

7. Jahrgang
Heft 2
2018

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

*Moden, Mythen, Moral,
Medien, Macht ...*



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Werner Brandl</i> Editorial.....	2
<i>Barbara Fegebank</i> Geschmack der Zukunft – Moden und Trends in der Ernährung.....	3
<i>Susanne Miesera & Katharina Wunram</i> Tablets in der Berufsschule: Stärkung der Medienkompetenz – Erstellung von Kurzvideos als sprachliches Handlungsprodukt.....	15
<i>Martina Überall, Maria Lerchbaumer, Christa Meliss & Birgit Wild</i> „Guten APPetit!“ – Digitale Kompetenzen in einer webbasierten Ernährungswelt.....	29
<i>Susanne Obermoser</i> FIDELIO TISCHNACHBAR – Ein Lehr- und Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung.....	46
<i>Irene Antoni-Komar</i> Gemeinschaftsorientierte Ernährungsinitiativen – Neue Chancen für eine nachhaltige Ernährungswirtschaft?.....	62
<i>Maya Götz</i> Der Gedanke, „zu dick zu sein“ – Fernsehen und seine Bedeutung für das Körperempfinden von Mädchen.....	75
<i>Werner Brandl</i> Konsum <i>und</i> Moral – Ein orthodoxes Paradox der Mode?.....	90
<i>Rezension</i> Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.) (2018). Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis.....	112
<i>3. D-A-CH Erklärung zur Sicherung fachdidaktischer Qualifizierung und Professionalisierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung.....</i>	115

„Shoppen und die Welt retten“ – besser und kürzer lässt sich der Spagat, gar das Dilemma eines Lebens in der Postmoderne nicht auf den Punkt bringen – der *Konsum* in all seinen Facetten ist einerseits gern gesehen – von den *Konsumenten* selber, aber auch von vielen anderen, die – was, wie, womit und wozu auch immer – damit zu tun haben: den *Erzeugern, Herstellern, Händlern, Politikern, auch Journalisten und Wissenschaftlern* etc.; und gleichzeitig müssen sich die Verbraucher*innen auch immer den Vorwurf gefallen lassen, genau damit aber sämtliche natürlichen, gesellschaftlichen, menschlichen und sonstigen Grundlagen zu ruinieren.

Im Rahmen der HaBiFo-Fachtagung am 23./24. Februar 2018 in München wurde mit Blick auf die Schlagworte, mit denen das Leben in der *Postmoderne* gerne etikettiert wird – *Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung, Ökonomisierung, Digitalisierung* – der Kontext der Ernährungs- und Verbraucherbildung thematisiert. Die vielfältigen *Befunde und Befindlichkeiten* in der Frage der *Alltagsbewältigung und Lebensgestaltung* lassen nämlich nicht immer und unmittelbar eindeutige Lösungen erkennen, sind sie doch in ein Geflecht von *Moden, Mythen, Moral, Medien, Macht ...* eingebunden.

In dieser Ausgabe werden *thematische Impulse der Fachtagung* dokumentiert – zusammengetragen aus allen Himmelsrichtungen: *Barbara Fegebank* aus Dresden widmet sich den Moden und Trends in der Ernährung; *Susanne Miesera* und *Katharina Wunram* aus München skizzieren Möglichkeiten der Stärkung vom Medienkompetenz in der Berufsschule; *Martina Überall, Maria Lechbaumer, Christa Meliss* und *Birgit Wild* aus Innsbruck fokussieren auf digitale Kompetenz und wünschen „guten APPetit“; *Susanne Obermoser* aus Salzburg stellt ein Lehr- und Lernkonzept mit dezidiert gesellschaftlicher Verantwortung für die Generation 60+ vor; *Irene Antoni-Komar* aus Oldenburg verweist auf neue Chancen für eine nachhaltige Ernährungswissenschaft, die sich aus gemeinschaftsorientierten Initiativen speisen könnte; *Maya Götz* vom Bayerischen Fernsehen setzt sich kritisch mit den Auswirkungen des in einschlägigen Fernsehsendungen propagierten Körperbildes von Mädchen auseinander und *Werner Brandl* macht sich ein paar „altmodische“, dennoch nicht minder aktuelle Gedanken über ein orthodoxes Paradox der Mode.

Ein Blick lohnt sich auch auf die Rezension eines Buches aus der Schweiz, das sich theoretisch, konzeptionell und ganz praktisch dem Thema der *Kompetenzförderung mit Aufgabensets* befasst – und ebenso auf die (nunmehr) 3. D-A-CH-Erklärung zur *Sicherung fachdidaktischer Qualifizierung und Professionalisierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung*.

Werner Brandl

Barbara Fegebank

Geschmack der Zukunft – Moden und Trends in der Ernährung

„Geschmack der Zukunft“ war im Wintersemester 2017/2018 das Thema einer Vortragsreihe der Evangelischen Studentengemeinde Dresden. Der vorliegende Beitrag resultiert aus einem der Vorträge mit dem Titel: „Moden und Trends in der Ernährung“, wobei neben ausgewählten Moden und Trends auch ihre Einbettung in Gesamtzusammenhänge der Ernährung aufgezeigt wird.

Schlüsselwörter: Ernährungsmoden, Ernährungstrends, Geschmack, Kulturelle Dimension

1 Einführung

In der *Ernährung*, um deren *Moden und Trends* und damit deren *Zukunft* es hier gehen soll, gilt *Geschmack als Sinneswahrnehmung* beim Essen und Trinken. Es geht um die sog. *gustatorischen Wahrnehmungen*, die beim erwachsenen Menschen durch Sinneszellen des Geschmacksorgans in der Zungen- und Rachenschleimhaut erfolgen und fünf (oder sechs) Grundqualitäten vermitteln: süß, sauer, bitter, salzig sind weithin bekannt. Seltener wird von *umami* gesprochen. *Umami* schmecken all jene Nahrungsmittel, in denen ungebundene Glutaminsäure enthalten ist. Bestimmte Bestandteile dieser Aminosäure – die sogenannten Glutamate – verstärken auf natürliche Weise den Eigengeschmack eines Lebensmittels und verleihen ihm einen vollmundigen, intensiven Geschmack. Vor allem wird Natriumglutamat eingesetzt, das als künstlicher Geschmacksverstärker – biotechnisch hergestellt, z. T. auch gentechnisch verändert – in Fertiggerichten verbreitet ist. Glutamate gelten zwar als gesundheitlich unbedenklich, sind in ihrer Herstellung und Verarbeitung jedoch als nicht umweltverträglich einzustufen und verfälschen das „Natürliche“. Am 8. Januar 2017 hieß es dann auf *kurier.at*: „Die Geschmacksrichtung Umami war gestern, jetzt kommt *Swavory!* Hinter diesem neuen Geschmack, der in den USA gerade für Furore sorgt, versteckt sich die Mischung aus süß (sweet) und pikant (savory). Das ergibt zum Beispiel für Joghurt ganz neue Perspektiven, denn es muss nicht immer Obst in den Joghurtbecher. Karotten-, Rote Rüben- oder Kürbisjoghurt sorgen für überraschende Swavory-Aromen. Der Trend spiegelt den Wunsch nach Abwechslung und Neuem im Food-Sektor wider“ [<https://kurier.at/genuss/das-sind-die-15-wichtigsten-food-trends-2017/239.783.095>].¹

Der Geschmackssinn ist allerdings nur einer der Sinneseindrücke, die unsere Empfindungen und Wahrnehmungen ausmachen. Im Zusammenspiel mit dem *Geruchssinn* werden insbesondere Essen und Trinken bewertet und in der Ernährung spielen daneben der *Gesichtssinn*, der *Tastsinn* und *Temperaturempfindungen* eine Rolle.

Ernährungsverhalten und damit Ernährungsgewohnheiten unterliegen jedoch nicht nur dem Geschmack und selbst dieser ist nicht nur biologisch zu betrachten, sondern sehr verschieden bei den einzelnen Menschen (vgl. z.B. Rainer Wild Stiftung, 2008). Ernährungsverhalten und -gewohnheiten sind zudem ein Ergebnis zahlreicher Bedingungen und deren Veränderungen auf verschiedenen Ebenen und da Ernährung nicht nur auf Essen und Trinken reduziert werden kann, werden im Folgenden Moden und Trends in der Ernährung in einen entsprechenden Rahmen integriert.

2 Ernährung – ein komplexes Phänomen

Um mit dem alten Briest aus Theodor Fontanes Roman „Effie Briest“ zu sprechen: Ernährung ist ein weites Feld. Die meisten denken bei Ernährung an Essen und Trinken, aber sie beinhaltet weit mehr. Denken wir nur an die Welternährung oder die Ernährungswirtschaft von der Landwirtschaft über die Industrie und den Handel bis zur Gastronomie und den Privathaushalt, wo im Wesentlichen die Lebensmittel, ihre Herstellung, Verarbeitung und der Verzehr im Fokus stehen. Ernährung ist auch Thema der Werbung, hat eine große Bedeutung im Gesundheitswesen und ist nicht zuletzt Gegenstand von Bildung und Erziehung.

Hier kann sich somit nur einem kleinen Ausschnitt der Ernährung gewidmet werden, wobei Moden und Trends – wie sich zeigen wird – ein historischer Tatbestand sind und in die Zukunft weisen. Sie stehen in verschiedenen Kontexten, wie der Gesellschaft, der Wirtschaft, dem Alltagshandeln etc. Im Folgenden soll zunächst auf die Esskultur abgestellt werden.

2.1 Kulturelle Dimension der Ernährung: Esskultur²

„*Ernährung*“ ist die fundamentalste Funktion des Einzelnen, der Kleingruppe, der Gesellschaft, ja der gesamten Menschheit. Sie ist die Basis des Lebens schlechthin. Die Erfüllung der Ernährungsfunktion beinhaltet die Lebensmittelproduktion durch Bodenbearbeitung, Pflanzenbau, Tierzucht und industrielle Verfahren, die Lebensmittelverarbeitung und den Verkauf der Produkte, daneben die Beschaffung der Lebensmittel durch Jagen, Sammeln, Fischen, Ernten und schließlich die Marktentnahme, dann die Weiterverarbeitung für den Endverbrauch, die Lagerung und die Entsorgung. Im Laufe der Geschichte hat die Erfüllung der Ernährungsfunktion einen erheblichen Wandel erfahren. Damit sind u.a. Zivilisation und Kultur ent-

standen. Im häuslichen Handeln offenbart sich die kulturelle Dimension in der Erfüllung der Ernährungsfunktion insbesondere in der *Esskultur*. Aber auch die mit (religiösen) Werten behaftete Nahrungsauswahl, die verschiedenen „Küchen der Welt“, Werkzeuge und Geräte der Lebensmittelbearbeitung und der Mahlzeiteinnahme, die Bodenpflege und -bearbeitung u.a.m. deuten auf zahlreiche Kulturschöpfungen geistiger und künstlerischer Art hin. Dabei darf nicht übersehen werden, dass angesichts der heutigen weltweiten Kulturvielfalt, auch die Assimilation und Übernahme von kulturellen Schöpfungen, die besondere Bedeutung der Kultur als Komponente der Systemzusammenhänge ebenfalls akzentuiert werden. Moden und Trends sind dabei beschleunigende, unterstützende oder auch Schaden bringende Faktoren.

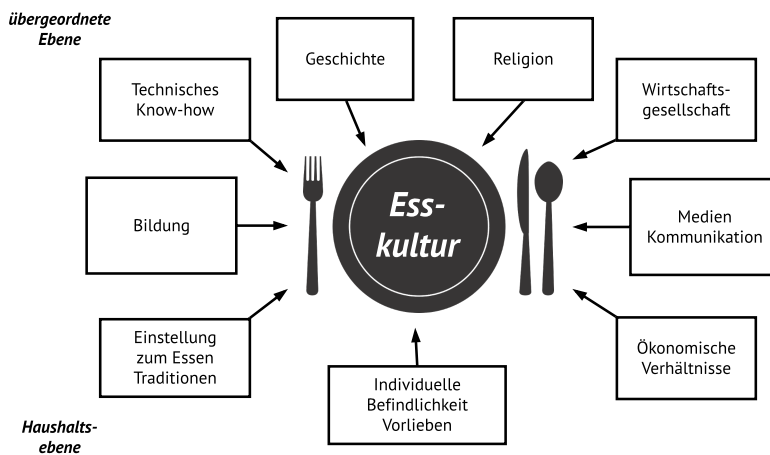


Abb. 1: Bestimmungs- und Bedingungsfaktoren der Esskultur (Quelle: Eigene Darstellung)

Die *kulturellen Unterschiede* im Hinblick auf die Nahrungsbeschaffung, die Nahrungsauswahl, die Zubereitung der Nahrung, Essgewohnheiten, Sitten, Bräuche und Tabus werden dann aber gepflegt und nicht „vermischt“. In Deutschland finden wir nicht nur in großen Städten, sondern auch in kleineren Gemeinden neben dem Restaurant mit der Regionalküche oder der „Hausmannskost“ zumindest das italienische und das chinesische Restaurant; nicht fehlen darf im Umfeld eines jeden das Fast Food-Restaurant eines der zentral organisierten Kettenbetriebe. Aber nicht nur das „Essen außer Haus“ weist diese Vielgestaltigkeit auf, auch die Nahrungsgüter, die in den Haushalten verarbeitet und verzehrt werden, sollen internationales Flair ins Heim bringen. Zahlreiche Kochbücher verhelfen dazu, Speisen aus aller Welt herzustellen und besondere Geräte machen es möglich, auch die Zubereitung möglichst originalgetreu auszuführen.

Diese kulturspezifische *Querschnitts-Perspektive* lässt sich durch die kulturhistorische *Längsschnitts-Perspektive* ergänzen.

„Leibspeisen, bestimmte Familienessen, Nationalspeisen definieren sich über gemeinsame Erinnerungen, Familientraditionen, Gruppenzugehörigkeiten, regionale Bindungen und Nationalcharaktere“ (Zischka et al., 1994, S. 8). Dass sie in der Kulturgeschichte erst in jüngster Zeit Beachtung finden, liegt wohl daran, dass „Nahrung“ zu den „Triebgütern“ und nicht zu den „geistigen Kulturgütern“ zählt (vgl. Teuteberg & Wiegelmann, 1972, S. 23). Durch Essgewohnheiten unterschieden sich schon von Anfang an *gesellschaftliche Klassen*. Adel und Oberschicht distanzieren sich von den Nahrungsmitteln des Volkes; Tischsitten und zugehörige Sachkultur (Porzellan, Glas, Silber, Zinn, Besteck, Tischdekoration, Mobiliar bis hin zur passenden Kleidung) haben sich schichtspezifisch entwickelt und das kommt noch heute zum Ausdruck, z.B. im Prestigeessen. Dazu gehört auch die *Zeitkomponente*: von der Fast Food bis zum französischen Menü mit fünfzehn Gängen wird die Mahlzeiteinnahme ausgedehnt.

Speisen, Speisenfolge, ihre Herstellung und ihre Einbindung in das Alltagshandeln ebenso wie in rituelle Handlungen sind historisch gewachsen und geworden. So haben *Mahlzeiten* ihre Zeiten und Rhythmen, wie Methfessel (2005) eindrucksvoll beschrieben hat: „Die Mahlzeit, so sagt man, war der Beginn der Kultivierung des Essens, u.a. durch die festgelegten gemeinsamen Zeiten, später auch zunehmend ritualisiert mit festgelegtem Beginn und Ende, Abfolgen des Essens, Regeln des Teilens etc. Die Berechtigung zur Teilnahme diente der Bildung menschlicher *Gemeinschaften* und war deren Ausdruck. Wer zur Mahlzeit geladen wurde, war „aufgenommen““ (ebd., S. 3).

Essen ist nicht einfach ein Akt der Nahrungsaufnahme, eine Deckung physiologischer Bedarfe. Es ist ein *Akt tiefer psychologischer Symbolik*, der schon in der frühesten Kindheit als solcher empfunden wird. Schon für das kleine Kind ist das Füttern eine Manifestation mütterlicher Liebe und Zärtlichkeit und beim Erwachsenen gilt eine Einladung zum Essen als Kundgebung der Auszeichnung, der Familiarität, der Zuneigung, der Identifikation. Beim Füttern wie beim Bewirten von Gästen wird darauf gezielt, dass sich beim anderen ein Wohlgefühl einstellt.

Zur *Multikulturalität* gehört auch der spannende Zusammenhang zwischen *Ernährung und Religion* – ein Thema für sich – das in diesem Rahmen nicht näher beleuchtet werden kann.

2.2 Küche und Kochen

Zwischen dem Bedürfnis (Hunger) und der Befriedigung dieses Bedürfnisses durch Essen und Trinken setzt der Mensch das *ganze kulturelle System der Küche*. Die Küche ist einerseits ein Raum in dem Nahrung aufbewahrt, verarbeitet, angerichtet und auch gegessen sowie entsorgt wird. Außerdem befinden sich in der Küche die Artefakte, mit denen die genannten Tätigkeiten ausgeführt werden. Andererseits kann Küche auch *geografisch, länderspezifisch, zielgruppenbezogen, physiologisch*

und kulturell-religiös betrachtet werden, wobei nicht immer eine trennscharfe Unterscheidung möglich ist.

Die Erfüllung der Ernährungsfunktion hat ihren Ursprung in der *Feuerstelle*, dem Zentrum einer menschlichen Gemeinschaft, die zunächst Licht und Wärme spendete und auch schon früh der Wärmebehandlung von Lebensmitteln diente. Aus der Wärmebehandlung der Lebensmittel entstand die „*Kochkunst*“, ein Handwerk, bei dem aus Lebensmitteln schmackhafte und optisch ansprechende Speisen zubereitet werden.

Der *Begriff Kochkunst* beinhaltet alle praktischen Konzepte für die Auswahl und den Kauf der Zutaten, die Herstellung der Mahlzeit, ihre Vorbereitung, die Benutzung der Arbeitsgeräte, die Kochmethoden und das Servieren.

„Kochen“ war und ist im Haushalt, im Alltag in der Regel Frauensache. Als Frauen, insbesondere auch Familienfrauen, in Westdeutschland in der Nachkriegszeit immer stärker in die Erwerbstätigkeit eingebunden wurden, war das Kochen, die Hausarbeit insgesamt, eine lästige, mühsame Arbeit, die nach Erleichterung und Bequemlichkeit rief. Ein Tatbestand, dem sich u.a. die Lebensmittel- und Geräteindustrie widmeten, indem sie die Frauen weitgehend von Hausarbeit befreien bzw. ihnen diese erleichtern wollten. Hier sind insbesondere die *Convenience-Produkte* zu nennen, die immer weiter im Aufwind sind.

„Branchenexperten und Marktforscher sind sich einig: Convenience gehört seit langem zu den wichtigsten Trends. Der Convenience-Markt verspricht neben Wachstum auch überdurchschnittliche Margen. Der gesamte Einkaufsprozess wird unter das Kriterium Bequemlichkeit gestellt. Vor zehn Jahren erzielten die Verkaufsstellen im Convenience-Markt einen Umsatz von rund 20 Milliarden Euro, in 2016 werden es erstmalig mehr als 31 Milliarden Euro sein und für das Jahr 2020 werden nach BBE-Berechnungen knapp 37 Milliarden Euro erwartet“ [<http://www.marktstudien24.de/branchenreport-convenience-2017>]. „Convenience ist eine typische Zeiterscheinung und Ausdruck unseres modernen Lebensstils und damit eine Herausforderung für den Einzelhandel“ (ebd.). Mittlerweile werden von den Verbrauchern über die Hälfte der Lebensmittel industriell verarbeitet gekauft.

Convenience-Produkte haben einen höheren Verarbeitungsgrad als Rohware. Man unterscheidet fünf Grade der Verarbeitung von der *Grundstufe* über „*küchenfertig*“, „*garfertig*“, „*mischfertig*“, „*regenerierfertig*“ bis zu „*verzehrfertig*“. „Salat aus der Tüte, Gemüsesuppe zum Anrühren, die Komplettmahlzeit in der Aluschale – das Angebot an Fertigprodukten ist riesig. Wo Zeit, Talent oder Lust fehlen, hat die Industrie stets eine Lösung parat, und wer will, kann ihr die Nahrungszubereitung komplett überlassen. In modernen Küchen muss nicht einmal mehr ein Herd stehen, es gibt ja reichlich Auswahl an Gerichten für die Mikrowelle...“ [<https://www.stern.de/gesundheit/ernaehrung/gesunde-ernaehrung/fertigprodukte-ungesund-tiefkuehlkost-aromen-zusatzstoffe-3084318.html>].

2.3 Fast Food

Die *Fast Food-Kultur* – hervorgegangen aus der *Imbisskultur* – ist eine der jüngsten Entwicklungen in der Esskultur der Industrienationen und gehört für viele zum hektischen Alltag des modernen Lebens im Jet Set.

Fast Food heißt zunächst einmal nur „das schnelle Essen“ und das gibt es schon seit Urzeiten (selbst das Butterbrot gehört dazu), aber im engeren Sinne meint man damit die Fast Food-Ketten multinationaler Konzerne. In West-Deutschland hat sich nach dem Krieg in diesem Rahmen zunächst die *Imbisskultur* entwickelt. Imbisse gibt es immer noch und in verschiedensten Formen bis zum „Edel-Imbiss“ mit Kaviar, Hummer und Sekt, was im Stehen eingenommen wird. Heute heißen sie *Food Trucks*. Auch Bäckereien und Fleischereien bieten Fast Food an. Fast Food ist eine Form der Nahrungszubereitung und -darreichung, bei der Rationalität und Funktionalität der Nahrungszubereitung bzw. -aufnahme im Vordergrund stehen und auf traditionelle Essenssitten weitgehend verzichtet wird. Fast-Food-Ketten garantieren für eine gleichbleibende Qualität in Zusammenstellung und Geschmack zu jeweils gleichen oder nur wenig differierenden Preisen und die Personen, die hier arbeiten heißen inzwischen (bei entsprechender Ausbildung) *Systemgastronomen*. Das schnelle Essen weitete sich zum *Mobilen Essen* aus, wobei inzwischen der Snack-Markt boomt. In der Zeitschrift *Mobil* der Deutschen Bundesbahn hieß es vor Jahren:

„Millionen von Deutschen essen nicht mehr mit Messer und Gabel und an einem Tisch. Sie greifen lieber zum *Snack*. Fast zwei Milliarden Imbisse wie *Bagels*, *Wraps* oder *Pizzaschnitten* wurden hierzulande im vergangenen Jahr vertilgt. Dazu kommen Unmengen von Muffins, Croissants, Donuts und anderen süßen Sachen. Wer sich im Auto, der U-Bahn oder im Sauseschritt auf dem Weg zur Arbeit schnell etwas in den Mund schieben will, der muss häufig erst einmal seinen Wortschatz erweitern“ (2008, S. 67), denn es wird in der *Snacksprache* geordert: statt Kaffee heißt es nun Chocolate Mocca mit Vanille Flavour, oder statt Brötchen Ciabatta Greek Style. Und alles ist zum Mitnehmen: „to go“. Die Mahlzeiten strukturieren somit schon lange nicht mehr unseren Tag wie früher.

2.4 Industrialisierung versus Bewusstseinsveränderungen

Die zunehmende Industrialisierung hat bedenkliche Formen angenommen. So geht die Gesamtzahl der Substanzen, die unserer Nahrung heutzutage hinzugefügt werden, in die Tausende. Allein 321 Zusatzstoffe sind derzeit in der EU zugelassen. Hinzu kommen mehr als 2500 Aromastoffe und weitere Substanzen, die bei der Herstellung von Nahrungsmitteln eine Rolle spielen, sowie Hilfsstoffe und Zusätze zur Nahrungsergänzung. Das alles ist – und das steht fest – der Gesundheit nicht zuträglich. Zudem sind unsere Lebensmittel durch toxische Stoffe (z.B. Nitrat in

Salat und Gemüse, Quecksilber in Fisch) belastet, die in einer Nährwerttabelle natürlich nicht ausgewiesen sind, zudem auch z.B. nach Herkunft der Lebensmittel, Jahreszeit und anderen Bedingungen schwanken.

Mit diesen Erkenntnissen kam ein *verändertes Gesundheits- und Körperbewusstsein* auf, das die Menschen immer mehr auf die Qualität der Lebensmittel achten lässt, was aber gar nicht so leicht ist und auch nur für eine geringe Zahl von Menschen zutrifft! Noch immer gilt bei Lebensmitteln (amtliche Statistik von 2017) der Preis als zweitwichtigstes Kriterium für deren Kauf.

Lebensmittel sollen nicht mehr nur schmecken und sättigen, sondern daneben *verschiedenste Funktionen* in sich vereinigen, außerdem leiteten verschiedene Lebensmittel und „Ess-Philosophien“ auch *Gegentrends* in der Ernährung ein, wie z.B. Slow Food gegenüber Fast Food. So kommen immer neue Produkte auf den Markt, begründen Moden und Trends, so z.B. Functional Food, Brain Food, Fun Food, Mood Food, Power Food, Low Fat-Produkte, Light Produkte, Clear Produkte, Vegetarische/Vegane Produkte. Auch die Bio-Produkte eroberten in diesem Zuge immer mehr Marktanteile.

Schaut man sich die in einer tiefenpsychologischen Verbraucherstudie zum Essverhalten ermittelten Ergebnisse (2012) an, so ergaben sich vier sog. *Megatrends*: der Naturtrend, der Wissenschaftlichkeitstrend, der Ästhetisierungstrend, Körper- und Gesundheitstrend und der Traditionstrend, wobei prognostiziert wird, dass die Trends Natur und Wissenschaftlichkeit künftig am meisten Einfluss auf das Verbraucherverhalten haben werden. Der *Ästhetisierungstrend* – hier kurz näher beleuchtet – schlägt sich in der *Präferenz stylischer, genussintensiver Produkte und Gourmetwelten* nieder, was eine „gesunde Ernährung“ nicht unbedingt fördert. Zu diesem Trend gehört auch die *molekulare Küche*, wobei es um die naturwissenschaftliche Betrachtung von Kochvorgängen geht. Die *Molekulargastronomie* wurde 1990 erfunden und hat sich als ein *neuartiger Stil der Haute Cuisine* entwickelt. Nun werden die Erkenntnisse in die Praxis umgesetzt und dies soll auch in der Privatküche stattfinden, wobei sich nicht nur ein gewandeltes Verhältnis zur Nahrungsaufnahme, sondern auch zum *Ort* der Nahrungszubereitung zeigt. Die angewandte Molekularküche ist ein Labor und nutzt die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, um Gerichte mit völlig neuartigen Eigenschaften zu erzeugen, wie zum Beispiel Schäume, Airs, warme Gelees, heißes „Eis“, das beim Abkühlen im Mund schmilzt, Bonbons aus Olivenöl oder „Kaviar“ aus Melonen. Durch die überraschenden Kombinationen von Aromen, süß und salzig, Temperaturen und Texturen sind diese Gerichte zugleich „Schule der Wahrnehmung“ und nähern sich den Methoden der modernen Kunst.

Genutzt werden in der molekular inspirierten Küche auch *verschiedene Geräte*, die *aus dem Laborbedarf* stammen. Hierzu zählt in erster Linie das temperaturkontrollierte Wasserbad, das ein Niedrigtemperaturgaren unter Vakuum („sous vide“) über lange Zeit ermöglicht. Weiterhin zu nennen wäre der Rotationsverdampfer zur

Herstellung von Extrakten, Aromasalzen und Destillaten. Online-Shops bieten den Trendsettern *Startersets* an, dazu Rezepte und Zutaten, um das Erlebnis Molekularküche ins Haus zu holen, um die Geschmackserlebnisse nachzuempfinden und Spaß zu haben. Dabei sind aber bei Weitem nicht alle Techniken der Molekularen Küche für den Einsatz zu Hause geeignet.

Auch wenn man lesen kann, dass es keiner besonderen Kenntnisse zum Einsatz der molekularen Küche bedarf, ist es wichtig, sich im vorab über die Verhaltensweisen der Speisen zu informieren, sprich darüber, wie sie ihren Zustand ändern und welche molekularen Veränderungen beim Kochen vor sich gehen. Die Verwendung von Stickstoff z.B. ist nicht gerade ungefährlich und es ist wichtig zu wissen, wie genau sich Stickstoff unter welchen Bedingungen verhält. Neben flüsigem Stickstoff kommen die Techniken des Vakuumgarens und des Emulgierens zum Einsatz. Zur Verbesserung von Aussehen und Geschmack der Speisen werden oft *Texturgeber* (Agar, Metil und Kappa) eingesetzt. Die Texturgeber sorgen dafür, dass die Lebensmittel beispielsweise stabiler werden, intensiver schmecken oder beständiger gegen Hitze sind. „Die Forschung untersucht, ob sich nicht immer neue Garmethoden finden lassen oder ob es nicht bessere Effekte bei der Zubereitung der Speisen geben könnte. Viele Köche haben sich ein eigenes Labor eingerichtet, in dem es eher wie in einem Chemielabor zugeht. Das Bild vom Koch, der mit Handschuhen und Schutzbrille zu Gange ist, perfektioniert die Illusion des Chemikers bei seinen Versuchen“ [<http://molekulare-kueche.biz/> 11.06.2012].

