt zur Studie Health Behaviour in School-aged Children 2013/14*. http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_Koerpergewicht_2013_14.pdf
- Heindl, I. (2008). Kulinaristik und Allgemeinbildung. In A. Wierlacher & R. Bendix (Hrsg.), *Kulinaristik. Forschung – Lehre – Praxis* (S. 129-146). Berlin: Lit.

- Höhl, K. (2009). Gesundheit braucht Genuss. *Haushalt & Bildung*, 86(1), 28-35.
- Höhl, K. & Hahn, L. (2013). Essen wir Dinge, die uns nicht schmecken? In Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.). *Käsebrot mit Marmelade* (S. 103-114). Heidelberg.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (9. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Jansen, C., Schreiner-Koscielny, J., Eilenberger, S. & Koscielny, G. (2012): Die komplexe Realität der Schulverpflegung. Teil 2: Wünsche und Wirklichkeit – was Schüler (zum Essen) bewegt. *Ernährung im Fokus*, 12(05-06), 186-189.
- Klotter, C. (2010). Gesundheit als Pflicht? Das Dilemma der Gesundheitsförderung. *Ernährung im Fokus*, 10(5), 190-195.
- Koppenhöfer, E. (2004). *Kleine Schule des Genießens. Ein verhaltenstherapeutisch orientierter Behandlungsansatz zum Aufbau positiven Erlebens und Handelns*. Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lutz, R. (1983). Genuß und Genießen. In R. Lutz (Hrsg.), *Genuß und Genießen. Zur Psychologie des genußvollen Erlebens und Handelns* (S. 11-18). Weinheim: Beltz.
- Lutz, R. & Sundheim, D. (2002). Das Euthyme Konzept: Genuss zum Wohle der Gesundheit. Psychologische Aspekte gesundheitsfördernder Ernährung. *Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens*, 9, 14-24.
- Methfessel, B. (2005). *REVIS Fachwissenschaftliche Konzeptionen: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung*. Paderborn: Universität Paderborn.
- Methfessel, B. (2008). Salutogenese – ein Modell fordert zum Umdenken heraus Teil 2. Herausforderungen für die Gesundheitsförderung. *ErnährungsUmschau*, 55(1), 37-43.
- Methfessel, B. (2013). Essen genießen als Beitrag zu Lebensqualität und Wohlbefinden. „Die Säule“, 1, 30-33.
- Methfessel, B., Höhn, K. & Miltner-Jürgensen, B. (2016). *Essen und Ernährungsbildung in der KiTa. Entwicklung – Versorgung – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES)*. Stuttgart.
- Pudel, V. (2005). Sicherheit und Lebensqualität durch sensorische Lust. In D. von Engelhardt, R. Wild & G. Neumann (Hrsg.), *Geschmackskulturen. Vom Dialog der Sinne beim Essen und Trinken* (S. 59-70). Frankfurt a. M.: Campus.
- Pudel, V. (2007). Was Menschen motiviert richtig zu essen. Wie verbessert Ernährungsberatung ihren Erfolg? Teil 1: Prinzipien der Ernährungsberatung. *Ernährungs Umschau*, 54(6), 308-313.
- Reitmeier, S. (2013). *Warum wir mögen, was wir essen. Eine Studie zur Sozialisation der Ernährung*. Bielefeld: transcript.

| Essgenuss im Jugendalter

- Rieger, B. (2016). *Essgenuss im Jugendalter*. Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Studiengang: Master Bildungswissenschaften, Schwerpunkt Alltagskultur und Gesundheit. Abgabe am 31.05.2016.
- REVIS-Fachgruppe (2005). *REVIS Schlussbericht*. Paderborn.
http://www.evb-online.de/evb_revis.php
- Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W., Heindl, I. & Methfessel, B. (in Vorbereitung). Studienbuch Konsum – Ernährung – Gesundheit.
- Schönberger, G. (2005). Sinne und Sensorik, Essen und Ambiente. In D. von Engelhardt, R. Wild & G. Neumann (Hrsg.), *Geschmackskulturen. Vom Dialog der Sinne beim Essen und Trinken* (S. 34-46). Frankfurt a. M.: Campus.
- Schulz, B. (2012). Von der Lust zum Genuss. Genussbildung mit Jugendlichen. *GUT DRAUF Infomagazin*, 4, 2-4.
https://www.gutdrauf.net/fileadmin/user_upload/Startseite/Materialien/GD-Infomagazin/GD_Infomagazin_04_12.pdf
- Spitzer, M. (2006). Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik* (2. Aufl., S. 23-35). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Warburton, D. M. (2000). Wohlbefinden, Ernährung und Freude. *Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens*, 5, 24-30.
- Wierlacher, A. (2008). Oralität und Kulturalität von Geschmack und Genuss. In A. Wierlacher & R. Bendix (Hrsg.), *Kulinaristik. Forschung – Lehre – Praxis* (S. 157-171). Berlin: Lit.

Verfasserin

Barbara Rieger M.A.

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Bismarckstraße 10

D-76133 Karlsruhe

E-Mail: b-rieger@web.de

Eva Steinfurth

Die Förderung des ethischen Ernährungsbewusstseins

Wie kann man das ethische Ernährungsbewusstsein von Lernenden in der Zweijährigen Berufsfachschule Profil Ernährung und Hauswirtschaft fördern? Dieser Frage geht die Dokumentation einer Unterrichtseinheit nach, die im Rahmen des Referendariats an beruflichen Schulen, Baden-Württemberg, geschrieben wurde. Dabei wird sich zunächst dem Begriff des ethischen Ernährungsbewusstseins aus wissenschaftlicher Sicht angenähert. Anschließend wird mit Hilfe didaktischer und methodischer Überlegungen eine Unterrichtsreihe für die Zweijährige Berufsfachschule konzipiert, im schulischen Alltag umgesetzt und evaluiert.

Schlüsselwörter: Ernährungsbewusstsein, Ethik, Berufliche Schulen

1 Das ethische Ernährungsbewusstsein

Die Unterrichtseinheit hat das Ziel, das ethische Ernährungsbewusstsein der Lernenden zu fördern. Dazu wird zunächst der Zusammenhang zwischen Ernährung und Ethik aufgezeigt, um das Ziel zu rechtfertigen. Hier wird auf die Ernährungsethik zurückgegriffen, um Kriterien für das ethische Ernährungsbewusstsein abzuleiten. Weitere Kriterien lassen sich aus den Begriffen Ernährung und Bewusstsein ableiten, die ebenfalls zu diskutieren sind. Es stellt sich weiterhin die Frage, ob man das ethische Ernährungsbewusstsein als Teil der Ernährungskompetenz ansehen könnte. Sollte dies der Fall sein, könnten daraus weitere Kriterien für das ethische Ernährungsbewusstsein entstehen.

1.1 Zusammenhang zwischen Ernährung und Ethik

Der Zusammenhang zwischen Ernährung und Ethik wurde zum ersten Mal im Jahre 1996 von Ben Mephram in seinem Buch „Food Ethics“ diskutiert. Nach Erscheinen des Buches verbreitete sich der Terminus Ernährungsethik auch in den deutschsprachigen Ländern. Heute beschäftigen sich z. B. Studierende an der Universität Hohenheim in dem Modul „Ethics of Food and Nutrition Security“, mit vielschichtigen Fragestellungen rund um die Ernährungssicherung und werden „ebenso eingeführt in gesellschaftspolitisch relevante Themen des agrarkulturellen Wandels und der Multifunktionalität der agrarischen Systeme“ (Gottwald & Boergen, 2013, S. 13).

Um die Disziplin zu rechtfertigen musste zunächst festgestellt werden, dass Lebensmittel und somit unsere Ernährung nicht (mehr) wertfrei sind. Sie sind laut Gottwald

und Boergen ein moralisch aufgeladenes Gut. Im Vordergrund des Konsums steht nicht mehr der eigene Geschmack und die eigenen Vorlieben, sondern viel mehr die Frage, ob der eigene Konsum moralisch richtig oder falsch ist (vgl. ebd., S. 12). In jeder Kaufentscheidung schwingt unterschiedlich der Wert des Lebensmittels mit bzw. was das Lebensmittel für jeden Einzelnen von uns an Wert besitzt. Und scheinbar ist das Lebensmittel den Deutschen nicht sehr viel wert. Dies lässt sich zum einen daran festmachen, dass die Bereitschaft nicht vorhanden ist, angesichts der in den letzten 50 Jahren höheren Einkommen mehr Geld für Lebensmittel auszugeben und zum anderen an den vielen Tonnen an Lebensmittelabfällen, die jährlich in Deutschland anfallen (vgl. Eberle, 2012, S. 129). So werden laut einer Studie der Universität Stuttgart, im Auftrag des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft, 6,7 Tonnen Lebensmittel pro Jahr in der Bundesrepublik Deutschland weggeworfen (vgl. Kranert, 2012). Ein weiterer Aspekt, der hier zu nennen ist, ist die Verwendung der „Filetstücke“ und die Abneigung gegen die vollständige Verwertung der Lebensmittel (vgl. Eberle, 2012, S. 129).

Auf der anderen Seite boomt der nachhaltige Konsum, regionale Lebensmittel und Lebensmittel aus ökologischem Landbau werden scheinbar immer beliebter. Dies kann man zum Beispiel am Warenangebot verschiedener Lebensmitteldiscounter erkennen, die ihr Angebot um diese Produktgruppe in den letzten Jahren erweitert haben. Man könnte annehmen, dass sich der Wert des Lebensmittels bzw. die Einstellung einiger Menschen zum Lebensmittel und somit zu ihrer Ernährung verändert hat bzw. sich verändert.

Dies scheint auf den ersten Blick widersprüchlich, soll hier aber zur Veranschaulichung der verschiedenen Arten von Konsumenten in einer Gesellschaft dienen und aufzeigen, dass die Folgen des Konsumstils unterschiedlich sein können. Die Frage nach den Folgen des Konsumstils wird, unter anderem, in der Ernährungsethik untersucht.

Die Ernährungsethik beschäftigt sich [...] mit den Folgen der Land- und Lebensmittelwirtschaft, mit den Konsumstilen und gesellschaftspolitischen Werthaltungen. Sie beleuchtet die ökologischen, sozialen und ökonomischen Auswirkungen der Produktion, der Verarbeitung und des Konsums von Nahrung. Sie zwingt den Einzelnen zum Nachdenken über die eigenen Ernährungsgewohnheiten. (Gottwald & Boergen, 2013, S. 14)

Die Ernährungsethik arbeitet prinzipiengeleitet. So sind die *Prinzipien Vorsorge, Verantwortung, Gerechtigkeit und Vielfalt* grundlegend für ein ethisches Verhalten in Lebensstilfragen und insbesondere im Bereich der Lebensmittel (vgl. ebd., S. 16). Das *Prinzip der Vorsorge* plädiert darauf, Schäden zu vermeiden bevor sie entstehen. Natürlich soll dieses Prinzip den Fortschritt und die Weiterentwicklung nicht verhindern, aber die möglichen Risiken sollten Beachtung finden und berücksichtigt werden.

Das *Prinzip der Verantwortung* zielt zunächst auf die persönliche Verantwortung jedes Einzelnen ab und weiterhin auf die Verantwortung der Menschheit gegenüber den ökologischen Ressourcen. Es wird weiter ausgeführt, dass Verantwortung als Handlungsmaxime für ethischen Konsum durch den strategischen Konsum erreicht werden kann. Dazu muss der Verbraucher bzw. Konsument allerdings vier Stufen durchlaufen. Zunächst muss er informiert sein, dann muss er ein Bewusstsein darüber erlangen, was diese Informationen für ihn bedeuten. Anschließend gilt es, die Informationen abzuwägen. Und schließlich sollte der Konsument sich für den Kauf eines Produkts mit sozialen und ökologischen Standards entscheiden (vgl. ebd., S. 16).

Prinzip Nummer drei ist das *Gerechtigkeitsprinzip*. Bei Fragen rund um die Ernährung ist nicht nur die gerechte Verteilung unter den jetzt lebenden Menschen zu diskutieren, sondern auch die zwischen den jetzt lebenden Menschen und den zukünftigen Generationen.

Das letzte Prinzip bezieht sich auf die *Vielfältigkeit*. So trägt der Mensch dazu bei, dass nahezu jeden Tag Arten aussterben oder durch intensive Züchtung die Vielfalt der Pflanzen verringert wird. Das Gegenteil wäre aber wünschenswert: Die Erhaltung der vielfältigen Arten mit ihren jeweils eigenen Vor- und Nachteilen.

Einen kurzen Abriss über die Ernährungsethik im Wandel der Zeit findet man bei Hirschfelder und Wittmann (2015). Die interessantesten Fragen einer Ernährungsethik bzw. eines ethischen Ernährungsbewusstseins kommen erst um 1990 auf. Grund dafür ist, dass der individuelle Lebensstil wichtiger wird und mit ihm die Frage nach der richtigen Ernährung. Dies führt zu der Frage nach dem ethischen Konsum im Lebensmittelbereich (vgl. ebd., S. 5).

Ausgehend von diesen Überlegungen heißt ethisch zu handeln sich seiner Verantwortung gegenüber anderen Lebewesen, aber auch der Natur, bewusst zu sein. Bezogen auf die Ernährung bedeutet das, sich seiner Verantwortung gegenüber

- der eigenen Gesundheit bewusst zu sein; die Gesundheit als Wert zu begreifen, die durch die Ernährung negativ beeinflusst werden könnte,
- den Menschen bewusst zu sein, die das Lebensmittel produzieren, d. h. sich der Arbeitsbedingungen, der Löhne, der Weiterbildungsmaßnahmen bewusst zu sein, allgemein der Behandlung der Arbeiter am Arbeitsplatz,
- den Menschen bewusst zu sein, die aufgrund von Hunger keine Perspektive haben,
- dem Lebensmittel an sich und dessen Behandlung bewusst zu sein: unser Umgang damit während der Produktion, während des Konsums und danach,
- der Umwelt bewusst zu sein; die Umwelt als Wert zu begreifen, den wir mit der Art und Weise der Lebensmittelproduktion zerstören.

| Ethisches Ernährungsbewusstsein

So kann man von einer Dreieckbeziehung des Konsumenten, der Ernährung und der Ethik sprechen, die in Abbildung 1 ersichtlich wird.

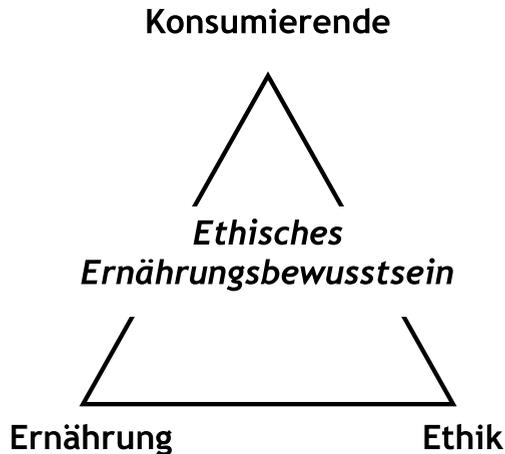


Abb. 1: Ethisches Ernährungsbewusstseinsdreieck (Quelle: eigene Darstellung)

Der *Konsumierende*, die *Ernährung* und die *Ethik* stehen jeweils an einer Ecke des Dreiecks. Der Konsumierende kann sich ernähren, ohne die Positionen der Ethik zu beachten, ebenso kann sich der Konsumierende mit Ethik beschäftigen, ohne dass er bzw. sie daraus Konsequenzen für die Ernährung zieht. Das Bewusstmachen der Beziehungen zwischen Konsumierenden, Ernährung und Ethik ist das Ziel, das mit der geplanten Unterrichtseinheit verfolgt werden soll.