Die Molekularküche bzw. -gastronomie kann man der *Fun-Kultur* zurechnen, die in reichen Ländern ihre Ausbreitung gefunden und manche Kritik hervorgerufen hat. Es geht hier um die mit materiellen Gütern verbundene Freude, wie sie in der Werbung dargestellt und propagiert wird. Und wer die Küche meiden will, kann Lebensmittel auch im „Büro“ herstellen, ausgerüstet mit Computer/Laptop und *3D-Drucker*.

2.5 Ernährung – Gesundheit – Umwelt

Das schnelle Essen wird mit der Molekularküche zwar zu einem zeitaufwendigen Vor- und Zubereitungs-Zeremoniell, aber auch hier wird nicht danach gefragt, was heute mit Blick auf die Ernährung den einzelnen und die Welt bewegt, nämlich *Gesundheit* und mit ihr verbunden *Umweltverträglichkeit*.

Dazu gibt es den *Aufstand der Satten*, so von Mathias Greffrath im Deutschlandfunk tituliert:

„Dreißigtausend marschierten zum Kanzleramt, unter dem Banner mit der Aufschrift ‚Wir haben es satt!‘ Und wie in den letzten Jahren war es ein bunter Zug: Manche trugen Schweinemasken, andere hatten sich als Küken verkleidet oder trugen Hahnenkämme. ‚Streicheln, nicht essen‘ war da zu lesen, oder ‚Artgerecht statt ungerecht‘, oder ‚Bauernhöfe statt Agrarfabriken‘. Imker ließen Bienen aus

Pappmaché fliegen und einer wollte ‚Marmelade für alle‘. Die Demonstranten forderten von der Regierung eine Umkehr in der Agrar-, Ernährungs- und Wirtschaftspolitik“.

„Heute wissen wir: Die explodierende Produktivität des Kapitalismus hat uns wachsenden Wohlstand in Form individuellen Konsums gebracht. Aber eben dieser produktive Weltverzehr stört immer stärker diesen Stoffwechsel mit der Natur, ja droht ihn zum Erliegen zu bringen. Das gilt für die Erschöpfung der mineralischen Rohstoffe und die Folgen ihrer Ausbeutung für das Klima. Es gilt noch mehr für den Stoffwechsel, der uns am Leben hält: für das Essen“.

„Proteste gegen Massentierhaltung. Gewerkschafter, die für die Rechte rumänischer Werkvertrags-Sklaven in niedersächsischen Schlachthöfen streiten, demonstrierten Seite an Seite mit Gentechnik-Gegnern und global denkenden Ökologen, die gegen das Glyphosat (Pestizid) von Monsanto mobil machen, das auf den Sojamonopolkulturen in Argentinien den Boden auslaugt und die Fische in den Flüssen tötet. Viele auch marschierten vors Kanzleramt, die weniger die Sorge um ihre Gesundheit treibt, als die tödlichen Konsequenzen eines Weltmarktes, auf dem das Dumping von schlecht gekühlten Hühnerschenkeln aus deutscher Produktion die kleinen Farmer in Ghana ruiniert. Kurz, es geht in dieser breiten Bewegung um Geschmack und Gülle, um Ackern und Armut, um den eigenen Haushalt und die Ökonomie des Ganzen, um Bauern und Banken, um Urbi und Orbi“ [Quelle: Deutschlandfunk].

Und wenn wir den Blick auf die Weltbevölkerung richten tut sich das Paradoxon von *Überfluss und Hunger* auf und die Prophezeiungen gehen in Richtung des Essens von Heuschrecken und Fäkalien in der Zukunft.

Schon länger heißt hierzulande der *Wunsch-Verbraucher* „*homo oecologicus*“ (vgl. Fegebank, 2016c). Der Verwirklichung des Leitbildes bzw. dem Weg vom Wunsch zum Ziel steht die Realität deutscher Lebensstile und Verhaltensgewohnheiten gegenüber, wie zahlreiche Studien zum Umwelt- und Konsumverhalten bestätigen. Verbraucherstudien zeigen „einen vielschichtigen Verbraucher, der seine Kaufentscheidungen nicht immer vernunftgemäß und aufmerksam trifft, sondern durchaus mit unterschiedlicher Sorgfalt. Die Bandbreite reicht von der intensiv vorbereiteten Kaufentscheidung auf gründlicher Informations- und Abwägungsgrundlage bis zum sog. Spontankauf, zu dem sich der Konsument erst am Verkaufsort entschließt“ (BDI 2014, S. 8).

Hinzu kommt ein idealisiertes, z.T. hochgeschätztes, um nicht zu sagen „vergöttertes“ Bild von Umwelt. Die menschliche Umwelt ist schon längst nicht mehr nur die Natur, sondern eine existenzielle Topografie (vgl. Zahn, 1960, S. 126), zu der alles gehört, was Hand und Geist geschaffen haben und was Menschen genießen wollen.

Und so zeigt sich im „*Naturtrend*“ einerseits das Bio- und *Clean Eating*, ein Essen ohne Zusätze, Weizenmehl und kaum Zucker, Frische und Natürlichkeit

stehen an erster Stelle. Zu diesem Trend gehören auch die *Paleo-Ernährung* sowie die *Ayurvedische Ernährung*. Paleo – Essen wie in der Steinzeit mit viel Fleisch, Obst und Gemüse, Nüssen und Samen – ist eine eiweißreiche und kohlenhydratarme Ernährung – ähnlich wie bei der Low Carb Diät. Zucker- und getreidehaltige Lebensmittel wie Brot und Nudeln, aber auch synthetische Zusätze, Farbstoffe und Geschmacksverstärker sind dagegen tabu. Als Getränke sind bei Paleo vorrangig Wasser und Kräuteraufgüsse akzeptiert. Nach dem indischen *Ayurvedischem Verständnis* gibt es drei Lebensenergien: Vata (besteht aus den Elementen Äther und Luft), Pitta (Feuer und Wasser) und Kapha (Erde und Wasser). Jeder Mensch verfügt von Geburt an – so das Verständnis – über eine Kombination aus diesen dreien (Doshas). Bei der ayurvedischen Ernährung geht es um die Herstellung des inneren Gleichgewichtes, wozu je eine Kombination der unterschiedlichen Geschmacksrichtungen beitragen soll: Vata: salzig, sauer, süß; Pitta: scharf, sauer und salzig; Kapha: bitter, scharf.

3 Die Zukunft – Geschmacksindividualisierung

Armin Pongs hat in zwei Bänden (2000/2004) die Theoriekonzepte zahlreicher Wissenschaftler zur derzeitigen Gesellschaft zusammengefasst. Die Weltgesellschaft, die multikulturelle Gesellschaft, die Arbeitsgesellschaft, die Verantwortungsgesellschaft, die postmoderne Gesellschaft, die Informationsgesellschaft und viele andere mehr charakterisieren das vielfältige und vielgestaltige Dasein menschlicher Gemeinschaften, insbesondere das in den Industrienationen. Mit Blick auf den Konsum spricht man insbesondere von der (schon erwähnten) Fun-Gesellschaft, hinsichtlich der Erscheinungen von Mode können die Theorien der „gespaltenen Gesellschaft“ und der „flexiblen Gesellschaft“ Erklärungen bieten. Man könnte auch sagen, dass u.a. die Erscheinungen von Moden und Trends diese Konzepte geprägt haben.

Das *Konzept der gespaltenen Gesellschaft* von Axel Honneth (Pongs, 2000, S. 83) geht davon aus, dass der Motor gesellschaftlicher Entwicklung der Kampf der Individuen um ihren rechtlichen und sozialen Status, den sie durch gegenseitige Anerkennung erlangen, ist. Die Grundprämisse lautet, dass sich die Gesellschaft durch den Prozess der wechselseitigen Anerkennung ihrer Mitglieder konstituiert. Im Prozess der menschlichen Vergesellschaftung sieht Honneth drei grundlegende Anerkennungssphären angelegt: die emotionale, die rechtliche und die soziale Ebene.

Die elementarste Form der Anerkennung ist dabei das Prinzip der Liebe, Zuneigung und Fürsorge, so z.B. in der Mutter-Kind-Beziehung. In der zweiten Stufe geht es um die rechtliche Anerkennung der einzelnen Gesellschaftsmitglieder, heute durch das Prinzip der Rechtsgleichheit geprägt, was nicht immer so war, wie es beispielsweise die Standesordnung des Mittelalters ausweist. „Die dritte Stufe der

Anerkennung formt sich aus dem Prinzip der Leistung. Durch die individuell erbrachte Leistung im Gefüge eines arbeitsteilig organisierten Sozialverbandes erfahren die Subjekte soziale Wertschätzung, die es ihnen erlaubt, »sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen« (ebenda). Und mit den Leistungserträgen sind sie in der Lage, über Konsumgüter eine Verstärkung der Anerkennung zu erwirken.

Mode ist demgegenüber eher eine Erscheinung der *flexiblen Gesellschaft*. Sie lässt sich am ehesten mit den „Ungewissheiten der neuen kapitalistischen Ökonomie beschreiben, die den Menschen in einen Zustand ziellosen Dahintreibens versetzen“, so Richard Sennett (Pongs, 2000, S. 269). „Nichts ist mehr vorhersagbar und berechenbar. Alles ist in Fluss geraten, unterliegt einer hohen Veränderungsgeschwindigkeit, setzt sich aus Episoden und Bruchstücken zusammen und ist auf Kurzfristigkeit und Elastizität angelegt. Niemand kann sicher sein, morgen noch das Gleiche zu tun wie heute“ (ebenda). Das betrifft alle Lebensbereiche: die Arbeit, das Wohnen, die Freizeit, die Ernährung, die Bekleidung und auch das menschliche Miteinander, gekennzeichnet durch die Flüchtigkeit sozialer Kontakte. Es ist ein aufregendes Leben, aber auch extrem aufreibend. In dem Motto „Nichts Langfristiges“ sieht Sennett ein zerstörerisches Moment heutiger Gesellschaften. Sie bietet weder ökonomische noch soziale Kohärenz.

Es ist auch eine Gesellschaft, die verzweifelt nach dem „guten Geschmack“ sucht, so nachzulesen in der Zeitschrift *Focus* vom 9. Dezember 1996. Dort heißt es: „In Sachen Geschmack stimmen die Menschen, so scheint es, nur in einem Punkt überein: Geschmack ist das, was alle anderen *nicht* haben. Oder allgemeiner formuliert: Die meisten haben einen, jedoch nicht denselben“ (Gerbert, 1996, S. 153). Eine solche Individualisierung – vor Jahren wurden auch schon die Parolen ausgegeben „Alles ist erlaubt“ und „Erlaubt ist, was gefällt“ – würde bedeuten, dass es Mode als Massenerscheinung nicht mehr geben wird. Und so versuchen Soziologen und Marktforscher unverdrossen, der Geschmacksvielfalt auf die Spur zu kommen und glauben, dass sich die Gesellschaft von morgen in Stil-Typen spalten wird (vgl. ebd., S. 158 und 153).

Dies zeigt einmal mehr, „dass es keine wahre Erkenntnis, sondern nur viele rivalisierende Interpretationen gibt. Der einheitliche Blick wird durch die unzähligen Argusaugen verstellt, die auf die Gesellschaft gerichtet sind“ (Pongs, 2000, S. 11).

Anmerkungen

1 Slide-show *Dies sind die größten Food-Trends 2017*:

[<https://de.style.yahoo.com/größten-food-trends-2017-slideshow-wp-093044207.html>].

2 Dieser Abschnitt ist im Wesentlichen dem Beitrag Fegebank (2015, S. 63/64) entnommen.

Literatur

- BDI (Bundesverband der deutschen Industrie e.V.) (Hrsg.) (2014). *Studie: Verbraucherleitbild und Positionsbestimmung zum „Mündigen Verbraucher“*. Berlin: Industrie-Förderung GmbH.
- Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.) (2008). Geschmäcker sind verschieden. Wie sich Geschmackspräferenzen prägen und entwickeln. *Fakten Trends und Meinungen*, Ausgabe 3, S. 1-5.
- Fegebank, B. (2015). Die kulturelle Dimension des haushälterischen Handelns. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 2, 60-71.
- Fegebank, Barbara (2016a). „Nachhaltigkeit“ zwischen Idealität und Realität (Teil 1). *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 1, 33-39.
- Fegebank, B. (2016b). „Nachhaltigkeit“ zwischen Idealität und Realität (Teil 2). *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 2, 63-68.
- Fegebank, B. (2016c). Der Wunschverbraucher heißt „homo oecologicus“. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3, 19-34. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i3.3>
- Methfessel, B. (2005). *Zeiten der Küche – Zeiten des Tisches*. Mahlzeiten, Ernährung und Essen. Thesenpapier zur Tagung „Geschmack der Zeiten – Zeiten der Ernährung“: Tutzing 27.-29.9.2005.
- Mobil *Zeitschrift der deutschen Bundesbahn* 2008, H. 7.
- Pongs, A. (Hrsg.) (2000). *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich* (Bd. 2). München: Dilemma-Verlag.
- Schulze, G. (2004). Die Erlebnisgesellschaft. In A. Pongs (Hrsg.), *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?* (Bd. 1, S. 337-367). München: Dilemma.
- Teuteberg, H.-J. & Wiegmann, G. (1972). *Der Wandel der Nahrungsgewohnheiten unter dem Einfluss der Industrialisierung*. Göttingen: V&R.
- Tiefenpsychologische Verbraucher-Studie zum Essverhalten 2012, durchgeführt von Gruner + Jahr Media Sales.
- Zahn, E. (1960). *Soziologie der Prosperität*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Zischka, U. et al. (Hrsg.) (1994). *Die anständige Lust. Von Esskultur und Tafelsitten*. München: Droemersch Verlagsgesellschaft.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr. agr. Dr. oec.troph.habil. Barbara Fegebank

Angehörige der TU Dresden

E-Mail: Prof.Fegebank@t-online.de

Susanne Miesera & Katharina Wunram

Tablets in der Berufsschule: Stärkung der Medienkompetenz – Erstellung von Kurzvideos als sprachliches Handlungsprodukt

Die sprachensible und binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung fördert jeden Lernenden individuell. Eine berufsrelevante Handlungssituation fordert die Teilnehmer auf, ein Unterrichtsvideo zum Thema Hygiene zu erstellen. Das selbstgedrehte Video als sprachliches Handlungsprodukt stärkt fachliche, methodische sowie sprachliche Kompetenzen. Der Tableteinsatz unterstützt die Medienkompetenz der Lernenden.

Schlüsselwörter: Unterrichtsvideo, Binnendifferenzierung, Tablet, Medienkompetenz

1 Einleitung

Der Einsatz neuer Medien im Fachunterricht ist bereits weit verbreitet. Die Verwendung und die Erstellung von Unterrichtsvideos fördert gezielt den Medienkompetenzerwerb. Die Lernenden stärken durch eigenständiges Nutzen von Tablets ihre medialen Kompetenzen. Der Videodreh fördert darüber hinaus fachliche und sprachliche Kompetenzen der Schülerschaft. Das Medium: eigenes Unterrichtsvideo unterstützt insbesondere auch Lernende mit sprachlichen Defiziten in ihrem sprachlichen Kompetenzerwerb. Im Fokus des Artikels steht eine wissenschaftliche Arbeit der Technischen Universität München, die Unterrichtsmaterialien zum Videoeinsatz im Fachunterricht entwickelte und erprobte. Eine berufliche Lernsituation zum Thema Hygiene erfordert ein sprachliches Handlungsprodukt in Form eines selbsterstellten Unterrichtsvideos. Das Video wird in Kleingruppen durch den Einsatz von Tablets selbstständig aufgezeichnet und bearbeitet. Die Evaluation des Videos erfolgt durch Selbst- und Fremdreflexion anhand eines Punktesystems oder durch die Nutzung von online Feedbacksystemen.

2 Kompetenzverständnis

Die unzureichenden Ergebnisse der PISA-Tests im Jahr 2000 bewirkten eine Umgestaltung des deutschen Bildungsbereichs (Becker-Mrotzek et al., 2006, S. 17). Zu diesem Zeitpunkt standen die Lerninhalte und verwendete Methoden im Vordergrund. Seit den PISA Ergebnissen und mit der Einführung der kompetenzorientierten

Lehrpläne liegt der Fokus auf dem Output, d.h. die Kompetenzen der Lernenden. (Becker-Mrotzek et al., 2006, S. 17). Weinert (2002) definiert den Kompetenzbegriff 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 wirkungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, S. 27 f.).

2.1 Handlungs-, Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz

Weinert (2002) klassifiziert Kompetenzen in fachliche Kompetenzen, fächerübergreifende Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen. Letztere sind insbesondere an beruflichen Schulen von großer Bedeutung. Die Förderung der Handlungskompetenzen ist im Bildungs- und Erziehungsauftrag in allen Fachlehrplänen sowie im Deutschlehrplan für bayerischen Berufsschulen und Berufsfachschulen verankert.

Zentrales Ziel der Berufs- und Berufsfachschule ist es, die Entwicklung umfassender berufsbezogener und berufsübergreifender Handlungskompetenz zu fördern. Damit werden die Schülerinnen und Schüler zur Erfüllung der spezifischen Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, qualifiziert. Auf der persönlichen Ebene sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, selbstbewusst, selbstständig, selbstkritisch, eigenverantwortlich und situationsangemessen zu handeln. (ISB, 2016, S. 5)

Die Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz konstituieren die Handlungskompetenz. Die fachliche Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Fachwissen gezielt zum Lösen von Problemstellungen und Aufgaben anzuwenden sowie die Ergebnisse zu beurteilen. Die Selbstkompetenz beschreibt die Fähigkeit, „als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen [...] zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein“ (KMK, 2017, S. 14). Daneben impliziert die Selbstkompetenz die Entfaltung von Wertvorstellungen. Verfügen Lernende über Sozialkompetenz sind sie fähig, „soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen“ (KMK, 2017, S. 14). Der Erwerb von Sozialkompetenz zeigt sich in der Herausbildung sozialer Verantwortung und Solidarität. (KMK, 2017, S. 14)

Die Dimensionen Methodenkompetenz, Lernkompetenz sowie die kommunikative Kompetenz sind in den drei Kompetenzbereichen inkludiert (KMK, 2017, S. 15).

2.2 Medienkompetenz

Die kommunikative Kompetenz ist Baacke (2001) zufolge eine angeborene Fähigkeit eines jeden Menschen (Neuss 2000). Sie steht im engen Zusammenhang zu einer weiteren Kompetenzdimension: der Medienkompetenz. Die Medienkompetenz ist Teil der kommunikativen Kompetenz. (Neuss, 2000, S. 1) Groeben (2002) bezeichnet die Medienkompetenz als „Reflex“ der gesellschaftlichen Entwicklung hin zur Mediengesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Groeben, 2002, S. 11). Der Erwerb der Medienkompetenz muss durch den Umgang mit Medien gefördert werden (Neuss, 2000, S. 1).

Die Medienkompetenz entfaltet sich Baacke (2001) zufolge in vier Dimensionen (Abb. 1). Er (ebd., S. 6-8) stellt die vier Dimensionen im „Bielefelder Medienkompetenzmodell“ dar. Die einzelnen Aspekte lassen sich den Bereichen der Medienvermittlung oder der Zielorientierung pädagogischen Handelns zuordnen.

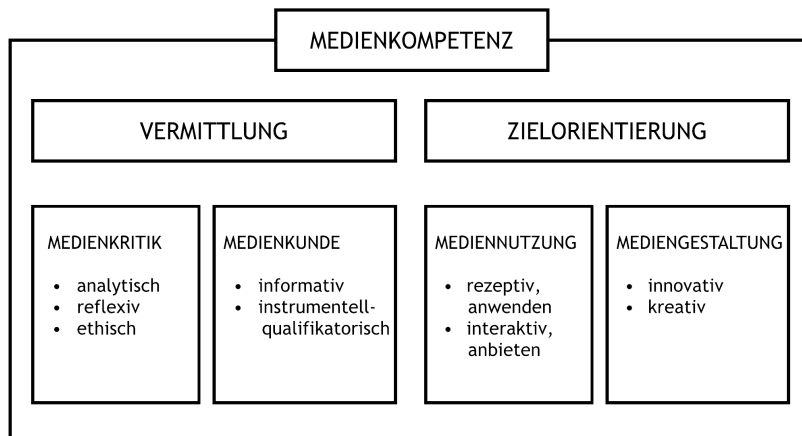


Abb. 1: Medienkompetenzmodell (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Baacke, 2001, S. 6-8)

Die Medienvermittlung bezieht die Medienkritik und die Medienkunde ein. Die Medienkritik sollte analytisch, reflexiv sowie ethisch erfolgen. Die analytische Betrachtungsweise ermöglicht das „unterscheidende“, adäquate Nutzen der eigenen Medienkompetenz. Die reflexive Medienkritik hingegen impliziert die Fähigkeit, (analytisches) Wissen auf das eigene Handeln zu beziehen. Die ethische Sichtweise ermöglicht das analytische Denken und die reflexive Betrachtung ethisch aufeinander abzustimmen. Die Medienkunde erfasst einerseits informative Wissensbestände, andererseits schließt der Begriff instrumentell-qualifikatorische Kenntnisse ein. Letztere beschreiben die Fähigkeit, mediale Geräte bedienen zu können. (Baacke, 2001, S. 6-8)

Die Zielorientierung gliedert sich in die Unterdimensionen Mediennutzung und Mediengestaltung. Die Mediennutzung erfolgt rezeptiv-anwendend sowie auffordernd-anbietend. Für Bilder, Videos und Filme ist die Rezeptionskompetenz erforderlich, daher erfolgt die Mediennutzung rezeptiv-anwendend. Die zweite Kategorie, die auffordernd-anbietende Mediennutzung, bietet die Möglichkeit, interaktiv tätig zu werden. Die Dimension Mediengestaltung begreift die Weiterentwicklung der Medien ein. Auf innovativer Ebene kennzeichnet die Dimension die Veränderung eines Mediensystems, auf kreativer Ebene die ästhetische Gestaltung der Medien. (Gross & Röllecke, 2017, 185f.; Baacke, 2001, S. 6-8)

Aufenanger (1999) führt als weitere Dimension die Handlungsdimension auf. Demnach beschreibt sie die Fähigkeit, „Medien nicht nur zu konsumieren, sondern sie sowohl selbst aktiv zu gestalten als auch überhaupt handhaben zu können“ (Aufenanger, 1999, S. 71).

2.3 Videoeinsatz im Unterricht

Miesera et al. (2017, 2018), Seidel et al. (2008) und Reusser (2005) erforschten den Videoeinsatz in der Lehrerbildung und im Unterrichtseinsatz.

Videos sind eine sehr expressive Darstellungsform, da sowohl verbale als auch nonverbale Interaktion sichtbar gemacht wird. Das Aufzeichnen von Situationen bildet unmittelbar die Wirklichkeit ab, wodurch der Aspekt der Realitätsnähe gewährleistet wird. Die Präsentation, Diskussion und Auswertung kann durch Unterrichtsvideos anhand unterschiedlicher Perspektiven – auch wiederholt – erfolgen. Videos sind darüber hinaus digital dauerhaft verfügbar und können in Videobibliotheken auch für andere Lernende zugänglich gemacht werden. (Reusser, 2005, S. 10) Er erklärt, dass „Lernen dann produktiv wird, wenn dessen Inhalte problemorientiert und aus multiplen Perspektiven bearbeitet wird“ (Reusser, 2005, S. 9).

Hattie (2013) wertete Studien über die Effektstärke unterschiedlicher Faktoren auf das Lernen aus. Er griff dabei auch Mayers (1989) Forschung über Multimedia-design auf. Demzufolge ist es besonders relevant, „verbale Erklärungen mit visuellen zu verknüpfen“ (Hattie et al., 2013, S. 270). Wenn Schülerinnen und Schüler sowohl visuelle als auch verbale Materialien zur Verfügung stehen, können die Lernenden im Lernprozess visuelle und verbale mentale Modelle erschaffen, welche komplexes und nachhaltiges Lernen begünstigen (Hattie et al., 2013, S. 270). Mikos (2007) hebt den medialen Einfluss auf die Identitätsbildung hervor (Mikos et al. 2007, S. 13): „Gerade Medien versorgen uns mit symbolischen Ressourcen, Identifikationen und Geschichten, die die Basis für unser reflexives Projekt der Ich-Identität sind“ (Mikos et al., 2007, S. 13).

Auch Thiermann (2007) sieht im Medieneinsatz eine zukunftsweisende Perspektive: „Handeln in Medien ist ein qualitativer Sprung: Die *Vertextung* des Alltagshandelns, die Produktion von Erfahrungs- und Deutungssplittern wird hier idealerweise wieder zusammengeführt: Eine eigene Sendung, ein eigener Beitrag baut ganz we-

sentlich auf die Präsentation des im Umgang mit Medien gewonnenen Erfahrungsschatzes“ (Thiermann, 2007, 47 f.).

Die Evaluation der Unterrichtsvideos ist für Lernende ebenfalls gewinnbringend: „Die Rezeption ausgewählter medialer Inhalte fließt in Positionierungen, Abgrenzungen und Selbstfindungen ein“ (Mikos et al., 2007, S. 14). Helmke (2015) hebt hervor, dass im Falle von Selektionen die Gefahr der Ablehnung besteht. Ein achtsamer Umgang mit den Videos hat daher höchste Priorität (Helmke, 2015, S.357).

3 Situation an beruflichen Schulen

An beruflichen Schulen ist eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft hinsichtlich der Vorbildung, des Alters, der Herkunft, der individuellen Leistungsfähigkeit sowie der Sprachkompetenzen zu verzeichnen (Wunram, i. V., S. 4). Fachliche und sprachliche Defizite der Lernenden münden in vermehrten Ausbildungsabbrüchen (Artelt et al., 2008, S. 9). Grundmann (2008) legt die Kohärenz der Sprachbildung und des Ausbildungserfolgs der Jugendlichen dar. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016) reagierte mit Maßnahmen zur verstärkten Deutschförderung im Fachunterricht wie der Einführung des neuen Lehrplans im Unterrichtsfach Deutsch und des Unterrichtsprinzips Berufssprache Deutsch.

3.1 Fachlehrplan

Fachlehrpläne im Bereich der Ernährung und Hauswirtschaft sind kompetenz- und lernfeldorientiert formuliert, um den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu fördern. Die Lernfelder beinhalten im Sinne des exemplarischen Lernens ein konkretes Unterrichtsthema. Die zu vermittelnden Kompetenzen werden anhand zielgerichteter Operatoren ausformuliert. Unter dem Oberbegriff „Inhalte“ werden die zu erwerbenden Fachkompetenzen weiter definiert. Die in diesem Beitrag vorgestellte Unterrichtseinheit bezieht sich auf Fachklassen in der Ausbildung zum/zur Hotelfachmann/-frau bzw. zum/zur Restaurantfachmann/-frau. Diese Lernenden sollen „[...] die verschiedenen Materialien in Küche, Restaurant und Magazin fachgerecht und umweltbewusst einsetzen, reinigen und pflegen“ (ISB, 1998, S. 30). Das Thema Hygiene besitzt einen hohen Stellenwert für einwandfreies Arbeiten im Betrieb.

3.2 Lehrplan im Unterrichtsfach Deutsch

Seit dem Schuljahr 2017/18 trat an bayerischen Berufs(fach)schulen ein neuer Deutschlehrplan in Kraft. Der Lehrplan ist dreistufig aufgebaut. Der Basislehrplan fördert grundlegende Sprachkompetenzen und wurde für Lernende mit Sprachdefiziten konzipiert. Der Regellehrplan hingegen richtet sich an den Unterricht in regulären Fachklassen und zielt auf den Erwerb berufsspezifischer Sprach- und Kommunikationskompetenzen ab. Der Wahlpflichtlehrplan ist deutlich spezifischer formuliert.

| Tablets in der Berufsschule

Die Lehrkraft wählt ein Modul pro Jahr aus, um ausgewählte Sprach- und Kommunikationskompetenzen der Schülerschaft zu unterstützen (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016, S. 6-7).

Der Lehrplan basiert auf unterschiedlichen pädagogisch-didaktischen Prinzipien. Eines dieser Prinzipien ist die Kompetenzorientierung. Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, ist es Aufgabe der Lehrkräfte, die sprachlichen, fachlichen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler umfassend zu fördern, um berufliche Handlungskompetenz zu erwerben. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016, S. 7-8) Mit dem neuen Lehrplan geht das Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch einher. Das pädagogisch-didaktische Prinzip intendiert die durchgängige Förderung der Sprach- und Kommunikationskompetenz in allen Fächern. Das Fachlernen wird mit dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen verknüpft. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016, S. 7) Dem Lehrplan im Unterrichtsfach Deutsch liegen zudem die Bildungsstandards des Mittleren Schulabschlusses zugrunde. Die Differenzierung der Sprachkompetenzbereiche erfolgt dabei anhand der Disziplinen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“, sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016, S. 7).