1.2 Ernährung und Bewusstsein

Die Ernährung bezieht sich in erster Linie auf „das Ernähren, das Ernährtwerden, die Nahrungszufuhr und auf das Nahrung[smittel]“. Somit ist die Ernährung etwas individuelles, jedem Menschen eigenes. Er muss sich ernähren bzw. ernährt werden, Energie zu sich führen, damit zunächst die Grundfunktionen wie Atmung, Herzschlag und Sauerstoffversorgung sichergestellt sind. Weiterhin, damit der Körper leistungsfähig ist. Diese Energie bekommt er aus den jeweiligen Lebensmitteln, die durch physikalische und chemische Prozesse verdaut werden. Schließlich können die energieliefernden Nährstoffe resorbiert werden. Somit wird das Nahrungsmittel zu einem Teil des Menschen, er verleiht es sich sozusagen ein. So dienen z. B. Proteine (Eiweiße) als Baustoffe für den menschlichen Körper, die je ähnlicher sie dem menschlichen Protein sind, eine höhere biologische Wertigkeit besitzen und somit ausgeschiedenes Körperprotein zu einem sehr hohen Prozentsatz ersetzen können (vgl. de Groot, 2011, S. 159 ff.).

In einer zweiten Bedeutung bezieht sich Ernährung auf die „wirtschaftliche Versorgung“. So kann man beispielsweise von der „Ernährung der Hungernden in aller Welt sprechen“ (vgl. ebd.). Dies ist insofern relevant da die Frage nach der gerechten Verteilung der Lebensmittel mit der wirtschaftlichen Versorgung zusammenhängt. Beim Begriff des Bewusstseins wird sich auch auf die Definition des Duden beschränkt, um eine allgemeine Sicht zu gewährleisten. Dies ist vor allem im Hinblick auf die Zielgruppe zu rechtfertigen, da diese nicht in unterschiedliche philosophische oder psychologische Strömungen eingeführt werden soll.

Bewusstsein ist laut Duden ein „Zustand, in dem man sich einer Sache bewusst ist; deutliches Wissen von etwas [hat, bzw.] Gewissheit“ aber auch die „Gesamtheit der Überzeugungen eines Menschen, die von ihm bewusst vertreten werden“. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll vom Ernährungsbewusstsein dann gesprochen werden, wenn man

- über Kenntnisse die Ernährung und die Nahrungsmittel betreffend verfügt und
- sich der Sache „Ernährung“ bzw. der Sache „Lebensmittel“ bewusst ist.

Somit sind zwei grundlegende Forderungen an die Unterrichtseinheit zu stellen:

1. Die fachwissenschaftlichen Grundlagen müssen erarbeitet werden.
2. Die Dimension des „Bewusstwerdens“ muss angestrebt werden.

Die Dimension des Bewusstwerdens kann erreicht werden, wenn die Lernenden dazu angehalten werden, sich mit verschiedenen Fragen rund um ihr eigenes Konsumverhalten zu beschäftigen. Sie informieren sich über die Produktionsbedingungen, die Arbeitsbedingungen, die Auswirkungen der Lebensmittel auf ihren Körper und auf die Umwelt und entscheiden sich dann ggf. für ein Produkt mit sozialen und ökologischen Standards. Grundlage für ein Bewusstsein in Fragen Ernährung und Lebensmittel ist die Fähigkeit Zusammenhänge herzustellen (vgl. Tuttle, 2014, S. 14).

Durch die Bewertung von Handlungen im Hinblick auf den Umgang mit der eigenen Ernährung und den Lebensmitteln befinden wir uns auf einer anderen Ebene. Die ethische Dimension wird angestrebt und konkretisiert sich im ethischen Konsum, der durch den strategischen Konsum mit seinen vier Bausteinen erreicht werden könnte (siehe oben).

Die Bewusstseinsstufe kommt noch mehr zum Tragen, wenn die Lernenden ein übergreifendes Wissen bezüglich der Ernährung und Ethik haben, sich die Überzeugungen manifestieren und sie diese auch im häuslichen Bereich vertreten.

1.3 Ethisches Ernährungsbewusstsein: Kriterien

Das ethische Ernährungsbewusstsein setzt sich also aus mehreren Komponenten zusammen:

Ethisches Ernährungsbewusstsein

- Es sind fachwissenschaftliche Grundlagen zu Ernährung und Lebensmittel zu vermitteln.
- Es gilt den Lernenden als Konsument anzusprechen, der bereits eine Konsumentenrolle übernommen und eingenommen hat.
- Es ist der Zusammenhang zwischen Ernährung und Ethik darzustellen.
- Es gilt das Bewusstsein der Lernenden für die Frage nach einer ethisch korrekten Ernährung zu sensibilisieren.

Anhand dieser Kriterien kann der Lernerfolg der Unterrichtseinheit am Ende evaluiert werden. Bei einer Leistungskontrolle könnten die fachwissenschaftlichen Inhalte als auch die Zusammenhänge zwischen Ernährung und Ethik abgeprüft werden. Das Bewusstsein für eine ethisch korrekte Ernährung kann ebenfalls durch Schüleräußerungen überprüft werden. Eine Veränderung der Konsumentenrolle und ein nachhaltig verändertes Bewusstsein gegenüber der eigenen Ernährung bzw. gegenüber Nahrung kann nicht überprüft werden, da dies einen längerfristigen, auch außerschulischen, Lernprozess darstellt.

Als nächstes soll der Begriff der Ernährungskompetenz dargestellt und mögliche Verbindungen zum ethischen Ernährungsbewusstsein aufgezeigt werden.

1.4 Ethisches Ernährungsbewusstsein und Ernährungskompetenz

Die Bedeutung der Ernährungskompetenz lässt sich daran festmachen, dass eine erste Definition nach dem *Katalyse-Institut für angewandte Umweltforschung* bereits überarbeitet worden ist (vgl. Büning-Fessel, 2011, S. 6). Demnach verstand man unter Ernährungskompetenz „die Fähigkeit, theoretische und praktische Fertigkeiten im Ernährungsalltag in ein angemessenes Handeln umzusetzen, zum Beispiel im Sinne einer gesunden und nachhaltigen Ernährung“ (ebd., S. 6).

Heute spricht man von der Ernährungskompetenz als Schlüsselkompetenz, die mit dem Begriff *Food Literacy* in Fachzeitschriften zu finden ist:

Food Literacy ist die Fähigkeit, den Ernährungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und genussvoll zu gestalten. „Selbstbestimmt“ meint, dass eine Person ihren Essalltag bewusst gestalten und alleine bestimmen kann. „Verantwortungsbewusst“ bezieht sich einerseits auf den Umgang mit dem eigenen Körper, also darauf Verantwortung für sich und die eigene Gesundheit zu übernehmen. Es bezieht sich aber auch auf die Verantwortung für andere [...]. (ebd., S. 6)

Vergleicht man diese Definition mit den Zielen der Ernährungsethik kann man feststellen, dass es eine Übereinstimmung im Bereich der Verantwortung gibt. Wie oben bereits ausgeführt soll sich der Mensch bezogen auf die Ernährung seiner Verantwortung gegenüber der eigenen Gesundheit, der Menschen, die das Lebensmittel produzieren, den Menschen, die aufgrund von Hunger keine Perspektive haben, den Le-

bensmitteln und gegenüber der Umwelt bewusst sein. Dies lässt sich auch aus der Ernährungskompetenz ableiten.

Die Fähigkeit, den Ernährungsalltag selbstbestimmt und genussvoll zu gestalten, wird nicht explizit in der Ernährungsethik aufgegriffen, lässt sich darin aber implizit wiederfinden. Schließlich handelt man selbstbestimmt, wenn man sich über die Bedingungen der Ernährung bzw. der Lebensmittelproduktion informiert, den Lebensmittelkonsum aus ethischer Sicht bewertet und Konsequenzen daraus zieht. Auch der Genuss findet sich letztendlich darin wieder, wenn man davon ausgeht, dass sich der Genuss nicht nur im Geschmack des Lebensmittels wiederfindet, sondern auch in der Zufriedenheit des Menschen bezüglich seiner ethisch korrekten Ernährungsweise.

Es kann also gesagt werden, dass sich die Ernährungskompetenz als Schlüsselkompetenz in den dargestellten Überlegungen zur Ernährungsethik und des Ernährungsbewusstseins wiederfindet und sie sich nicht widersprechen, sondern eher überlappen. Für die Erziehungs- und Bildungsarbeit an der Schule ist das besonders hervorzuheben. Denn somit lässt sich die Ernährungskompetenz, die ausdrücklich im Vorwort des Lehrplans Berufsfachliche Kompetenz der 2BFS gewünscht ist, fächerübergreifend durch das gewählte Thema „Förderung des ethischen Ernährungsbewusstseins“ im Fach Ethik unterstützen.

2 Didaktische Analyse

In der didaktischen Analyse werden zunächst die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Lerngruppe vorgestellt. Des Weiteren soll durch den Punkt Lehrplanbezug die Unterrichtseinheit in den Lehrplan eingeordnet werden. Die didaktischen Vorüberlegungen verweisen auf das didaktische Konzept des Ethikunterrichts in der Zweijährigen Berufsfachschule (2BFS). Methodische Überlegungen runden die Analyse ab.

2.1 Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen

Die 2BFS1 (1. Jahr) setzt sich aus 33 Lernenden zusammen. 18 (12 weiblich und 6 männlich) davon besuchen den Ethikunterricht. Die Lerngruppe ist sehr heterogen. Das beginnt beim Alter und hört beim Kenntnisstand der deutschen Sprache auf. Die Lernenden sind zwischen 15 und 20 Jahren alt. Acht davon sind in Deutschland geboren und aufgewachsen, wobei lediglich zwei keinen Migrationshintergrund vorweisen. Ein Lernender ist bereits seit acht Jahren in Deutschland, die anderen neun befinden sich erst seit kurzen in Deutschland. Alle verfügen über einen abgeschlossenen Hauptschulabschluss und erhoffen sich durch den Besuch der zweijährigen zur Fachschulreife führenden Berufsfachschule bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Es ist hinzuzufügen, dass mancher Schulabschluss in einem anderen Land erworben wurde, was die Vergleichbarkeit der Abschlüsse erschwert. Auf die Frage, warum sie

| Ethisches Ernährungsbewusstsein

am Ethikunterricht teilnehmen antwortete die Gruppe recht homogen: weil sie weder katholisch noch evangelisch getauft worden seien.

Die Lerngruppe scheint im Großen und Ganzen gut miteinander auszukommen. Hervorzuheben ist, dass der Gruppenälteste eine Art Führungsposition übernimmt und oft den Anfang macht, bevor die anderen ebenfalls beginnen. Auch scheint eine Person aufgrund ihrer ruhigen, zurückhaltenden Art von den anderen Gruppenmitgliedern ausgeschlossen zu werden.

Die spärlichen Kenntnisse der deutschen Sprache sind ein weiteres Problem, das den Unterricht oft stocken lässt, da die Texte bzw. Wörter nicht verstanden werden oder die Lerngruppe den Arbeitsauftrag nicht versteht. Einige bringen stets ein Wörterbuch mit, um unbekannte Worte nachzuschlagen. Das braucht Zeit und wird in der Planung des Unterrichts berücksichtigt.

2.2 Lehrplanbezug

Die Unterrichtseinheit wird in der 2BFS1 im Rahmen des Ethikunterrichts in der Lehrplaneinheit 10 Konsum und Kaufvergnügen durchgeführt. Im Unterricht sollen die Lernenden vorwiegend mit

- den Auswirkungen des Konsums von Nahrung und
- dem Nachdenken über ihre eigenen Ernährungsgewohnheiten bzw. Kaufgewohnheiten konfrontiert werden.

Diese Auswahl wird getroffen, um die Förderung des ethischen Ernährungsbewusstseins in der Lehrplaneinheit 10 Konsum und Kaufvergnügen der 2BFS1 zu rechtfertigen und verorten zu können.

2.3 Didaktische Vorüberlegungen

Die Lerninhalte werden in Abhängigkeit von der Lerngruppe und dem Unterrichtsmodell des Ethikunterrichts für die zweijährige zur Fachschulreife führende Berufsfachschule gewählt. Das Unterrichtsmodell des Ethikunterrichts als Lebenshilfe stellt den Lernenden mit seinen situativen und existentiellen Lebensproblemen in den Mittelpunkt (vgl. Pfeiffer, 2009, S. 28 f.). Ziel ist die Selbstfindung des Individuums, hier mit dem Schwerpunkt der Gestaltung und Selbstbestimmung im Hinblick auf die Ernährung, als auch die Gestaltung seines Sozialverhaltens, das ebenfalls die Konsumentscheidungen hinsichtlich des Essens und Trinkens beeinflussen könnte.

Aufgrund des Unterrichtsmodells und der Tatsache, dass sich die Lernenden in einer Entwicklungsphase vom Jugendlichen zum Erwachsenen befinden, werden die Unterrichtsinhalte so gewählt, dass sie mit der Lebenswelt der Lernenden zusammenhängen und die Entwicklung hin zu einer verantwortungsvollen Person in der Gesellschaft unterstützen.

Grundlegend für die Auswahl der Inhalte ist darüber hinaus, dass die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen bezüglich ihres Ess- bzw. Konsumverhaltens einbringen und daran ihr ethisches Ernährungsbewusstsein schulen können.

Auch bei den Prinzipien wird ein Schwerpunkt gewählt. Hier soll der Fokus auf dem Prinzip der Verantwortung liegen. Meines Erachtens kann man den Jugendlichen sehr gut in seiner Rolle als Konsumierender ansprechen und er bzw. sie kann sich in dieser Position seiner bzw. ihrer Verantwortung bewusstwerden. Die obige Darstellung des strategischen Konsums kann für die Unterrichtsplanung ebenfalls herangezogen werden, da die Lernenden erst nach einer Phase der Information ein Bewusstsein erlangen können, aufgrund dessen sie abwägen und sich für ein Produkt mit sozialen und ökologischen Standards entscheiden können.

Die Förderung des ethischen Ernährungsbewusstseins ist dann also erreicht, wenn die Lernenden sich im Klaren sind, ihnen also bewusst wird, dass sie sich erst informieren müssen, um dann eine angemessene Entscheidung hinsichtlich ihres Ernährungsstils und ihre Konsums bezogen auf die „Wertigkeit“ des Lebensmittels treffen zu können. Wenn dieser Schritt in der 2BFS1 erfolgreich ist, so kann man sagen, dass das ethische Ernährungsbewusstsein gefördert wurde.

Somit werden für die geplante Unterrichtseinheit folgende Themen ausgewählt (siehe Tabelle 1), die das ethische Ernährungsbewusstsein in der 2BFS1 fördern sollen:

Tab. 1: Themenauswahl für die Unterrichtsstunden (je 90 Minuten)

Stunde	Thema
1 und 2	Zusammenhänge zwischen Ernährung und Ethik
3 und 4	Werbung, Konsum, Überfluss
5 und 6	Verschwendung hier, Armut da
7 und 8	Was kaufe ich ein? Oder: Der ethische Konsum
9	Leistungskontrolle/Evaluation

2.4 Methodische Vorüberlegungen

Der Ethikunterricht bietet viele Möglichkeiten aus dem bekannten Methodenrepertoire zu schöpfen. Da die Lerngruppe sehr lebhaft ist und klare Anweisungen braucht, wird auf Methoden zurückgegriffen, die aus der bisherigen Schullaufbahn bekannt sein müssten und die während der Unterrichtseinheit nicht erst eingeführt werden müssen. Hierzu gehören die Arbeit mit Texten, die Arbeit mit Mindmaps sowie die Gruppenarbeit. Neben Arbeitsphasen in der Gruppe oder im Plenum spielt die Einzelarbeit eine wichtige Rolle. Diese ist für die eigenständige Beschäftigung

mit den jeweiligen Fragestellungen sehr wichtig und fördert die Urteilsfähigkeit der Lernenden. An die Einzelarbeit schließt stets eine Auswertungsphase im Plenum an, in der die Ergebnisse besprochen und verglichen werden können. Dies ist wichtig, da die Lernenden stets die Gewissheit haben möchten, ob sie den Arbeitsauftrag angemessen bearbeitet haben. Auch können hier Urteile offengelegt, überdacht und gegebenenfalls neu formuliert werden.

In einigen Unterrichtsstunden wird mit einem Film gearbeitet. Das bietet sich insofern an, da im Film komplexe Sachverhalte gezeigt werden können, die anhand anderer Medien nur schwer zu veranschaulichen sind. Der Film wird zielführend für die weitere Erarbeitung im Unterricht durch entsprechende Arbeitsaufträge genutzt. Der Lehrervortrag wird nur selten eingesetzt, da die Lerngruppe sehr lebhaft ist und einem längeren Vortrag nur kurzfristig Aufmerksamkeit schenken kann. Wird der Lehrervortrag eingesetzt, so sollte er mit Bildern oder ähnlichem unterstützt werden, so dass die Lernenden während des Zuhörens durch den Vortrag geleitet werden.

3 Konkrete Unterrichtsplanung

Die Dokumentation umfasst vier Doppelstunden (90 Minuten) und eine Einzelstunde (45 Minuten), die zur Evaluation der Unterrichtseinheit dient. Jede Darstellung bezieht sich zunächst auf die Ziele und gibt dann einen Überblick über die einzelnen Phasen der geplanten Unterrichtsstunden. Hier soll sich auf die Darstellung der ersten Unterrichtseinheit beschränkt werden.¹

Erste Doppelstunde – Zusammenhänge zwischen Ernährung und Ethik

Einstieg: Die Begriffe Ethik und Ernährung werden nacheinander von der Lehrperson an die Tafel geschrieben und die Klasse bekommt den Auftrag ihre Assoziationen zu den Begriffen wie bei einer Mindmap an die Tafel zu schreiben. Die Methode soll das freie Denken der Lernenden fördern und sie dazu motivieren, sich am Unterricht zu beteiligen. Da zunächst alles ohne Wertung gesammelt wird, gibt es kein richtig und falsch. Gleichzeitig bietet sich hier die Möglichkeit, den Erfolg der vorangegangenen Unterrichtseinheit zum Thema „Was ist Ethik?“ zu evaluieren. Jeder Begriff wird auf eine eigene Tafelseite geschrieben und nacheinander bearbeitet. Das Vorgehen hat das Ziel, die Begriffe Ethik und Ernährung jeweils einzeln zu betrachten und das Wissen der Lernenden zu den jeweiligen Begriffen abzufragen. Somit werden die Gedanken der Lernenden offengelegt und man kann gut daran anknüpfen bzw. damit weiterarbeiten.

Problemerarbeitung: Nach der offenen Phase, in der zwei Mindmaps erarbeitet werden, wird die Klasse mit einem aktuellen Zeitungsartikel konfrontiert, der mit dem Titel: „Ethik und Essen: Jeder Biss eine gute Tat“ (Block, 2015) den Zusam-

menhang zwischen Ethik und Ernährung thematisiert. Der Artikel zeigt, dass das Thema sehr aktuell ist und passt deshalb sehr gut an den Beginn der Unterrichtseinheit. Auch merken die Lernenden, dass das Thema von einer breiten Öffentlichkeit diskutiert wird und keinesfalls abstrakt ist. Zudem könnte der Zeitungsartikel die Lernenden zum Zeitungslesen animieren. Da dieser sehr lang ist, wird der Artikel zusammen mit den Lernenden gelesen. Es wird genügend Zeit eingeplant, damit die Lernenden bei unbekanntem Wörtern nachfragen können und so jeder den Text verstehen kann. Nach einem ersten gemeinsamen Lesen haben die Lernenden in Einzelarbeit Zeit, den Text noch einmal durchzulesen und die Arbeitsaufträge zu bearbeiten. Das ist wichtig, da die Klasse sehr heterogen ist und einige länger brauchen, um einen Text zu erfassen als andere. Da dies aber die Einführungsstunde des neuen Themas ist und mit dem Text im Anschluss noch gearbeitet werden soll, ist es wichtig, dass alle den Text gelesen und verstanden haben, weshalb hier viel Zeit investiert wird.

Auswertung: Im Plenum wird der erste Arbeitsauftrag besprochen und die Lerngruppe hat Zeit, ihre Ergebnisse zu vergleichen. Der Text wird über den Präsentator sichtbar gemacht und die entsprechenden Stellen werden farbig markiert bzw. unterstrichen. Der zweite Teil des Arbeitsauftrages wird ebenfalls im Schüler-Lehrer-Gespräch im Plenum beantwortet und an der Tafel fixiert. Der zweite Arbeitsauftrag ist auch als eine Art Puffer für die leistungsstärkeren Lernenden gedacht. Deren Ausführungen werden ggf. etwas abgeändert an die Tafel genommen und als Tafelbild von der Lerngruppe übernommen. Somit werden die Leistungsstärkeren bestärkt und die ganze Gruppe kann davon profitieren.

Reflexion: Nach der intensiven Textarbeit und der Auswertung dieser wird auf die Mindmaps vom Anfang der Stunde zurückgegriffen. Ausgehend vom Text sollen die Lernenden nochmals über beide Mindmaps nachdenken und weitere Aspekte die die Themenbereiche Ethik und Ernährung betreffen aufzeigen und ergänzen. Somit dient der Text als Erweiterung der Gedankenwelt der Lernenden neue Aspekte oder Ansichten könnten zur Sprache kommen und aufgenommen werden. Zum Schluss der Stunde werden diejenigen Aussagen an der Tafel eingerahmt und dadurch hervorgehoben, die beim Thema Ernährung und Ethik eine große Relevanz haben und die in den kommenden Stunden vertieft werden sollen.

4 Reflexion

Nachdem die theoretische Planung vorgeschlagen wurde, soll nun anhand der Reflexion diskutiert werden, welche Planungsschritte erfolgreich waren und an welchen Stellen Verbesserungen oder gar Änderungen wünschenswert sind. Ebenfalls ist zu überprüfen, ob die Lernziele der jeweiligen Stunden erreicht worden sind und ob das angestrebte Ziel, nämlich die Förderung des ethischen Ernährungsbewusstseins in der

2BFS1 erfolgreich war. Die Reflexion wird hier für die erste Doppelstunde als auch für die gesamte Unterrichtseinheit dargelegt.

4.1 Reflexion – Erste Doppelstunde

Die erste Doppelstunde war geprägt von der Arbeit mit den Mindmaps. Zunächst verlief diese Phase sehr zäh, da die Lernenden es nicht gewohnt sind, sich eigene Gedanken zu machen. Sie haben Angst etwas Falsches zu sagen oder gar an die Tafel zu schreiben. Mit der Zeit aber wurde die Lerngruppe mutiger und es wurden viele Gedanken zu den zwei Themenbereichen Ernährung und Ethik gesammelt. Die Lernenden waren angehalten, selbst ihre Gedanken an die Tafel zu bringen, was die Mindmap zum Teil sehr unübersichtlich machte. Eventuell wäre die Arbeit mit Metaplankarten besser gewesen, da man diese im Anschluss besser hätte strukturieren können.

Es folgte die Textarbeit. Der Text „Ethik und Essen: Jeder Biss eine gute Tat“ (Block, 2015) ist einer Zeitung entnommen und relativ lange. Vom Niveau her war er passend für einen Teil der Lerngruppe. Diejenigen, die erst seit kurzem in Deutschland sind hatten Schwierigkeiten den Text zu verstehen. Das gemeinsame Lesen des Textes war sehr gut, da hier auch diejenigen mit weniger Deutschkenntnissen einen ersten Überblick bekamen. Die Beschäftigung mit dem Text in Einzelarbeit war unbedingt nötig, hat aber viel Zeit in Anspruch genommen. Das gemeinsame Besprechen des Textes im Plenum war ebenfalls gut gewählt, da hier die Ergebnisse verglichen werden konnten. Der letzte Arbeitsauftrag wurde nur von den leistungsstärkeren Lernenden bearbeitet. Es war gut, dass es einen weiteren Arbeitsauftrag gab, denn sonst wären diese lange Zeit ohne Beschäftigung gewesen.

Nachdem der Text gelesen wurde, sollten die Lernenden neue oder andere Gedanken aus dem Text, die zum Thema Ernährung oder Ethik passten, in der Mindmap ergänzen. Hier wurde beobachtet, dass sich die Lernenden sehr schwer tun, das Gelesene mit dem vorher Besprochenen zu Verknüpfen. Es dauerte einige Zeit, bis der Arbeitsauftrag verstanden wurde und die Mindmaps ergänzt werden konnten. Eventuell hätte es sich angeboten, die Aussagen aus dem Text nicht nur zu markieren, sondern herauszuschreiben und ebenfalls in einem Schaubild zu veranschaulichen. Dann wären die neuen oder weiteren Gedanken den Lernenden mehr ins Auge gefallen und sie hätten sich leichter getan, die Mindmap zu ergänzen. Insgesamt hätte man mehr mit den Aussagen des Textes arbeiten können. Er enthält viele sehr gute Aussagen, die zwar markiert worden sind, mit denen aber nicht weitergearbeitet wurde. Darauf könnte man zurückführen, dass die Mindmap vom Beginn sich nicht sehr von der Mindmap am Ende der Stunde unterscheidet. Insgesamt muss noch mehr mit den Materialien gearbeitet werden, die in die Lerngruppe gegeben werden. Die Herstellung einer Verbindung zwischen den Begriffen Ethik und Ernährung fand statt. Diese hätte aber noch viel klarer herausgearbeitet und vertieft werden können.

4.2 Reflexion der Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit setzte sich zusammen aus vier Doppelstunden und einer Evaluationsstunde.

Die Unterrichtsstunden sind insgesamt logisch aufeinander aufgebaut. Wo es Schwierigkeiten bei den Überlegungen und der Umsetzung gab ist die zweite Doppelstunde. Hier wurde sich noch sehr stark am Lehrplan orientiert, der Werbung und Konsum als Themen anbot. Der Übergang innerhalb der Doppelstunde zum Filmausschnitt „Leben im Überfluss“ war nicht gelungen, weil es thematisch schwierig war, an das vorherige Thema Werbung anzuknüpfen. Von der Werbung sollte aber auf den Konsum und die Konsumgesellschaft verwiesen werden. Nur wer sich unserer Konsumgesellschaft bewusst ist, kann sie auch kritisieren und versuchen alternative Wege zu gehen. Dies ist meines Erachtens nicht gut gelungen und gibt der Unterrichtseinheit einen kleinen Bruch. Die erste Doppelstunde als große Einführungsstunde in den Themenbereich Ernährung und Ethik ist mit der Wahl der Mindmaps und dem aktuellen Artikel gut gelungen. Sie gibt einen ersten Überblick und schafft ein Interesse für das Thema und eruiert die Ansichten der Lerngruppe. Ebenfalls zufrieden bin ich mit den Doppelstunden „Verschwendung hier, Armut da“ und „Was kaufe ich ein? oder Der ethische Konsum“. Beide Doppelstunden sind klar gegliedert, enthalten einen roten Faden, der sich auch durch die Unterrichtseinheit zieht. Am Schluss wird der ethische Konsum, der als verantwortungsvolles Handeln unter den vier Prinzipien der Ernährungsethik dargestellt wurde, thematisiert. Den ethischen Konsum als Schlüsselthema der ganzen Unterrichtseinheit hätte man noch viel tiefer besprechen müssen. Er hätte die zentrale Stellung in der Planung einnehmen müssen. Auf der anderen Seite müssen aber erst einmal Grundlagen geschaffen werden, durch die es möglich ist, auf den ethischen Konsum zu sprechen zu kommen. Dieser Versuch ist in der Unterrichtseinheit unternommen worden. Eine weitere Einheit zu Förderung des ethischen Ernährungsbewusstseins könnte den ethischen Konsum beispielsweise gleich in der ersten Stunde thematisieren und daran anschließend verschiedene Produkte besprechen und beurteilen.

Die Unterrichtseinheiten sind teils schülernah geplant, manche Einheit könnte jedoch noch mehr die Lernenden und Ihre Bedürfnisse im Blickfeld haben. Auch diesen Aspekt könnte man bei einer nochmaligen Durchführung der Unterrichtseinheit verbessern und ausgehend von alltäglichen Konsumententscheidungen der jungen Konsumierenden verschiedenen Produkte unter die Lupe nehmen und deren Produktion bzw. Herstellungsverfahren besprechen und nach ethischen Kriterien bewerten.

5 Fazit

Die Ernährungsethik ist eine relativ junge Forschungsdisziplin, deren Gegenstand es ist, die Folgen der Land- und Lebensmittelwirtschaft, die Folgen unseres Konsum-

| Ethisches Ernährungsbewusstsein

stils als auch unsere gesellschaftspolitische Werthaltung gegenüber Lebensmitteln zu untersuchen. Des Weiteren soll der Verbraucher dazu gebracht werden, sich mit seinem Lebensmittelkonsum kritisch auseinanderzusetzen. Dafür wurden vier Prinzipien aufgestellt, nach denen die Ernährungsethik arbeitet. Für den Unterricht war das Prinzip der Verantwortung richtungsweisend, das man auch in zukünftigen Unterrichtsstunden weiterverfolgen und vertiefen könnte.

Es wurde gezeigt, dass die Förderung des ethischen Ernährungsbewusstseins in der 2BFS1 im Fach Ethik wünschenswert ist, da hier die Nahrung bzw. die Lebensmittel nicht nur aus einer naturwissenschaftlichen Sichtweise heraus untersucht werden, wie es in der Berufsfachlichen Kompetenz (BFK) der Fall ist. Somit trägt das ethische Ernährungsbewusstsein zur Förderung der Ernährungskompetenz bei, die als Schlüsselkompetenz im Lehrplan der 2BFS gefordert wird.

Bei der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung wurde aufgezeigt, dass sich die Verantwortung bezogen auf Ernährung auf folgende Aspekte beziehen könnte:

- sich der eigenen Gesundheit bewusst zu sein; die Gesundheit als Wert zu begreifen, die durch die Ernährung negativ beeinflusst werden könnte,
- sich den Menschen bewusst zu sein, die das Lebensmittel produzieren, d. h. sich der Arbeitsbedingungen, der Löhne, der Weiterbildungsmaßnahmen bewusst zu sein, allgemein der Behandlung der Arbeiter am Arbeitsplatz,
- sich den Menschen bewusst zu sein, die aufgrund von Hunger keine Perspektive haben,
- sich dem Lebensmittel an sich und dessen Behandlung bewusst zu sein: unser Umgang damit während der Produktion, während des Konsums, und danach,
- sich der Umwelt bewusst zu sein; die Umwelt als Wert zu begreifen, den wir mit der Art und Weise der Lebensmittelproduktion zerstören.

Da man in einer Unterrichtseinheit von sechs bis acht Stunden immer eine Auswahl treffen muss sind folgende Aspekte nicht berücksichtigt worden:

- sich der eigenen Gesundheit bewusst zu sein; die Gesundheit als Wert zu begreifen, die durch die Ernährung negativ beeinflusst werden könnte,
- sich den Menschen bewusst zu sein, die aufgrund von Hunger keine Perspektive haben,
- sich der Umwelt bewusst zu sein; die Umwelt als Wert zu begreifen, den wir mit der Art und Weise der Lebensmittelproduktion zerstören.

Der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit lag bei der Förderung des ethischen Ernährungsbewusstseins auf den beiden Aspekten:

- sich den Menschen bewusst zu sein, die das Lebensmittel produzieren, d. h. sich der Arbeitsbedingungen, der Löhne, der Weiterbildungsmaß-

nahmen bewusst zu sein, allgemein der Behandlung der Arbeiter am Arbeitsplatz,

- sich dem Lebensmittel an sich und dessen Behandlung bewusst zu sein: unser Umgang damit während der Produktion, während des Konsums, und danach,

Somit wurden auch die Komponenten des ethischen Ernährungsbewusstseins erreicht, die da lauten:

- Es ist der Zusammenhang zwischen Ernährung und Ethik darzustellen.

Das wurde in der ersten Stunde zur Förderung des ethischen Ernährungsbewusstseins herausgearbeitet. In der Unterrichtseinheit wurden oben genannte Aspekte vertieft.

- Es gilt den Lernenden als Konsument anzusprechen, der bereits eine Konsumentenrolle übernommen und eingenommen hat.

Dies wurde durch die Konfrontation mit den Themen Werbung und Konsum sowie Leben im Überfluss angesprochen und aufgezeigt.

- Es gilt das Bewusstsein der Lernenden für die Frage nach einer ethisch korrekten Ernährung zu sensibilisieren.

Vor allem in der letzten Stunde wurden die Lernenden mit dem ethischen Konsum, wenn auch zunächst unbewusst konfrontiert. Eine Sensibilisierung, ein Bewusstmachen hat stattgefunden. Ob es von Dauer ist, kann nicht gesagt werden.