Neben der Kompetenzorientierung, dem Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch und den Bildungsstandards beinhaltet der Lehrplan die pädagogisch-didaktischen Prinzipien des integrierten Grammatikunterrichts und der Handlungsorientierung in der Sprachbildung. Letzteres kann beispielsweise durch den Einsatz von Unterrichtsvideos umgesetzt werden, da reale und fiktive Situationen konstruiert und abgebildet werden können. „Sprachbildung ist dann möglich, wenn der Lernende nach Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache sowie kommunikative Abläufe sprachlich handeln und dies reflektieren kann“ (Sogl, 2016, S. 11). Die Phasen der vollständigen Handlung „Orientieren“, „Informieren“, „Planen“, „Durchführen“, „Präsentieren“, „Bewerten“, „Reflektieren“ strukturieren die Umsetzung der Handlungsorientierung im Unterricht. Eine authentische und berufsrelevante Handlungssituation zu Beginn motiviert die Lernenden und mündet in einem sprachlichen Handlungsprodukt am Ende der Unterrichtseinheit (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2016, S. 7-10).

Die folgende Grafik (Abb. 2) veranschaulicht die Elemente eines jeden Unterrichts, die im neuen Deutschlehrplan gefordert werden.

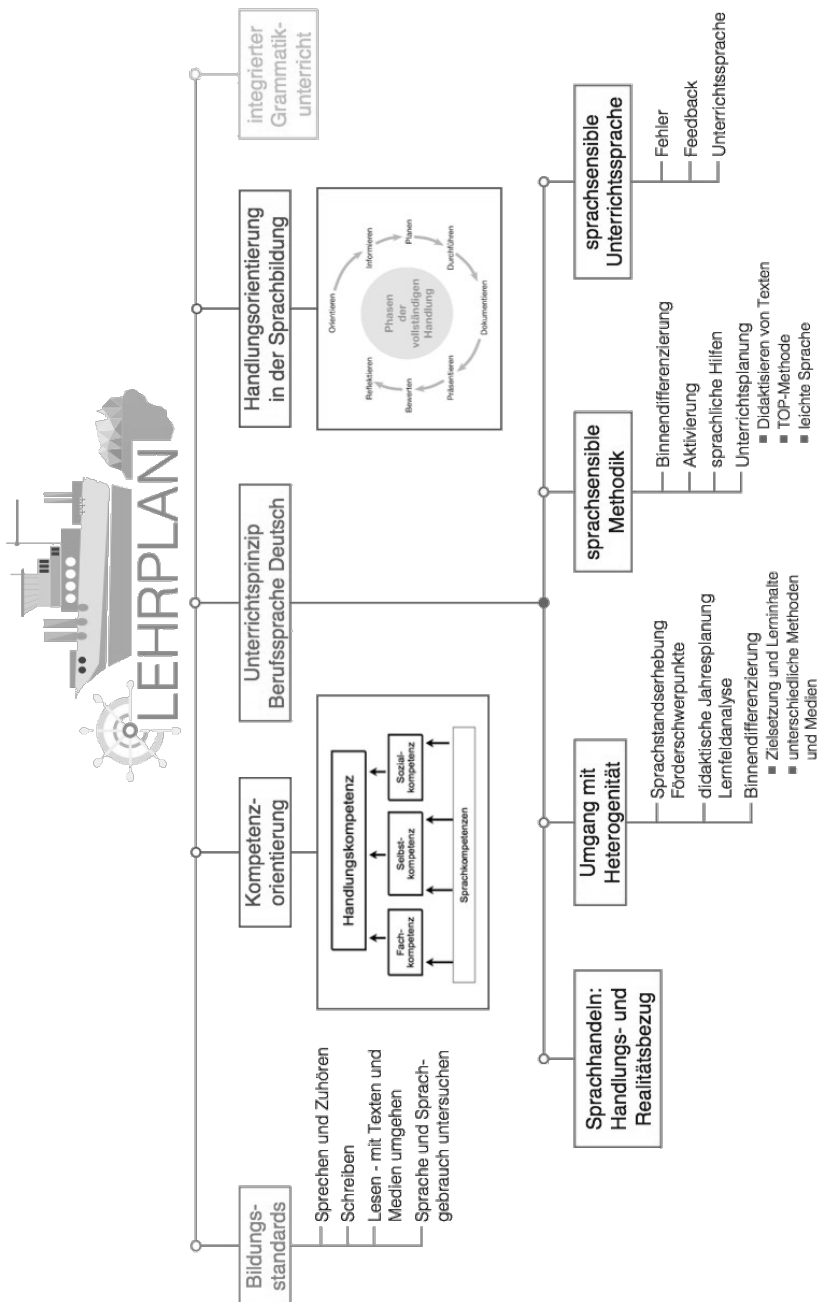


Abb. 2: Die Struktur des Deutschlehrplans (Quelle: Eigene Darstellung)

3.2.1 Sprachsensibilität

Die sprachensible Unterrichtsgestaltung ist ein wesentlicher Faktor hinsichtlich der Deutschförderung im Fachunterricht. Die sprachensible Methodik kann bei dem Erstellen von Arbeitsblättern mit Hilfe der TOP-Methode, der Textoptimierungs-Methode umgesetzt werden. Dabei werden sprachlich schwierige Strukturen aufgelöst, ohne die Inhalte zu vereinfachen. Die Texte werden durch das Gliedern, logische Strukturierung, Hinzufügen kurzer Sätze, bildlicher oder tabellarischer Veranschaulichung, Hervorheben oder Kursivdruck aufbereitet. Daneben können beispielsweise ein Glossar oder der Duden als zusätzliche Hilfestellung herangezogen werden (ISB, 2015, S. 18-19). Eine weitere Möglichkeit zur sprachsensiblen Bearbeitung von Texten kann durch die Regeln der *Leichten Sprache* erzielt werden. Im Unterrichtsgeschehen ist neben der sprachsensiblen Methodik die sprachensible Unterrichtssprache relevant. Der Fokus liegt ähnlich wie bei der Bearbeitung der Texte auf der Formulierung von kurzen, verständlichen Sätzen in logischer Reihenfolge. Unterlaufen Schülerinnen und Schülern Fehler, sind diese entsprechend zu verbessern oder bei häufigem Auftreten durch Wiederholung oder zusätzliche Übungseinheiten entgegenzutreten. Das direkte Feedback eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum selbstständigen Verbessern sowie zu nachhaltigem Lernen. Der Einsatz von Videos im Unterricht begünstigt den bewussten Gebrauch von Sprache und die Inhalte können durch sprachensible Unterrichtsgestaltung auch sprachschwächeren Lernenden zugänglich gemacht werden.

3.2.2 Binnendifferenzierung

Neben der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung zielt die Binnendifferenzierung auf die gezielte Förderung jedes einzelnen Lernenden ab. „Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung meint unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer Lerngruppe, wobei sich die Unterschiede u.a. auf das Ziel, die Inhalte, die Materialien, die Arbeitsmethoden, die gegebenen Hilfen, den Grad der Selbstständigkeit und Wahlfreiheit sowie die eingeräumte Zeit beziehen können" (Kunze et al., 2010, S. 329). Im Idealfall sind Arbeitsblätter im Unterricht mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ausgestattet, um jeden Lernenden individuell auf seinem Leistungsniveau zu erreichen (ISB, 2017, S. 22). Die Lernziele gestalten sich für alle Niveaustufen gleich. Stärkere Schülerinnen und Schüler können durch zusätzliche Aufgaben gefördert werden. Lernende mit sprachlichen oder fachlichen Defiziten können die Inhalte durch eine sprachensible Aufbereitung der Texte erleichtert zugänglich gemacht werden. Bei Gruppenarbeiten kann durch gezielte Zusammensetzung von stärkeren und schwächeren Lernenden der Heterogenität wirksam entgegengewirkt werden. (ISB, 2017, S. 7-9) Bei der Erstellung eines

Drehbuchs und der Aufzeichnung des Filmmaterials spielt insbesondere die Gruppenzusammensetzung eine große Rolle.

4 Unterrichtsbeispiel

Das Unterrichtsthema Hygiene ist u.a. im Fachprofil des Lehrplans Grundstufe Gastgewerbe verankert. Es ist festgelegt, „[...] in allen Lerngebieten Aspekte der Hygiene und des Umweltschutzes sowie Elemente der Fachsprache berücksichtigt werden“ (ISB, S. 17). Das Thema stellt die Grundlage für das Arbeiten im Betrieb dar. Das Einhalten von Hygieneregeln ist essentiell, um einen verantwortungsvollen Umgang mit Lebensmitteln zu gewährleisten. Die Unterrichtssequenz kann daher in allen Fachklassen im Bereich Ernährung und Hauswirtschaft, in Klassen zur Berufsvorbereitung wie auch in Berufsintegrationsklassen eingesetzt werden. Die Erprobung der Unterrichtseinheit fand bei Auszubildenden zum Hotelfachmann/-frau, Restaurantfachmann/-frau sowie zur Fachkraft im Gastgewerbe statt.

Den Anforderungen des Fachlehrplans und des Lehrplans für das Unterrichtsfach Deutsch folgend, orientiert sich das entwickelte Unterrichtsbeispiel an den pädagogisch-didaktischen Prinzipien. Dadurch werden die Teilnehmer- und Handlungsorientierung sowie das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler gewährleistet. Die Phasen der vollständigen Handlung werden umgesetzt. Die berufsrelevante, sprachensible Handlungssituation zu Beginn der Unterrichtsstunde (Abb. 3) aktiviert die Lernenden und fordert sie zum sprachlichen Handeln auf. Die Lernsituation motiviert die Schülerinnen und Schüler durch den Realitätsbezug.

*Ab Montag ist ein neuer Praktikant in unserem Betrieb. Informiere dich bitte umfassend über **Hygienemaßnahmen**, die*

- ♦ im **Betrieb**,*
- ♦ beim **Umgang mit Lebensmitteln** und*
- ♦ im **persönlichen Bereich***

eingehalten werden müssen.

*Erstelle anschließend ein kurzes **Video** mit den wichtigsten Informationen. Wir werden das Video dann dem Praktikanten vorführen!*

Abb. 3: Lernsituation (Quelle: Eigene Darstellung)

In der Phase des Informierens erhalten die Lernenden den fachlichen Input in Form des Stationenlernens. Dabei erlernen sie grundlegende Hygieneregeln der Personen, Lebensmittel- und Betriebshygiene. Der Lernzirkel ist sprachsensibel aufbereitet und ermöglicht durch Binnendifferenzierung jeder Schülerin und jedem Schüler die individuelle Förderung auf seinem eigenen Leistungsniveau.

Für die weiteren Phasen, insbesondere für das Planen und Durchführen, also für das Aufzeichnen der Unterrichtsvideos sind gezielte Regeln unabdingbar. So ist es besonders relevant, die maximale Gruppengröße, die maximale Dauer der Unterrichtsvideos sowie weitere Verhaltensregeln festzulegen. Das selbstständige Erstellen von Videos eröffnet auch sprachschwachen Schülerinnen und Schülern Chancen für den Kompetenzerwerb. Die Gruppeneinteilung kann gezielt vom Lehrer gesteuert werden, um beispielsweise schwächere Lernende durch Stärkere zu unterstützen. Auf diese Weise kann die Lehrkraft der Heterogenität in der Schülerschaft adäquat begegnen. Bei der Erprobung der Unterrichtsmaterialien wurden Neigungsgruppen gebildet.

In der Planungsphase strukturiert eine Drehbuchvorlage einzelne Handlungsschritte, die im Video gezeigt werden sollen. Das Drehbuch kann, abhängig von den individuellen Fähigkeiten, unterschiedlich detailliert ausformuliert werden. Das Spektrum erstreckt sich von stichpunktartigen Notizen bis hin zu ausformulierten Sätzen. Stärkere Lernende können Schülerinnen und Schülern mit fachlichen oder sprachlichen Defiziten bei der Formulierung ihrer Sprechakte behilflich sein. Die Ausarbeitungen nehmen den Lernenden mit Sprachproblemen zusätzlich die Angst, Sprache einzusetzen und können sprachliche wie auch inhaltliche Fehler vorbeugen. Lehrkräfte sollten daher den Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit gewähren, um den Handlungsablauf planen zu können.

Für die Aufzeichnung der Videos in der Durchführungsphase eignet es sich, Hilfsmittel oder Fachräume zur Verfügung zu stellen. Zusätzliche Anschauungsmittel unterstützen die Redebeiträge und tragen zum erleichterten Vermitteln von Hygieneregeln und wichtigen Handlungsabläufen bei. Eine offene Aufgabenstellung lässt den Schülerinnen und Schülern die Wahl, ob sie sich selbst filmen oder Bilder und zugehörige Erklärungen verwenden wollen. Die Kamerafunktion der iPads ermöglicht das Aufzeichnen eines Unterrichtsvideos. Anschließend werden die Videos in der App iMovie bearbeitet.

Die zeitliche Begrenzung für das Erstellen der Drehbücher, für das Aufzeichnen der Videos, sowie für das Bearbeiten der Videos in der App strukturiert die Unterrichtseinheit. Die Videos werden anschließend – bei der Verwendung von Apple Geräten – über AirDrop auf das MacBook bzw. den iMac geladen und über den Beamer präsentiert. Alternativ lassen sich die Videos auf anderen Betriebssystemen auf den Tablets direkt über den Visualizer zeigen.

Die Bewertung der Gruppenvideos erfolgt anhand eines Punktesystems. Jede Schülerin und jeder Schüler bewertet sein Lieblingsvideo mit einem Klebepunkt, das Video mit den meisten Punkten gewinnt. Alternativ wäre eine Evaluation über mobile Endgeräte möglich. Hierfür eignet sich beispielsweise die Plattformen PINGO oder onlinevoten.de. In kurzer Zeit können Lehrkräfte eine Umfrage für die entsprechende Anzahl an Gruppen generieren und die Lernenden mithilfe der Tablets, Smartphones oder Laptops abstimmen. Die Abstimmung erfolgt anonym. Eine weitere Möglichkeit zur Wahl des favorisierten Videos kann über eine Um-

frage des Landesmedienzentrums mebis (www.mebis.bayern.de) stattfinden, welches an bayerischen Schulen weitverbreitet ist

Die Reflexion und Diskussion der Handlungsprodukte können sowohl während der Präsentation als auch im Anschluss bei der Evaluation erfolgen. Bewertungskriterien sowie Formulierungshilfen erleichtern das Erteilen konstruktiver Kritik.

5 Fazit

Der Einsatz von Unterrichtsvideos eignet sich für Fachklassen genauso wie für Klassen zur Berufsvorbereitung und Berufsintegration. Es sind gezielte Regeln notwendig, um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. Schülerinnen und Schüler können durch den Einsatz von Tablets medienkompetent agieren und durch selbstständiges Bearbeiten ihren Kompetenzerwerb stärken. Der in den Bildungsstandards verankerte Sprachkompetenzbereich „Schreiben“ wird durch das Erstellen eines Drehbuchs gefördert. Der Erwerb der Kompetenz „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ wird sowohl beim Stationenlernen als auch beim Videodreh unterstützt. Das „Sprechen und Zuhören“ steht beim Aufzeichnen sowie beim Auswerten der Unterrichtsvideos im Vordergrund. Daneben wird in den Durchführungs- und Reflexionsphasen auch der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ angeregt. So werden neben den medialen und sprachlichen Kompetenzen die fachlichen und methodischen Kompetenzbereiche für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz unterstützt. Die Reflexionsphase fördert das Urteilsvermögen der Lernenden und der Wettbewerb um das beste Video motiviert die Schülerinnen und Schüler in ihrem Handeln.

Dieser Beitrag stellt dar, wie der Einsatz von Tablets in einem sprachsensiblen Fachunterricht umgesetzt werden kann. Potenzial besteht zukünftig in der Evaluationsphase. Kontinuierlich werden neue Möglichkeiten in Form von Apps oder auf Internetplattformen entwickelt, die von Lehrkräften im Unterricht implementiert werden sollten, um einen zeitgemäßen Unterricht durchzuführen und auf aktuelle Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Vor dem Hintergrund der stetig zunehmenden Digitalisierung und Technologisierung werden in Zukunft weiterhin neue Einsatzmethoden von Unterrichtsvideos erforscht und neue Handlungsstrategien zur Förderung des Medienkompetenzerwerbs der Schülerschaft eruiert werden, um jeden einzelnen Lernenden individuell in seinem Entwicklungsprozess bestmöglich zu unterstützen.

Literatur

Artelt, C., Drechsel, B., Bos, W. & Stubbe, T. (2008). Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 10), 35-52.

- Aufenanger, S. (1999). Lernen mit neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In I. Gogolin (Hrsg.), *Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 61-76). Opladen: Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93349-2_5
- Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.), *Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts "Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft"*.
- Bayerisches Staatsministerium für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2016). *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch*. München. www.isb.bayern.de/download/18189/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf
- Becker-Mrotzek, M., Kusch, E. & Wehnert, B. (2006). *Leseförderung in der Berufsbildung*. Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS Reihe A, 2).
- Groeben, N. (2002). Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11-22). Weinheim: Juventa.
- Gross, F. v. & Röllecke, R. (Hrsg.) (2017). *Medienpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven: Beiträge aus Forschung und Praxis – prämierte Medienprojekte*. München: kopaed.
- Grundmann, H. (2008). Zum Zusammenhang von Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Spezial 4), 1-11.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- IHK Gesellschaft für Informationsverarbeitung (Hrsg.) (2013). *Prüfungsstatistik der Industrie- und Handelskammer*. <http://pes.ihk.de>
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (2010). Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 329-332). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayer, R.E. (1989). Systematic Thinking Fostered by Illustrations in Scientific Text. *Journal of Educational Psychology* (2), 240-246. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.240>

- Mikos, L. Winter, R. & Hoffmann, D. (2007). Einleitung: Medien – Identität – Identifikationen. In L. Mikos, D. Hoffmann & R. Winter (Hrsg.), *Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen* (S. 7-20). Weinheim: Juventa.
- Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen – InkDibeS – Ein Konzept für die Lehrerbildung: Videobasierte Fallkonstruktionen inklusiver Unterrichtsettings. In D. Buschfeld & M. Cleef (Hrsg.), *Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards*. QUA-LIS Schriftenreihe Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Miesera, S. & Will, S. (2017). Inklusive Didaktik in der Lehrerbildung – Erstellung und Einsatz von Unterrichtsvideos. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 6(3), 61-76. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i3.05>
- Neuss, N. (2000). Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven. *Medien Pädagogik* (1). DOI:0.21240/mpaed/01/2000.03.18.X
- Reusser, K. (2005). Situierendes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (2), 8-18.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2008). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin & Krüger H.-H. (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 201-216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2017). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin.
- Sogl, P. (2016). *Der neue Lehrplan Deutsch für Berufs- und Berufsfachschulen*. Hrsg. v. Hanns Seidel Stiftung. www.hss.de/fileadmin/user_upload/HSS/Dokumente/160315_Vortrag_Deutschlehrplan_Sogl.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (1998). *Lehrpläne für die Berufsschule. Fachklassen Fachkraft im Gastgewerbe, Hotelfachmann/Hotelfachfrau, Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau, Fachmann für Systemgastronomie/Fachfrau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/Hotelkauffrau*. München. www.isb.bayern.de/download/8828/lp_grundstufe_gastgewerbe.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2015). *Berufssprache Deutsch*. www.isb.bayern.de/download/16565/unterrichtsprinzip_berufssprache_deutsch.pdf

| Tablets in der Berufsschule

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2016). *Lehrplan für die Berufsschule und die Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch*. München. www.isb.bayern.de/download/18189/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2017). *Innere Differenzierung an Beruflichen Schulen – konkret*. München. www.isb.bayern.de/download/19047/hr_innere_differenzierung_konkret.pdf
- Thiermann, S. (2007). Produktive Identität. Mediale Aneignungstechniken zwischen Innovation und Nachahmung. In L. Mikos, D. Hoffmann & R. Winter (Hrsg.), *Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen* (S. 39-49). Weinheim: Juventa.
- Weinert, F.E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wunram, K. (i. V.). *Sprachsensibilität und Binnendifferenzierung im Fachunterricht – Gestaltung und Umsetzung von fachspezifischem Unterrichtsmaterial zur Förderung der Fach- und Deutschkompetenzen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft*. München: Technische Universität München.
- Wunram, K. & Miesera, S. (i. V.). Sprachsensibler Fachunterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (3).

Materialien zum Download

www.fdeh.edu.tum.de/publikationen/

Verfasserinnen

Dipl. oec. troph. Susanne Miesera
Oberstudienrätin

Katharina Wunram
Wissenschaftliche Mitarbeiterin

TUM School of Education Professur für Fachdidaktik Life Sciences
Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
Arcisstr. 21
D-80333 München

Internet: www.fdeh.edu.tum.de

E-Mail: susanne.miesera@tum.de; katharina.wunram@tum.de

Martina Überall, Maria Lerchbaumer, Christa Meliss & Birgit Wild

„Guten APPetit!“ – Digitale Kompetenzen in einer webbasierten Ernährungswelt

Open Educational Resources (OERs), so zum Beispiel Applikationen (Apps), besitzen laut UNESCO „ein gewaltiges Potential zur Verbesserung der Qualität und Effektivität von Bildung“ (Blees, 2015, S.9). Existierende evidenzbasierte Qualitäts- und Bewertungskriterien zu gesundheits- und ernährungsrelevanten Apps werden auf ihre Einsatzfähigkeit im Unterricht hin evaluiert, diskutiert und in Hinblick auf Schule 4.0 erweitert.

Schlüsselwörter: Applikationen (Apps), Qualitätskriterien, eLearning, Ernährungsbildung, „health literacy“

1 Einleitung

Jugendliche erweisen sich als Zielgruppe für digitale Medien mit besonders hoher Erreichbarkeit, aufgrund ihrer hohen Online-Affinität. So wurde in Tirol statistisch erhoben, dass zwei Drittel der befragten 14 bis 15-jährigen Schulabgänger (der österreichischen Schulform Neue Mittelschule) 6 Stunden täglich mit der Nutzung digitaler Medien verbringen (SIPCAN, 2016). Europaweit wurde gezeigt, dass 95% der 16 bis 24-jährigen ihr Smartphone verwenden um das Internet zur Informationsbeschaffung zu nutzen. Spezifisch zur Beschaffung von gesundheitsrelevanten Informationen haben in Österreich 2003 erst 5% der Personen zwischen 16 und 74 Jahren das Internet genutzt, 2016 jedoch bereits 56% (Eurostat, 2016, S. 2).

Ernährungs-relevante Apps sind für Jugendliche leicht zugänglich und werden zum Beispiel als Rezeptsammlungen, Einkaufshilfen, Quiz-Spiele und insbesondere zur Beurteilung des eigenen Essverhaltens genutzt (In Form, 2016). Unter der Rubrik „gesundheitsrelevant“ finden sich mindestens 324 Ernährungssapps aus dem „Google Playstore“ und dem „Apple App Store“ zur freien Verfügung (Rohde, 2017, S. 37).

Da diese Apps für jedermann zugänglich sind, erscheint es essentiell den Jugendlichen einen sinnvollen, medienkompetenten und im Idealfall gesundheitsförderlichen Umgang mit Apps zu vermitteln. Bis dato stehen jedoch kaum evidenzbasierte und geprüfte Instrumente zur Begutachtung von Ernährungs-Apps für ihren sinnvollen Einsatz im Unterricht zur Verfügung. Dies ist besonders wichtig hinsichtlich der allgemeinen Gesundheitskompetenz – „**health literacy**“, die als „ungleich verteilte, aber beeinflussbare soziale Determinante von Gesundheit, Gesundheitsverhalten und Inanspruchnahme von Krankenbehandlung“ verstanden wird (Kickbusch, 2013, S.4).

Da die Gesundheitskompetenz nicht sehr ausgeprägt ist und bei Jugendlichen auch bis dato nur schwer messbar (Maier & Felder-Puig, 2017, S. 4; Röthlin, Pelikan & Ganahl, 2013, S. 39), wurde deren Stärkung in den österreichischen Rahmen-Gesundheitszielen als ein prioritäres, bundesweites Ziel definiert (BMGF, 2016, S. 17). Ähnlich verhält es sich mit der ebenso schlecht ausgeprägten Ernährungskompetenz – „**nutrition/food literacy**“ der (österreichischen und europäischen) Bevölkerung.

Da sich Jugendliche ihre Informationen größtenteils in der digitalen Welt beschaffen, ist es nötig den Umgang mit eben jenem verhaltensentscheidenden Wissen im Unterricht zu integrieren. „Schulische Gesundheitsförderung ist () zentraler Bestandteil jeglichen pädagogischen Handelns und ist in allen () Unterrichtsgegenständen zu verwirklichen“ (Grundsatzertlass Gesundheitserziehung, 1997), jedoch gilt es diesen in Österreich 1997 implementierten Bescheid nun ins heutige Bildungssetting zu übersetzen.

2 Schule 4.0

Die Schule ist kein „digitales Sperrgebiet“ (Nárosy, 2017, S. 4). In Österreich veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung eine umfassende Digitalisierungsstrategie. Mit „Schule 4.0. – jetzt wird’s digital“ wurde ein Konzept eingeführt, welches das gesamte Bildungssystem, Schülerinnen und Schüler sowie Pädagoginnen und Pädagogen in ihren digitalen Kompetenzen stärken soll („digi.komp: Digitale Grundbildung“). Dabei handelt es sich um ein breit aufgestelltes Portfolio, welches die Medienkompetenz allgemein erschließen soll, aber auch den kritischen Umgang mit Informationen und Daten fördern („civic online reasoning“, Lesefähigkeit, Skeptizismus, Kritikfähigkeit), und den sicheren Umgang im Netz aufgreifen soll (mehr dazu unter: <https://www.saferinternet.at>). Wissen über Technik, Coding (Programmieren) und digitale Problemlösungsstrategien werden in den Fokus gerückt und korrespondierende Kompetenzen können auch einfach und gezielt überprüft werden („digi.check: Nachweis digitale Kompetenzen“).

Es wurde ein Vier-Säulen-Modell erstellt, welches im Schuljahr 2017/18 in die Umsetzungsphase startete, wobei eine stufenweise Umsetzung der digitalen Strategie in der Primarstufe und Sekundarstufe I mit der Pilotierung an innovativen Schulen des „eEducation-Austria-Netzwerks“ begann (mehr dazu unter: <https://education.at>). Zur Förderung des digitalen Lernens und zur Unterstützung der österreichweiten Vernetzung der Schulen hat das Bildungsministerium an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich ein Bundeszentrum eingerichtet, das im Februar 2017 eröffnet wurde. Darüber hinaus wurde an der Pädagogischen Hochschule Wien das erste österreichische „Future Learning Lab“ eingerichtet, wo Lehrkräfte mit digitalen Tools experimentieren können und in deren Anwendung geschult werden. Zusätzlich werden die Angebote der Virtuellen Pädagogischen Hochschule

ausgebaut, da ja auch Lehrende wieder zu Lernenden werden. Auch die Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen orientieren sich am neuen Bedarf. (Mehr zu den geplanten Strategien und den zu implementierenden Maßnahmen findet sich unter:

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html>).

Die Basis dafür wurde EU-weit mit der „**Digitalen Agenda**“ (ab 2010 im Rahmen von EU2020), zur Verbesserung der digitalen Kompetenzen, Qualifikationen und Integration, gelegt und 2013 mit „**Rethinking Education**“ (Potenzial von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Bildungsbereich) und dem Teilbereich „**Opening up Education**“ forciert.

Dringend bedarf es hinsichtlich der enormen Fülle und unterschiedlichen Güte an Informationen auch der Vermittlung von „**information literacy**“ – der Kompetenz die gegebene Information richtig zu deuten und sinnvoll einzusetzen lehrt, beziehungsweise „**ICT literacy**“ allgemein (Binkley et al., 2012, S. 30; OECD, 2016).

2.1 Medieneinsatz bei Jugendlichen/im Unterricht

Werden Medien eingesetzt, stellt sich die Frage, worauf beim Einsatz im Unterricht zu achten ist. Um diese Frage einzugrenzen, hat das Autorinnenteam folgende S.W.O.T.-Analyse, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, erstellt (siehe Tab. 1).

Unter dem Punkt Stärken dominiert „Relevanz“, da Apps im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler eine große Rolle spielen. Die Shell-Studie 2015, sowie auch einige anderen wie die rezente JIM-Studie 2017, aus Deutschland zeigt, dass bei den Freizeitaktivitäten das Internet in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen hat. So wurde bereits im Jahr 2015 unter deutschen Schülern eine Online-Vollversorgung gemessen, da 99% der Jugendlichen inzwischen Zugang zum Internet haben. Somit ist die Gefahr des „Ausschlusses“ relativ gering und kann eventuell durch ein Leihgerät (anstelle vom „Bring your own device“-Konzept) kompensiert werden. Durchschnittlich werden 2 bis 3 Zugangskanäle wie beispielsweise Smartphone oder Laptop genützt. Auch verweilen die Nutzer, mit 18,4 Stunden im Durchschnitt wöchentlich, immer länger im Netz. 2006 waren es noch weniger als 10 Stunden wöchentlich (Shell, 2016).