Obwohl alle drei Komponenten im Rahmen der Unterrichtseinheit angesprochen wurden und somit als Indikator für den Erfolg der Unterrichtseinheit verbucht werden könnten, muss hier auf die Reflexion der Unterrichtsstunden verwiesen werden und die darin enthaltenen Kritikpunkte.

Fachwissenschaftliche Grundlagen zu Ernährung und Lebensmittel sind in der vorliegenden Unterrichtseinheit nicht vermittelt worden. Dies hat sich aus der Planung heraus nicht ergeben, könnte aber bei einem erneuten Versuch, das ethische Ernährungsbewusstsein zu fördern durchaus relevant sein.

Literatur

Block, T. (27. Oktober 2015). *Ethik und Essen: Jeder Biss eine gute Tat*. Südwest Presse.

Büning-Fessel, M. (2011). Ernährungskompetenz ist Lebenskompetenz. aid infodienst (Hrsg.), *Du isst, wie du bist? Ernährungskompetenz ist Lebenskompetenz*. Tagungsband zum 11. aid-Forum (S. 6-10). Reinheim: Lokay.

De Groot, H. (2011). *Ernährungswissenschaft*. Haan-Gruiten: Vollmeer.

| Ethisches Ernährungsbewusstsein

- Eberle, U. (2012). Alles jederzeit verfügbar. Lebensmittel auf Weltreise. *Brockhaus Perspektiv Not für die Welt*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hirschfelder, G. & Wittmann, B. (2015): „Was der Mensch essen darf“ – Thematische Hinführung. In G. Hirschfelder (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01465-0_1
- Kranert, M. (2012). *Ermittlung der weggeworfenen Lebensmittelmengen und Vorschläge zur Verminderung der Wegwerfrate bei Lebensmitteln in Deutschland*. Universität Stuttgart Institut für Siedlungswasserbau, Wassergüte- und Abfallwirtschaft.
- Kultus und Unterricht (2008). *Bildungsplan für die Berufsfachschule Lehrplanheft 2/2008*. Band 1, Heft 8. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Kultus und Unterricht (2009). *Bildungsplan für die Berufsfachschule. Lehrplan 45-6512-2220/51*. 3. Band 1, Heft 1. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Pfeifer, V. (2009). *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roth, S. J. (2014). *VWL für Einsteiger*. Konstanz: UVK.
- Tuttle, W. (2014). *Ernährung und Bewusstsein. Warum das, was wir essen, die Welt nachhaltig beeinflusst*. Amerang: Crotona.

Anmerkung

1 Die Darstellung der weiteren Stunden sowie die jeweiligen Materialien können von der Autorin per E-Mail angefordert werden.

Verfasserin

Eva Steinfurth
Assessorin des Lehramtes (Lehrbefähigung in Ethik und Ernährungslehre)
Master und Bachelor of Education (Höheres Lehramt an beruflichen Schulen)

Unit 405/40-44 Pakington Street
St Kilda, VIC 3182 Australia

E-Mail: e.steinfurth@yahoo.com

Andrea Balz & Dina Limbach

Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien zum neuen schweizerischen Lehrplan 21

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien zum neuen schweizerischen Lehrplan 21 im Bereich „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ erarbeitet. Das Ziel war, qualitativ hochwertige, kompetenzorientierte und stufengerechte Aufgaben zu entwickeln. Das Resultat dieser Arbeit ist ein umfassendes Dossier mit vielfältigen Materialien zum Kompetenzbereich „Märkte und Handel verstehen – über Geld nachdenken“.

Schlüsselwörter: Lehrplan 21, Lernaufgaben, Wirtschaft, Kompetenzen

1 Anlass und Absicht

1.1 Hintergründe zur Entstehung

In der Schweiz wurde erstmals ein einheitlicher Lehrplan für alle 21 deutschsprachigen Kantone erarbeitet und 2014 von den Deutschschweizer Erziehungsdirektorinnen und -direktoren freigegeben. Der neue Lehrplan ist in erster Linie ein Instrument zur Harmonisierung der Volksschule. Er schliesst an bestehende und bewährte Konzepte an und baut auf dem bisherigen Lehrplan 95 auf (D-EDK, 2014, Rahmeninformationen, S. 4).

Mit der Einführung des neuen Lehrplans wurde dieser an der PHBern im Modul „Fachdidaktik Hauswirtschaft“ im Herbstsemester 2014 bei der Dozentin Ursula Affolter zum ersten Mal vertieft thematisiert. Als Studienleistung mussten die Studierenden eine Planungsarbeit zu ausgewählten Themenbereichen des Lehrplans 21 verfassen. Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem neuen Lehrplan weckte Interessen, denn das Fach „Hauswirtschaft“ wurde durch spannende weitere Themen ergänzt und neu Wirtschaft, Arbeit, Haushalt genannt. Gerade der neu ausgerichtete Themenbereich „Wirtschaft“ war den Autorinnen dieser Masterarbeit vorerst etwas fremd, da diese Themenbereiche in der eigenen Schulzeit nicht thematisiert wurden. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Bereich wurde sofort festgestellt, dass darin viele spannende und alltägliche Themen angesprochen werden. Daraus resultierte schlussendlich eine Planungsarbeit zum Kompetenzbereich „Märkte und Handel verstehen – über Geld nachdenken“. Während der Erarbeitung der Planungsarbeit wurde auch nach Lehrmitteln gesucht, welche diesen Wirtschaftsbereich behandeln. Zu diesem Zeitpunkt wurde jedoch festgestellt, dass ein Mangel an Lehr-

mitteln und Unterrichtsmaterialien vorhanden war. Für die Planungsarbeit wurden deshalb die Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben mehrheitlich selber entworfen.

Da der Themenbereich „Wirtschaft“ im neuen Lehrplan umfassender behandelt wird, rückt dadurch die sozio-ökonomische Bildung des Bürgers, der Bürgerin vermehrt in den Vordergrund.

Aus den beiden Haupterkenntnissen, Mangel an Lehrmitteln sowie sozio-ökonomischer Bildung, wurde klar, dass die Planungsarbeit eine gute Grundlage für die anstehende Masterarbeit darstellte und das Entwickeln von qualitativ guten und stufengerechten Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien von grosser Bedeutung ist. In den beiden nächsten Kapiteln werden diese Erkenntnisse genauer ausformuliert.

1.2 Lehrmittel im Bereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt

Der Wechsel vom Lehrplan 95 (Kanton Bern) zum Lehrplan 21 brachte neuen Handlungsbedarf mit sich. Nach der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014, Rahmeninformationen, S. 16f) musste gerade im Bereich der Lehrmittel zu diesem Zeitpunkt einiges erneuert und an den neuen Lehrplan 21 angepasst werden. Im bisherigen Lehrplan fanden die Wirtschaftsthemen nur wenig Platz und wurden übergreifend und nicht in einem spezifischen Fach behandelt. Somit entsprachen die bereits vorhandenen Lehrmittel nicht den Anforderungen des neuen Lehrplans 21.

Bei der Suche nach Lehrmitteln wurde aus der Sicht der Autorinnen dieser Masterarbeit nur ein spannendes Lehrmittel gefunden. Das praxisorientierte Lehrbuch „Starke Seiten Wirtschaft“ thematisiert wirtschaftliche Sachverhalte auf eine gute Art und Weise und regt dazu an, sich mit ökonomischen Fragen und Modellen auseinanderzusetzen. Dieser Masterarbeit diene es als wichtige Grundlage und Hilfe für die Entwicklung von neuen Unterrichtsmaterialien.¹

1.3 Forderung nach sozio-ökonomischer Bildung

Wie bereits thematisiert verlangt der neue Lehrplan 21, dass sich die Jugendlichen vertiefter mit ökonomischen Fragen auseinandersetzen müssen. Heutzutage wachsen alle Jugendlichen in Europa in einer Konsum- und Informationsgesellschaft auf. Nebst dem Erhalt von Taschengeld gehen viele Jugendliche auch einem sogenannten Schülerjob nach und nehmen bereits am bargeldlosen Geldverkehr teil. Fünfundachtzig Prozent der dreizehn bis achtzehn Jährigen haben ein Girokonto, davon verfügt wiederum rund ein Viertel über mindestens eine Kreditkarte. Trotz diesen vielen Konsumerfahrungen haben Jugendliche aus allen Bildungsmilieus geringe Konsumkompetenzen (Bartsch, 2012, S. 52). Dies hat natürlich enorme Auswirkungen. Eine davon ist die Überschuldung in den Haushalten. Die zunehmende Individualisierung in der heutigen Gesellschaft ermöglicht fast jeder und jedem, sich selber zu verwirklichen. Dies steht im Gegensatz zur Globalisierung, welche ein hochwertiges Transport- und Kommunikationssystem aufweist und damit die gesamte Welt einfach er-

schliesst. Dies ermöglicht, dass sich weltweit die unterschiedlichen Konsumformen gegenseitig annähern. Auf der anderen Seite versucht man sich vor dieser „Gleichmachung“ wiederum abzugrenzen und stellt vermehrt die Einzigartigkeit des Menschen in den Vordergrund (König, 2013, S. 232).

Aus diesen Hintergründen ist deutlich ersichtlich, dass eine solide sozio-ökonomische Bildung notwendig ist, damit sich die Jugendlichen in der heutigen (Konsum-) Gesellschaft zurecht finden können.

2 Theoretische Grundlagen

Der neue Lehrplan 21 setzt auf Ziele, die kompetenzorientiert sind. Die Kompetenzorientierung soll dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihren Alltag transferieren und anwenden können. Damit die Schülerinnen und Schüler diese kompetenzorientierten Ziele erreichen können, brauchen sie inhaltlich interessante und methodisch durchdachte Aufgaben und Lernaufträge. Für die Entwicklung von kompetenzorientierten und qualitativ guten Unterrichtsmaterialien, die sich an den vorgegebenen Kompetenzen des Lehrplans 21 orientieren, setzten sich die Autorinnen vertieft mit dem Kompetenzbegriff, den Merkmalen von guten Lernaufgaben und dem Kompetenzbereich „Märkte und Handel verstehen, über Geld nachdenken“ auseinander.

2.1 Kompetenzen

Franz Emanuel Weinert (2014, S. 27f) definiert Kompetenzen als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Zudem unterteilt Weinert (2014, S. 28) den Begriff in die Gruppen fachliche und überfachliche Kompetenzen und Handlungskompetenzen.

Kompetenzorientierter Unterricht heisst, spezifische Inhalte und Gegenstände so auszuwählen und als Lerngelegenheit zu gestalten, dass die erwünschten Kompetenzen dabei erworben oder gefestigt werden. Die Lehrperson muss mithilfe des Lehrplans und Lehrmitteln, Überlegungen dazu anstellen und analysieren, welche Wissens- und Könnensziele sich anhand welcher Fachinhalte und Themen im Unterricht auf welcher Stufe bearbeiten lassen. Die Lehrperson muss dazu eine passende Lernumgebung und Unterrichtseinheit gestalten (D-EDK, 2014, Grundlagen, S. 7).

In den Lehrplänen werden die schulischen Bildungsziele als distale Kompetenzen beschrieben. Für die Planung länger- oder mittelfristiger Kompetenzerwerbspro-

zesse müssen die distalen Kompetenzen in proximale Kompetenzen oder Teilkompetenzen zerlegt werden. Dies soll helfen, eine schrittweise Annäherung an die Zielkompetenz zu erreichen (Lersch & Schreder, 2013, S. 32). Die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2015, Grundlagen, 7) unterstützt die Aussage von Lersch und Schreder (2013). Auch nach ihnen lassen sich bedeutsame fachliche und überfachliche Kompetenzen nicht kurzfristig in einer einzelnen Unterrichtseinheit erwerben. Eine kontinuierliche und längerfristige Bearbeitung im Sinne des kumulativen Lernens ist wichtig. In der aktiven Auseinandersetzung erwerben die Schülerinnen und Schüler Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf unterschiedlichen Qualitätsebenen. Dies geht vom reinen Faktenwissen über das Verstehen, Analysieren und Strukturieren von Informationen bis hin zum Lösen von Problemen und zur Anwendung des neuerworbenen Wissens in Zusammenhängen.

2.2 Lernaufgaben

Inhaltlich interessante und methodisch durchdachte Aufgaben und Lernaufträge sind die zentralen fachdidaktischen Gestaltungselemente von Lernumgebungen und bilden das Rückgrat guten Unterrichts. Die Aufgaben sollten mit dem Unterricht auf bestimmte Zielsetzungen abgestimmt sein und bieten die Möglichkeit, fachliches und überfachliches Lernen zu verknüpfen (D-EDK 2015, Grundlagen, S. 8).

Leisen (2010, zit. nach Schweitzer, 2014, S. 23f) verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Lernaufgaben und Kompetenzorientierung. Eine Lernaufgabe ist die Lernumgebung zur Kompetenzorientierung, welche den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit passenden Lernmaterialien steuert. Der Lernende kann so möglichst selbständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Informationen auswerten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Wissenszuwachs und üben sich anschliessend im handelnden Umgang mit Wissen.

Nach Luthiger (2012, S. 3f) muss kompetenzorientierter Unterricht

- 1.) Aufgaben bereitstellen, die einen Lernprozess im Sinne des Erwerbs und/oder der Veränderung von Kompetenzen in Gang setzen;
- 2.) Aufgaben einsetzen, die es ermöglichen, die Ausprägung von Kompetenzen möglichst angemessen festzustellen und zu beschreiben und
- 3.) im Rahmen diagnostischer Bemühungen Aufgaben anbieten, die auf der Basis der Ergebnisse von Testaufgaben einen zielgerichteten weiteren Kompetenzaufbau ermöglichen.

Damit die ersten beiden Punkte erreicht werden können, braucht es Lernaufgaben, für den letzten Punkt Leistungsaufgaben.

Für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien wurde lediglich dem Begriff Lernaufgaben genauer nachgegangen. Luthiger unterscheidet hier zwischen Erarbeitungs- und Übungsaufgaben.

Damit in der Erarbeitungsphase intelligentes Wissen aufgebaut werden kann, werden diese Aufgaben in erster Linie aus den Strukturen des Lernens entwickelt (Prinzip der Orientierung an Lerntätigkeiten). Zudem sollen sie Angebote enthalten, die Differenzierung und Wahlmöglichkeiten einschliessen (Prinzip der Passung). Da bei den Erarbeitungsaufgaben die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen sehr wichtig ist, sind sie drittens auf Weiterverarbeitung und den sozialen Kontext angelegt (Prinzip des sozialen Austauschs). Weiter ist zur Unterstützung des Autonomie- und Kompetenzerlebens eine klare Strukturierung lernförderlich (Luthiger, 2012, S. 8).

Die Übungsaufgaben haben das Ziel, die Ergebnisse des Aufbauprozesses in einem Konsolidierungszyklus zu festigen. Eine zeitgemässe und produktive Sicht auf das Üben und Wiederholen ist, das Üben als integrativer Bestandteil aller Phasen eines vollständigen Lernprozesses aufzufassen (Luthiger, 2012, S. 10).

Nach dem Lehrplan 21 (D-EDK 2015, NMG, 5f) stellen anspruchsvolle, kognitiv aktivierende Aufgaben bedeutsame Lerngelegenheiten dar und berücksichtigen die vier „Natur, Mensch, Gesellschaft-spezifischen Handlungsaspekte“. Die Lernenden werden angeleitet, die Vielfalt der „Welt wahrzunehmen“, „sich bedeutsame Phänomene, Sachen und Situationen zu erschliessen“, „sich in der Welt zu orientieren“ und darin „kompetent und verantwortungsbewusst zu handeln“. Nach dem Lehrplan 21 setzen qualitativ gute Lernaufgaben bei einer Fragestellung mit einem aktuellen, lebensweltlichen Bezug oder mit der Begegnung einer interessanten Sache an. Diese ermöglichen aktives und entdeckendes Lernen und lassen Raum für Mitbestimmung und eigene Steuerungen bei Lerninhalten und Lernwegen. Anspruchsvolle Lernaufgaben fordern die Jugendlichen auf, ihre Erkenntnisse in unterschiedlichen Formen festzuhalten und zu dokumentieren, selber zu erzählen und zu erläutern. Sie regen zu Stellungnahme, Beurteilung oder Handlungen an und ermöglichen das Nachdenken und die Reflexion über die Welt und über das Lernen. Zu guter Letzt fördern sie das eigene Entwickeln, Gestalten und Mitwirken bei Vorhaben.

Schlussfolgernd haben Lernaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht eine wichtige Bedeutung. Eine Lehrperson muss in der Lage sein, eine Lernaufgabe zu analysieren, zu entwickeln, zu verbessern und im eigenen Unterricht einzusetzen.

2.3 Lehrplan 21 – Wirtschaft, Arbeit, Haushalt

Für die Masterarbeit wurde der Kompetenzbereich „WAH.2: Märkte und Handel verstehen – über Geld nachdenken“ ausgewählt: Die ausgewählte Kompetenz „WAH.2.1 Die Schülerinnen und Schüler können Prinzipien der Marktwirtschaft aufzeigen“ beinhaltet vier Kompetenzstufen (D-EDK, 2015, NMG, S. 87):

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- a) einen einfachen Wirtschaftskreislauf an einem Beispiel konkretisieren (z. B. Pausenkiosk, Hofverkauf, Lebensmittelgeschäft) und das Zusammenspiel von Akteuren auf Märkten darstellen. Einfacher Wirtschaftskreislauf
- b) am Beispiel der Preisbildung das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage beschreiben. Angebot und Nachfrage
- c) Einflüsse auf die Preisbildung sowie Auswirkungen von Preisveränderungen erklären (z. B. Schwankungen in Produktion und Absatz, Wettbewerb).
Preisbildung
- d) Einflussmöglichkeiten des Staates auf Märkte an Beispielen erklären (z. B. Steuern, Subventionen, Umweltabgaben).

3 Entwicklung der Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien

Nach der Erarbeitung der wichtigen Grundlagen folgte die Entwicklung der Unterrichtsmaterialien. Die bereits erarbeitete Planungsarbeit diente als wichtige Grundlage zur Weiterarbeit. Diese wurde durch zwei Lehrpersonen gesichtet und durch eine erprobt. Die Rückmeldungen dieser Personen waren für die weitere Arbeit sehr bedeutsam.

Das erarbeitete Grundlagenwissen wurde nun auf die wichtigsten Erkenntnisse heruntergebrochen. Aus der Recherche zu den Qualitätsmerkmalen von guten Lernaufgaben wurde beispielsweise eine Checkliste erstellt. Diese sollte eine Hilfe zur Entwicklung und Überarbeitung der Materialien darstellen. Nebst dem theoretischen Wissen mussten nun noch die letzten Wissenslücken gefüllt werden.

Zu den Themen des Kompetenzbereichs „Märkte und Handel verstehen – über Geld nachdenken“ wurde eine vertiefte Sachanalyse gemacht und schriftlich festgehalten. Zudem wurden der Lehrplan 95 und Lehrplan 21 studiert, mit dem Ziel, möglichst genau herauszufinden, mit welchem wirtschaftlichen Vorwissen die Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe erreichen. Es wurden auch Vermutungen darüber angestellt, welches alltägliche Vorwissen die Schülerinnen und Schüler mit in die Schule bringen.

Die Wahrscheinlichkeit ist gross, dass die Schülerinnen und Schüler auch neben der Schule mit Themen wie beispielsweise Geld, Tauschen, Bedürfnisse, Güter, Steuern, Preisbildung, etc. in Kontakt kommen.

Durch die genaue Auseinandersetzung mit den einzelnen Kompetenzstufen und deren fachlichen Inhalte wurde für die Entwicklung der Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien die thematischen Schwerpunkte „Bedürfnisse“, „Güter und Geld“, „Markt, Preisbildung, Angebot und Nachfrage, Wettbewerb“ und „Wirtschaftskreislauf“ gesetzt.

Dabei waren die Themen Bedürfnisse, Güter und Geld nicht Bestandteil der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können Prinzipien der Marktwirtschaft

aufzeigen“. Durch die genaue Auseinandersetzung mit den Inhalten wurde jedoch festgestellt, dass die Behandlung dieser Themen für ein allgemeines und umfassendes Verständnis der Kompetenz von grosser Bedeutung ist.

In einem weiteren Schritt wurden aus den einzelnen Kompetenzstufen genauere Grobziele ausformuliert:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- denken über ihre Wünsche und Bedürfnisse nach.
- erfahren, dass sich Wünsche und Bedürfnisse von Menschen je nach Lebenssituation unterscheiden.
- können ihre Bedürfnisse in der Maslow-Pyramide zuordnen.
- kennen den Unterschied zwischen freien und wirtschaftlichen Gütern.
- kennen die Geschichte und Funktionen des Geldes.
- können erklären, wie Preise auf dem Markt zustande kommen.
- wissen, welche Funktion der Markt hat.
- wissen, dass Angebot und Nachfrage den Preis bestimmen.
- bemerken, dass sie selber als Kundinnen und Kunden eines Geschäftes in einem Wettbewerb agieren.
- sehen sich als Akteurinnen und Akteure in einem einfachen Wirtschaftskreislauf und wissen, aus welchen Komponenten sich dieser zusammensetzt.
- verstehen, welche Rolle der Staat im erweiterten Wirtschaftskreislauf spielt.

Diese Grobziele dienen als Grundlage und Orientierungshilfe für die Entwicklung der Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien. In einem ersten Schritt wurden zu den oben genannten Themen und Grobzielen erste verschiedene Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien entwickelt und anschliessend in den themenspezifischen Dossiers gesammelt und an Lehrpersonen zur Erprobung und Sichtung ausgehändigt. Diese bekamen zusätzlich einen Feedbackbogen mit verschiedenen Kriterien, welche sie bei der Erprobung und Sichtung beachten sollten.

Nach der Rückmeldung der Lehrpersonen konnten die Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien verbessert und weiterentwickelt werden. Da die Entwicklung der Materialien zu den themenspezifischen Dossiers zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfand, konnten Erfahrungen aus Rückmeldungen zur Arbeit immer auf die Neuentwicklung der anderen Materialien angewandt werden. Es wurde relativ früh festgestellt, dass das Dossier nicht nur aus einer Anhäufung von Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben bestehen darf, sondern zusätzliche Informationen benötigt. Für alle Materialien wurde deshalb ein zusätzliches Informationsblatt erstellt. Darauf sind beispielsweise die kompetenzorientierten Lernziele, die Inhalte und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, die Art der Aufgabe, etc. aufgelistet.

Eine Lehrperson hat ausgewählte Materialien aus dem Dossier „Bedürfnisse“ an einer Sekundarklasse und einer Klasse zur besonderen Förderung erprobt. Dadurch stellte sich heraus, dass sich die Schülerinnen und Schüler gerne mit diesen Themen auseinandersetzen. Zudem wurde die Erfahrung gemacht, dass es sehr wichtig ist, einfachere und schwierigere Materialien zu entwickeln, um möglichst ein breites Spektrum der verschiedenen Niveaus abdecken zu können.

Nebst dem Inhalt und der Vielfältigkeit der entwickelten Materialien wurde ein klares Layout festgelegt, das sich einheitlich durch die verschiedenen Dossiers zieht.

4 Endprodukt: Dossiers

4.1 Aufbau Dossier

Als Endprodukt entstanden vier verschiedene Dossiers mit den entwickelten Unterrichtsmaterialien sowie einen allgemeinen informativen Teil, welche die Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien beschreibt. Im ersten Teil wird der allgemeine Aufbau des gesamten Materials beschrieben und es wird Bezug zum Lehrplan 21 genommen. Das Kapitel zu den Sachinformationen der ausgewählten Kompetenz verschafft den Lehrpersonen einen allgemeinen Überblick zur Thematik.

Nebst diesem allgemein einführenden Teil wird jedes Dossier („Bedürfnisse“, „Güter und Geld“, „Markt, Preisbildung, Angebot und Nachfrage, Wettbewerb“ und „Wirtschaftskreislauf“) nochmals einzeln beschrieben. Zu Beginn werden allgemeine Informationen zum Themenbereich des Dossiers geliefert. Danach wird Bezug auf die zu erreichenden Kompetenzstufen des Lehrplans 21 genommen. Es wird auch auf mögliche überfachliche Kompetenzen hingewiesen, welche mit den Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien erreicht werden können. Zum Schluss werden die im Dossier enthaltenen Materialien aufgezählt und geeignete Kombinationsmöglichkeiten unter den verschiedenen Materialien vorgeschlagen.

4.2 Beispiel einer Lernaufgabe

Die folgenden Aufgaben stammen aus dem Dossier „Wirtschaftskreislauf“ und wurde als „Erarbeitungsaufgabe“ deklariert. Das heisst, dass bereits ein gewisses Vorverständnis und Vorwissen vorliegen muss, um diese Aufgabe lösen zu können.

Jede erstellte Aufgabe enthält ein *Informationsblatt*: Als erstes werden die zu erwartenden *kompetenzorientierten Lernziele* aufgelistet, welche mit dieser Lernaufgabe oder diesem Unterrichtsmaterial erreicht werden. In einem weiteren Schritt wird unter *Inhalt und Aktivität der Schülerinnen und Schüler* erklärt, wie die Aufgabestellung aufgebaut ist und welche Möglichkeiten sie bietet. Falls nötig, wurden auch direkte Aufträge für die Schülerinnen und Schüler ausformuliert. In *Art der Aufgabe* wird aufgezeigt, ob es sich um eine Einstiegs-, Erarbeitungs- oder Vertiefungsaufgabe

be handelt. Der Titel *Produkt* zeigt auf, welche Produkte die Schülerinnen und Schüler nach dem Lösen der Aufgabe vorweisen (Erkenntnisgewinn, Puzzle, Interview, etc.). *Lösungen* werden nur aufgezeigt, wenn sie klar und eindeutig sind:

Informationen: Einfacher Wirtschaftskreislauf

Kompetenzorientierte Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ordnen die einzelnen Teile des Puzzles.
- benutzen die Puzzleteilchen als Orientierungshilfe.
- teilen den Gruppenmitgliedern ihre Ideen mit.
- reflektieren ihre Musterlösung.
- können ihre Lösung gegenüber den anderen Gruppen begründen.

Inhalt und Aktivität der Schülerinnen und Schüler

Diese Aufgabe soll die Schülerinnen und Schüler an den Wirtschaftskreislauf heranführen. Es soll ihnen klarwerden, dass unter den Beteiligten immer ein Tausch stattfindet. Je nach Niveau und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler kann die Lehrperson mehr oder weniger Hilfestellungen geben. Das Puzzle soll in einzelne Teile geschnitten werden. Beim Zuschneiden können auch mehrere Bereiche zusammengelassen werden, wodurch die Aufgabenstellung leichter wird. Zur Korrektur ist es sinnvoll, wenn jede Gruppe ihr Puzzle präsentiert. Dadurch muss die Gruppe begründen können, wieso sie diese Anordnung gewählt hat.

Auftrag für die Schülerinnen und Schüler

Ihr bekommt von eurer Lehrperson einen Briefumschlag mit Begriffen, Pfeilen und einem kurzen Hilfstext. Versucht diese in der Gruppe so anzuordnen, dass es einen Sinn ergibt. Zeigt eure Ergebnisse der Lehrperson und schaut euch die Resultate der anderen Gruppen an.

Art der Aufgabe

Erarbeitungsaufgabe

Produkt

Erkenntnisse, Puzzle

Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien

Die Lehrperson kann zudem zwischen zwei Modellvarianten auswählen. Das eine Modell stellt den Wirtschaftskreislauf verbildlicht und somit sehr alltagsnah dar, wohingegen das zweite etwas formaler und abstrakter ist. Je nach Niveau der Schülerinnen und Schüler kann zwischen den zwei Modellen ausgewählt werden, aber auch beide Varianten verwendet werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen mithilfe dieses Puzzles den Wirtschaftskreislauf kennen. Nebst dem reinen Fachwissen verfolgt diese Aufgabe weitere überfachliche Kompetenzen. Sie müssen sich beispielsweise mitteilen, untereinander vergleichen und diskutieren; somit werden auch die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen gefördert.

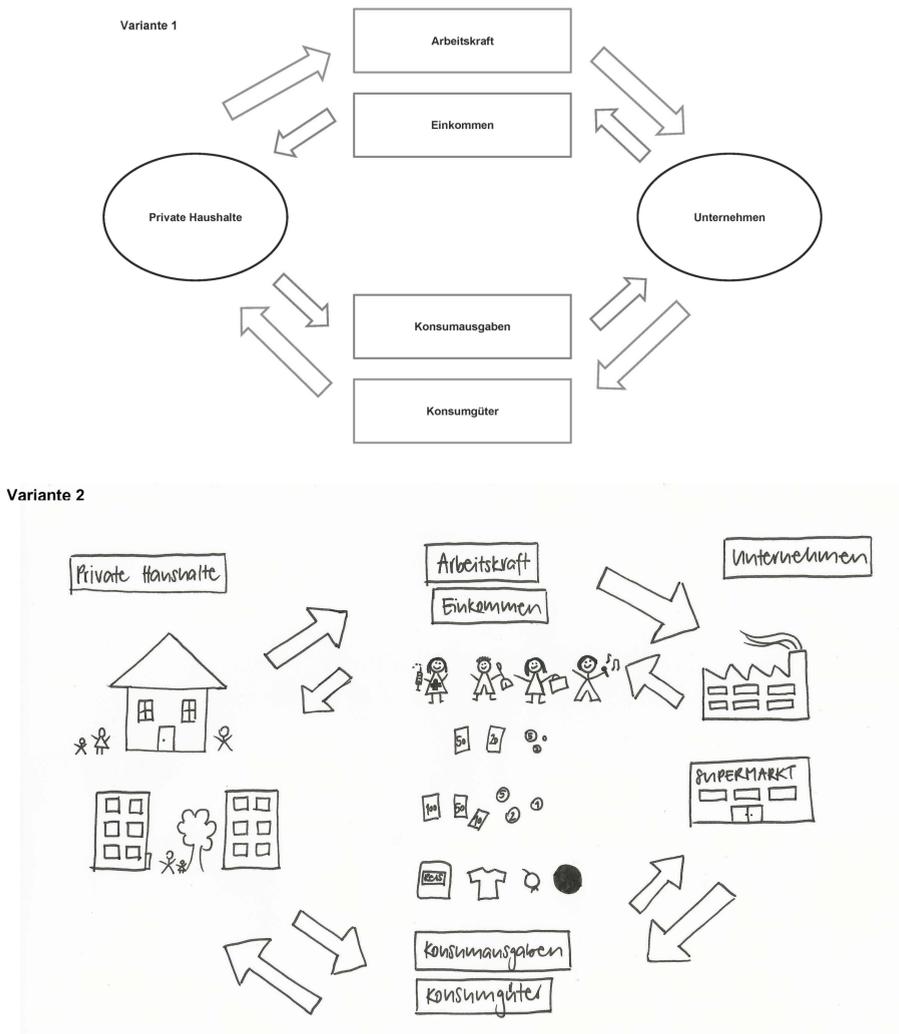


Abb. 1: Varianten der Abbildung eines einfachen Wirtschaftskreislaufes (Quelle: Eigene Darstellung)

5 Fazit

Mit der Masterarbeit konnte eine Vielzahl von Materialien zum Kompetenzbereich „Märkte und Handel verstehen – über Geld nachdenken“ erstellt werden, die sich am neuen Lehrplan 21 orientieren und einen fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb ermöglichen.

Die Stärke der Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien sind insbesondere in der Vielfältigkeit der Materialien zu sehen. Es wurde ein umfassendes Angebot an unterschiedlichen Aufgaben zu den verschiedenen Kompetenzstufen zusammengestellt. Unterschiedliche Sozialformen, verschiedene Methoden und Medien sind mitgedacht, wie beispielsweise Recherchen, Interview, Gruppenpuzzle etc. Zu den Themen wurden Einstiegs-, Erarbeitungs-, und Vertiefungsaufgaben entwickelt, die gut miteinander verknüpft werden können und innerhalb der Themendossiers einen sinnvollen Aufbau ermöglichen.