Eurostat, das statistische Amt der Europäischen Union, beziffert bei der „Internetnutzung durch Privatpersonen“ nahezu acht von zehn Personen in der EU als mobile Internetnutzer, welche 2016 mit einem Smartphone surfen.

Rund 20% der jüngeren Smartphone-Nutzerinnen und Nutzer verwendet gesundheitsbezogene Apps, darunter auch Ernährungsapps (Kraus-Füreder, 2018, S. 10).

Tab. 1: S.W.O.T.-Analyse zum Einsatz von Apps im Unterricht (Quelle: Eigene Darstellung)

S – Strengths STÄRKEN	W – Weaknesses SCHWÄCHEN
<p>RELEVANZ: Apps sind Teil der Lebenswirklichkeit – fast alle Jugendlichen besitzen ein Smartphone; zeitgemäße Präsentation („knowledge breaking“)</p> <p>ZUGANG: ab Juni 2017 Breitbandverbindung EU-weit, sozioökonomische Barriere gering</p> <p>KOSTEN: viele Apps bereits gratis</p>	<p>DATENSICHERHEIT: Datenschutz, Privatsphäre</p> <p>SERIÖSITÄT vs. MISSBRAUCH: „Zweck heiligt die Mittel“? – bei Zielerreichung</p> <p>Methoden/Wissenschaftlichkeit sekundär</p> <p>AUSSCHLUSS: Schülerinnen und Schüler ohne Smartphone</p> <p>DIGI-KOMPETENZ: Manko in der derzeitigen Ausbildung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren</p>
O – Opportunities MÖGLICHKEITEN	T – Threats GEFAHREN
<p>LERNTYPEN-GERECHT: visuelle Aufbereitung, oft auditiv untermalt, etc. => multimedial und interaktiv nutzbar</p> <p>ZWECKORIENTIERUNG: von Einkaufshilfen über Ernährungstagebuch zum Ernährungsquiz etc. alles möglich</p> <p>INDIVIDUALISIERUNG (möglich): für Zielsetzung und Anforderungen nutzbar</p> <p>SENSIBILISIERUNG/BEWUSSTSEINS BILDUNG: Kompetenz zur Beurteilung der Informationen</p>	<p>POPULÄRWISSENSCHAFTLICH vs. WISSENSCHAFTLICH FUNDIERT: fragwürdige Quellen, schwer zu unterscheiden</p> <p>TRANSPARENZ: Vorurteile, Verzerrung, subliminale Agenden, Werbeplattform</p> <p>ABGABE DER SELBSTVERANTWORTUNG:</p> <p>In 73% der europäischen Länder gibt es keine Autorität, welche die Qualität, Sicherheit und Verlässlichkeit von Apps beurteilt und bewertet! (WHO, 2015)</p>

Datensicherheit ist den Jugendlichen selbst wichtig. Sie nützen das Internet keineswegs unreflektiert, sondern sind über die potentielle Problematik informiert und sehen diesen Aspekt kritisch. Etwas mehr als vier Fünftel glauben zu wissen, dass große Konzerne wie Google und Facebook mit ihren Nutzern und deren Daten viel Geld verdienen. Obwohl das Vertrauen in Facebook besonders gering ist, wird es dennoch von mehr als der Hälfte der Jugendlichen genützt (Shell, 2016).

Die virtuelle Welt wird von Jugendlichen in drei großen Bereichen erschlossen (Internet-Nutzungsverhalten): „**Unterhaltung, Information und interaktiver Austausch**“ (z.B. „Videos, Filme, Fernsehen“, „Musik runterladen oder hören“, „Chats“ sowie „Spiele, Games“ und „auf soziale Netzwerke zugreifen“); „**Information und Wissen**“ (z.B. „nach Informationen suchen, die ich gerade brauche“, „mich informie-

ren, was in Politik und Gesellschaft passiert“, „das Netz für Schule, Ausbildung oder Beruf nutzen“ sowie „E-Mails versenden“); „**Content-Produzieren**“ (z.B. „meinen Blog schreiben“, „Bewertungen zu Produkten oder Dienstleistungen schreiben“, „Fotos, Videos oder Musik ins Internet hochladen“). Im dritten Bereich bringen Jugendliche zunehmend aktiv mehr eigene Inhalte mit ein und gestalten so ein virtuelles Mitmach-Forum, welches häufig auch global genützt wird.

Die Shell-Studie analysiert folgende Nutzer-Typen, was bei der Überlegung Apps im Unterricht zu verwenden eine grundlegende Rolle in der Zielsetzung spielt:

- Die **Info-Nutzer** (25%): Diese eher weiblichen, älteren, besser gebildeten Jugendlichen nutzen die Vielfalt der Informationen, die das Internet bereithält. Unterhaltung sowie interaktiver Austausch spielen bei ihnen eine geringere Rolle.
- Die **Medienkonsumenten** (24%): Bei den Medienkonsumenten dominiert die Unterhaltung. 59 % sind Schüler und mit einem Drittel sogar überproportional häufig Gymnasiasten.
- Die **digitalen Bewohner** (20%): Die digitalen, eher männlichen und eher älteren Bewohner nutzen das Internet allumfassend, zur Unterhaltung, zum interaktiven Austausch und für Informationen. Sie finden sich in allen gesellschaftlichen Schichten.
- Die **Gelegenheitsnutzer** (19%): Die Gelegenheitsnutzer gehen allen drei Bereichen der Internetnutzung weniger häufig nach und finden sich eher unter jüngeren Jugendlichen mit etwas geringerem Bildungshintergrund.
- Die **interaktiv-orientierten Selbstdarsteller** (12%): Sie nutzen vor allem die interaktiven Möglichkeiten des Social Web. Diese etwas häufiger männlichen Nutzer nutzen die Zeit im Internet stärker zur Selbstdarstellung. (Shell, 2016)

Auch hier belegen die Zahlen, dass die Informationsbeschaffung im Internet unter Nutzern dominiert. Folglich es unabdingbar, dass Jugendliche bereits früh den Unterscheid zwischen populärwissenschaftlichen und evidenzbasierten Quellen und Texten vermittelt bekommen und (er-)kennen lernen, wie bereits bei der S.W.O.T.-Analyse erwähnt wurde.

2.2 Open Education Resources und Applikationen

Lizenzen und Urheberrechte stellen bis dato eine beachtliche Barriere zur freien Nutzung diverser digitaler Lehr- und Lernmaterialien dar. An diesem Punkt setzt das Konzept der Open Educational Resources (OERs), der offenen Lizenzvereinbarungen, für den Unterricht an. OERs wurden 2002 als offizieller Begriff durch die UNESCO eingeführt und 2012 noch einmal geschärft (Blees, 2015, S. 12).

Von der OECD als „Treiber für Innovation im Bildungsbereich“ (an-)erkannt, und in den Augen der Europäischen Kommission ebenso als „Chance für die Neugestaltung der Bildung in der EU“ gesehen, gilt es nun den potentiellen Mehrwert der OERs tatsächlich in der Praxis hervorzukehren (Blees, 2015, S. 5).

Entscheidend ist aber nicht nur der individuelle Einsatz, welcher im nachfolgenden Teil erläutert wird, sondern es steht derzeit vielmehr die Schaffung technisch entsprechender Rahmenbedingungen im Vordergrund. So werden EU-weit Breitbandverbindungen angestrebt (European Commission, 2016), um eine erhöhte Partizipation und den Zugang zu Wissen zu ermöglichen. Dies wird als entscheidende Voraussetzung angesehen, um auf den globalisierten Arbeitsmärkten bestehen zu können. Man verspricht sich dadurch außerdem einen erheblichen ökonomischen Nutzen.

„Apps“, als potentielle Unterkategorie der OERs, können in der Vermittlung von Wissen in unserer wissensbasierten Gesellschaft eine potente Rolle spielen. Jäkel et al. kategorisiert mobile und Web-Apps als „einfach zu bedienende Anwendungsprogramme in Smartphones, mit denen man sich schnell und überall Informationen über alles und jeden verschaffen kann“. Täglich werden viele neue Apps entwickelt und Nutzer dafür gewonnen, mit dem Ziel Informationen in kleinen verdaubaren Häppchen zu präsentieren (Jäckel & Fröhlich, 2012, S. 178), sogenanntes „**knowledge breaking**“.

In der Entwicklung von Apps sind kaum mehr Barrieren gegeben und generell dient eine App meist dem Ziel den Abstand zwischen Personen, Tools und Informationen oder zwischen dem Nutzer und der Anwendung selbst so weit wie möglich zu verringern (Goldstein, 2011, S. 31). So können mittlerweile auch Lehrkräfte, ohne großem Mehraufwand Apps nützen oder sogar selbst programmieren. Es gibt bereits diverse Plattformen, wo eigens erstellte Apps ausgetauscht und weiterentwickelt werden können. Inzwischen sogar bereits so viele, dass es sinnvoll erscheint eine zentrale Plattform zu etablieren. Folglich wird der Einsatz im Unterricht von der Vielzahl an verfügbaren Apps begünstigt, gleichzeitig jedoch dadurch limitiert, dass es viel Zeit kostet eine sinnvolle Auswahl zu treffen und diese im Idealfall wissenschaftlich zu validieren. Die wesentliche Herausforderung ist, geeignete Apps für den Unterricht zu finden. Dabei soll eine evidenzbasierte Checkliste helfen, die Spreu vom Weizen zu trennen und Orientierung zu bieten.

3 Medienbegutachtung

Im Sinne der allgemeinen Medienbegutachtung steht die Entität „Medium“ (lat. für „Mitte, Mittelpunkt“) bildungssprachlich für ein „vermittelndes Element“, welches mit fachdidaktischem Bezug konservativ betrachtet auch als Material verstanden werden kann.

Insofern kann für eine erste Begutachtung der Applikation der bereits wohletablierte „**Materialkompass**“ der Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (vzbv) Berlin, herangezogen werden. Folgende Bereiche werden dabei berücksichtigt:

„**Methodik & Didaktik**“ – moderne, zeit- und altersgemäße Vermittlung; Zielgruppenorientierung; individuelle Lernwege, Erfahrung und Interessen; Bildungs-

und Lernziele formuliert und integriert; Handlungs- und Kompetenzorientierung; tragfähige Hilfestellung für Lehrkräfte;

„**Fachlicher Inhalt**“ – Sachrichtigkeit; kontroverse, plurale multiperspektivische Darstellung; Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten; vergleichende und unparteiische Darstellung; kumulativen Lernprozess ermöglichend; und

„**Formale Gestaltung**“ – Strukturierung und Gliederung; erleichtertes Verständnis durch grafische Gestaltung (vzbv, 2013).

Um digitalen Medien für den Einsatz im Unterricht zu bewerten, benötigt es im zweiten Schritt Expertinnen und Experten, die nicht nur den fachwissenschaftlichen Inhalt, sondern ebenso die fachdidaktische Aufbereitung und Umsetzungsmöglichkeit und eben auch die medienpädagogische eLearning Strategie und deren Wirkung auf eine Schülerin oder einen Schüler beurteilen können.

Die **Medienbegutachtung des Landes Medien Zentrums (LMZ)** Baden-Württembergs sticht heraus, welche die „Medienadäquate Umsetzung“ sowie Materialien für die Arbeit mit dem Whiteboard zusätzlich inkludiert. Die Gutachter und Gutachterinnen sind erfahrene Lehrkräfte, welche gemeinsam ein breites Spektrum an Fachwissen, Aspekten und Erfahrungen in das Verfahren einbringen und einer transparenten Checkliste an Bewertungskriterien folgen (Landesmedienzentrum BW, LMZ). Die Begutachtung umfasst die Prüfung folgender Aspekte:

„**Grundlage**“ – Vereinbarkeit mit Grundgesetz, Landesverfassung, Schulgesetz; Bezug zu den Bildungsstandards: Anbindung an konkrete Standards, Berücksichtigung fächerübergreifender Aspekte, Einordnung in konkrete Lernsituationen; Vereinbarkeit mit moralisch-ethischen Grundwerten; keine Anleitung zu gefährlichem Handeln/Beachtung sicherheitsrelevanter Aspekte;

„**Fachwissenschaftliche Aspekte**“ – Korrektheit; Relevanz und Aktualität; Schwerpunkte;

„**Didaktische Umsetzung**“ – Adressatengerechte Umsetzung/Altersangemessenheit; Zielsetzung, Inhalt, zielgruppen-adäquate Sprache; Darbietung der Information, Gliederung; motivierende Aspekte; Gliederung/verständlicher Aufbau (Kombination Bild-Text), Integrierbarkeit in den Unterricht, Zeitökonomie, Zusammenfassung, eindeutige Verknüpfbarkeit mit Lernzielen/Standards/Kompetenzen;

„**Medienadäquate Umsetzung**“ – geeignete mediale Umsetzung (Kameraführung, Einstellungen, Filmschnitt, Kongruenz von Bild und Sprechertext); sprachliche Aufbereitung (Sprachauswahl, fremdsprachliche Übersetzungen, Untertitel); mediendidaktische Qualität (Veranschaulichung durch Grafiken, Modelle, Animationen und Karten); technische Qualität des Bild- und Tonmaterials; passende musikalische Untermalung;

„**Eventuelle Arbeitsmaterialien**“ – Qualität, Umfang, Bezug zum Film, Arbeitsblätter (vertiefende Nacharbeit);

„**Interactive Whiteboard (IWB) geeignete Arbeitsmaterialien**“ – Funktionen der Software, grundlegende Arbeitsvorgänge (markieren, vergrößern, kolorieren);

Sicherung der Arbeitsergebnisse in gängiger Dateiform; methodisch-didaktische Möglichkeiten (handlungsorientierte Lernoperationen, unterschiedliche Lernformen, Feedback, Selbst- und Lernzielkontrollen);

In ähnlicher Art und Weise finden sich Medienbegutachungskriterien auf den Homepages von Landes- und Bundesmedienzentren und ähnlichen Einrichtungen, jedoch bleiben Ernährungs-, und generell-, App-spezifische Kriterien für deren Einsatz im Unterricht bis dato ein „gap of research“.

3.1 Evidenzbasierte Qualitäts- und Bewertungskriterien

Aus Sicht der Medienbegutachtung allgemein existieren bereits pilotierte Benchmarks, allerdings nicht für den fachspezifischen Ernährungsunterricht. Eine international anerkannte evidenzbasierte Bewertungsmethode ist zum Beispiel die Mobile Application Rating Scale (MARS), welche an der Queensland University of Technology (QUT) von Stoyanov et al. entwickelt und veröffentlicht wurde (ebd., 2015). Nach eingehender Untersuchung von bis dato 372 verschiedenen App- und Webapplikations-Ratingsystemen wurden **fünf Überkategorien** definiert, welche in der nachfolgenden Testung besonders hohe Konsistenz und Reliabilität aufwiesen. Diese lauten: „**Einbezug der Nutzer**“ („Engagement“), „**Funktionalität**“, „**Ästhetik**“, „**Informationsqualität**“, als objektive Qualitätskriterien und „**subjektive Qualität**“ als Ergänzung.

Seither haben einige andere wissenschaftliche Arbeitsgruppen, das MARS-System als Basis verwendet. So zum Beispiel auch HealthOn e. V., eine „Info- & Bewertungsplattform für Health-Apps“ für Verbraucherinnen und Verbraucher und Patientinnen und Patienten, die „Gesundheits-Apps testet, über Innovationen und Trends informiert und Marktanalysen für Entscheidungsträger im Gesundheitswesen erstellt (<https://www.healthon.de>). Anhand ihrer Checkliste lässt sich im Teil 1 das „**Risikopotential**“ jeder App evaluieren und dabei wird berücksichtigt welche Unterstützungsfunktionen sich Anwenderinnen und Anwender von der App erwarten, so auch das Hauptziel der App, aber auch der Anbieter und die Kosten werden ermittelt. Teil 2 hilft bei der Einschätzung der „**Qualität und Vertrauenswürdigkeit**“ einer App, zum Beispiel durch Abfragen des Impressums, der Sachverständigkeit, der Finanzierung, bis hin zum Erkennen von „Schleichwerbungen“, etc. Der HealthOn-Ehrenkodex orientiert sich einerseits am Konzept der Empfehlungen „Gute Praxis Gesundheitsinformationen“ und ebenso an den Kriterien der Stiftung Health on the Net, welche seit 20 Jahren vertrauenswürdige Webseiten mit gesundheits-relevanten Inhalten mit dem HON-Prüfsiegel auszeichnen (Kramer, 2017, S. 201).

Auf der Suche nach einem Pendant, zur besseren Einordnung von Ernährungs-Apps zur Verwendung im Unterricht, wurde die existierende Lücke deutlich und das laufende Forschungsprojekt initiiert.

3.2 Studiendesign und Datenanalyse

Diese Pilotstudie basiert zum ersten auf einer systematischen Analyse von fachspezifischen Ernährungs-Apps und systematischer Literaturrecherche nach Bewertungskriterien für Apps sowie für Unterrichtsmaterialien allgemein, Leitlinien von Fachgesellschaften inkludierend. Im ersten Schritt wurden Pädagoginnen und Pädagogen, sowie Expertinnen und Experten im Bereich Medienpädagogik und eLearning, zu ihrer Sichtweise und Erfahrungen im Umgang mit Apps befragt. Im nächsten Schritt wurden erste Erhebungen mittels Fragebogen unter angehenden Lehrenden, Studierenden des Studiengangs „Ernährungspädagogik im 1. 3. und 5. Semester (Bachelor)“, durchgeführt. Außerdem wurde ein Workshop mit Schülerinnen und Schülern als Fokusgruppe konzipiert und abgehalten, welcher als Basis für die Gestaltung des Tags der offenen Tür an einem Gymnasium diente. Die Ergebnisse dieser ersten Phase der Pilotstudie wurden dann im Rahmen der HaBiFo-Jahrestagung 2017 und einem dort angebotenen Workshop in Form einer Expertenwerkstatt diskutiert und weiterentwickelt.

4 Erweiterung der Kriterien für webbasierte Medien im Ernährungsunterricht

Medien sind aus der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern nicht mehr wegzudenken. Der gewünschte und auch wirkungsvolle Einsatz von Applikationen im Unterricht setzt jedoch einen kritischen Blick aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und medienpädagogischer Sicht voraus.

Es empfiehlt sich vor der Nutzung die übergeordneten Strukturen zu erheben. **Kompetenzniveau, Schulstufe und Fach** sollten der Lerngruppe angemessen sein, um einen zielführenden Einsatz zu gewährleisten. Ebenso sollte für die Integrierbarkeit in den Unterricht eine eindeutige Verknüpfung mit den fachspezifischen **Lernzielen, Bildungsstandards und Kompetenzen** bestehen.

Ernährungs-Apps, welche nicht dezidiert für den Ernährungsunterricht konzipiert wurden, aber sich als passend erweisen, können zum Beispiel im Rahmen eines Projekts oder einer vertiefenden Lehrveranstaltung unterstützend eingesetzt werden. Auch das Erstellen einer eigenen App könnte ein wertvoller Unterrichtsansatz sein.

Nachfolgend, werden die bisher empirisch erhobenen Kriterien mit kurzen Erklärungen, deren Chancen und Möglichkeiten zum Einsatz im Unterricht vorgestellt:

Guten APPetit!

Tab. 2: Kriterien der vorgeschlagenen Checkliste zum Einsatz von Apps (Quelle: Eigene Darstellung)

Kriterium, entscheidende Faktoren	Erläuterung, Unterkategorien
Risikopotential, Qualität und Vertrauenswürdigkeit (idealerweise Voraussetzung)	Datensicherheit, Sicherheit der Privatsphäre – keine persönlichen Angaben nötig; Anbieter der App, Kontakt – Impressum vorhanden; Registrierung nötig? – falls ja, keine Angabe von sensiblen Daten gefordert; Sachverständigkeit –Experten und Quellen genannt; Finanzierung transparent; Werbung – falls ja offensichtlich, keine Schleichwerbung, etc.; Einschränkung der App (z.B. Hinweis auf Experten)
1) Kosten	Wirtschaftlichkeit – mobile Endgeräte, Software, Klassenlizenzen, Internetverbindung (zu Lasten der Schule); vulnerable Gruppen berücksichtigt; (im Idealfall) keine Kosten für Schülerinnen und Schüler
2) Sprache	moderne, zeit- und altersgemäße Vermittlung; Möglichkeit des sprachbildenden Unterrichts – Spracherwerb, Sprachförderung, Sprachkompetenz allgemein (z.B. Sprache mit Bildern verknüpft), Alltagssprache, Bildungssprache; zeitgemäße Genderaspekte (aid-infodienst, 2016, S.1-8; Neuland, 2008, S.170-172)
3) Verständlichkeit	Zielgruppenorientierung; definierbares Kompetenzniveau; klare Strukturierung; integrierte fachliche Erklärung (z.B. Glossar, Lexikon)
4) Anwenderfreundlichkeit	Bedienung; Eingliederung in Infrastruktur (z.B. Hilfebutton, Anleitung zur Funktionsweise); individuelle Gestaltungsmöglichkeit
5) Fachwissen	Sachrichtigkeit; adäquate evidenzbasierte Wissensvermittlung; aktuelle Fachinhalte; multiperspektivische Darstellung; Überprüfungsmöglichkeit (Simunaniemi, 2012)
6) Gesundheitsaspekt respektiert	Säulen der Gesundheit; Prinzipien von „health literacy“; Gesundheitsdeterminanten (Dahlgren & Whitehead, 1991, S.11); externe Unterstützungssysteme (z.B. mentale Gesundheit, Bewegung) (Heindl, 2016, S.1; Kickbusch, 2013, S.13)
7) Alltagsbezug	Lebensbezug, Authentizität; lebensmittelbasierte Empfehlungen lt. Leitlinien der Fachgesellschaften;

	Ziel: praktische Umsetzung von Maßnahmen – Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (SIPCAN, 2016; Steinberg 2011, S.50)
8) Aktualitätsbezug	aktuelle Geschehnisse und Entwicklungen (z.B. Referenzwerte der Fachgesellschaften), Trends
9) Genussaspekte inkludiert	Genuss wird als gesundheitsförderliches Verhalten anerkannt (Gruber, 2016, S.115-119), Genusskompetenz wird gefördert
10) Motivationsförderung	extrinsische und intrinsische Motivationsansätze; Verhaltensstrategien; Belohnung, Incentives, Nudging (Winkler, 2015, S.106)
11) Spaß	Gamificationansatz, Spieltheorie involviert, spielerische Lernprozesse, Vergnügen
12) Empathie	Kommunikation zwischen App und Nutzer, Reaktion auf Eingaben, personalisiertes Feedback (Noar, 2016, S.689)
13) Layout	Grafiken und Bilder, Audio, Animation, Interaktivität, ansprechende Aufbereitung und Gestaltung, zeitgemäße Genderaspekte, auch in Grafiken (Steinberg, 2011, S.65)
14) Lernwirksamkeit	Möglichkeit Lernprozesse anzustoßen und zu überprüfen; Möglichkeit zum Austausch (z.B. Foren), partizipative Lernformen initiieren (z.B. Peer-Group-Learning, Nutzungsdauer; Nachhaltigkeit (Kramer, 2017, S. 198); Problem-Based Learning (Ho, 2016, S.1)

Nach dem „MARS-System“ (Mobile Application Rating Scale) inkorporiert **„Einbezug der Nutzer“** („Engagement“) hier Kriterien **1) - 4)**, **„Informationsqualität“** korrespondiert mit **5) - 6)**, **„Funktionalität“** ist mit **7) - 8)** abgedeckt und die **„Ästhetik“** mit **13)**. Zusätzlich kommt die **„subjektive Qualität“** bei **9) - 12)**, den „nice-to-have“-Kategorien, zum Tragen. Da, wie eingangs erwähnt, Ernährungs-Apps auch „food“ und „health literacy“ fördern könn(t)en, wurde Kategorie **14)** auch als besonders wichtig für diesen Zweck identifiziert.

Mit Blick auf die von HealthOn entwickelte Checkliste zur Bewertung von Gesundheits-Apps, wird mit Kriterium **„Risikopotential“** und **„Qualität und Vertrauenswürdigkeit“** im Großen und Ganzen abgedeckt. Hierbei muss noch die Analogie zum Arbeiten mit Texten aufgezeigt werden, denn auch hier gilt, dass ein „schlechter“ oder populärwissenschaftlicher Text im Unterricht zum Erlernen eben dieser kritischen Umgangsweise mit Informationen („civic online reasoning“) dienlich sein kann und genauso verhält es sich mit Apps. Insofern besteht ein großer Unterschied

dabei, wenn diese Ressource im Rahmen eines Unterrichtskonzeptes zum Einsatz kommt.

Die fachdidaktischen sowie medienadäquaten Elementesind wiederum auf den Erwerb gesundheitsrelevanter Kompetenzen ausgelegt. Im Kompass wird 7) „**Alltagsbezug**“ oder „**Lebensweltbezug**“ unter „Fachlicher Inhalt“ gesehen, in den die Prätests unter den verschiedenen Zielgruppen, insbesondere der Schülerinnen und Schüler, in Hinblick auf Apps eine solche Priorität ergeben haben, sodass dies hier gesondert angeführt wird. Ähnlich verhält es sich mit der formalen Gestaltung, welche im Materialkompass dezidiert „weniger gewichtet“ wird, wohingegen die Schülerfokusgruppe dieser Studie dies bei Apps eindeutig als wichtig beurteilte.

Ein individueller Fokus könnte mit dieser Liste zum Beispiel auf Kategorie 2) „**Sprache**“ gelegt werden denn gerade Ernährungsbildung eignet sich um Sprache zu erlernen, kulturellen Austausch anzuregen und auch eventuelle Genderbarrieren zu überwinden.

Die Checkliste soll sich, außer zur Bewertung bereits existierender Apps, auch für die Erstellung von Apps explizit für den Unterricht eignen.

5 Mehrwertgenerierung

Doch wie kann nun ein didaktischer Mehrwert durch den Einsatz von OERs im Ernährungsunterricht generiert werden? Dazu müssen, wie bei jeglicher (fach-)didaktischen Intervention, klare Lehr- und Lernziele formuliert werden. Diese können nun zusätzlich zu den bereits definierten Zielen bei Verwendung einer App entweder Prozess- oder Inhalts-orientiert sein. So ist es mithilfe mancher Apps bereits möglich den Lernprozess der Nutzer zu verfolgen und eventuell sogar währenddessen zu steuern. Die Überprüfung kann durch einen einfachen Mechanismus wie zum Beispiel dem Sammeln von Punkten durch das erfolgreiche Lösen einer Aufgabe oder dem Erheben von bestimmten Daten bewerkstelligt werden. Zwei erfolgreiche Beispiele für Prozess-orientierte Apps sind zum einen die AID-App „Was ich esse“, welche den Umgang mit Ernährungsempfehlungen und der Ernährungspyramide vermittelt, und zum anderen „MILE – move, interact, learn, eat“, wo Jugendliche mobil und ortsbezogen verschiedenste Inhalte kompetenzorientiert begreifen lernen. Im Idealfall werden die Jugendlichen von der App vom Wissen ins Handeln begleitet und dies Lerner-zentriert, mit der Lehrperson im Hintergrund, aber dennoch präsent und unabdingbar ins Monitoring, durch die vorhandenen Metadaten, der individuellen Lernprozesse eingebunden. Lernunterstützung durch individualisierten Content kann einen großen Vorteil bieten, indem Niveaus in ihrem Schwierigkeitsgrad angepasst werden können, je nach Nutzer und dem Prinzip: „Den schwachen Lerner fördern und den starken Lerner fordern“.

Andere Apps einen ihren Mehrwert indem sie auf einen speziellen Inhalt fokussierend zum Lernprozess der Schülerinnen und Schüler beitragen. So ist häufig ein

bestimmtes Thema multimedial aufbereitet um eine spezielle Thematik kompetenzorientiert begreifbar zu machen. Insbesondere im Bereich der „nachhaltigen Ernährung“ gibt es hier erfolgreiche Beispiele, wie zum Beispiel die „Zu gut für die Tonne“-App, ein kostenloses Produkt des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL). Die App soll Schülerinnen und Schülern nicht nur die Inhalte einer „nachhaltigen Ernährung“ vermitteln, sondern sie auch handlungsfähig machen und somit zum „Empowerment“ beitragen, ein Mehrwert der in der Gesundheitsförderung bereits gut untersucht als wertvoll anerkannt wurde. Dementsprechend weckt die App „Food Jungle“, welche von IBM Österreich und dem Hauptverband der Sozialversicherungsträger ins Leben gerufen wurde, Interesse und befähigt Nutzerinnen und Nutzer indem sie „gesund essen spielend leicht“ macht.

Idealerweise liegt der Mehrwert beim Einsatz einer Ernährungs-App im Unterricht in der Förderung der Ernährungskompetenz beziehungsweise Gesundheitskompetenz. Dies kann durch eine Vielzahl an verschiedenen Formaten bewerkstelligt werden und reicht von einer fix fertig programmierten App (Inhalt und Struktur vorgegeben) bis hin zum Einsatz einer Kombinationssoftware eines App-Baukastens zur eigenen Konzeption (Inhalt und Struktur individuell erstellbar). Zur Orientierung dabei soll zukünftig die oben präsentierte und noch in der Entwicklungsphase befindliche Checkliste beitragen.

Schlussendlich liegt der Mehrwert potentiell auch im „entgrenzten“ Klassenzimmer, dem virtuellen Ort und somit Netzwerk lebenslangen Lernens, wo auf Bildungsmaterialien überall und immer zugegriffen werden kann und wo alle partizipieren dürfen, dem eigentlichen Grundgedanken der OERs (Blees, 2015, S. 16). Hiermit besitzen Apps die Fähigkeit „den Einzelnen in die Lage zu versetzen, sein Leben durch eigenständiges Kontrollieren der Lebens- und Arbeitsbedingungen auf verantwortungsvolle und sinnvolle Weise zu gestalten.“ (OECD 2003, in Blees, 2015, S. 16).

6 Zusammenfassung und Ausblick

Heutzutage Apps fungieren im Ernährungsbereich als Einkaufshilfen, Rezeptsammlungen, Quiz-Spiele oder gar zur Beurteilung des eigenen Essverhaltens und mehr (In Form, 2016). Genutzt werden sie primär von Personen unter 30 und MiddleAger (30-40 J.) großteils um schnell Informationen zu gewinnen (Stempel, 2011, S. 557). Doch bei welchen Apps handelt es sich nun um valide Quellen, die auf wissenschaftlicher Evidenz basieren, und auch das Prädikat „pädagogisch wertvoll“ verdienen? Im Rahmen dieser Pilotstudie wurden folgende Forschungsfragen eruiert:

- Welche evidenzbasierten Qualitäts- & Bewertungskriterien wurden bisher schon definiert, implementiert und evaluiert? Dahingehend wurden allgemeine Medienbegutachtungskriterien sowie Kriterien zur Begutach-

tung von Gesundheits-Apps, bereits pilotierter Benchmarks, erhoben und präsentiert.

- Wie können wir gewährleisten, dass webbasierte Medien, welche im Rahmen des Unterrichts verwendet werden, reliabel sind indem sie definierten Kriterien entsprechen? Hier wurde der Bedarf an einer evidenzbasierten Checkliste festgestellt und mit erhobenen Kriterien entworfen.
- Wie kann mithilfe von Apps Lernwirksamkeit erreicht und auch dokumentiert werden? In der Erörterung des potentiellen Mehrwerts wurden Prozess-orientierte und Inhalts-orientierte Best-Practice-Beispiele aufgezeigt und das „entgrenzte“ Klassenzimmer debattiert.

Ziel des noch laufenden Forschungsprojektes ist es eine Checkliste für die adäquate Verwendung webbasierter Programme im (Ernährungs-)Unterricht zu diskutieren, um in weiterer Folge einen Referenzrahmen zur Implementierung eines Gütesiegels zu erstellen. Dabei werden die notwendigen erweiterten Kompetenzen analysiert und Strategien formuliert um die Nutzungskompetenzen aller Anwenderinnen und Anwender „app-to-date“ zu bringen.

Literatur

- aid-infodienst Ernährung, Landwirtschaft, Verbraucherschutz e. V. (2016). *Ich esse. Du isst. Wir essen. Leitfaden zur inklusiven Sprachförderung in der Grundschule*. https://shop.aid.de/_assets/downloads_free/0431_2016_ich_esse_du_isst_x000.pdf
- Blees, I., Deimann, M., Seipel, H., Hirschmann, D. & Muuß-Merholz, J. (2015). *Whitepaper Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015*. <http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/02/Whitepaper-OER-Weiterbildung-2015.pdf>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B., & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*. (pp. 17-66). Dordrecht: Springer.
- BMGF, Bundesministerium für Gesundheit und Frauen. (2016). *Rahmen-Gesundheitsziele Richtungsweisende Vorschläge für ein gesünderes Österreich – Langfassung*. www.gesundheitsziele-oesterreich.at/wp-content/uploads/2016/12/Rahmengesundheitsziele_Langfassung_20161206.pdf
- Bundesverband der Verbraucherzentralen und Verbraucherverbände – Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (vzbv). (2013). *Materialkompass – Bewertungskriterien*. www.verbraucherbildung.de/materialkompass/bewertungskriterien

- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1991). *Policies and strategies to promote social equity in health*. Stockholm: Institute for future studies.
- Europäische Kommission. (2012). *Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozio-ökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen*. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. www.arqavet.at/fileadmin/download_files/rethinking_europe.pdf
- European Commission. (2016). *European eGovernment Action Plan 2016-2020*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/european-egovernment-action-plan-2016-2020>
- Eurostat. (2016). *Pressemitteilung, 260/2016* (20. Dezember 2016). <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7771144/9-20122016-BP-DE.pdf>
- Goldstein N. (2011). *iPhone Apps Entwicklung für Dummies*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Gruber, M. (2011). Salutogenetische Aspekte des kulinarischen Genießens. *Ernährung & Medizin*, 26(03), 115-119. <https://doi.org/10.1055/s-0031-1286126>
- Heindl, I. (2016). *Essen ist Kommunikation. Esskultur und Ernährung für eine Welt mit Zukunft*. Wiesbaden: Umschau Zeitschriftenverlag.
- Ho, J., Corden, M.E., Caccamo, L., Tomasino, K.N., Duffecy, J., Begale, M. & Mohr, D.C. (2016). Design and evaluation of a peer network to support adherence to a web-based intervention for adolescents. *Internet Interventions*, 6, 50-56. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2016.09.005>
- In Form. (2016). *Ernährungs-Apps unter der Lupe*. <https://www.in-form.de/buergerportal/service/in-form-unterwegs/apps-rund-um-ernaehrung-und-bewegung/ernaehrungs-apps-unter-der-lupe.html>
- Jäckel, M. (2011). Special-„Good news!“ Szenarien zur Nutzung von Apps im Ernährungsbereich. *Ernährungs-Umschau*, 58(10), 548.
- Jäckel M. & Fröhlich G. (2012). Alles im Griff? Apps im Bereich Ernährung und Gesundheit. *Ernährung im Fokus*, 5/6, 178-181.
- Kickbusch, I., Pelikan, J.M., Apfel, F. & Tsouros, A.D. (Eds.). (2013). *Health literacy: the solid facts*. www.thehealthwell.info/node/534072
- Kramer, U. (2017). Wie gut sind Gesundheits-Apps? Was bestimmt Qualität & Risiko? Welche Orientierungshilfen gibt es? *Aktuelle Ernährungsmedizin*, 42(3), 193-205.
- Kraus-Füreder, H. (2018). Gesundheits-Apps. Grundlagenpapier unter besonderer Berücksichtigung des Aspektes Gesundheitskompetenz. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention.
- Landesmedienzentrum BM. *Kriterien der Begutachtungskommissionen zur Beurteilung der Eignung von Medien für den Einsatz in der Schule*. <https://www.lmz-bw.de/medienbegutachtung.html>

- Maier, G. & Felder-Puig, R. (2017). *Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen. Herausforderungen und Überblick zum aktuellen Stand der Forschung*. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention GmbH.
- Nárosy, T. (2017). Ist Unterricht ohne digitale Medien und Werkzeuge noch gut genug? *Erziehung und Unterricht*, 7-8(167), 4-10.
- Neuland, E. (2008). *Jugendsprache: eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Noar, S.M., Benac, C.N. & Harris, M.S. (2007). Does tailoring matter? Meta-analytic review of tailored print health behavior change interventions. *Psychological bulletin*, 133(4), 673. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.4.673>
- OECD (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. Paris: OECD.
- Röthlin, F., Pelikan J.M. & Ganahl, K. (2013). *Die Gesundheitskompetenz der 15-jährigen Jugendlichen in Österreich*. Abschlussbericht der österreichischen Gesundheitskompetenz Jugendstudie im Auftrag des Hauptverbands der österreichischen Sozialversicherungsträger (HVSV). <http://lbihpr.lbg.ac.at/de/oesterreichischen-gesundheitskompetenz-jugendstudie>
- Rohde, A., Lorkowski, S., Dawczynski, C. & Brombach, C. (2017). Dietary mobile apps: Acceptance among young adults. A qualitative study. *Ernährungs-Umschau*, 64(2), 36-43.
- Shell Deutschland Oil GmbH. (2016). *Jugend 2015*. 17. Shell Jugendstudie. www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/freizeit-und-internet.html
- Simunaniemi, A.M., Sandberg, H., Andersson, A. & Nydahl, M. (2013). Normative, authentic, and altruistic fruit and vegetable consumption as weblog discourses. *International Journal of Consumer Studies*, 37(1), 66-72. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2011.01058.x>
- Schnellbacher, C. (2016). Ernährungs-Apps für den Ernährungsversorgungsalltag – Hindernisse und Chancen. *Public Health Forum*, 24(3), 209-212. <https://doi.org/10.1515/pubhef-2016-0070>
- SIPCAN. (2016). *Neue Studie: Jeder dritte Jugendliche in Tirol ist übergewichtig*. (Pressemeldung). www.sipcan.at/neue-studie-jeder-dritte-jugendliche-in-tirol-uumlbergewichtig.html
- Steinberg, A. (2011). *Scheitert die Ernährungskommunikation? Qualitative Inhaltsanalyse von Printratgebern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93179-1>
- Stempel, A. (2011). App – Technische Unterstützung für den Einkauf? Interview mit Axel Stempel. *Ernährungs-Umschau*, 58(10), 556-558.
- Stoyanov, S.R., Hides, L., Kavanagh, D.J., Zelenko, O., Tjondronegoro, D. & Mani, M. (2015). Mobile app rating scale: a new tool for assessing the quality of health mobile apps. *JMIR mHealth and uHealth*, 3(1), e27. <https://doi.org/10.2196/mhealth.3422>
- WHO, World Health Organization. (2016). *From innovation to implementation – eHealth in the WHO European Region*. WHO Regional.

Winkler, R., Reinsperger, I. & Piso, B. (2015) *Effekte von (im)materiellen Anreizen auf das Gesundheitsverhalten*. LBI-HTA Projektbericht Nr. 83. Wien: Ludwig Boltzmann Institut für Health Technology Assessment.

Verfasserinnen

Mag.^a Martina Überall, PhD

Maria Lerchbaumer, BEd

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Christa Meliss

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Birgit Wild

Pädagogische Hochschule Tirol

Fachbereich Ernährung & Gesundheit

Pastorstraße 7

A-6010 Innsbruck

E-Mail: martina.ueberall@ph-tirol.ac.at

Internet: <http://ph-tirol.ac.at/>

Susanne Obermoser

FIDELIO TISCHNACHBAR – Ein Lehr- und Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung

Ist es unsere gesellschaftliche Verantwortung, in Zeiten des demographischen Wandels die Fehl- und Mangelernährung in der alternden Gesellschaft zum Thema der Ernährungsbildung zu machen? In diesem Beitrag soll das Potential eines generationenübergreifenden Lehr- und Lernkonzeptes in Zeiten von Moden, Mythen, Moral, Medien, Macht... aus mehreren Perspektiven beleuchtet und erste Zwischenergebnisse präsentiert werden.

Schlüsselwörter: Präkonzepte, Service Learning, Kompetenzentwicklung, Motivation

1 Einleitung: Bedarfsanalyse und Projektidee

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit der Entstehung und Prävalenz von quantitativer und qualitativer Fehl- und Mangelernährung bei älteren Personen und messen den Risikofaktoren der altersbedingten körperlichen Veränderungen sowie gesellschaftlicher Isolation und ökonomischen Restriktion große Bedeutung zu (Elmadfa et al., 2008; Volkert, 2013). Neben den beforschten Ursachen und Auslösern wurde jedoch in der Literatur das Augenmerk kaum auf das präventive Potential von Haushaltstätigkeiten und vor- bzw. nachgelagerten Aufgaben bei der Nahrungszubereitung gelegt: Einschränkungen und Schwierigkeiten bei der täglichen hauswirtschaftlichen Versorgung (Hilfsbedarf z.B. bei Einkaufen, Vorratshaltung, Zubereitung) gehen häufig dem Stadium der Pflegebedürftigkeit voraus – so könnte beispielsweise zur Risikoabschätzung einer „Mangelernährung aus haushaltsbezogener Sicht [...] der Inhalt eines Kühlschranks als wichtiger Indikator für Probleme beim Einkaufen und der Nahrungszubereitung dienen“ (Preuße, 2017, S. 277).

Dem Wunsch nach lebenslanger Selbstbestimmung und Unabhängigkeit folgend kommt daher einer Unterstützung der autonomen Handlungsfähigkeit im Sinne von Empowerment (vgl. Ottawa Charta, 1986) in dieser Übergangsphase besondere Bedeutung zu. Basierend auf der langjährigen Lebenserfahrung haben sich jedoch bei älteren Personen bestimmte Einstellungen bzw. Wertvorstellungen (Anspruch an Nahrung), Routinen bei Arbeitsabläufen (Alltagskompetenz) sowie mehrheitlich feste Gewohnheiten verankert (Preuße, 2017). Darum stellt sich die Frage: „Was können wir [in Präventionsprojekten] einer Generation vermitteln, die bereits ein Leben lang gekocht, eine Familie ernährt hat und eventuell sogar schon Enkelkinder versorgt?“ (Hitthaller, Perlik & Ruso, 2016, S. 7).

Mit dem Bewusstsein, dass an Ernährungsinterventionen (wie der vorliegenden) vorrangig weitgehend gesunde, mobile, selbstständige Personen der jüngeren Zielgruppe (65-80 Jahre) teilnehmen, liegt der Fokus des Projektes Fidelio-Tischnachbar auf der Verbesserung/Erhaltung von Gesundheit und Lebensfreude für Frauen und Männer ab 65 (Anlass zu Kommunikation und Beziehungspflege) sowie der Schaffung von „Handlungsspielräumen zum Abstecken möglicher Alternativen der Ernährungsversorgung“ (Preuß, 2017, S. 273). Im Mittelpunkt steht das gemeinsame Essen, denn soziale Kontakte sind ein entscheidender Gesundheitsfaktor. Gemeinsam zusammengestellte Gerichte und Mahlzeiten sättigen nicht nur, sondern werden auch für kommunikative Funktionen genutzt, um Beziehungen anzuknüpfen oder Menschen in die Gemeinschaft einzubeziehen: „Das Ziel einer „richtigen“ Mahlzeit liegt nicht (immer) nur in der bedarfsgerechten Nährstoff- und Energiezufuhr (Gesundheit), sondern auch in der sozialen Beziehungspflege [...] oder Teilhabe an Gesellschaft“ (Buchner, Kernbichler & Leitner, 2011, S. 133). In Gesellschaft macht gesunde Ernährung mehr Freude und fördert auch den Appetit, wodurch altersbedingte Mangelernährung verbessert werden könnte.

1.1 Projekt Fidelio-Tischnachbar

Es gilt, Menschen zu lebenslangem Lernen zu befähigen und ihnen zu helfen, die verschiedenen Phasen ihres Lebens sowie eventuelle chronische Erkrankungen und Behinderungen angemessen zu bewältigen. Dieser Lernprozess muss sowohl in Schulen wie auch zu Hause, am Arbeitsplatz und der Gemeinde erleichtert werden. (Ottawa Charta, 1986)

Das Pilotprojekt „Fidelio-Tischnachbar“ (Jänner bis Dezember 2018, gefördert durch die Salzburger Gebietskrankenkasse) greift in einer Kooperation der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und der Paris Lodron Universität Salzburg (Fachbereich Psychologie) die Thematik „Fehl- und Mangelernährung im Alter“ auf und setzt als möglichen Lösungsansatz auf ein generationenübergreifendes, dreistufiges Ernährungskonzept: (1) Allgemeine Ernährungsvorträge zum Thema „Genussvolle Ernährung ab 65“, (2) von Studierenden des Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung „Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt/Haushaltsökonomie und Ernährung“ begleitete Kochkurse („Kochevents“) sowie (3) selbstorganisierte Kochgemeinschaften.

Im vorliegenden Beitrag soll nun in erster Linie die Rolle dieses Pilotprojektes in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (Stufe 2) näher erläutert werden: „Auch wenn Alltagssituationen wie die tägliche Ernährungspraxis gerne trivialisiert werden, die Zubereitung einer Tagesmahlzeit ist ein anspruchsvoller, weil komplexer Lernanlass für eine Lerngruppe, gekennzeichnet durch Polytelie und Paradigmenvielfalt“ (Buchner, 2013, S. 9).

| Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung

Indem das gemeinsame Kochen der Seniorinnen und Senioren durch Studierende begleitet (im weiteren Projektverlauf auch geplant) wird, findet intergenerationaler Wissens- und Erfahrungsaustausch sowie sozial-integratives Lernen statt: Die Studierenden lernen auf diese Weise theoretische Aspekte in die Praxis zu bringen, Alltagsthemen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (vgl. Dressler, 2006) und sammeln im Sinne der Ernährungsbildung wertvolle Erfahrungen in der Vorbereitung und Umsetzung gesundheitsförderlicher und nachhaltiger Versorgung bis ins hohe Alter (sowie in der Durchführung von Kochevents). In dem forschenden Lernzugang werden im Sinne der lebenslangen Weiterbildung teilnehmende Seniorinnen und Senioren (sowie Studierende) aber nicht nur zu Lernenden sondern auch zu Lehrenden und es kommt zur Weitergabe vom „Kulturwissen Ernährung“ der Gesellschaft. Die angestrebte Förderung der Sach-, Handlungs- und Entscheidungskompetenz zur alltäglichen Lebensgestaltung und Gesundheitsvorsorge in einzelnen Lebensbereichen und Lebensphasen bis ins hohe Alter soll Entscheidungsgrundlagen für einen sozialverträglichen und nachhaltigen Lebensstil liefern (vgl. TNE, 2008).

1.2 Lehr- und Lernansatz mit gesellschaftlicher Verantwortung (Prinzip Active Citizenship Learning – Service Learning)

Die Idee einer Verbindung „unmittelbarer Lernerfahrung im Erziehungsgeschehen und dem demokratischen Wandel der Gesellschaft“ (DJKS, 2007, S. 5) geht auf John Deweys reformpädagogischen Lernansatz zurück und wurde seitdem als Lehr- und Lernkonzept unter dem Begriff *Service Learning* (Lernen durch Engagement) vielfach weiterentwickelt. Die Intention des Service Learning Ansatzes in der hochschuldidaktischen Forschung (vgl. Abb.1) ist es, Bildungsinhalte durch die aktive Auseinandersetzung im gesellschaftlichen Engagement mit realen Problemkontexten zu festigen, den Wissenstransfer und die Praxistauglichkeit des Fachwissens zu erhöhen sowie berufsrelevante (kooperative, kommunikative, soziale, demokratische) Kompetenzen zu erwerben (Reinders, 2010; Gerholz, 2015).

Forschungsergebnisse vorrangig aus dem angloamerikanischen Raum zeigen ein großes Potential dieses Lehr- und Lernkonzeptes: So wird dem Konzept ein positiver Einfluss auf die Lernleistung, Entwicklung sozialer Kompetenz, Persönlichkeitsentwicklung und (gesellschafts)politischem Bewusstsein (z.B. Verantwortungsübernahme, Diversitätstoleranz) nachgesagt (DJKS, 2007). Der subjektive Lernerfolg sowie der erlebte Wissenstransfer von Theorien in die Praxis wird von Service-Learning-Teilnehmenden höher eingeschätzt: Es gibt „Anlass zu der begründeten Annahme, dass Service Learning zumindest den erlebten Lernerfolg Studierender positiv beeinflussen kann. Motivationstheoretisch sollte mit dem erlebten Lernerfolg auch eine höhere Performanz einher gehen“ (Reinders, 2010, S. 544).

Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung |

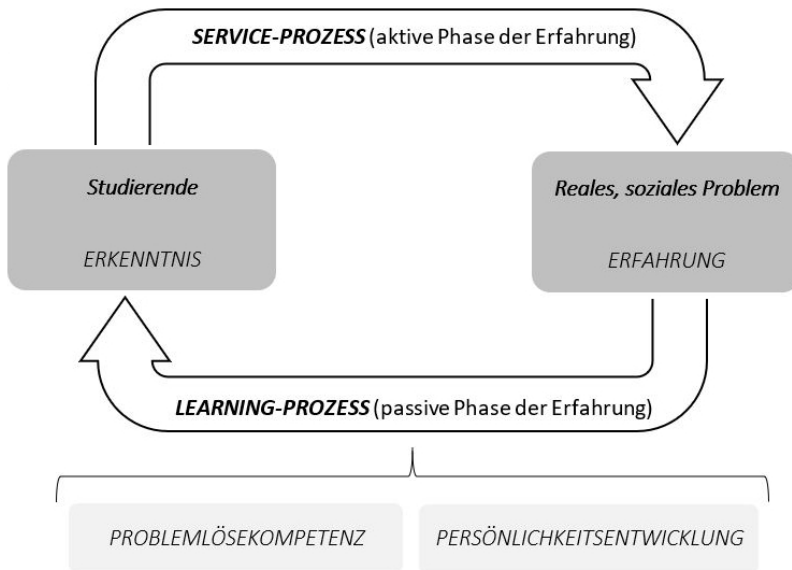


Abb. 1: Entwicklungsprozess der Studierenden im Service Learning (Quelle: Eigene Darstellung nach Gerholz, 2016, S. 5)

Aktive Teilhabe in sozialen Feldern des Gemeinwesens bzw. das Übernehmen von gesellschaftlicher Verantwortung ist unter dem Begriff *Active Citizenship Learning* bereits ein fixer Bestandteil im Primarstufencurriculum der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig: „Da sich die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig ihrer Verantwortung für die Gesellschaft bewusst ist, wird Lernen durch gesellschaftliche Verantwortung (active-citizenshipstudies) als zentrales Element in die Curricula aufgenommen. Ziel ist es, die zukünftigen Lehrer/innen in ihrer individuellen und kollektiven Handlungsfähigkeit (Autonomie, Mündigkeit, Reflexions- und Kritikfähigkeit, Entscheidungskraft) zu stärken“ (Curriculum Primarstufe, 2015, S. 8). Für die Studierenden des 3. Semesters Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung „Ernährung und Haushalt/Haushaltsökonomie und Ernährung“ hingegen ist dieser Lehr- und Lernansatz eine völlig neue Erfahrung und erfordert ein gewisses Maß an persönlicher Offenheit, das Hineinwachsen in neue Rollenkonzepte und Reflexion der eigenen (gesellschaftlichen) Position. Überdies kann auch ein Mehr an Arbeit anfallen, da die Studierenden mehr Verantwortung für ihr Studium, ihre Entwicklung und ihr professionelles Handeln übernehmen sollen (Cerny, 2015). Der expansive Lernzugang, unbekannte Lerngegenstände näher zu durchdringen, führt anfangs häufig zu Skepsis, Distanz und Unsicherheit und erfordert eine Neuorientierung des subjektiven Wertekonzeptes sowie gute Aufklärung über Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit des Lehr- und Lernansatzes. Ein Blick über den Tellerrand und die Betrachtung der Welt aus unterschiedlichen Perspektiven (inklusive der Erkenntnis

der jeweiligen Grenzen – vgl. Dressler, 2015) fördert jedoch rasch die Neugier und Anstrengungsbereitschaft sowie die im Sinne von Bildung notwendige Reflexivität und Differenzfähigkeit: Der Citizenship-Ansatz sensibilisiert die Studierenden, sich auf gegenwärtige sowie zukünftige, individuelle Herausforderungen und sich verändernde Identitätskonstruktionen bzw. nicht wechselseitig ersetzbare Rationalitätsformen einzulassen (Cerny, 2015). Der Interaktion in heterogenen (in diesem Fall generationenübergreifenden) Gruppen kommt hierbei eine „Schlüsselrolle“ zu und ermöglicht durch Vernetzung von Wissen und Können eine bewusste, aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Dieses Grundwissen ist für die zukünftigen Lehrkräfte obligat, um auch die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Entwicklung zu selbstgesteuertem, eigenverantwortlichem Lernen entsprechend unterstützen zu können (Geier, 2015).

2 Aufbau und Durchführung des Lernkonzeptes

2.1 Vorbereitungen

Zur erfolgreichen Umsetzung von Service Learning im Fachbereich ist eine enge Verknüpfung von theoretischem Lernerhalt sowie praktischer Umsetzung für die Gewährleistung des Lernerfolgs unabdingbar. Wobei dieser hochschuldidaktische Lehr- und Lernansatz grundsätzlich nicht unmittelbar ändert „*was* unterrichtet [wird], sondern *wie* die Inhalte zum Erwerb angeboten werden“ (Derkau, 2018, S. 2). Neben dem Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen stehen vorrangig die Stärkung der sozialen Kompetenzen sowie eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit (durch Reflexion der Erfahrungen aus dem Service Learning) im Vordergrund (vgl. Tab.1). Aufgrund der überschaubaren Teilnehmerzahl sowie der möglichen Eingliederung von Theorie- und Praxiseinheiten mit eigenständigem Arbeiten bietet sich ein Proseminar zur Durchführung dieses Lernarrangements an.

Daher wurde zur Umsetzung des Projektschwerpunktes „Kochkurs 65+“ im Wintersemester 2017/18 die Lehrveranstaltung „4.2 PS Warenkunde 1“ aus dem Curriculum Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung „Ernährung und Haushalt“ (3. Semester) gewählt: „Im Fokus von Warenkunde 1 stehen pflanzliche Lebensmittel wie Getreide, Gemüse und Obst, Kartoffeln und Knollen, Hülsenfrüchte, Nüsse und Samen, Gewürze und Kräuter.[...] An ausgewählten Beispielen werden Arten, Aufbau und Nährwert, Technologie (Produktion, Verarbeitung einschl. Konservierung) und Handelsformen, Verwendung in der Küche, Verzehrsgewohnheiten, usw. behandelt“ (Curriculum Sekundarstufe, 2017, S. 180-181). Die Studierenden sollen dabei erlernen, „mit den pluralen Wertekontexten zur Lebensmittelauswahl in heterogenen Lerngruppen situations- und zielgruppengerecht umzugehen“ (ebd., S. 180).

Tab. 1: Lernziele des PS Warenkunde im Service Learning (Quelle: Eigene Darstellung nach Derkau, 2018)

LERNZIELE	
KOMPONENTE „LEARNING“	KOMPONENTE „SERVICE“
Fachkompetenz	
Sachwissen: Warenkunde, einschlägiges Fachwissen, Stand der Forschung (vgl. Curriculum Sekundarstufe, 2017)	Orientierungswissen: Übertragung auf praktische Probleme (z.B. Bedeutung im Alter), Ableitung von Handlungskonzepten
Methodenkompetenz	
Wissenschaftliches Arbeiten (Ausarbeitungen Portfolio), Präsentationstechnik (Referat), „den Ess-Alltag gesundheitsförderlich und nachhaltig gestalten“ (TNE, 2008)	Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung in Entscheidungsprozessen, Visualisierung des Zielzustandes (Antizipation), strategisches Planen von Kochevents (Projektmanagement), multiple Perspektivenübernahme/Perspektivenwechsel
Soziale Kompetenzen	
Zuhören, Verständnis für Seminarteilnehmende	Offenheit, Toleranz, generationsübergreifende Akzeptanz, Verantwortungsübernahme, Reflexion der eigenen Rolle in der Gesellschaft, Vergegenwärtigung eigener Einstellungen bzw. Verhaltensweisen
Persönliche Kompetenzen	
Reflexion von Erfahrungen, Kritikfähigkeit	Persönlichkeitsentwicklung, Erweiterung des Erfahrungshorizontes, Anstrengungsbereitschaft, Einschätzung der Selbstwirksamkeit, ziviles und politisches Bewusstsein (Handlungsspielräume zur demokratischen Mitgestaltung wahrnehmen)

2.2 Aktionale Phase der Lerneinheit

Ein integratives, forschungsbasiertes Lehrkonzept soll Studierenden die Möglichkeit zur Beteiligung an ausgewählten Phasen des Projektes erleichtern und forschendes Handeln evozieren. Dafür wechseln die Studierenden immer wieder aus ihrer Rolle als Lernende/Rezipienten in die Rolle der Lehrenden/Akteure (Reinmann, 2015).