In der Masterarbeit wurde eine vielfältige Sammlung an Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien erstellt, welche in der Perspektive Wirtschaft, Arbeit, Haushalt eingesetzt werden kann. Die Arbeit hat aus der Sicht der Autorinnen eine extrem hohe berufliche Relevanz, da der Bereich Wirtschaft mit dem neuen Lehrplan einen höheren Stellenwert erhalten hat.

Anmerkung

1 Die Idee zu dieser Masterarbeit entstand Ende 2014. Es ist anzunehmen ist, dass zum heutigen Zeitpunkt bereits weitere Materialien und Hilfsmittel zu dieser Thematik auf dem Markt vorzufinden sind.

Literatur

- Balz, A. & Limbach, D. (2015). *Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien zum Lehrplan 21 zur Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können Prinzipien der Marktwirtschaft aufzeigen“ im Bereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Schweiz.
- Bartsch, S. (2012). Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(3), 52-64.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz (D-EDK). (2015). *Lehrplan 21*. <http://lehrplan21.ch>
- König, W. (2013). *Kleine Geschichte der Konsumgesellschaft. Konsum als Lebensform der Moderne* (2. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

| Lernaufgaben und Unterrichtsmaterialien

- Lersch, R. & Schreder, G. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Luthiger, H. (2012). Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 1(3), 3-14.
- Schweitzer, F. (2014). Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung? Lernaufgaben in fachdidaktischer Perspektive am Beispiel Religionsdidaktik. In B. Ralle et al. (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 23-32). Münster: Waxmann.
- Weinert, F. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen. Pädagogik* (3. Aufl., S. 17-32). Weinheim: Beltz.

Verfasserinnen

Andrea Balz & Dina Limbach

PHBern Institut Sekundarstufe I

Fabrikstrasse 8

CH-3012 Bern

E-Mail: andreabalz22@gmail.com; limbachdina@gmail.com

Internet: www.phbern.ch

Birgit Happel

„Ich habe immer über meine Verhältnisse gelebt“¹ – Ein biografieanalytischer Blick auf den Umgang mit Geld

Der Beitrag geht dem alltagspraktischen Umgang mit Geld aus Sicht der soziologischen Biografieforschung nach. In einer qualitativen empirischen Studie wurde der Zusammenhang von Geld und Lebensgeschichte ausgeleuchtet, um Aneignungs- und Erfahrungsprozesse monetären Handelns zu rekonstruieren und symbolische Geldbedeutungen zu erschließen. Produktive Potenziale des Umgangs mit Geld können als biografische Ressourcen fungieren.

Schlüsselwörter: Geldpraxis, monetäre Handlungsmuster, Geldbotschaften, Geldbiografie

1 Zur Ausgangslage der empirischen Untersuchung

Im Windschatten der historischen Finanzmarktkrise eröffnete in Singapur eine private Bildungseinrichtung namens „Moneyclinic“, in der Kinder und Jugendliche an einen verantwortungsbewussten Umgang mit Geld herangeführt werden sollten. Die Gründung fand weltweit mediale Aufmerksamkeit, auch nach der Umfirmierung in Kindernomics – doch konnte sich die Schule nicht am Markt halten. Dabei ist die Frage, welches Wissen in Bezug auf den Umgang mit Geld als (handlungs-)relevant anzusehen ist, keine von geringer Bedeutung. Im Nachklang der Krise rückten vermehrt wirtschafts- und sozialetische Dimensionen des Wirtschaftens in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit. Sie wurden auch im Rahmen meiner Veranstaltungen zur wirtschaftlichen Bildung aufgegriffen, in deren Umfeld das hier skizzierte Forschungsprojekt entstand. Beobachtete Divergenzen zwischen geldbezogenen Anforderungen an die Gesellschaftsmitglieder – etwa im Hinblick auf Erwartungen zur eigenverantwortlichen Altersvorsorge – und individuellen Möglichkeiten, diesen zu entsprechen, führten mich zur Frage nach dem Zusammenhang von Geld und Lebensgeschichte. Die Idee zur Forschungsarbeit reifte schließlich im Umfeld der Equal Pay Day Bewegung, die strukturelle Wirkungszusammenhänge weiblicher Karrieren ins Bewusstsein ruft und für Entgeltgleichheit zwischen Frauen und Männern eintritt.² Wie es angesichts der Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaft gelingen kann, die eigenen Finanzen im Griff und gegebenenfalls über die Lebensspanne im Blick zu behalten, ist selbstredend nicht allein aus der Sicht weiblicher Biografien von Relevanz. Diese Frage erlangt in Zeiten gestiegener Pluralität der Lebens- und Familienformen, wohlfahrtsstaatlicher Reorganisationen, zunehmender Komplexität von Entscheidungsprozessen, eines wachsenden Niedriglohnssektors und

eines langanhaltenden Niedrigzinsniveaus – um einige maßgebliche Entwicklungen zu nennen – zunehmend mehr Gewicht. Mit Hilfe der soziologischen Biografiefor- schung wurde daher der grundlegenden Fragestellung nachgegangen, wie sich der Umgang mit Geld aus einer lebensgeschichtlichen Perspektive konstituiert. Neben dem Einblick in Aneignungsprozesse interessierte mich, welchen Veränderungsprozessen das ökonomische Alltagshandeln im Lebensverlauf unterliegt. Vor allem wollte ich herausfinden, welche Bedeutungen dem Umgang mit Geld über die Alltagsökonomie hinaus in der Lebensführung zukommen.

Das Eingangszitat stammt von der Interviewpartnerin Claudia A., einer studierten Ökonomin, die als selbstständige Beraterin und Business Coach arbeitet. Die Fallrekonstruktion erhellte eine Dissonanz zwischen profundem Finanzwissen auf der einen und dem ökonomischen Alltagshandeln auf der anderen Seite. Jenen Unstimmigkeiten wird unter anderem in verhaltensökonomischen Untersuchungen nachgegangen. Sie verweisen auf psychosoziale und non-kognitive Dimensionen des Umgangs mit Geld, denen innerhalb der Debatte um die wirtschaftliche Bildung wenig Beachtung geschenkt wurde (Haubl, 2004; Mania, 2015). Der Fall der Informantin A. gibt einen gesättigten Einblick in die Wirkmächtigkeit wertebasierter und symbolischer Sinngehalte des Geldhandelns, deren Weiterverfolgung vielversprechend erscheint.

Im Folgenden werden die Grundpfeiler und wesentlichen Ergebnisse der Forschungsarbeit konturiert.

Forschungsstand und Fragestellung

Die Untersuchung nimmt eine explizit biografieanalytische Blickrichtung auf das monetäre Alltagshandeln ein, das heißt der individuelle Umgang mit Geld wird in gesellschaftliche Strukturen eingebettet betrachtet und seine Rolle innerhalb der Lebensführung beleuchtet. Gemäß der im Biografiekonzept angelegten wechselseitigen Verknüpfung von Handlungs- und Strukturebene³ wurde das Spannungsfeld geldbezogener individueller Handlungsmöglichkeiten und struktureller Beschränkungen aufgefächert. Neben wohlfahrtsstaatlichen Reorganisationen, pluralisierten Familienformen und flexibilisierten Arbeitsmarktstrukturen wurde der Diskurs um die ökonomische und sozioökonomische Bildung⁴ in die Untersuchung eingebunden.

Das Geld im Allgemeinen und der Umgang mit Geld im Besonderen ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Klassische soziologische Geldtheorien stammen etwa von Simmel [1900; 1908], Weber [1904; 1922] und Veblen [1899]; neuere Theorien unter anderem von Deutschmann (1999; 2009) und Ganßmann (1996; 2012), die das Geld in der modernen Marktwirtschaft soziologisch einbetten. Die Forschung betrachtet ferner Teilaspekte des monetären Handelns, so die Relation von Geld und Liebe, der sich Christine Wimbauer mit einer fallrekonstruktiven Studie angenommen hat (Wimbauer, 2003). Die Geldsozialisation wurde in der deutsch-

sprachigen Forschung unter anderem von Claar (1996), Reisch (1998), Kutsch (1999), Rosendorfer (2000), Lange (2004) sowie Fries, Göbel & Lange (2007) betrachtet. Der Forschungsstand zum *Umgang mit Geld* ist vorwiegend ökonomisch, psychologisch, haushalts- und erziehungswissenschaftlich ausgerichtet und innerhalb der Soziologie ein kaum konsolidiertes Gegenstandsgebiet. Eine großangelegte Auftragsstudie der Commerzbank widmet sich geldbezogenen Einstellungs- und Verhaltensmerkmalen innerhalb der Bevölkerung und überführt diese in acht Geldmilieus bzw. acht Geldtypen (Commerzbank/Sinus Sociovision, 2004a/b). Die Ausgangsbasis dieser von Stefan Hradil an der Universität Mainz begleiteten und von Sinus Sociovision durchgeführten Untersuchung bildeten sechs Thesen zum Umgang mit Geld, darunter der Tabuisierungsgehalt des Geldes sowie Lücken im Finanzwissen der Bevölkerung, die sich in Vermeidungsstrategien im Zusammenhang mit Finanzthemen ausdrücken können. Mangelnde finanzwirtschaftliche Kenntnisse sind wissenschaftlich gut belegt, auch anhand von ländervergleichenden Studien.⁵ Nichtsdestoweniger bestehen Forschungsbedarfe zum relevanten Wissen in Bezug auf den Umgang mit Geld. Rolf Haubl, der den Umgang mit Geld als Kulturtechnik erachtet und aus psychoanalytischer und sozialpsychologischer Perspektive betrachtet, mahnt die ausstehende Konzeptualisierung einer sogenannten monetären Kompetenz an (Haubl, 1998; 2004; 2011). Er entwickelte ein analytisches Modell, welches verdeutlicht, „dass die psychische Bedeutung des Geldes dessen ökonomische Bedeutung übersteigt“ (Haubl, 2004, S. 292). Darin systematisiert und beschreibt er psychosoziale Entwicklungsaufgaben des Individuums und setzt sie ins Verhältnis zum Zusammenhang von Geld und Selbstwert. Als eigenständiges Thema der finanziellen Grundbildung rücken Monika Tröster und Ewelina Mania am deutschen Institut für Erwachsenenbildung den kompetenten Umgang mit Geld in den Fokus. Sie konzipierten ein empirisch validiertes, auf kognitiven Dimensionen beruhendes Kompetenzmodell Finanzieller Grundbildung, welches gegenwärtig Eingang in die Beratungspraxis und Bildungsarbeit findet (Mania & Tröster, 2013; 2015). Mania sieht Untersuchungen zu den Einflüssen nicht-kognitiver Dimensionen des Umgangs mit Geld als ein Forschungsdesiderat (Mania, 2015). Die normative Dimension des Umgangs mit Geld unterstreicht unterdessen Hradil: „Kompetenz in Gelddingen gilt daher immer mehr als (normative) Messlatte für eine souveräne Lebensgestaltung“ (Hradil, 2009, S. 37). Eine nachhaltige Handhab- und Planbarkeit der persönlichen Finanzen unterliegt vielfältigen Bedingungsfaktoren, die weit über die individuelle Ebene hinausreichen. So stellen sich im aktuellen langanhaltenden Niedrigzinsniveau Fragen nach den Effekten veränderter Spar- und Risikokulturen, die von Hadas Weiss am Max-Planck-Institut für ethnologische Forschung aufgegriffen werden.⁶

Eine lebensgeschichtliche Perspektive nimmt Susanne Schlabs in ihrer Studie zu Biografien überschuldeter Frauen ein. Aus ihrer Berufspraxis als Schuldnerberaterin abgeleitet, führte sie eine biografieanalytische Studie durch, in der sie das Phänomen der privaten Überschuldung in einen gesellschaftlichen Kontext einbettet. Sie zeigt

auf, dass es sich um weitaus mehr als ein ökonomisches Problem handelt und entwickelt ein Prozessmodell von „Verlaufskurven der Überschuldung“ (Schlabs, 2007). Gleichermäßen untermauert eine Metastudie der Hochschule Luzern zur Wirksamkeitsforschung von Schuldenprävention eine im Verhältnis zu kognitiven Aspekten größere Bedeutung psychologischer und wertebezogener Einflussfaktoren auf den Umgang mit Geld (Meier Magistretti & Arnold, 2013). Ein soziologisches Überschuldungsmodell wurde weiterhin von Korczak entwickelt (u. a. Korczak, 2006). Als kulturelle Praxis wiederum hat Gisela Unterweger den Umgang mit Geld erforscht (Unterweger, 2013). Sie sieht das ökonomische Alltagshandeln der schweizerischen Mittelschicht unter anderem von einer „Strategie der Entdramatisierung“ geprägt, die es den Akteuren erlaubt, vom Geld ausgehende potenzielle Bedrohlichkeiten in Schach zu halten (ebd., S. 322). Unterweger verweist auf ausstehende Untersuchungen zu übergeordneten Werthaltungen zum Geld (ebd., S. 96), denen ich mich aus biografieanalytischer Sicht angenommen habe. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt analysiert Aneignungs- und Erfahrungsprozesse des Umgangs mit Geld in lebensweltlichen Sinnzusammenhängen. Der im Kontext der Untersuchung naheliegende Begriff der *Geldbiografie* wurde von der Haushaltswissenschaftlerin Kirsten Schlegel-Matthies geprägt, die „eine stärkere Subjektorientierung, welche die Einbeziehung der Biographie und des Alltags der Betroffenen voraussetzt“ als Prämisse einer haushaltsbezogenen Bildung betrachtet (Schlegel-Matthies, 2001, S. 45f).

2 Methodik und Empirie

Orientiert am ergebnisoffenen Forschungsstil der interpretativen Sozialforschung⁷ wurde untersucht, welche geldbezogene Antwort Akteure auf Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaft geben. Zur Umsetzung des Forschungsanliegens habe ich das Biografiekonzept als zentralen theoretischen und methodischen Zugang gewählt.⁸ Dies, um eine prozessuale Perspektive einzunehmen und monetäre Erfahrungen im Kontext ihrer gesellschaftlichen Einbettung zu untersuchen. Die Forschungslogik der soziologischen Biografieforschung verdeutlicht Bettina Dausien:

Die gesellschaftlichen Verhältnisse (...) werden nur in konkreten Biographien produziert und reproduziert. Die Suche nach dem Allgemeinen muss deshalb in der Forschung bis auf die Ebene des Individuell-Einmaligen zurückgehen. Umgekehrt ist jede biographische Einzelfallanalyse mit der Frage nach der Wirksamkeit allgemeiner, überindividueller Bedingungen und Strukturen konfrontiert. (Dausien, 1994, S. 142)

Anhand der rekonstruktiven Biografieanalyse wurden Prozessverläufe lebensgeschichtlicher Gelderfahrungen erschlossen. Diese wurden über kognitive Faktoren hinausgehend als *Geldpraxen* rekonstruiert, die zugleich auf individuellen wie sozialen Bedingungen basieren.

Als wesentlich für interpretative Ansätze gelten die Prämissen der Offenheit und Kommunikation (Hoffmann-Riem, 1980). Daran anschließend griff ich zur Erstellung des Forschungsdesigns auf das methodologische Rahmenkonzept der von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelten Grounded Theory zurück (vgl. u. a. Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1998). Wenngleich die abduktive Forschungslogik der gegenstandsbezogenen Theoriebildung auf eine offene und grundsätzlich modifizierbare Forschungsfrage rekurriert und einen „Verzicht auf Hypothesenbildung ex ante“ (Hoffmann-Riem, 1980, S. 345) impliziert, erfolgt die Forschung nicht ohne theoretische Konzepte und Hintergrundwissen. In diesem Sinn wurden die interdisziplinären Ansätze zum Umgang mit Geld sowie die eigenen beruflichen Erfahrungen als sensibilisierende Konzepte herangezogen. Vor dem Hintergrund meiner Tätigkeit als Referentin war ein Interviewsetting zu wählen, welches den eigenen Einfluss bestmöglich reduzierte. Dieses Anliegen wurde durch die Entscheidung für die Erhebungsmethode des autobiografisch-narrativen Interviews (Schütze, 1983; 1987) wesentlich unterstützt. Jenes Erhebungsinstrument öffnet die zeitliche Perspektive und bietet den Befragten die Möglichkeit, eigene Darstellungsschwerpunkte zu setzen. Zugleich galt es, die eigene Subjektivität im Anschluss an die Gütekriterien nach Ines Steinke (2000) zu reflektieren. Methodisch kontrolliert wurde dieser Prozess unter anderem durch die sequenzielle Vorgehensweise der rekonstruktiven Biografieanalyse und die Einbindung des Analyseprozesses in universitäre Forschungsgruppen und Interpretationswerkstätten.