In der vorletzten Lerneinheit fand das erste Fidelio-Tischnachbar Kochevent mit dem Schwerpunkt „Wärmendes Winterfrühstück“ an der Pädagogischen Hochschule Salzburg statt. Die Studierenden setzten sich schon in den vergangenen Einheiten mit möglichen Rezeptideen, Wissenswertem zu Einkauf, Lagerung und Zubereitung sowie der Bedeutung für die ältere Generation ab 65 auseinander. Für den Kochkurs wählten die Studierenden je eines der vorgegebenen Rezepte aus, erarbeiteten zielgruppenspezifische Besonderheiten und klärten die notwendigen Arbeitsabläufe. Die Einkaufslistenstellung übernahm eine engagierte Studentin, die nicht am Kochevent teilnehmen konnte, jedoch freiwillig ihren Beitrag leisten wollte.

Während des Kochkurses übernahmen die Studierenden in Anlehnung an den *Cognitive Apprenticeship-Ansatz* (Reich, 2008) nach einem allgemeinen, einleitenden Vortrag durch die Projektleitung die Verantwortung für „ihr Rezept“: Je nach Unterstützungs- bzw. Begleitungsbedarf der älteren Zielpersonen wechselten die Studierenden von der Phase des reinen *Modellings* (Vorführen) zum *Scaffolding* (unterstützte Aufgabenübernahme durch die Teilnehmenden).¹ Die Studierenden wurden dabei von der Lehrperson aufgrund der steigenden Kompetenz und der Ermöglichung einer Selbstwirksamkeitserfahrung kaum unterstützt (*Fading*) und vorrangig bei der Umsetzung beobachtet (*Coaching*).

Der (Zeit-)druck und die Verantwortung, eine schmackhafte Mahlzeit zuzubereiten führte bei den Studierenden zu einer gewissen Rationalisierung des Herstellungsprozesses im Sinne von Auftrags erledigung. Bezüglich der Lernwirksamkeit muss man als Lehrperson bei jeder Lerneinheit neu entscheiden, „ob beim Üben der handwerklich-technische Aspekt der Arbeitsunterweisung oder der sozial-integrative Aspekt der Kultur des Zusammenlebens im Vordergrund steht“ (Buchner et al., 2011, S. 141). Für die zukünftigen Kochkurse wünschen sich die Studierenden „mehr Zeit [...], um genauer oder besser mit den Teilnehmern zu arbeiten“ (A5/11).

Durch das begleitende Artikulieren der Handlungsschritte und dem Kommentieren bzw. Versprachlichen der Aufgaben für die ältere Generation wurden die Lerninhalte wiederholt und gefestigt, kognitive Fortschritte eingeleitet und die Exploration auf andere Bereiche angeregt: „Wenn ich die Grundstruktur verstehe, kann ich mein erworbenes Wissen auf ähnliche bzw. andere Problemfelder anwenden (Rückmeldebogen A1/5)“. Auch bei geänderten Anwendungsgebieten (z.B. Mahlzeiterstellung der Nachmittagsbetreuung statt Kochkurs ab 65) findet sich eine gleichbleibende Handlungsstruktur und somit Anlass zur Wiederholung fachspezifischer Handlungsabfolgen: „Ich habe die [projekteigene Koch-]Broschüre auch zuhause hergezeigt

und auch meinen Tanten und Onkeln. Ich fand es super, dass ich ihnen Auskünfte geben konnte“ (A1/13). Eine weitere Studierende freute sich über „neue Ideen. Auch für Großeltern und Eltern“ (A4/3). Da die Rezepte großen Anklang fanden, wurden diese auf Initiative einer Studierenden auch bereits im schulischen Umfeld (6. Klasse eines Musischen Gymnasiums) erprobt und mit Begeisterung aufgenommen.

3 Prozessevaluation: Zwischenergebnisse und erste Abschätzung der Lernwirksamkeit

Auf allen Alters- und Bildungsstufen kann durch das kulturelle Erforschen der Nahrungsmittelbeschaffung und -zubereitung gesundheitsrelevantes Wissen ermöglicht werden. Lehr- und Lernkonzepte mit gesellschaftlicher Verantwortung können Studierenden zu neuen Perspektiven verhelfen, Empathie fördern sowie das Bewusstsein schärfen, „dass Ernährung nicht nur als naturwissenschaftliches Phänomen mit Blick auf die Nahrung, sondern Essen als ein Ergebnis der Enkulturation und Sozialisation zu betrachten ist“ (Buchner et al., 2011, S. 113).

3.1 Alltagserfahrungen, Wertvorstellungen und Ansprüche

Durch Ernährungssozialisation werden unterschiedliche Verhaltensweisen sowie persönliche Werte und Ansprüche an Speisen geformt, die das das Lehren und Lernen im Unterricht maßgeblich beeinflussen und mitgestalten. In der Zwischenevaluation wird daher die Blickrichtung auch auf die Präkonzepte der Teilnehmenden² gelenkt und einige Fragestellungen analysiert, wie z.B. welche Rolle spielen *Modetrends oder Ernährungsmythen* im Bewusstsein der älteren Bevölkerung und der Studierenden. Das Hinterfragen der Präkonzepte bzw. unterschiedlichen Auffassungen und Wertorientierungen der älteren Generation gegenüber der jüngeren ist unabdingbar für den im kompetenzorientierten Lernen bedeutsamen Lebensweltbezug und für das Verständnis einer zukunftsgerechten, selbstbestimmten Lebensführung. Darüber hinaus wird durch Kommunikation das gegenseitige Verständnis gefördert und der Zusammenhalt zwischen den Generationen gestärkt: Besonders gefiel einer Studierenden „das Interesse und die persönlichen Geschichten der älteren Damen und des Herrn. Ernährung ist ein sehr intimes Thema & ich fand’s super, dass die Teilnehmer so offen waren“ (Rückmeldebogen, A6/10).

Im weiteren Verlauf beurteilten die Studierenden und älteren Teilnehmenden verschiedene Aussagen nach ihrem (subjektiven) Wahrheitsgrad³. Einige der Aussagen sind bekannte Mythen im Ernährungsalltag, die als „althergebrachte Weisheiten, tradierte Regeln, Annahmen oder irrationale Vorstellungen“ (Gruber, 2015) oft von Generation zu Generation weitergegeben wurden (Tab. 2). Die teilweise Kontroversität der Befragten zeigt die vorherrschende Unsicherheit und Verwirrung in der Gesellschaft im Hinblick auf gesundheitsfördernde Ernährungsweisen,

Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung

mitverursacht durch die Fülle an widersprüchlichen Ernährungsinformationen in Medien bzw. Ernährungskommunikation.

Tab. 2: Subjektive Einschätzung des Wahrheitsgrades diverser Aussagen (n = 19)
(Quelle: Eigene Darstellung)

ALLGEMEINE AUSSAGEN zum Thema Ernährung	WAHR ³	FALSCH ³
	Gesamt (PS/VU/S)*	Gesamt (PS/VU/S)*
Ein Glas Rotwein pro Tag ist gesund.	6 (0/3/3)	13 (6/6/1)
Schnaps hilft bei der Verdauung.	5 (2/3/0)	14 (4/6/4)
Kaffee entwässert.	9 (2/4/3)	10 (4/5/1)
Eier erhöhen den Cholesterinspiegel.	4 (2/2/0)	15 (4/7/4)
Zucker macht zuckerkrank.	4 (1/2/1)	15 (5/7/3)

* PS – Warenkunde 1 pflanzlich (Studierende 3. Semester, n = 6), VU – Humanernährung 1 (Studierende 1. Semester, n = 9), S – teilnehmende Seniorinnen und Senioren (n = 4)

Auch in der in Tab. 3 dargestellten Befragung zeigt sich das Spannungsfeld zwischen der (von Normen geprägten) subjektiven Relevanz einer gesunden Ernährung und dem (oft im Widerspruch stehenden) Alltagshandeln:

Tab. 3: Bedeutsamkeit gesunder Ernährung und des Umsetzungsgrad im Alltag (n = 23)
(Quelle: Eigene Darstellung)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ø
Wie wichtig ist Ihnen gesunde Ernährung? 0 – nicht wichtig bis 10 – sehr wichtig												
Studierende	0	0	0	0	0	0	0	2	3	5	9	9,1
SeniorInnen	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	8,8
Wie gesund ernähren Sie sich derzeit? 0 – sehr ungesund bis 10 – sehr gesund												
Studierende	0	0	0	0	1	1	1	8	5	1	2	7,4
SeniorInnen	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	6,3

Während 11 Personen angeben, dass Ihnen gesunde Ernährung sehr wichtig sei, können nur 2 nach eigenen Angaben diesem hohen Erwartungsdruck auch im Alltag entsprechen.

Der Großteil der Studierenden (16 von 19) und der älteren Teilnehmenden (3 von 4) gibt weiters an, täglich eine warme Mahlzeit zu essen. Mehr als die Hälfte aller Befragten kochen (sehr) gerne und täglich frisch in ihrem Haushalt, dabei sollen die Speisen vor allem gesund (19 Nennungen), einfach zu machen (13) und sättigend (12) sein. Alle befragten Seniorinnen und Senioren sowie die Hälfte der Studierenden verzehren nach eigenen Angaben ihre Mahlzeiten meistens alleine, die Mehrzahl (20 von 23) isst aber (eher) lieber in Gesellschaft.

Im Folgenden sollten weiters im Rahmen einer qualitativen Umfrage „befolgte Ernährungstipps, um gesund zu leben“ stichwortartig notiert werden – hier zeigen sich Parallelen zu aktuellen *Ernährungstrends bzw. Modeerscheinungen*: Die Mehrzahl der Studierenden gab an, sich „überwiegend pflanzlich“ zu ernähren (mit „viel Gemüse“ 11x bzw. „täglich Obst“ 6x) sowie „weniger/kein Fleisch“ zu konsumieren (4 Nennungen) – dem standen 2 Befragte mit ihrer Angabe gegenüber, ihre bevorzugte Ernährung sei vorrangig „eiweißreich“. Ausgewogenheit und Abwechslung wurde jeweils als Kriterium von 5 Studierenden angeführt, einmal wurde „vollwertig“ als Ziel genannt. Weiters sollten die Lebensmittel möglichst „natürlich und unverarbeitet“ (5x) sein und „Zucker“ wird von 4 Studierenden vermieden. 2 Befragte verzichten möglichst auf Fast Food und bevorzugen „Selbstgekochtes“. Eine „ausreichende Flüssigkeitsaufnahme bevorzugt durch Wasser“ ist für 7 Studierende eine wichtige Ernährungsregel. Die Älteren machten hierzu keine konkreten, qualitativen Angaben.

3.2 Motivation als Antrieb für Handeln

Um aus der Volitionsphase mit den entsprechenden Wünschen und Erwartungen (z.B. „Ich möchte sehr gerne auf diesem Gebiet [Lernfeld Ernährung] mit Menschen jeder Altersklasse arbeiten“ A1/3, „Ich möchte mich gesund erhalten durch Ernährung“ A1/7) auch konkrete Handlungen zu initiieren, bedarf es einer sinnstiftenden Lernumgebung mit Erfolgsaussicht (Selbstwirksamkeitsüberzeugung). In Tabelle 4 ist die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Motive für die Teilnahme der Studierenden am Serviceprozess (Kochkurs) dargestellt. Die Zwischenauswertung der Leistungszielorientierung der Studierenden zeigt: Für 7 von 8 Studierenden ist es aus der Sicht der Lern- und Leistungsmotivation besonders wichtig, „etwas Interessantes zu lernen“, „zum Nachdenken angeregt zu werden“ und „dass das Gelernte für mich Sinn ergibt“. Es gibt keine Hinweise auf gezielte Arbeitsvermeidung oder übermäßiges Konkurrenzdenken (vgl. Spinath et al., 2002). Laut Gerholz (2015) ist der Anstieg der Selbstwirksamkeit in Service Learning-Veranstaltungen stärker, die Studierenden lernen weder aus Angst vor Misserfolg noch mit dem Ziel andere zu übertreffen.

Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung

Tab. 4: Rolle unterschiedlicher Motive für die Teilnahme am Serviceprozess (n = 6)
(Quelle: Eigene Darstellung)

	1	2	3	4	5	6	7
Anwesenheitspflicht	0	2	1	0	1	0	1
Persönliches Interesse	0	0	0	0	1	2	3
Gesellschaftliche Verantwortung	0	0	0	1	0	3	2
Bildungs-/Informationswunsch	0	0	0	0	0	4	1
Neue Perspektiven kennenlernen	0	0	0	0	1	3	2
Selbstwirksamkeit erfahren	0	0	0	0	2	0	4
Praktische Umsetzung der Theorie	0	0	0	0	0	4	2

unbedeutend sehr große Rolle

Überdies zeigt sich bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Zielerreichung (Selbstwirksamkeitsüberzeugung) bei 4 von 6 Studierenden eine hohe (gefühlte) fachliche Kompetenz: Dieser eingeschätzte Grad der Eigenkompetenz bestimmt die Art und das Ausmaß von Verhaltensänderungen und die Bereitschaft für weitere Anstrengungen (Grasböck, 2004). In den vorliegenden Zwischenergebnissen sind die Studierenden überwiegend zuversichtlich, dass ihre „Leistung die Anerkennung anderer finden wird“ (LMI Erfolgszuversicht – vgl. Schuler & Prochaska, 2001) und 5 von 6 sind mit der Wertschätzung der Teilnehmenden als (alleinige) Honorierung ihrer Leistung im Service Learning zufrieden.

3.3 Reflexion und Abschätzung der Lernwirksamkeit

Um die Motivation der Studierenden zu halten (bzw. zu erhöhen), um die Verbindung zwischen theoretischen und praktischen Komponenten zu stärken, Kompetenzentwicklung zu fördern und um den Sinn des Service-Learnings zu verdeutlichen sind Phasen der Selbstreflexion zwingend notwendig. Die Studierenden sollen dabei Erfahrungen, Beobachtungen und Gefühle Revue passieren lassen und den Handlungsprozess in größeren Zusammenhängen überdenken.

In der Semesterabschlussreflexion setzten sich die Studierenden z.B. mit der Frage nach ihrer *Fachkompetenz* auseinander: „Hülsenfrüchte sind die Eiweißbomben unter den pflanzlichen Lebensmitteln und sollten bereits in jungen Jahren auf dem Speiseplan integriert sein. Im Alter gesund zu sein beginnt bereits in jungen Jahren (A1/4)“. Zum Transfer von Theorien in die Praxis im Sinne der *Methodenkompetenz*: „Durch praktische Anwendung kann man sich die Theorie besser

merken (A6/5)“ und „Um die Theorie gut in die Praxis zu bringen, bedarf es einer guten Auseinandersetzung mit der Theorie (A5/5)“. Auch die Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen wurden reflektiert (*Soziale Kompetenzen*): „Rücksichtsvoller und respektvoller Umgang (Sensibilität) ist gerade beim Thema Ernährung sehr wichtig (A6/6)“ und man „muss oftmals den 1. Schritt machen, um Barrieren zu überwinden (A5/6)“. Überdies wurde der organisatorische Ablauf und die Durchführung des Kochevents (Tab. 5) sowie des gesamten Proseminars (Tab. 6) nochmals reflektiert, bewertet und Verbesserungsvorschläge sowie beachtenswerte (Lern-)momente bzw. Erfahrungen festgehalten.

Tab. 5: Subjektive Bewertung des Kochevents durch alle Anwesenden (n = 10)
(Quelle: Eigene Darstellung)

	1	2	3	4	5	6	7
Tischnachbar-Rezeptbroschüre	0	0	0	0	0	2	8
Verständlichkeit der Inhalte	0	0	0	0	0	4	6
Übereinstimmung der erwarteten mit den tatsächlichen Inhalten	0	0	0	0	2	5	3
Klima in der Gruppe (Wohlbefinden)	0	0	0	0	0	4	6
Zufriedenheit mit dem Verlauf	0	0	0	0	1	5	4
Gesamtbeurteilung	0	0	0	0	1	4	5

sehr schlecht sehr gut

Tab. 6: Bewertung des Proseminars mit Service-Learning-Ansatz (n = 8)
(Quelle: Eigene Darstellung)

	1	2	3	4	5
Das Proseminar beschäftigte sich mit Dingen, die mir im täglichen Leben begegnen.	8	0	0	0	0
Ich habe das Gefühl, für mich selbst etwas dazugelernt zu haben.	7	1	0	0	0
Die praktische Umsetzung hat das Verständnis unterstützt.	6	2	0	0	0
Ich kann mir gut vorstellen, einige Aspekte auch in meiner späteren Lehrtätigkeit einzubauen.	7	1	0	0	0

stimmt ganz genau stimmt gar nicht

| Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung

Eine erste Abschätzung der Lernwirksamkeit des Service Learning Ansatzes mit dem Inventar für forschendes Lernen (CILI⁴; Reitinger, 2016) zeigt ein großes Entfaltungspotential im Vergleich zu einer Referenzmessung mit randomisierten Lernaktivitäten: Der größte *Entfaltungsgrad des forschenden Lernens* mit einem Wert von $6,13 \pm 0,74$ zeigte sich durch den conclusiobasierten Transfer (vgl. Abb. 2). Auch Reinders (2010) berichtet von dem höher eingeschätzten subjektiven Lernerfolg und Transfer von Theorie in die Praxis in Service-Learning-Lehrveranstaltungen.

Den im Zuge des Proseminars zahlreichen Diskussionsmöglichkeiten und dem Ideenaustausch (Kritischer Diskurs – 5,71) ebenso wie dem authentischen Explorieren und dem erfahrungsbasierten Hypothesieren (je 5,48) schreiben die Studierenden ein etwas geringeres, aber nicht unwesentliches Entfaltungspotential zu.

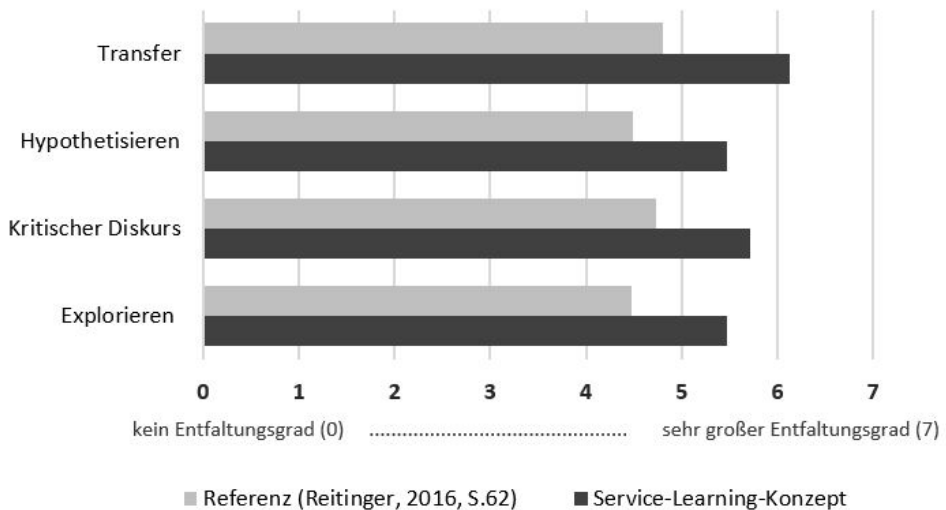


Abb. 2: Entfaltungsgrade der forschungsbezogenen Kriterien (Quelle: Eigene Darstellung mit Referenzwerten von Reitinger, 2016, S. 62)

4 Fazit und Ausblick

Hochschulen haben eine besondere Verantwortung für die Gesellschaft, in deren Auftrag sie lehren und forschen. Nur die enge Verzahnung von Hochschule und Gesellschaft eröffnet den angemessenen Austausch von Wissen, Ressourcen und Fähigkeiten und ermöglicht es, heutigen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen. (Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung, 2013)

Die Planung, Organisation und Durchführung eines forschenden Lehr- und Lernkonzeptes mit gesellschaftlicher Verantwortung ist für die Studierenden, aber vor allem auch für die Lehrperson mit viel Engagement und Mehrarbeit verbunden – der Auf-

wand jedoch sinnstiftend und zukunftsorientiert investiert. Das Potential dieser innovativen Verbindung zwischen Hochschulen und Gesellschaft ist vielversprechend, mit Vorteilen für alle Beteiligten – von der Vernetzung und Profilierung der Hochschule, über Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden bis hin zu den Zielpersonen in der Gesellschaft: Die im Projekt Fidelio-Tischnachbar teilnehmenden Seniorinnen und Senioren schätzen die Mithilfe durch die Studierenden sehr und begrüßen den generationsübergreifenden Austausch.

Auch wenn die Teilnahmezahlen und Zwischenergebnisse bisher gering und konkrete Schlüsse der Wirksamkeit daher kaum zulässig sind, so blicken die Studierenden schon erwartungsvoll auf die kommenden Service-Learning-Einheiten. Das Feedback ist gut und das Interesse an einer Fortführung des Projektes groß. Besonders erfreulich ist die Bereitschaft einiger Studierender, sich – ganz im Sinne eines Active Citizenships – auch außerhalb der Lehrveranstaltungen freiwillig zu engagieren und im Projekt (für weitere Kochkurse oder zu betreuende Tischnachbarschaften) unterstützend mitzuwirken.

Anmerkungen

- 1 Aufgrund der unbekannteren Kücheneinrichtung herrschte unter den Älteren eine anfängliche Zurückhaltung/Unsicherheit bei der selbstständigen Durchführung.
- 2 Für die Erhebung der Präkonzepte mittels Ernährungsfragebogen wurden neben den Studierenden des PS Warenkunde auch Erstsemestriker im Zuge der VU Humanernährung 1 befragt.
- 3 Die Bewertung des Wahrheitsgehaltes der verschiedenen Aussagen ist nicht Ziel dieses Beitrages.
- 4 CILI = Criteria of Inquiry Learning Inventory; ein „standardisiertes Inventar zur Erfassung des Entfaltungsgrades der Kriterien forschenden Lernens“ (Reitinger, 2016, S. 42).

Literatur

- Buchner, U. (2013). Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 3-17.
- Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (2011). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung. Schulheft 141*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Cerny, D. (2015). Der Studienversuch ABC3^{plus} und die Rekonstruktion professioneller Handlungswelten als Beitrag zum Diskurs über LehrerInnenbildung. *Ph.script*, 09, 20-26.
- Curriculum Bachelor- und Masterstudium *Primarstufe* (2015).

| Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung

- www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Curr_Primar/Curriculum_Primarstufe_PHS_30-10-2015.pdf
- Curriculum Bachelorstudium Lehramt *Sekundarstufe* Allgemeinbildung (2017).
www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Studium/Sekundarstufe/Bachelorstudium_Lehramt_Allgemeinbildung_Cluster_Mitte_2017_END.pdf
- Derkau, J. (2018). *Vorbereitung und Durchführung von Service Learning-Veranstaltungen. Leitfaden für Lehrende*.
www.uni-mannheim.de/infos-fuer/forschende-und-lehrende/lehren/service-learning/
- DJKS – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2007): *Wissenschaftliche Evaluation des Programms „Service Learning – Schule gestaltet Gemeinwesen“ im Land Sachsen-Anhalt*. Ergebnisbericht. Berlin.
- Dressler, B. (2006). *Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lernprozessen – Marburger Perspektiven?* Marburger Universitätsreden Nr.26.
www.uni-marburg.de/de/universitaet/presse/publikationen/rede-fachdidaktik.pdf
- Elmadfa, I., Freisling, H., Nowak, V. & Hofstädter et al. (2009). *Österreichischer Ernährungsbericht 2008* (1. Aufl.). Wien:
- Geier, I. (2015). Neue Lernformen – Neue Lehrkultur. *Ph.script*, 09, 9-17.
- Gerholz, KH. (2016). *Kompetenzorientierte Lehre als Studiengangsentwicklungsaufgabe. Ein Drama in 5 Akten* (Foliensatz).
http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2016/11/Folien_Gerholz_Okt2016.pdf
- Grasböck, M. (2004). *Psychosoziale Gesundheitsförderung in der Schule. Vorhandene und erforderliche Maßnahmen zur Förderung der psychosozialen Gesundheit von 11-14jährigen in Oberösterreich*. Linz: OÖ Gebietskrankenkasse.
- Gruber, M. (2015). Mythen der Esskultur. *ernährung heute*, 3, 11-13.
- Hithaller, A., Peterlik, L. & Ruso, P. (2016). *Essen Sie sich glücklich. Richtig genießen ab 65*. Wien: Maudrich Verlag.
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (2013). *Gesellschaftliche Verantwortung an Hochschulen*. Memorandum.
www.bildung-durch-verantwortung.de
- Ottawa Charta (1986).
www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf
- Preuß, H. (2017). Altern im Privathaushalt: Barrieren für die Ernährungsversorgung von Hochbetagten. *ErnährungsUmschau*, 5, M270- M278.
- Reich, K. (2008). *Cognitive Apprenticeship*.
http://methodenpool.uni-koeln.de/apprenticeship/frameset_apprenticeship.html
- Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 531-547.

- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121-137). Opladen: Budrich Uni Press.
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114380
- Reitinger, J. (2016). Selbstbestimmung, Unvorhersagbarkeit und Transparenz: Über die empirische Zugänglichkeit forschenden Lernens anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In S. Schude & K. Moegling (Hrsg.), *Transparenz im Unterricht und in der Schule Teil 2* (S. 42-69). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *LMI. Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- TNE – Thematisches Netzwerk Ernährung (2008). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Austria (EVA)*. Wien: Eigenverlag.
- Volkert, D. (2013). Malnutrition in Older Adults – Urgent Need for Action: A Plea for Improving the Nutritional Situation of Older Adults. *Gerontology*, 59, 328-333. <https://doi.org/10.1159/000346142>

Verfasserin

Dr.ⁱⁿ Susanne Obermoser

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Akademiestraße 23
A-5020 Salzburg

E-Mail: susanne.obermoser@phsalzburg.at

Internet: www.phsalzburg.at

Irene Antoni-Komar

Gemeinschaftsorientierte Ernährungsinitiativen – Neue Chancen für eine nachhaltige Ernährungswirtschaft?

Zivilgesellschaftliche Ernährungsinitiativen und transformative Unternehmen wie Urban Gardening-Projekte, Solidarische Landwirtschaft, Foodcoops oder Erzeuger-Verbraucher-Gemeinschaften etc. gelten als Pioniere einer zukunftsfähigen nachhaltigen Ernährungsversorgung. Diese erproben gemeinschaftsorientiertes Wirtschaften in Form von Ansätzen der Befähigung, solidarischen Bindungen und Prosumementum für eine sozial-ökologische Ernährungswende.

Schlüsselwörter: Transformative Wirtschaftsformen, nachhaltige Ernährungswirtschaft, Konsumpraktiken, Gemeinschaftsorientierung

1 Ist eine andere Welt pflanzbar?

Weltweit, aber auch in Deutschland, hat sich eine wachsende Anzahl von zivilgesellschaftlichen Initiativen und transformativen Unternehmen auf den Weg gemacht, neue, selbstorganisierte und gemeinschaftsorientierte Formen der Ernährungsversorgung zu entwickeln, zu praktizieren und zu verbreiten (Renting, Schermer & Rossi, 2012). Auch als Graswurzelbewegung bezeichnet, schaffen diese solidarische Bindungen zwischen Erzeugung und Verbrauch, befördern Prosumementum und gestalten Lernräume, in denen Ernährungsbildung über praktische Ansätze der Befähigung eingeübt werden kann. Der anonymen Fremdversorgung mit global produzierten Lebensmitteln stellen sich mit den Projekten des Urban Gardening, der Solidarischen Landwirtschaft, der Foodcoops oder Erzeuger-Verbraucher-Gemeinschaften sowie Kooperationsinitiativen Konzepte der Versorgung entgegen, die nicht nur zu regionaler Vielfalt beitragen, sondern auch die Neuausrichtung von Wirtschaftsbeziehungen, Mensch-Natur-Verhältnissen und Gemeinschaftssinn befördern helfen.

Die Ernährungsinitiativen konfrontieren uns mit der Frage, ob und wie in unserer auf permanentes Wachstum ausgerichteten globalisierten Ernährungsindustrie eine andere Welt pflanzbar ist, die deren vielfältige Risiken abschwächt. So werden z.B. die agrarwirtschaftlichen Monokulturen und Großstrukturen für das Überschreiten von vier der neun planetaren Belastungsgrenzen verantwortlich gemacht (Meier, 2017). Neben dem Klimawandel sind es durch Massentierhaltung verursachte übermäßige Nährstoffeinträge in terrestrische und aquatische Ökosysteme, die den Stickstoff- und Phosphorkreislauf stören, landschaftliche Erosionen durch Nutzungskon-

kurrenzen in der Futtermittel- und Agrotreibstoffproduktion (Bommert & Jacobs, 2012), die kleinbäuerliche Erzeuger marginalisieren, sowie ein dramatischer Biodiversitätsverlust, der Mensch und Natur gefährdet (Oosterveer & Sonnenfeld, 2012).