2.1 Das Forschungssample

Zunächst war eine adäquate Forschungsgrundlage zu schaffen und die Heterogenität der Grundgesamtheit einzuschränken. Gemäß dem Verfahren des theoretischen Samplings der Grounded Theory erfolgte die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nach schrittweise festgelegten Auswahlkategorien, die zirkulär kontrastiert wurden.

Als konstituierende Samplingdimensionen wurden neben soziodemografischen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen kritische Lebensereignisse, wie etwa Arbeitslosigkeit, Krankheit, Scheidung oder Migration gesetzt. Sie haben die potenzielle Eigenschaft, den Finanzstatus zu beeinträchtigen, wodurch Prozesse monetärer Be- und Verarbeitungsstrategien analysierbar wurden. Bei der Auswahl der Fälle stützte ich mich weiterhin auf Beobachtungen im beruflichen Kontext. Etwa interessierten mich die Lebensgeschichten zweier alleinerziehender Frauen, die in finanziell angespannter Situation lebten und jeweils unterschiedliche Geldhaltungen erkennen ließen. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner erfolgte unter systematischer Variierung der Vergleichsdimensionen und Kontrasthorizonte in einer engen Verzahnung von Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Den ersten ökonomisch prekären Fällen wurden finanziell beständige Fallgeschichten entgegengesetzt,

um anschließend wiederum nach Fällen mit biografischen Unsicherheiten zu suchen. So wurden quer durch die Sozialstruktur über einen Zeitraum von drei Jahren dreizehn autobiografisch-narrative Interviews sowie als Pretest ein Leitfadeninterview (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010) erhoben. Die Befragten sind zwischen 25 und 61 Jahren alt und stammen aus unterschiedlichen Milieus. Sie gewährten vielfältige Einblicke in ihr monetäres Alltagshandeln, welches einem angeleiteten Analyseprozess unterzogen wurde. Dieser wird im Folgenden nachgezeichnet.

2.2 Der Analyseprozess

Gemäß den Prämissen qualitativer Forschungszugänge zielt die soziologische Biografieforschung nicht auf eine Repräsentativität der Forschungsergebnisse, sondern auf das Auffinden allgemeiner (Veränderungs-)Prozesse und (Handlungs-)Muster innerhalb der besonderen und zugleich im strukturellen Kontext verankerten Binnenperspektiven der Handlungsträgerinnen und Handlungsträger. Die biografischen Fallanalysen nehmen das ökonomische Alltagshandeln in den Blick und verknüpfen es dem Biografiekonzept folgend mit Individualisierungs- und Mobilitätsprozessen. Auf persönlichen wie sozialen Wertdimensionen beruhende elementare monetäre Handlungsmuster wurden im Begriff der *Geldpraxis* festgehalten.

Zur Rekonstruktion der geldbezogenen lebensgeschichtlichen Aneignungs- und Erfahrungsprozesse wurde ein grundsätzlich übertragbares, einheitlich angewandtes Analyseschema erstellt. Dieses verfolgt unter anderem die Geldsozialisation in die Herkunftsfamilie zurück, identifiziert zentrale Geldbotschaften sowie familiäre und persönliche Ressourcen. Dabei wurde auf Analysen zum elterlichen Geld- und Finanzerziehungsstil von Fries et al. (2007) zurückgegriffen. Die Geldbotschaften wurden als übermittelte Normen, Werte und Verhaltensanweisungen rekonstruiert, deren Weitergabe nicht allein als explizite Handlungsempfehlung erfolgt – etwa „bei uns wird gespart“ oder „das Geld ist zum Ausgeben da“. Die Feinanalysen offenbarten vielmehr implizite und ambivalente Bedeutungsinhalte. So etwa die elterliche Haltung: „Das steht uns einfach zu“, die Erwartung des Vaters: „Du sollst nicht erfolgreicher sein als ich“, die Doppelbotschaft „Dafür haben wir kein Geld“ und zugleich: „Aber meine Eltern sind immer Mercedes gefahren“. Im Anschluss wurden biografische Ordnungs- und Prozessstrukturen im Sinne Fritz Schützes herausgearbeitet, die vor allem auf biografische Handlungsspielräume, Verlaufskurven und mögliche Wandlungsprozesse rekurrieren.⁹ Anhand kritischer Lebensereignisse analysierte ich monetäre Bewältigungsstrategien und mögliche Dissonanzen. Die rekonstruierten Geldpraxen sowie ihre im gesellschaftlichen Kontext eingebetteten symbolischen Geldbedeutungen wurden schließlich in einem Fazit gebündelt.

Drei Fälle habe ich zur eingehenden biografieanalytischen Rekonstruktion ausgewählt: den des Handwerkers Thorsten W., den der Ökonomin Claudia A. sowie den Fall der Künstlerin Yvonne S. Die Einzelfallanalysen wurden weitgehend ange-

lehnt an das Instrumentarium von Schütze durchgeführt (u. a. 1981; 1984; 1995). Sie beruhen auf den Analyseschritten der Segmentierung der Interviewtexte nach thematischen Einheiten, Textsortenbestimmung, sequentieller Textanalyse (der sogenannten strukturellen Beschreibung) sowie analytischer Abstraktion, die unter Bezug auf das oben angeführte Analyseschema herausgearbeitet und der ein biografisches Porträt vorangestellt wurde. Die Fälle charakterisieren sowohl die Diversität struktureller Bedingungen und Anforderungen als auch die monetärer Handlungsmuster. Von ihnen ausgehend erfolgte ein kontrastiver Biografievergleich aller Interviews, der die Geldpraxen vor dem Hintergrund ihres (psycho-)sozialen Sinns beleuchtete und symbolische Geldbedeutungen in Bezug zu strukturellen Bedingungen setzte. Um die biografischen Vergleiche durchzuführen, wurden die in den Einzelfallanalysen rekonstruierten differenten Geldpraxen zunächst als Analyseschema kategorisiert. Sie schälten sich im Laufe des Forschungsprozesses als adäquate Klassifizierung grundlegender monetärer Handlungsmuster heraus. Abschließend wurde eine lebensgeschichtliche Geldtypologie erarbeitet, die weiter von der Handlungsebene abstrahiert und auf übergeordnete Sinnstrukturen im Sinne einer Einheit von Handlungs- und Haltungstypen abzielt.

3 Ergebnisse: Der Umgang mit Geld als Geldpraxis

Es wurden vier elementare monetäre Handlungsmuster als Geldpraxen rekonstruiert:

- *restriktive Geldpraxis,*
- *freigiebige Geldpraxis,*
- *unternehmerisch-orientierte Geldpraxis* und
- *adaptive Geldpraxis.*

Während Akteur/innen mit vornehmlich *restriktiver Geldpraxis* ihre Finanzen antizipativ kalkulieren, um sich innerhalb ihres Budgetrahmens zu bewegen, pflegen Akteure mit *freigiebiger Geldpraxis* einen großzügigen Blick auf ihre Finanzmittel, weshalb es ihnen nicht immer gelingt, die Grenzen ihres Budgets anzuerkennen respektive einzuhalten. Die eher langfristig ausgerichtete *unternehmerisch-orientierte Geldpraxis* impliziert einen expliziten Investitionsaspekt, der die Möglichkeit des Scheiterns nicht ausschließt. Schließlich kann die *adaptive Geldpraxis* gemäß ihrem Namen sowohl restriktiv als auch freigiebig oder unternehmerisch akzentuiert sein. Als Indikator eines passungsfähigen Umgangs mit Geld diene der Ausschluss „selbstschädigende[r] Handlungsfolgen“ (Haubl, 1998, S. 146) und die Fähigkeit, ein über den Zeitverlauf ausgeglichenes Haushaltsbudget anzusteuern. Letztere umfasst auch die Kreditaufnahme im Sinne einer Verschuldungskompetenz. Wie oben angeführt, erwiesen sich die in einem Zwischenschritt kategorisierten Geldpraxen im Verlauf des Analyseprozesses als elementare Handlungsmuster. Für den Erkenntnis-

gewinn der Studie von weitaus größerer Bedeutung ist fraglos der Blick hinter die Kulissen der Praxen.

3.1 Geldpraxis und (psycho-)sozialer Sinn

Im Analyseprozess wurden über das Identifizieren von elterlichen und eigenen Geldbotschaften explizite und immanente Wertorientierungen herausgearbeitet, die sich in den jeweiligen Geldpraxen spiegeln. Als übergeordnete Sinn- und Wertdimensionen des Umgangs mit Geld stellten sich insbesondere Anerkennung, Zugehörigkeit, Sicherheitsverankerung, Unabhängigkeit und Sinnhaftigkeit heraus.

„Wir haben uns alles selbst erarbeitet.“¹⁰

Dieses Zitat demonstriert sowohl eine ermächtigende als auch eine handlungsstabilisierende Dimension des Umgangs mit Geld. Der zum Erhebungszeitpunkt 43-jährige Informant war als Facharbeiter mehrfach mit arbeitsmarktlichen Restrukturierungen konfrontiert und kämpft seit einigen Jahren mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Mit Hilfe seiner als pragmatisch-restriktiv rekonstruierten Geldpraxis federt er multiple Bedrohlichkeiten ab und hält diese in Schach. So gelingt es ihm, seine Handlungswirksamkeit aufrecht zu halten und seine Finanzen im Griff zu behalten – ja sogar, sich bedingte Handlungsspielräume zu eröffnen.

Der handlungsstabilisierende Effekt der Geldpraxen zeigt sich in restriktiven Praxen als eine Kontrolldimension des monetären Handelns, während in freigiebigen Praxen stabilisierende Funktionen von über Geld vermitteltem Konsum zurückverfolgt wurden. Diese gerierten sich unter anderem als demonstratives bis kompensatorisches Konsumverhalten. Ähnlich verhält es sich mit offengelegten Anerkennungs- und Zugehörigkeitsdimensionen: So aktiviert das in der restriktiven Praxis verankerte Aufrechterhalten von Kontrolle über die Finanzen Stolz und dient dem Wahren von Anerkennung und „Respektabilität“ (Vester et al., 2001, S. 26). Indessen werden Zugehörigkeit und soziale Anerkennung bei freigiebigen Geldpraxen vor allem über Geld und Konsum als Genussmittel und Statusmarker erreicht. Restriktive Praxen bewegen sich in den Bahnen ökonomischer Rationalität, das heißt die Akkumulation ökonomischer Mittel ist im zeitlichen Entwicklungsverlauf potenziell angelegt. Hingegen dominiert bei freigiebigen Praxen die Logik subjektiver Rationalitäten. Sie bergen eine Gefahr der Budgetüberschreitung, die auf lange Sicht oftmals nicht durch (familiäre) Unterstützungsressourcen – etwa Praktiken des elterlichen „Nachschießens“ finanzieller Mittel – abgefedert werden kann.

„Ein schönes Rosenthal-Geschirr tut meinem Auge gut.“¹¹

Der Fall der eingangs vorgestellten Interviewpartnerin Claudia A., die einen freigiebigen Umgang mit Geld pflegt, vergegenwärtigt die zentrale Rolle des Konsums als

Mittel zu Lebensgenuss und Daseinsfreude und beleuchtet zugleich die Wirkmächtigkeit psychosozialer Bedingungen in Bezug auf die Herausbildung von Geldpraxen. Dies gerade vor dem Hintergrund einer rekonstruierten Dissonanz zwischen Finanzwissen und ökonomischem Alltagshandeln, die im Fall A. aus der symbolischen Bedeutung eines kompensatorisch-demonstrativen Konsumverhaltens resultiert. Im Zuge kritischer Lebensereignisse, die unter anderem im Zusammenhang mit einer Unternehmensinsolvenz der Eltern stehen, durchlief die Informantin einen langjährigen Wertetransformationsprozess, der von einer materiellen Wertedominanz zum „Haben und Sein“ führte. Sofern offenkundige Dissonanzen im Umgang mit Geld auf die Wirkmacht symbolischer Sinngehalte der Geldpraxen verweisen, könnte deren Rekonstruktion eine Aufgabe der Beratungspraxis darstellen.

Die biografieanalytisch erschlossenen sozialen und psychosozialen Sinngehalte des Umgangs mit Geld können an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Sie weisen den Geldpraxen eine potenzielle Rolle als biografische Schutzfaktoren zu, wie abschließend ausgeführt wird.

3.2 Der Umgang mit Geld als biografische Ressource

Die biografieanalytische Perspektive ermöglichte einen Einblick in die Wechselbeziehungen zwischen der strukturellen Einbettung von Akteur/innen in Gesellschafts- und Marktordnungen und ihrem persönlichen Raum zur Gestaltung von Lebensentwürfen. Wie sowohl die Einzelfallanalysen als auch die kontrastiven biografischen Vergleiche gezeigt haben, können Geldpraxen Handlungsspielräume eröffnen oder verschließen, da sie in zentrale Lebensbereiche wie Bildung, Arbeit und Familie diffundieren. Die Geldpraxen zeigten sich als handlungsleitende Bewältigungsstrategien innerhalb der Lebensführung. Im Lauf des Forschungsprozesses kristallisierte sich der passungsfähige Umgang mit Geld im Sinne einer budgetsensiblen wie kohärenten Alltagspraxis als eine biografische Ressource der Lebensführung heraus.¹² Mittels einer inhärenten Kontrolldimension und dem potenziellen Verankern von Sicherheiten fungiert der restriktive Umgang mit Geld als funktionale Antwort auf Lebens- und Prekaritätsrisiken. Eine emanzipatorische wie innovative Dimension der Geldpraxen wurde vor allem in den unternehmerisch-ausgerichteten Praxen erkennbar, bei denen Freiheitswerte, Unabhängigkeitsstreben und Kreativität fokussiert werden. Um zu verhindern, die Forschungsergebnisse als neuerliche Anforderungsstruktur zu verankern, wurden strukturelle Begrenzungen sowie eine mögliche Ambivalenz der Interpretation hervorgehoben. Dies insbesondere mit Blick auf den Umgang mit Geld als Thema der ökonomischen Bildung. So wurde mit Groh-Samberg und Grundmann auf die Gefahr der Pädagogisierung von Struktureffekten verwiesen (Groh-Samberg & Grundmann, 2006, S. 18).

Die Ergebnisse dokumentieren die Rolle der Geldpraxen als Scharnier zwischen Handlungs- und Strukturebene. Sofern die Praxen produktive Wirkungen zeitigen,

können sie emanzipatorische Bestrebungen unterstützen und ermächtigend wirken. Auf diese Weise kann die Geldpraxis den Weg für „Strategien sozialer Aufwärtsmobilität“ (Apitzsch, 2013, S. 197) bereiten – etwa über Investitionen in die eigene Bildung oder Selbstständigkeitsprojekte – und Antworten auf flexibilisierte Arbeits- und Lebensverhältnisse bereithalten. In diesem Sinn betrachte ich den Umgang mit Geld als Co-Autor der eigenen Lebensgeschichte.

4 Anschlussfähigkeit und Ausblick

Der Zugang über das Biografiekonzept eröffnete eine sozialwissenschaftlich fundierte Perspektive auf das ökonomische Alltagshandeln. Mit Hilfe des Forschungsansatzes der Biografieforschung erfolgte ein gesättigter Einblick in geldbezogene lebensgeschichtliche Erfahrungsprozesse. Anhand der rekonstruktiven Biografieanalyse wurden normen- und wertebezogene Mechanismen der Geldsozialisation offengelegt und komplexe Bedingungen der Genese von Geldpraxen nachgezeichnet. Die erschlossenen Aneignungs- und Erfahrungsprozesse des Umgangs mit Geld beruhen auf individuellen wie sozialen Wertorientierungen, die in der Untersuchung analytisch zugänglich gemacht wurden.

Die vorgestellte Forschungsarbeit lotet die Chancen und Grenzen des „doing money“ (Ganßmann, 2012) in soziologischer Tradition aus. In der Studie herausgestellte monetäre Anforderungsstrukturen wurden im Begriff der „monetären Rush-hour des Lebens“ festgehalten. Diese bündelt finanzielle, zeitliche und normative Dimensionen. In Verbindung mit rekonstruierten strukturellen Persistenzen und versperrten Verwirklichungswegen wurde deutlich, dass Anstrengungen zur Stärkung der ökonomischen wie finanziellen Bildung in einen Zusammenhang mit flankierenden bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zu stellen sind, um soziale Mobilität und Partizipation zu ermöglichen. In dieser Lesart wird die geforderte Einbettung der ökonomischen Bildung in einen sozialwissenschaftlichen Kontext augenscheinlich (u. a. Engartner, 2010; Fischer & Zurstrassen, 2014). Gerade aus der Genderperspektive kehren Divergenzen zwischen monetären Anforderungs- und Möglichkeitsstrukturen die Brisanz von Eigenverantwortung hervor und berühren institutionelle Ebenen. So galt das Equal Pay Day Motto 2016 „Was ist meine Arbeit wert?“ beruflichen Perspektiven von Frauen, die mit finanziellen Entwicklungsmöglichkeiten Hand in Hand gehen sollten. Dass dies nicht der Fall ist, belegt Wippermann, Autor der Studie „Mitten im Leben – Wünsche und Lebenswirklichkeiten von Frauen zwischen 30 und 50 Jahren“, der „für sehr viele Frauen (...) erhebliche Schwierigkeiten, gar ‚Unmöglichkeiten‘ der aktuellen eigenen Existenzsicherung, Risikovorsorge und Alterssicherung“ konstatiert (Wippermann, 2016, S. 19).

Vor dem Hintergrund der wechselseitigen Durchdringung von Handlungs- und Strukturebenen, in denen die Geldpraxen eine Schlüsselstellung der Vermittlung einnehmen, halte ich eine lebensgeschichtliche Öffnung der Perspektiven auf den

Umgang mit Geld für angezeigt. Die Forschungsergebnisse bieten unter anderem Anknüpfungspunkte für die Bildungsarbeit und Beratungspraxis. So wäre die Anschlussfähigkeit der Verankerung des biografischen Wissens um die eigene Geldpraxis im von Mania und Tröster (2015) erstellten „Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung“ zu prüfen. Hierzu würde sich der von Schlegel-Matthies etablierte Domänenbegriff der Geldbiografie anbieten. Die Erarbeitung eines Fragenkatalogs zu erhaltenen und selbst ausgebildeten Geldbotschaften könnte ebenso wie die von Schlegel-Matthies konzipierten Fragen zur Geldbiografie und zum Umgang mit Geld (Schlegel-Matthies, 2003) als Grundlage dienen.

In einen lebensgeschichtlichen Zusammenhang gestellt, wird der Umgang mit Geld seiner Profanität enthoben. Die Forschungsarbeit legt den Blick auf biografische Aspirationen und (psycho-)soziale Geldbedeutungen frei. Diese spiegeln Handlungsperspektiven, Sinnressourcen und Zukunftsoptionen und verweisen sowohl auf die Persistenz struktureller Begrenzungen als auch auf potenziell ermächtigende wie emanzipatorische Dimensionen der rekonstruierten Geldpraxen.

Anmerkungen

- 1 Zitat der Interviewpartnerin Claudia A.
- 2 Der internationale Aktionstag für die Entgeltgleichheit zwischen Frauen und Männern wurde 1988 in den USA initiiert. Neben der Thematisierung der unvollendeten Gleichstellung der Geschlechter, ist es ein erklärtes Ziel der Bewegung, komplexe strukturelle Hintergründe des Gender Pay Gap offenzulegen und für grundlegende Ursachen von Entgeltunterschieden zu sensibilisieren. Seit 2008 ist der Equal Pay Day in Deutschland etabliert (<http://www.equalpayday.de>).
- 3 Um der sozialen Konstitution der Lebenswelt Rechnung zu tragen, ist Kohli zufolge „soziale Organisation als Organisation von Handlungsproblemen zu konzeptualisieren“ – was den „Zugang über die Sicht des einzelnen Handelnden“ nahelegt (Kohli 1981: 277). Vgl. auch Alheit: „Strukturen begrenzen und ermöglichen soziale Aktivitäten, aber sie werden durch diese Aktivitäten ihrerseits beeinflusst“ (Alheit 2007, S. 93).
- 4 Vgl. Lusardi (2006); Piorkowky (2011); Fischer & Zurstrassen (2014); Hedtke (2014).
- 5 Vgl. Leinert (2004); Lusardi (2006); Lusardi & Mitchell (2011); Piorkowsky (2011).
- 6 Vgl. Weiss: „Financial Education in Germany: Redirecting Household Investments“. Laufendes Forschungsprojekt am Max-Planck-Institut für ethnologische Forschung. <http://www.eth.mpg.de/4105282/project>
- 7 Innerhalb der qualitativen Sozialforschung zielen interpretative Forschungsansätze auf die sinnhafte Rekonstruktion und Auslegung von Texten und Handlungen. Zur Erstellung eines kohärenten Forschungsdesigns ist auf die Gegenstandsange-

- messenheit von Methode und Theorie zu achten. Im vorliegenden Forschungskontext wurde der Komplexität des Forschungsgegenstandes mit einer multiperspektivischen Herangehensweise Rechnung getragen. Vgl. u. a. Flick (2002); Rosenthal (2011); Przyborski & Wohlrab-Sahr (2010).
- 8 Vgl. u. a. Kohli & Robert (1984); Kohli (1985); Fischer & Kohli (1987); Dausien (1994); Apitzsch (2003); Apitzsch & Inowlocki (2000).
 - 9 Schütze unterscheidet „vier Grundphänomene von Lebensabläufen“: neben institutionellen Ablaufmustern und -erwartungen (1) sind dies Handlungsschemata von biografischer Relevanz (2), Verlaufskurven (3) sowie Wandlungsprozesse der Selbstidentität und biografische Gesamtformung (4) (Schütze 1981, S. 67).
 - 10 Zitat des Interviewpartners Thorsten W.
 - 11 Zitat der Interviewpartnerin Claudia A.
 - 12 Der Begriff der biografischen Ressource wurde von Erika Hoerning geprägt (vgl. Hoerning, 1995).

Literatur

- Alheit, P. (2007). Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8(1), 75-96.
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar>
- Apitzsch, U. (2003). Biographieforschung. In B. Orth, T. Schwietring & J. Weiß (Hrsg.), *Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven*. Opladen: Leske und Budrich, 95-110. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95017-8_7
- Apitzsch, U. (2013). Transmission und Wandel in mehrgenerationalen Migrationsfamilien. In H. Weiss, P. Schnell & G. Ates (Hrsg.), *Zwischen den Generationen. Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund* (S. 195-216). Wiesbaden: Springer VS.
- Apitzsch, U. & Inowlocki, L. (2000). Biographical analysis: A ‚German‘ school? In P. Chamberlayne, J. Bornat & T. Wengraf (Hrsg.), *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative issues and examples* (S. 53-70) London: Routledge.
- Claar, A. (1996). *Was kostet die Welt? Wie Kinder lernen, mit Geld umzugehen*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-60974-9>
- Commerzbank/Sinus Sociovision (2004a): *Die Psychologie des Geldes – Qualitative Finanztypologie*. Heidelberg
- Commerzbank/Sinus Sociovision (2004b): *Die Psychologie des Geldes – Quantitative Finanztypologie*. Heidelberg
- Dausien, B. (1994). Biographieforschung als „Königinnenweg“? In A. Diezinger, H. Kitzer, I. Anker, I. Bingel, E. Haas & S. Odierna (Hrsg.), *Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung* (S. 129-153). Freiburg: Kore.

- Deutschmann, C. (1999). *Die Verheißung des absoluten Reichtums. Zur religiösen Natur des Kapitalismus*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Deutschmann, C. (2009). *Soziologie kapitalistischer Dynamik*. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (MPIfG) Working Paper 09/5. Köln
- Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Fischer, W. & Kohli, M. (1987). Biographieforschung. In W. Voges (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. 25-49). Opladen: Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2
- Fischer, A. & Zurstrassen, B. (2014). Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In Dies. (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 7-31). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Band 1436.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Fries, K.R., Göbel, P.H. & Lange, E. (2007). *Teure Jugend. Wie Teenager kompetent mit Geld umgehen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Ganßmann, H. (1996). *Geld und Arbeit*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Ganßmann, H. (2002). Das Geldspiel. In C. Deutschmann (Hrsg.), *Die gesellschaftliche Macht des Geldes* (S. 21-46). Leviathan-Sonderheft 21. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91614-3_2
- Ganßmann, H. (2012). *Doing Money: Elementary Monetary Theory from a Sociological Standpoint*. Oxon (NY): Routledge.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Groh-Samberg, O. & Grundmann, M. (2006): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. *Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ): Kinderarmut* (Heft 26, S 11-18). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung,
- Haubl, R. (1998). *Geld, Geschlecht und Konsum. Zur Psychopathologie ökonomischen Alltagshandelns*. Gießen: Psychosozial. <https://doi.org/10.1007/s11612-004-0028-3>
- Haubl, R. (2004). Das Tabu brechen: Gemeinsam über Geld sprechen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 35(3), 291-306.
- Haubl, R. (2011). Wenn Mehr nicht genug ist: Verdirbt Geld den Charakter? In Decker, O., Türcke, C. & Grave, T. (Hrsg.), *Geld. Kritische Theorie und psychoanalytische Praxis* (S. 15-37). Gießen: Psychosozial,
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozio-ökonomische Bildung? In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 81-127). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Band 1436.
- Hoerning, E. M. (1995). Biographische Ressourcen und sozialer Wandel. In P.A. Berger & P. Sopp (Hrsg.), *Sozialstruktur und Lebenslauf* (S. 235-252). Opladen: Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99791-3_11

- Hoffmann-Riem, C (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32(2), 339-372.
- Hradil, S. (2009). Wie gehen die Deutschen mit Geld um? *Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ): Geld*. Heft 26. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 33-39.
- Kohli, M. (1981). Biographische Organisation als Handlungs- und Strukturproblem. Zu Fritz Schütze: „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 157-168). Nürnberg: Forschungsvereinigung e.V.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.
- Kohli, M. & Robert, G. (1984). Einleitung. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 1-6). Stuttgart: Metzler.
- Korczak, D. (2006). Überschuldung im Kontext der Modernisierung. In D. Korczak (Hrsg.), *Geld und andere Leidenschaften. Macht, Eitelkeiten und Glück* (S. 153-179). Kröning: Asanger.
- Kutsch, T. (1999). Geld-Sozialisation. In L. Fischer, T. Kutsch & E. Stephan (Hrsg.), *Finanzpsychologie* (S. 48-71). München: Oldenbourg.
- Lange, Elmar (2004). *Jugendkonsum im 21. Jahrhundert: Eine Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutschland*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80952-0>
- Leinert, J. (2004). Finanzieller Analphabetismus in Deutschland: Schlechte Voraussetzungen für eigenverantwortliche Vorsorge. *Gesundheits- und Sozialpolitik*, 58(3/4), 24-30.
- Lusardi, A. (2006). *Financial Literacy and Financial Education: Review and Policy Implications*. NFI Policy Brief No. 2006-PB-11. <https://doi.org/10.2139/ssrn.923437>
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2011). *Financial Literacy around the World: An Overview*. National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper 17107. Cambridge.
- Mania, E. & Tröster, M. (2013). Finanzielle Grundbildung. Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20.
- Mania, E. & Tröster, M. (2015). *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*. Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mania, E. (2015). Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. *Forum Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38(2), 251-265. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0030-0>

- Meier Magistretti, C. & Arnold, C. (2013). *Wirkt Schuldenprävention? Empirische Grundlagen für die Praxis mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Luzern: Hochschule Soziale Arbeit.
- Piorkowsky, M. (2011). *Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen*. Göttingen: V & R unipress.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Reisch, L.A. (1998). *Der »heimliche Lehrplan« der Geldsozialisation. Bestandsaufnahme und Ansatzpunkte für die Forschung*. Arbeitspapier 69. Universität Hohenheim.
- Rosendorfer, T. (2000). *Kinder und Geld. Gelderziehung in der Familie*. Frankfurt a. M.: Campus
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung (2. Aufl.)*. Weinheim: Juventa.
- Schlabs, S. (2007). *Schuldnerinnen – eine biografische Untersuchung: Ein Beitrag zur Überschuldungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2001). Lebensstile von Jugendlichen und Umgang mit Geld. Folgerungen für haushaltsbezogene Bildung. *Haushalt und Bildung*, 4, 41-49.
- Schlegel-Matthies, K. (2003). Die Auseinandersetzung mit Geld und Konsum. Erfahrung mit einem biographischen Ansatz an der Hochschule. *Haushalt und Bildung*, 1, 25-31.
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufes. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67-156). Nürnberg: Forschungsvereinigung e.V.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13, 283-293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78-117). Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I: Erzähltheoretische Grundlagen*. Teil I. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Schütze, F. (1995). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 116-157). Opladen: Leske + Budrich.
- Simmel, G. (1989/1900). *Philosophie des Geldes*. Gesamtausgabe Band 6. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Simmel, G. (1958/1908). Der Arme. In G. Simmel: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 345-374). Kap. VII. Der Arme, Leipzig: Duncker und Humblot.

- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek: Rowohlt.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Unterweger, G. (2013). *Der Umgang mit Geld als kulturelle Praxis: Eine qualitative Untersuchung in der gesellschaftlichen Mitte*. Zürich: Chronos.
- Veblen, T. (2011/1899). *Die Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weber, M. (1995a/1904). Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In M. Weber: *Schriften zur Soziologie*. Hrsg. v. M. Sukale. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Weber, M. (1995b/1922). Wirtschaft und Gesellschaft. In M. Weber: *Schriften zur Soziologie*. Hrsg. v. M. Sukale. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Wimbauer, C. (2003). *Geld und Liebe. Zur symbolischen Bedeutung von Geld in Paarbeziehungen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Wippermann, C. (2016). *Mitten im Leben – Wünsche und Lebenswirklichkeiten von Frauen zwischen 30 und 50 Jahren*. Studie im Auftrag des BMFSFJ, Berlin.

Verfasserin

Birgit Happel M.A.

Referentin für Wirtschaftsbildung und Biografiearbeit

Käthe-Kollwitz-Str. 10

D-63801 Kleinostheim

E-Mail: birgit.happel@geldbiografien.de

Internet: www.geldbiografien.de



KOFADIS

Gesellschaft für Fachdidaktik und Konferenz Fachdidaktiken Schweiz

laden ein zur

GFD-Fachtagung 2017

Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung

27. bis 29. September 2017



Pädagogische Hochschule Freiburg

Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

Alle zwei Jahre richtet die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) eine Fachtagung aus. Im Rahmen der nächsten GFD-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. soll zur *Frage der fachdidaktischen Forschung zur Lehrerbildung* ein *interdisziplinärer Dialog zwischen den Fachdidaktiken* angestoßen werden.

Im Jahr 2017 findet diese Tagung erstmalig in Zusammenarbeit mit der Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS) statt. Länderübergreifende Präsentationen und Diskussionen sollen den *internationalen Austausch und die internationale Kooperation* fördern.

Die Tagung dient der *Präsentation von (Zwischen-)Ergebnissen aktueller fachdidaktischer Forschungsprojekte* zum Tagungsthema, die auch *über die Grenzen der eigenen Fachdidaktik hinaus bedeutsam und wirksam* sind.

Ein Ziel der GFD-Tagung besteht darin, einen *nationalen und internationalen Diskurs zwischen den Fachdidaktiken, der empirischen Bildungsforschung und der Unterrichtspraxis* gerade im Hinblick auf Querschnittsthemen zu fördern. Vorträge und Poster entfalten empirische oder theoretische Forschungsperspektiven auf das Tagungsthema.

Information/Programm/Anmeldung: www.ph-freiburg.de/gfd2017

Pädagogische Hochschule Freiburg

Tagungsbüro GFD 2017

Kunzenweg 21

D-79117 Freiburg

Tel: (+49) - (0)761 682 379