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche emanzipatorisch-kreativen Potenziale lokale Ernährungsinitiativen und transformative Unternehmen auf dem Weg zu einer nachhaltigen Ernährungsversorgung entwickeln und wie sie das herrschende Ernährungssystem verändern können. Außerdem ist ihre Bedeutung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung einzuschätzen und eine Einordnung in die gegenwärtige Konsumgesellschaft vorzunehmen. Dazu werden zunächst (2) die dominanten Wachstumstreiber der Ökonomie in der Postmoderne aufgezeigt, um daran anschließend (3) den Gegenentwurf des Lebens und Wirtschaftens als transformative Praxis vorzustellen. Vor dem Hintergrund einer zu beobachtenden Sehnsucht nach Gemeinschaft (4) zeigt sich (5) im Konzept des Beteiligtseins eine Antwort auf die postmoderne Konsumexistenz, auch im Hinblick auf Verbraucherbildung.

2 Die Ökonomie der Postmoderne

Ökonomische Wachstumstreiber und deren Folgen bestimmen das Leben in der Postmoderne. Die Wirkmächte des Wachstumsparadigmas, getragen von den Narrativen der technischen Innovation und der ökonomischen Steigerung (Jackson, 2011; Paech, 2012), treiben unsere nicht-nachhaltige Gesellschaft voran und stabilisieren diese. Damit einhergehende Praktiken der Naturbeherrschung, des Anstiegs der Gütermenge und des Ressourcenverbrauchs führen unweigerlich zu den Problemen einer Wegwerfgesellschaft. Neben den *planetary boundaries*, die zur Beschreibung der Tragfähigkeit des Planeten dienen (Rockström et al., 2009; Steffen et al., 2015), werden zudem auch die *human boundaries* überschritten, denn die multiplen Optionen materieller Selbstverwirklichung durch Konsumpraktiken führen zum Problem des Konsumismus und der individuellen Überforderung (Ehrenberg, 2004). Die Überschussproduktion in spezialisierten Wertschöpfungsketten treibt das Wirtschaftswachstum an, mit den Folgen der Übernutzung natürlicher Ressourcen, der Müll- und Umweltprobleme sowie des anthropogen verursachten Klimawandels. Unsere Wegwerfgesellschaft wird auch als Ära der „inhärenten Obsoleszenz“ (Bauman, 2009, S. 44f.) bezeichnet, in der die Nutzungsdauer absichtlich verkürzt wird. Diese auf technische Güter bezogene Obsoleszenz lässt sich auf den Bereich der Ernährung übertragen, denn rund ein Drittel der für den menschlichen Verzehr geeigneten Lebensmittel wird vom Zeitpunkt der Erzeugung bis zum Haushalt vernichtet (Gustavsson, Cederberg, Sonesson, van Otterdijk & Meybeck, 2011).

Maßgebliche Gründe für die Verschwendung von Lebensmitteln sind zum einen die Verluste während oder nach der Ernte, d.h. das Aussortieren von Agrarprodukten auf dem Feld, wenn Normen hinsichtlich Größe, Farbe, Aussehen nicht eingehalten

werden, oder Verluste auf dem Weg vom Feld zur Weiterverarbeitung bzw. Vermarktung. Zum anderen entstehen Abfälle durch die Tendenz des Lebensmitteleinzelhandels, alle Produkte jederzeit verfügbar zu halten, was in der Konsequenz die Praxis des Aussortierens von Lebensmitteln befördert, sobald das Mindesthaltbarkeitsdatum (MHD) bevorsteht bzw. erreicht wurde. Aber auch die Haushalte sind mit 25% in erheblichem Umfang an der Produktion von Lebensmittelabfällen beteiligt. Demnach werden in Deutschland schätzungsweise jährlich 6,6 Mio. t Lebensmittel im Endkonsum weggeworfen. Das entspricht etwas mehr als 80 kg pro Kopf der Bevölkerung. Einige der Gründe sind mangelhafte Einkaufsplanung, schlechte Lebensmittellagerung, falsche Interpretationen von Mindesthaltbarkeit und zu groß bemessene Portionen in der Gastronomie (Noleppa & von Witzke, 2012).

Diese Aufzählung verdeutlicht, dass neben strukturellen Treibern des Wirtschaftswachstums auch kulturelle Faktoren eine Rolle spielen. In unserer modernen kapitalistischen Gesellschaft findet die Suche nach Anerkennung primär über das Konsumieren statt. „*Ich kaufe, also bin ich*“, lautet die gängige Identitätsformel (Benson, 2000). Lebensinhalt und Lebenszweck bildet in hohem Maße das Konsumieren von Gütern und Dienstleistungen, und die Interpretation des modernen Freiheitsbegriffs geht mit einer permanenten Steigerung materieller Optionen der Selbstverwirklichung einher. Im Konsumieren liegt ein Glücksversprechen, dessen Erfüllung primär von Waren erwartet wird. Und weil das Glück immer nur kurzfristig aufscheint, ist der nächste Konsumakt bereits vorprogrammiert: „Denn solange wir Glücklichkeit mit dem Kauf neuer, glückverheißender Waren gleichsetzen, ist die Suche, das Streben nach Glück endlos“ (Bauman, 2009, S. 21).

Optionenvielfalt, Reizüberflutung und Zeitknappheit – die daraus resultierende Spannung und Unruhe – überfordern die postmoderne Existenz. Es kommt zu der paradoxen Situation, dass wir immer unglücklicher werden, je mehr (Konsum-)Optionen zur Auswahl stehen. Aus einem Übermaß an Möglichkeiten, einer Multioptionalität erwächst menschliches Leiden. Aktuelle Diagnosen zur „Müdigkeitsgesellschaft“ (Han, 2010) zur „erschöpften“ und „überforderten“ Gesellschaft (Grüne-wald, 2013; Miegel, 2014) belegen diese These. Vor diesem Hintergrund sind ökonomische und kulturelle Gegenentwürfe einzuordnen, die jenseits permanenten Wachstums herkömmliche Konsummuster verändern.

3 Leben und Wirtschaften als transformative Praxis

Mit dem neuen Jahrtausend gewinnt die ökologische Bewegung im Ernährungsbe-reich an Kraft und entwickelt Gegenentwürfe zur wachstumsgetriebenen Konsumge-sellschaft. Es formieren sich Alternativen zum „Big Food“, die lokal, sozial, ökolo-gisch, solidarisch und kleinteilig-divers wirtschaften. Im Rückbau industrieller, global arbeitsteiliger Wertschöpfungsprozesse mit reiner Fremdversorgung sind

wachstumskritische Ansätze erkennbar. Die Aktivierung eigener Ressourcen, die Eigenproduktion von Gütern, welche weiträumige und komplexe Wertschöpfungsketten ersetzen, liefern dabei wichtige Beiträge zu einer Lebensführung, die kollaborativ und basisdemokratisch organisiert ist (Baier, Müller & Werner, 2013; Baier, Hansing, Müller & Werner, 2016) und für ein „selbstbestimmtes Leben in Würde für alle“ (Burkhart, Schmelzer & Treu, 2017, S. 109) steht.

Ein kultureller Wandel der sozialen Praktiken des Wirtschaftens ist demzufolge unabdingbare Voraussetzung für die Transformation der nicht-nachhaltigen kapitalistischen Wirtschaftsweise hin zur Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft und Ernährungsversorgung. Deren Fokus liegt nicht primär auf wirtschaftlichen Interessen von Ertragssteigerung und Kosteneffizienz, Technisierung und (Massen-)Produktion für einen anonymen Markt sowie dem Ausbau globaler Wettbewerbsbeziehungen (*food from nowhere*), sondern auf Ressourcenschutz, partnerschaftlicher Befähigung und nahräumlicher Einbindung zur Erreichung von Ernährungssouveränität (*food from somewhere*) (Campbell, 2009).

Leben und Wirtschaften als transformative Praxis: Es sind die lokalen Initiativen mit ihren zivilgesellschaftlichen und unternehmerischen Akteuren, die Veränderungen anstoßen, indem sie kollektiv das Neue experimentell erproben und die Praktiken der Ernährungsversorgung neu konfigurieren. Was verstehen wir unter transformativer Praxis? Dazu ist es erforderlich, zunächst den Praxisbegriff zu definieren: “[Practices] are accepted ways of doing things, embodied and materially mediated, that are shared between actors and routinized over time.” (Vaara & Whittington, 2012, S. 287). Soziale Praktiken repräsentieren „both social order and individuality“ (Schatzki, 1996, S. 13), sie bilden das Scharnier zwischen Subjekt und sozialer Ordnung. Ihr Kennzeichen ist ein hoher Grad an routinisiertem Handeln, der für Gelingen, Kontinuität, aber auch für Starrheit und Beharrung sorgt. Aus diesem Grund ist es so schwierig, Neues auf den Weg zu bringen, weil sich Routinen meist hartnäckig dem Wandel widersetzen. Erinnerung sei hier an die eingeübten Ernährungs- und Einkaufspraktiken. Diese zu durchbrechen bedarf es sozialer Innovationen als „Neukombination beziehungsweise Neukonfiguration sozialer Praktiken mit dem Ziel, Probleme oder Bedürfnisse besser zu lösen als dies auf der Grundlage etablierter Praktiken möglich ist“ (Howaldt & Schwarz, 2010, S. 54). Die Andersartigkeit gegenüber vorherigen Praktiken bezieht sich auf ein breites Set von Handlungs- und Verhaltensweisen: neue Organisationsformen, neue Regulierungen, neue Lebensweisen. Solcherart soziale Innovationen entstehen, wenn durch sogenannte *Change Agents* (zum Beispiel zivilgesellschaftliche oder wirtschaftliche Akteure) eine Problematisierung der bestehenden Praxis erfolgt, die meist bereits den Ansatz einer alternativen Lösung oder eines Gegenentwurfs zur gängigen Praxis impliziert. Anschließend werden auf Basis der Problematisierung die Alternativen definiert und zunächst experimentell erprobt. In der dritten Phase findet schließlich die Restabilisierung statt: Die alternative Praxis etabliert sich im Handeln der Beteiligten, sie wird

über Routinen kontinuierlich reproduziert und kann in die Breite diffundieren (Rückert-John et al., 2015).

Wenn die Praktiken in Richtung einer sozial-ökologischen Transformation ausgerichtet werden, dann sind diese als transformativ einzuordnen. Lokal, subsistenzorientiert, partizipativ – so formiert sich die Kritik an der anonymen, nicht-nachhaltigen Lebensmittelversorgung im praktischen Tun. Es ist ein Gegenentwurf, bei dem die beteiligten Akteure in Pionierprojekten lernen, welche Potenziale im eigenen experimentellen Umgang mit Boden, Pflanzen und Jahreszeiten liegen. Es ist eine Frage der partnerschaftlichen Befähigung, eigenständig mit der Produktion von Gemüse umgehen zu lernen, und gleichzeitig der Selbstermächtigung und Eigeninitiative als einer Praxis des Experimentierens und Übens sowie der Sinnstiftung im gerade auch körperlichen Selbermachen, das man längst delegiert hatte (Pfriem et al. 2015, 19). Die Akteure entwickeln solidarische Bindungen aus kollektiver Zusammenarbeit. Dies beweist nicht nur die zunehmende Zahl von Höfen der Solidarischen Landwirtschaft, sondern auch die zu beobachtende wachsende Begeisterung am gemeinsamen Gärtnern – insbesondere bei jungen Menschen.

4 Von der Sehnsucht nach Gemeinschaft

Gemeinsam etwas bewegen – das ist ein zentrales Merkmal der transformativen Praxis. In ihr verbinden sich ökonomische Gegenentwürfe zum dominanten und wachstumsgetriebenen Ernährungssystem mit kulturellem Wandel. Als eine Art kollektiven Experimentierens bildet die transformative Praxis Treiber für Veränderung aus, bei der neben Phantasie, Imagination und Kreativität die Bereitschaft, Neues zu entdecken und *gemeinsam* zu erproben, notwendige Bedingungen für Wandelprozesse darstellen (Rückert-John, 2013; Haxeltine et al., 2013). Transformative Praktiken zeigen sich demnach als experimentelle, neue Praxisformen zur Gestaltung von Gesellschaft. Der Maßstab für transformative Unternehmen ist dabei nicht allein der Grad der Ablösung von etablierten, nicht nachhaltigen Praktiken durch nachhaltigere Alternativen im gesamten Prozess des Wirtschaftens, Produzierens und Konsumierens. Der Bedeutungszuwachs transformativer Praktiken und Arrangements, die zum Teil zunächst an den Rändern entstehen, beruht nicht nur auf den neuen Herausforderungen in der Ernährungswirtschaft, sondern in der Kombination und dem spezifischen Zusammenspiel verschiedener Entwicklungslinien. Insbesondere in der Abkehr vom Wachstumsimperativ (reine Marktkoordination, Kosteneffizienzstreben und Globalisierung), und der zentralen Position von Gemeinschaftlichkeit und Eigeninitiative an der Stelle reiner Fremdversorgung zeigen sich die weitreichenden Veränderungspotenziale. Während Urban Gardening den Gemeingutcharakter des öffentlichen Raumes sichtbar macht und gemeinsame Inbesitznahme und Gestaltung organisiert, bricht solidarische Landwirtschaft mit den tragenden marktwirtschaftli-

chen Säulen bisherigen Wirtschaftens. Das betrifft die Finanzierung im Sinne materieller Teilhabe sowie die Produzenten-Konsumenten-Beziehung als partnerschaftliche Befähigung und Prosuming. Durch die damit verbundene Eigeninitiative wird die reine Fremdversorgung abgelöst und Selbstermächtigung wird Treiber für Veränderung.

Der Kern des Wandels liegt in den tiefgreifenden Verschiebungen der Akteursbeziehungen sowie der Macht- und Einflussverhältnisse, die den Sektor bis dahin geprägt haben. Das Prinzip des *Do-It-Together* transformiert die herkömmliche Ernährungspraxis grundlegend. Im gemeinschaftlichen Tun zeigen sich nicht nur völlig neue Kooperationsmuster und Beteiligungsformen, sondern die darüberhinausgehende Zielsetzung, an der Gestaltung von Gesellschaft mitzuwirken und sich für ein solidarisches Miteinander einzusetzen, wird zum zentralen Movens von Transformation. Dafür bedarf es freilich einer Vielzahl hoch motivierter und engagierter Menschen, die Zeit (und Geld) zur Aufrechterhaltung und Entwicklung der Aktivitäten investieren. Als Motivationsressource dienen ein hoher Grad an Experimentierfreude und Sinnstiftung im Eintreten für gemeinsame Ziele.

Qualitative Untersuchungen belegen, dass die Gemeinschaftsorientierung eine wichtige und zentrale Motivationsgrundlage der Beteiligung darstellt und Bindungskraft in den Ernährungsinitiativen entfaltet:

Das spiegeln auch Umfragen wider oder das kriegen wir mit in Gesprächen, dass für viele tatsächlich die Gemeinschaft mit den Menschen ausschlaggebend ist. (G3-5, 80)

Das sind inzwischen alles sehr persönliche Kontakte, was am Anfang nicht war. Also das ist sicher eine Besonderheit, die aber wahrscheinlich immer bei so einem Projekt auch mit der Zeit kommt, weil man eben Jahre dann zusammenarbeitet. (G3-8, 64)

Die, die dann am Ende des Tages im Jahr 2020 [...] dabei sein werden, die stellen dann schon [...] eine ziemlich mächtige Gemeinschaft dar [...], die das Ganze wirklich auch mitträgt. (G2-4, 40)

Das gemeinschaftliche, solidarische Wirken offenbart eine Beziehungsqualität, die sich kultursoziologisch betrachtet in dem ambivalenten Spannungsfeld der Erfindung des Individuums in der Moderne und der Neuerfindung von Solidarität bewegt. Eine Erklärung für den zu beobachtenden *turn to community* liefert die wachsende Unsicherheit in Zeiten zunehmender globaler Komplexitäten und Unüberschaubarkeiten (Bauman, 2001; Delanty, 2010). Das dominante (und ermüdende) Streben nach Selbstverwirklichung und der damit verbundene Konkurrenzdruck (Bröckling, 2007) befördert auf der anderen Seite den Wunsch nach sozialer Nähe und Kooperation (Siedentop, 2015; Tomasello, 2016). Die Sehnsucht nach Gemeinschaft wächst: „Community has a contemporary relevance, which appears to have produced a worldwide search for roots, identity and aspirations for belonging.“ (Delanty, 2010, S. x). In Anlehnung an den Kultursoziologen Ronald Hitzler (Hitzler et al., 2008)

| Gemeinschaftsorientierte Ernährungsinitiativen

sprechen wir von posttraditionalen Gemeinschaften, die freiwillig, partikular, lokal, temporär und hybrid ausgerichtet sind. In der Freiwilligkeit und dem Zulassen von Heterogenität der Beteiligten sehen die beteiligten Akteure bedeutende Merkmale ihrer Initiativen:

Also wir fördern das [Gemeinschaft], aber wir fördern das nicht. [...] Unser Selbstverständnis von dem, was wir tun, ist: Einladen. Wir wollen niemandem den Zeigefinger zeigen, niemanden zwanghaft aufklären, sondern wir laden dazu ein, das kennenzulernen, wir laden dazu ein, miteinander in Kontakt zu kommen [...] Aber es gibt auch immer wieder Mitglieder, die sagen: „Ich mache das für mich alleine und ich möchte gar keinen vor Ort ansprechen, kennenlernen.“ [...] Das soll ihre Entscheidung sein. (G1-4, 87)

Einen Raum bieten für Interaktion also, Eigeninitiative ermöglichen und fördern sowie Akteure durch gemeinsame Lern- und Erfahrungsräume befähigen. Das *Do-It-Together* als praktisches Tun und Miteinander:

Und das wäre vielleicht auch eine Variante, wenn man sagt: alles, was stattfindet, findet halt auf dem Hof statt. Und findet dort die Begegnung und die Energie und Begeisterung, Inspiration wirklich konkret durch DAS Machen statt, was ja auch noch viel unmittelbarer ist. [...] Und vielleicht dann auch in Kommunikation kommen darüber. Oder wie auch immer. Nein, eigentlich nur noch dieses gemeinsame Tun, da entsteht automatisch Gemeinschaft. (G2-6, 170-172)

Gemeinschaft entsteht (und vergeht) in der Beziehungsqualität zwischen heterogenen Akteuren durch das Zusammenspiel von fünf Kriterien. Ist eines dieser Elemente gestört, so droht die Gemeinschaft auseinanderzufallen: Grundlegend ist erstens das geteilte Engagement bzw. Ziel, einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme zu leisten. Die Initiativen und Unternehmen sind transformativ, weil sie im umfassenden Sinn für eine nachhaltige Ernährungsversorgung stehen und das Potenzial in sich tragen, nicht-nachhaltige Formen zu verdrängen. Dazu bildet die Gemeinschaft zweitens eine Differenz aus durch Abgrenzung gegenüber dem Nicht-Wir (der nicht-nachhaltigen, wachstumsgetriebenen, naturzerstörerischen, in globalen Wertschöpfungsketten ausgerichteten Ernährungswirtschaft). Drittens wirkt das Gefühl von Zusammengehörigkeit und Beteiligtsein identitätsbildend. Wichtige Bindungselemente lassen sich viertens durch Wertsetzung in Gestalt von intersubjektiver Anerkennung und durch Sinnstiftung im Tätigsein erkennen. Sinnstiftung äußert sich z.B. als Selbstwirksamkeitserfahrung, etwas Positives zu bewirken. Schließlich ist fünftens die persönliche Teilhabe in gemeinsamen Interaktionsräumen unabdingbar für das „*boundary work*“ (Lindgren & Packendorff, 2006). Vielfältige Möglichkeiten des Zusammentreffens und des Austauschs bieten Feste, Workshops und Exkursionen sowie die Gestaltung von befähigenden Lernräumen.

5 Beteiligtsein statt Konsumexistenz

Statt lediglich zu konsumieren bildet die transformative Praxis des Beteiligtseins an der Produktion von Lebensmitteln eine wichtige Motivationsgrundlage. In dieser kulturellen Dimension des Wirtschaftens verbergen sich vielfältige Potenziale der Verbreitung. Wachstumskritische Positionen setzen an der Beförderung eines kulturelleren Wandels konsumistischer Glückserzeugung mit Hilfe suffizienter und substanzreicher Versorgungs- und Daseinsformen an (Paech, 2012). Die Erweiterung dieses Ansatzes auf gemeinschaftsgetragene Formen des Wirtschaftens, die von der identitätsbildenden Kraft der Zusammengehörigkeit und Beziehungsqualität profitieren, verspricht in ihrer kulturellen Dimension eine hohe Relevanz.

Dann hängt Lebensqualität nicht vom „ästhetischen Kapitalismus“ (Böhme 2016) ab, der kulturellen Praxis des Kaufens, Anhäufens und gegebenenfalls Nutzens von Waren und Dienstleistungen, vom Konsum als Sinnstiftung und Erweiterung des Selbst. Im Gegenteil: Das gute gelingende Leben ist zu einem wesentlichen Teil Ausdruck einer Suchbewegung gemeinschaftlichen (ernährungsbezogenen) Tätigseins geworden – einer pflanzbaren anderen Welt. In dieser Perspektive ist Verbraucherbildung durch Beteiligtsein neu zu konfigurieren. Wandel im Konsum impliziert zunächst, dass Verbraucherinnen und Verbraucher in der Lage sind, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen. Sie müssen über Wissen, Zugang und Tauschmittel verfügen. Bedürfnisse in Einklang mit Nachhaltigkeitsprinzipien zu decken, ist in diesem Sinne nicht allein eine Frage der Überzeugung. Überzeugung ist aber zusätzlich notwendig, wenn Transformationsimpulse von der Nachfrageseite ausgehen und das Angebot wandeln sollen. Wenn die Perspektive weniger marktzentriert gewählt wird und Versorgung als Ganzes in den Blick kommt, sind Bereitschaft, Eigeninitiative und auch Fähigkeiten notwendig, sich stärker selbsttätig für die eigene Versorgung einzusetzen. Es entsteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Akteur resp. Verbraucher/in und Lebensmittel oder auch ein Resonanzraum (Rosa 2016), in dem eine neue Qualität von Weltbeziehung erfahren wird und Wandel stattfinden kann:

In solchen Momenten spürt man: Hier kann ich ganz sein, wie ich bin; man fühlt sich in seinem innersten Wesen angesprochen. Dieses Gefühl hängt damit zusammen, dass sich zwischen uns und den jeweiligen Menschen oder Dingen so etwas wie eine Verbindung herstellt. Was uns als Spezies auszeichnet, ist ja unser sozialer Sinn und unsere Fähigkeit, Kontakt aufzunehmen, uns in die Gedankenwelt anderer hineinzusetzen. Und am beglückendsten ist es, wenn wir das Gefühl haben: Da antwortet mir etwas, wir schwingen sozusagen auf derselben Wellenlänge. Dieses Weltverhältnis beschreibe ich mit dem Begriff der Resonanz. (Rosa, 2014)

Abschließend sollen die empirischen Befunde zu Barrieren und Potenzialen einer sozial-ökologischen Transformation mithilfe von zivilgesellschaftlichen Ernährungsinitiativen und transformativen Unternehmen skizziert werden. Gemeinschaftsorientiertes Wirtschaften birgt auch Risiken, die auf Unternehmensebene untersucht wor-

den sind. Identifiziert wurde die Problematik, dass Unternehmen und die sich daran anschließenden Gemeinschaften zwar so heterogen wie möglich sein möchten („*Jede/r kann mitmachen.*“), sie aber einen identitätsstiftenden Kern benötigen, etwas, was sie von anderen abgrenzt. Im Zuge des Ringens um Anerkennung besteht die Gefahr der sozialen Schließung, der Bildung homogener Gruppen, was im überdurchschnittlichen Bildungsniveau der Mitglieder deutlich wird. Es kommt dann nicht zur Verbreitung transformativer Praktiken, sondern zum „Einigeln“. Zudem sind viele transformative Unternehmen abhängig vom ehrenamtlichen Engagement ihrer Kund*innen/Mitglieder, was zu Unsicherheiten auf personeller Ebene führen kann. Darüber hinaus existieren oftmals finanzielle Abhängigkeiten, weil viele staatliche Förderung erhalten.

Die Unternehmen versuchen sich an veränderten Organisationsstrukturen mit flachen Hierarchien und Methoden der demokratischen Entscheidungsfindung, die partizipativ, aber oftmals langwierig und frustrierend sein können. Veränderte Organisationsstrukturen machen soziales Lernen notwendig, bewusstes und demokratisches Miteinander muss erst entwickelt werden in den Gemeinschaften. Es entsteht ein hoher, zuweilen aufreibender Koordinationsaufwand durch permanente Aushandlungsarbeit in den heterogenen Gemeinschaften nach innen und außen. Hierin liegt das Risiko der Destabilisierung bis hin zum Scheitern. Im Spannungsfeld von Engagierten, von einzelnen unternehmerischen Persönlichkeiten und aktiven, überwiegend ehrenamtlichen Mitgliedern ist mit Verausgabungen und Frustrationen zu rechnen. Ungeklärte Zuständigkeiten verschärfen den Konflikt. Außerdem stößt die Verbreitung der Initiativen und Unternehmen auf Lock-ins: Pfadabhängigkeiten wie Kosteneffizienz-, Wettbewerbs- und Profitorientierung sowie Wachstumsstreben stellen Hindernisse der Diffusion dar; Machtkonzentrationen im dominanten Ernährungssystem befördern die Beibehaltung des Status quo. Auch in den eingeübten Konsumgewohnheiten und Alltagsroutinen lassen sich Barrieren identifizieren.

Trotz dieser vielfältigen Hemmnisse sind vielversprechende Potenziale zu benennen. In erster Linie sind die transformativen Initiativen und Unternehmen *Befähiger für neue Formen der Versorgung, Fürsorge, Sinnstiftung*: Jenseits der reinen Fremdversorgung entwickeln sich neue Gefüge zwischen den Akteuren der Erzeugung und des Verbrauchs. Alle sind gemeinsam am Versorgungsprozess beteiligt und gestalten faire Beziehungen in neuen Ernährungsarrangements zueinander. Die Fürsorge richtet sich sowohl auf die am Wirtschaftsprozess Beteiligten wie auf die Natur – die faire Gestaltung des Wirtschaftens, die Ressourcenschonung, der Schutz von Pflanzen und Tieren sowie der Erhalt der Biodiversität offenbart eine Kultur der Achtsamkeit. Sinnstiftung liegt im ernährungswirtschaftlichen TUN, im MACHEN, indem Initiativen Eigeninitiative fördern und Räume für Erfahrungen bereitstellen. Hierin zeigt sich auch das Transformationspotenzial einer neugefassten Ernährungs- und Verbraucherbildung. In den *Partikulargemeinschaften für solidarisches Wirt-*

schaften offenbart sich demokratische Verantwortung der Beteiligten. Zentraler Treiber ist die Gemeinschaftsorientierung im Gegensatz zu Konkurrenz/Wettbewerb, Streben nach Eigennutz/Profit hin zu solidarischen Strukturen. So ist es nur konsequent, dass sich die Initiativen und Projekte als *Blaupausen für kooperative lokale Unternehmen mit kleinen, einfachen Wertschöpfungsketten* sehen und im Sinne eines open-source-Konzepts auf horizontales Wachstum und Vervielfältigung setzen. Als *Best Practices für ökonomischen Erfolg von funktionierenden Betriebsgrößen ohne permanentes Größenwachstum* konfrontieren sie uns mit der Frage Größe, die sich im Spannungsfeld von betriebswirtschaftlicher und sozialer Stabilität sowie Beibehaltung des transformativen Charakters bewegt. Im *Aufbau regionaler Versorgungsstrukturen zur Stärkung von Ernährungssouveränität* äußert sich eine Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen.

6 Fazit

Mit dieser skizzenhaften Darstellung sind Antworten deutlich geworden auf die eingangs gestellte Frage nach den kreativ-emanzipatorischen Potenzialen der Initiativen und Unternehmen. Als mehrdimensionale Projekte sozial-ökologischer Transformation weisen sie darüber hinaus auf eine politische Dimension des Ernährungshandelns, weil sie Alternativen als Orientierung für nachhaltiges, resilientes, gemeinschaftliches Zusammenleben sichtbar machen. Sie erproben über den Bereich der Ernährungsversorgung hinaus alternative Formen von Arbeits- und Austauschverhältnissen, Organisationsformen, Entscheidungsfindung, Kommunikation, Finanzierung, Mobilität, Bildung, Stadtgestaltung etc. Ihre gesellschaftsverändernde Kraft wird unter einer Perspektive des Besetzens von Zwischenräumen im dominanten Regime besonders deutlich: Es sind „bewusst entwickelte Formen gesellschaftlicher Organisation, die von den herrschenden Macht- und Ungleichheitsstrukturen abweichen“ (Wright 2017, S. 439).

Anmerkung

Der Beitrag basiert auf dem transdisziplinären Forschungsprojekt „Neue Chancen für eine nachhaltige Ernährungswirtschaft durch transformative Wirtschaftsformen“ (www.nascent-transformativ.de). Das Vorhaben wird gefördert im Rahmenprogramm FONA des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von 04.2015-08.2018 unter dem FKZ 01UT1428.

Literatur

- Baier, A., Müller, C. & Werner, K. (Hrsg.) (2013). *Die Stadt der Commonisten. Neue urbane Räume des Do it yourself*. Bielefeld: transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839423677>
- Baier, A., Hansing, T., Müller, C. & Werner, K. (2016): *Die Welt reparieren. Open Source und Selbermachen als postkapitalistische Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Bauman, Z. (2001). *Community. Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2009). *Leben als Konsum*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Benson, A.L. (Hrsg.) (2000). *I Shop Therefore I Am. Compulsive Buying and the Search for Self*. Northvale (NJ): Jason Aronson Inc. Publishers
- Böhme, G. (2016). *Ästhetischer Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Bommert, W. & Jacobs, S. (2012). *Bodenrausch. Die globale Jagd nach den Äckern der Welt*. Köln: Eichborn.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Burkhart, C, Schmelzer, M. & Treu, N. (Hrsg.) (2017): *Degrowth in Bewegung. 32 alternative Wege zur sozial-ökologischen Transformation*. München: oekom.
- Campbell, H. (2009). Breaking new ground in food regimes theory: Corporate environmentalism, ecological feedbacks, and ‚the food from somewhere‘ regime. *Agriculture and Human Values* 26(4), 309-319.
<https://doi.org/10.1007/s10460-009-9215-8>
- Delanty, G. (2010). *Community*, 2nd edn. London: Routledge.
- Ehrenberg, A. (2004). *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Campus.
- Grünewald, S. (2013). *Die erschöpfte Gesellschaft. Warum Deutschland neu träumen muss*. Frankfurt/Main: Campus.
- Gustavsson, J., Cederberg, C., Sonesson, U., van Otterdijk, R. & Meybeck, A. (2011). *Global Food Losses and Food Waste*. Food and Agriculture Organization (FAO). Rome.
www.fao.org/fileadmin/user_upload/ags/publications/GFL_web.pdf
- Han, B.-C. (2010). *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Haxeltine, A., Avelino, F., Wittmayer, J., Kemp, R., Weaver, P., Backhaus, J. & O’Riordan, T. (2013). *Transformative Social Innovation: A Sustainability Transitions Perspective on Social Innovation*. <http://kemp.unu-merit.nl/pdf/Haxeltine%20et%20al.%202013%20TSI%20Transition%20Perspective.pdf>
- Hitzler, R., Honer, A. & Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2008). *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnographische Erkundungen*. Wiesbaden: VS.

- Howaldt, J. & Schwarz, M. (2010). *Soziale Innovation im Fokus. Skizze eines gesellschaftsinspirierten Forschungskonzepts*. Bielefeld: transcript.
- Jackson, T. (2011). *Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt*. München: oekom.
- Lindgren, M. & Packendorff, J. (2006). Entrepreneurship as boundary work deviating from and belonging to community. In C. Steyaert, C. & D. Hjorth, D. (eds.) (2006), *Entrepreneurship as Social Change. A Third Movement in Entrepreneurship* (210-230). Cheltenham: Edward Elgar.
<https://doi.org/10.4337/9781847204424.00020>
- Meier, T. (2017). *Planetary boundaries of agriculture and nutrition – an Anthropocene approach* In: *Proceedings of the Symposium on Communicating and Designing the Future of Food in the Anthropocene*. Berlin: Humboldt University.
- Miegel, R. (2014). *Hybris. Die überforderte Gesellschaft*. Berlin: Propyläen.
- Noleppa, S. & von Witzke, H. (2012). *Tonnen für die Tonne*. Berlin: WWF.
- Oosterveer, P. & Sonnenfeld, D.A. (2012). *Food, Globalization and Sustainability*. London, New York.
- Paech, N. (2012). *Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie*. München: oekom.
- Pfriem, R., Antoni-Komar, I. & Lautermann, C. (2015). Transformative Unternehmen. *Ökologisches Wirtschaften* 3, 18-20. <https://doi.org/10.14512/OEW300318>
- Renting, H., Schermer, M. & Rossi, A. (2012). Building Food Democracy: Exploring Civic Food Networks and Newly Emerging Forms of Food Citizenship. *International Journal of Society of Agriculture & Food*, 19 (3), 289-307.
- Rockström, J. et al (2009). A safe operating space for humanity. *Nature* 461, 472-475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Rosa, H. (2014): „Hier kann ich ganz sein, wie ich bin.“ Warum wir am glücklichsten sind, wenn wir mit anderen mitschwingen können. *Zeit online* 08(2014), www.zeit.de/2014/34/hartmut-rosa-ich-gefuehl
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rückert-John, J. (Hrsg.) (2013). *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels*. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18974-1>
- Rückert-John, J., Jaeger-Erben, M., Schäfer, M., Scholl, G. & Gossen, M. (Hrsg.) (2015): *Projektschlussbericht. Nachhaltiger Konsum durch soziale Innovationen – Konzepte und Praxis*. Berlin.
www.isinova.org/images/literatur/Schlussbericht%20Konsum.pdf
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Steffen, W. et al. (2015). Planetary Boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223). DOI: 10.1126/science.1259855.

| Gemeinschaftsorientierte Ernährungsinitiativen

- Siedentop, L. (2015). *Die Erfindung des Individuums. Der Liberalismus und die westliche Welt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tomasello, M. (2016). *Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral*. Berlin: Suhrkamp.
- Vaara, E. & Whittington, R. (2012): Strategy-as-Practice: Taking Social Practices Seriously. *The Academy of Management Annals* 6 (1), 285-336.
<https://doi.org/10.1080/19416520.2012.672039>
- Wright, E.O. (2017). *Reale Utopien: Wege aus dem Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.

Verfasserin

Dr.ⁱⁿ Irene Antoni-Komar

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstr. 114-118

D-26129 Oldenburg

E-Mail: irene.antoni.komar@uni-oldenburg.de

Internet: www.laub.uni-oldenburg.de; www.nascent-transformativ.de

Maya Götz

Der Gedanke, „zu dick zu sein“ – Fernsehen und seine Bedeutung für das Körperempfinden von Mädchen

Mädchen wachsen heute in den ersten Jahren mit einem hohen Selbstbewusstsein auf und sind stolz darauf, ein Mädchen zu sein. Ihnen begegnen aber Bilder von einem Mädchen- und Frauenkörper, die hypersexualisiert und an der Taglilie dünner sind, als es für die Mädchen jemals erreichbar wäre. Dies ist vermutlich einer der Hintergründe, warum sich Mädchen mit Einsetzen der Vorpupertät zunehmend unwohler fühlen. Von 9 auf 10 Jahren springt der Prozentsatz derjenigen, die den Gedanken haben, zu dick zu sein von 32% auf 59%. Dabei zeigt sich eine Korrelation zum Sehen der Sendung *Germany's Next Topmodel*, insbesondere bei den Mädchen, die ohnehin schon untergewichtig sind. Anhand einer Studie mit Menschen, die sich gerade in Behandlung für Essstörung sind, zeigt auf, wie die Model Castingshow bei entsprechender Veranlagung und Persönlichkeitsstruktur Essstörungen befördern kann.

Schlüsselwörter: Mädchen, Körpergefühl, Medieneinfluss, Zeichentrick, Germany's Next Top-model

1 Einleitung

Drei Mädchen spielen in der Sandkiste des Kindergartens einer Universität. Kommt ein Junge dazu und fragt, ob er mitspielen darf. Das 4-jährige Mädchen steht auf, stützt die Hände in die Seite und sagt: „Das geht nicht, Jungen gehen nicht auf die Universität, die können das nicht!“

Mädchen wachsen heute mit einem hohen Selbstwertgefühl in der frühen Kindheit heran. Sie sind umgeben von einer machtvollen, kompetenten Mutter und Kindergärtnerin. Daneben erleben sie Jungen eher als diejenigen, welche weniger können, ständig ermahnt werden und den Anforderungen nicht so gut genügen wie sie selber. Aus dem Stolz heraus ein Mädchen zu sein, tragen sie gerne rosa Kleidung, denn das ist die einzige Farbe, die „nicht für Jungen“ ist und begeistern sich teilweise für Prinzessinnen. Das Symbol Prinzessin spiegelt dabei häufig das Grundgefühl wieder, das ihr Leben ausmacht: „Ich bin wertvoll“ und dies von Geburt an (Götz & Cada, 2013). Anders verhält es sich beim Prinzen. Dieser muss sich erst beweisen, um seinem sozialen Status gerecht zu werden. Bei Mädchen hingegen ist der Wert angeboren und körpergebunden. Doch aus stolzen Kindergartenmädchen werden gegen Ende der Grundschule und spätestens Anfang der weiterführenden

Schule nicht automatisch stolze pubertäre Mädchen. Ein zentraler Moment, der diesen Mangel an Selbstwertgefühl in der Pubertät ausmacht, ist das Gefühl, zu dick zu sein. Das Gefühl, zu dick zu sein, wirkt dabei stärker als mindernder Faktor für das eigene Selbstwertgefühl als beispielsweise schulische Leistungen oder Beliebtheit bei Gleichaltrigen (Verkuyten, 1990).

In Deutschland empfindet sich jedes zweite Mädchen im Alter von 11 bzw. 15 Jahren als zu dick. Bei den Jungen ist es immerhin noch ein Drittel. Mit diesen Zahlen steht Deutschland im weltweiten Vergleich an der Spitze, obwohl Jugendliche hierzulande mit ihrem BMI im Mittelfeld liegen (WHO, 2012). Der Gedanke, zu dick zu sein, kann sicherlich auch positive Handlungen, wie ein reflektierter Umgang mit kalorienreicher Nahrung, initiieren. Vor allem aber mindert er das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen. Körperunzufriedenheit ist ein nachgewiesener Risikofaktor für Essstörungen (Cafri et al., 2005). Essstörungen gehören in den westlichen Industrieländern zu den häufigsten psychosomatischen Erkrankungen von Mädchen und jungen Frauen. Gut 2 von 100 Mädchen haben eine schwere psychosomatische Krankheit wie Magersucht, Bulimie oder Binge-Eating entwickelt. Hinzu kommt noch einmal etwa die doppelte Zahl an Essstörungen, die sich nicht eindeutig einer der Hauptformen zuordnen lassen (Swanson et al., 2011). Die Hintergründe der jeweiligen Krankheit sind komplex, hat biologische, individuelle und familiäre Ursachen – aber auch so genannte soziokulturelle Faktoren, wie das Schönheitsideal und die in der Peer-Group bedeutsamen Medienbilder (Wunderer, 2015). Die Hintergründe, warum ausgerechnet Mädchen in Deutschland sich in so hoher Zahl als zu dick empfinden, sind sicherlich vielfältig. In diesem Artikel möchte ich einen möglichen Erklärungsansatz anbieten und die Bedeutung von Medienbildern, insbesondere die des Fernsehens nachzeichnen. Bekannt ist, dass Bilder von Mode- und Laufstegmodells zur Körperunzufriedenheit beitragen (zusammenfassend z.B. Kiehl, 2010). Sehen Mädchen diese Bilder von Körpern, die sie selber nie erreichen werden, ist in experimentellen Studien nachweisbar, dass die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper bei einigen spontan zurückgeht (z.B. Bell & Dittmar, 2011). Ich möchte den Bogen jedoch noch weiter spannen und bereits in deutlich jüngeren Jahren im Kinderfernsehen beginnen.

2 Zeichentrickmädchen im Kinderfernsehen

Die Kamera schwenkt sanft am Bein entlang, verweilt kurz an den Hotpants, gleitet über die sich lasziv bewegende Wespentaille hinauf zum Oberkörper und den hüftlangen Haaren. Die Musik geht rhythmisch und ein „Uhgh!“ ist zu hören.

Diese Szene entstammt nicht etwa einem Softporno – sie ist Teil der Kinderzeichentrickserie Winx Club, die auf dem Sender Nickelodeon mit der Hauptzielgruppe 6- bis 9-jährige Mädchen ausgestrahlt wird. Das auf den ersten Blick Auffällig-

te der Serie: Die Protagonistinnen mit ihren ausgesprochen aufreizenden Kleidern, die viel Haut zeigen, ihren sehr langen, wallenden Haaren und die sehr, sehr schlanken Hüften. Die Figur ist hypersexualisiert, denn so langbeinig und wespentailiert mit sexualisierter Kleidung spärlich bedeckt, kommt ein Körper in der Realität von Kindern nicht vor. Die Analyse von 4.000 Figuren in 400 erfolgreichen Kinder- und Familienfilmen zeigt allerdings, dass extreme Dünne und erotisch aufreizende Kleidung bei den weiblichen Filmfiguren fünfmal häufiger als bei männlichen Figuren vorkommt. Im Zeichentrick liegt diese Zahl noch höher, insbesondere was die Hypersexualisierung des Körpers und der Wespentaille angeht (Smith & Cook, 2008).

Die Hypersexualisierung lässt sich sogar nachmessen. In der Attraktivitätsforschung gibt es einen gut eingeführten Wert, die Waist-to-Hip-Ratio (WHR), die das Verhältnis von Taille zu Hüfte misst. Eine gesunde schlanke Frau hat einen WHR von etwa 0,8. Die als „Idealmaße“ verkauften 90-60-90 liegen bei einem Verhältnis von 0,7. Ausgesprochen schlanke und taillierte Frauenkörper können in Ausnahmefällen einen Wert von 0,68 erreichen. In einer weltweiten Stichprobe untersuchte das IZI 102 Mädchen- und junge Frauenfiguren, die in mindestens 3 von 24 Ländern gesendet wurden, hinsichtlich ihrer Körpermaße. Es zeigte sich: 2 von 3 Zeichentrickmädchen haben eine Wespentaille, die auf natürlichem Weg nicht zu erreichen ist. Jedes zweite Zeichentrickmädchen unterschreitet sogar den Wert von Barbie (0,6), ein Maß, welches sich nur durch das Herausoperieren der unteren Rippe erreichen ließe (Götz & Herche, 2013). In einer aktuellen Studie untersuchten das Forschungsteam um Elizabeth Prommer die Körper der Zeichentrickmädchen und – Frauen im deutschen Kinderfernsehen. Es zeigt sich: jedes zweite Zeichentrickmädchen bzw. jede Zeichentrickfrau hat eine Taille, die auf natürlichem Weg nicht zu erreichen wäre. Eine entsprechende Hypersexualisierung von Männerkörpern kommt hingegen nur in Ausnahmefällen vor (Linke, Stüwe & Eisenbeis, 2017).

Ob Prinzessin, Sängerin oder Superheldin, erfolgreiche Mädchen und Frauen im Kinderfernsehen, so lassen sich die Ergebnisse zusammenfassen, haben oft einen Körper, der durch keine Schönheitsoperation zu erreichen wäre. Unsere Mädchen wachsen also mit einem Körperbild auf, das sie niemals erreichen werden. Natürlich erleben sie in ihrer konkreten Alltagswelt Frauen und andere Mädchen in einer ganz anderen Bandbreite. Ihr inneres Bild ist aber aller Wahrscheinlichkeit nach nicht durch die wohlgenährte Lehrerin oder Mutter geprägt. Die Mädchen gehen zunächst davon aus, dass sie so wie die von ihnen bewunderten und zur Identitätsarbeit genutzten Idole aussehen. Was hat das für Folgen?

3 Mädchen und ihre Hoffnung darauf, sexy zu werden

In Fallstudien begleitete Rebecca Hains Mädchen über längere Zeit und konnte zeigen, wie sie eine sehr schlanke Figur, ein stereotyp schönes Gesicht und langes Haar als Voraussetzung für Erfolg und Anerkennung im Leben wahrnehmen (Hains 2012). Das IZI bat im Rahmen einer qualitativen Studie 8- bis 11-Jährige, auf einem Arbeitsblatt eine in der Mitte nicht ausdefinierte Figur so zu bemalen, wie sie sich heute, vor zwei Jahren und in zwei Jahren sehen. Dabei zeigte sich bei den befragten Mädchen nahezu durchgehend eine deutliche Tendenz: Sie nehmen sich in der Entwicklung von einem kleinen Mädchen aktuell in einem Zwischenstadium wahr und gehen davon aus, dass sie in zwei Jahren bereits sexy Kleidung tragen und deutlich weibliche Formen haben. Mädchen hypersexualisieren sich in ihrer Zukunftsfantasie sozusagen selbst. Derartige Phänomene finden sich bei den Jungen nicht einmal im Ansatz (Götz, 2016).

Welche Hoffnung mit dieser Hypersexualisierung einhergeht, wird zudem durch Aufklebern deutlich, die sich die Mädchen in der Studie als Eigenschaften selbst zuwiesen. Die 10-jährige Aisha klebte ein „Ich mag mich, wie ich bin“ zu ihrem heutigen Ich. In zwei Jahren, wenn sie deutlich hypersexualisierter ist, so hofft sie, kommt es sogar dazu, dass sie von sich sagen kann: „Ich mag, wie ich aussehe“ (Unterstell & Götz 2013). Durch das stete überstilisierte Schönheitsideal, das mit Hypersexualisierung einhergeht, erscheint das eigene Aussehen minderwertig. Als Kinder haben sie aber noch die Hoffnung, dass sich dies in den nächsten zwei Jahren sozusagen „zurecht wächst“ und sie dann endlich der Norm genügen. Leider ein Trugschluss, denn in der Pubertät wird sich ihr Körpergefühl nicht verbessern.

4 Der Gedanke, zu dick zu sein im Altersverlauf

In einer repräsentativen Befragung wurden für 1.462 6- bis 19-Jährigen durch Selbstauskunft die Größe und das Gewicht der BMI erhoben und erfragt, ob sie sich zu dick fühlen.

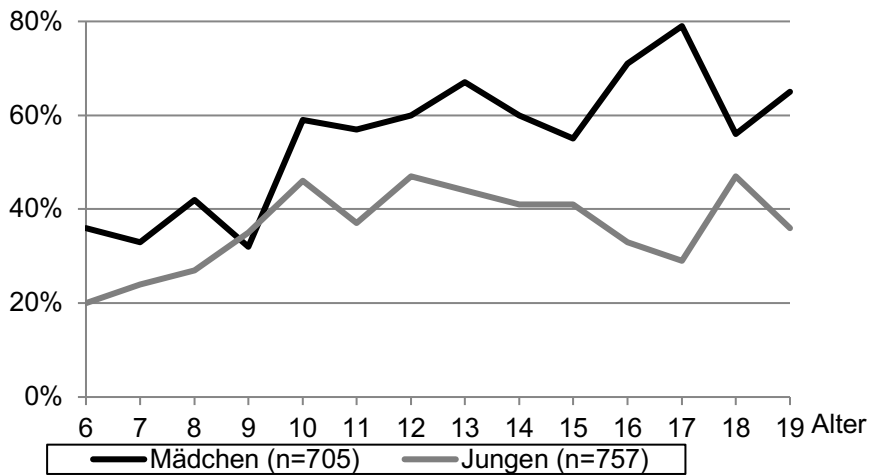


Abb.1: Anteil derjenigen, die zumindest selten den Gedanken haben, zu dick zu sein (Quelle: Götz & Mendel, 2015, S. 55)

Bezüglich des BMI zeigt sich, dass 78 % der 6- bis 19-Jährigen normalgewichtig sind. Während die Mehrheit der Jungen eher im Bereich des oberen Normalgewichts liegt, befindet sich die Mehrheit der Mädchen im Bereich des oberen und unteren Normalgewichts. Jungen sind häufiger übergewichtig (18 % der Jungen, 13 % der Mädchen), Mädchen häufiger untergewichtig (10 % der Mädchen, 5 % der Jungen) oder normalgewichtig schlank (35 % der Mädchen, 25 % der Jungen).

Auf die Frage „Mal ganz ehrlich: Fühlst du dich eigentlich zu dick?“ hat fast jeder Zweite (46 %) diesen Gedanken. 55 % der Mädchen und 36 % der Jungen erleben den Gedanken zumindest „eher selten“. Je höher der BMI der Kinder und Jugendlichen, desto häufiger haben sie das Gefühl, zu dick zu sein – allerdings bei Weitem nicht ihrem jeweiligen BMI angemessen. Bei den Mädchen mit Untergewicht beispielsweise haben immer noch 45 % diesen Gedanken, obwohl dies aus gesundheitlicher Perspektive sicherlich nicht angebracht ist. Insgesamt haben Jungen dagegen durch alle Gewichtsgruppen hindurch seltener den Gedanken, zu dick zu sein. Beispielsweise hat nur die Hälfte der nach BMI übergewichtigen Jungen den Gedanken, zu dick zu sein (vgl. Abb. 1).

Der Gedanke, zu dick zu sein, kommt insbesondere bei den Mädchen und mit zunehmendem Alter immer häufiger vor. Besonders stark ist der Anstieg bei den 10-Jährigen – hier verdoppelt sich der Wert bei den Mädchen nahezu (von 32 % auf 59 %, abb02). Es ist das Alter, in dem die Mädchen in die Pubertät kommen. Rund um dieses Alter liegen die Jahre, die als besonders gefährdet für die Identitätsentwicklung identifiziert wurden (Gilligan & Brown, 1992; Pipher, 2001; Hains, 2012).

Der zweite für Mädchen besonders kritische Zeitraum ist das Alter zwischen 15 und 17 Jahren. Hier nimmt der Gedanke, zu dick zu sein, bei Mädchen erneut deutlich zu und erreicht schließlich mit 79 % bei den 17-Jährigen seinen Höhepunkt. 8 von 10 17-jährigen Mädchen haben das Gefühl, zu dick zu sein, und das bei 78 % Normalgewichtigkeit (Götz & Mendel, 2015).

5 Die Nutzung von *GNTM*

In einem dritten Schritt wurden die Kinder und Jugendlichen der repräsentativen Stichprobe gefragt, inwieweit sie *Germany's Next Topmodell (GNTM)* sehen. Bei den Jungen sehen meist weniger als 20 % die Sendung. Bei den Mädchen steigt der Anteil bereits bei den 7-Jährigen über die 25 %-Marke und liegt bei den 16-Jährigen bei 92 %. Das heißt: Bei den jugendlichen Mädchen ist es nur eine kleine Minderheit, die die Sendung „nie“ sieht. Der herausragende Anstieg liegt im Alter von 10 Jahren – der Anteil nimmt hier von 30 % auf 65 % zu. Inhaltlich ist dies gut nachzuvollziehen. Im Übergang von Kindheit zu Jugend suchen Mädchen nach Vorbildern, wie ein gelingendes „Junge-Frau-Sein“ aussehen kann. In *GNTM* finden sie genau dies, und zwar unabhängig von heterosexuellen Beziehungen, die in den meisten Serien und Spielfilmen für junge Zielgruppen die Grundkonstante für das „Mädchen-Sein“ bilden (vgl. Abb.2).

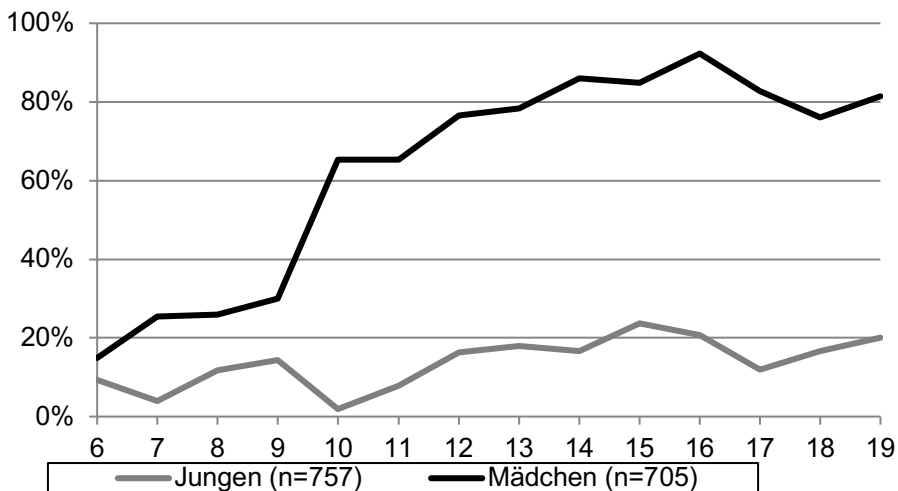


Abb. 2: Anteil derjenigen, die zumindest manchmal *GNTM* anschauen, nach Alter und Geschlecht (Quelle: Götz & Mendel, 2015, S. 56)

Was sich schon optisch in den beiden Graphen andeutet, wird dann statistisch noch einmal belegt: Der Gedanke, zu dick zu sein, und das Sehen von *GNTM* korrelieren und der Gedanke, zu dick zu sein, ist bei *GNTM*-Seherinnen hoch signifikant² häufiger präsent. Während der Gedanke bei *Topmodel*-Seherinnen durchschnittlich bei 64 % vorkommt, taucht er nur bei 41 % der Nie-Seherinnen auf. Besonders bei denen, die „immer“ *GNTM* sehen, ist er mit 69 % besonders deutlich ausgeprägt. Besonders stark zeigt sich dieser Unterschied bei den 13-jährigen Mädchen: Fast drei Viertel (73 %) der 13-jährigen *Topmodel*-Seherinnen hatten schon den Gedanken, zu dick zu sein, aber nur 45 % der 13-jährigen Nicht-Seherinnen. Besonders gewichtsunangemessen wird es bei den ohnehin schon untergewichtigen Mädchen. Bei untergewichtigen Mädchen, die *Topmodel* sehen, ist der Gedanke, zu dick zu sein, fast 5-mal häufiger als bei untergewichtigen Mädchen, die niemals *Topmodel* sehen.

Auch wenn es sich nur um eine einfache Korrelationsstudie handelt, so liegt doch zumindest der Verdacht nahe, dass es sich hier um einen Zusammenhang handeln könnte. Tendenziell würde dies auch durch die Ergebnisse einer anderen Studie gestützt. Die Dr.-Sommer-Studie fand 2009 ein erstaunliches und erschreckendes Ergebnis: Die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper hatte seit 2006 bei Mädchen deutlich zugenommen. Während 2006 69 % der 16- bis 17-Jährigen mit ihrem Gewicht zufrieden waren (bei 78 % normalgewichtigen Mädchen), ging diese Zahl in der Folgerhebung 2009 auf 48 % zurück, während die Körperzufriedenheit bei den Jungen unverändert blieb. Entsprechende herausragende Steigerungen finden sich beim Wunsch, „schlanker zu sein“, und beim Traum von „einem flachen Bauch“ sowie von der Optimierung von Beinen und Gesicht (vgl. *iconkids & youth*, 2009).

6 Die Rolle von *Germany's Next Topmodel* und anderen Fernsehsendungen bei psychosomatischen Essstörungen

In Zusammenarbeit mit dem Bundesfachverband Essstörungen e.V. (BFE) führte das IZI eine Befragung von akut von Essstörungen Betroffenen durch.¹ Anonyme Fragebogen mit zumeist offenen Fragen boten Raum, die eigenen Wahrnehmungen zusammenzufassen. Quantifizierend wurde an mehreren Stellen konkret nachgefragt, um so Vergleichsmöglichkeiten zu früheren IZI-Studien zu schaffen. In die Auswertung gingen die n = 241 Befragte ein, die zurzeit wegen einer Essstörung therapeutisch begleitet werden bzw. in betreuten Wohngruppen leben. Die Stichprobe setzt sich fast ausschließlich aus Mädchen und jungen Frauen (96 %) zusammen, hinzukommen 10 junge Männer. Einige der Betroffenen (12 %) sind unter 16 Jahre, fast die Hälfte ist zwischen 16 und 21 Jahren. Die Befragten haben

zum größten Teil eine diagnostizierte Magersucht (85 %), hinzu kommen Bulimie und Essstörungen mit Essanfällen, zum Teil auch in Kombination miteinander.

Auf die offene Frage, ob es eine Sendung gebe, die das Schönheitsideal der Gesellschaft widerspiegle, nennen 83 % ungestützt (!) *GNTM*. Gut drei Viertel der Befragten sehen die Sendung, viele seit über 5 Jahren, zum Teil bereits seit der Grundschule. Es ist das Format, das die eigene Krankheit am häufigsten »sehr stark« beeinflusst hat und die große Mehrheit (85 %) stimmt der Aussage zu, dass *GNTM* Essstörungen wie Magersucht und Bulimie verstärken kann.

Was macht *GNTM* für Mädchen und junge Frauen mit einem Risiko für Essstörungen so gefährlich? Warum hat – bei aller Macht der Auswahl, Interpretation und Aneignung der Inhalte (Mikos 2008) – diese Sendung solch eine Wirkungskraft?

Zum einen sind es die Punkte, die die Sendung für viele Mädchen-Fans attraktiv macht: *GNTM* stellt wie keine andere Sendung junge Frauen und ihre Entwicklung in den Mittelpunkt, und zwar unabhängig von romantischen Beziehungen. Die Sendung bietet diverse Typen als Identifikationspersonen an, die vor Herausforderungen in einem für die Altersgruppe hoch attraktiven Setting und an attraktiven Orten spielt. Durch den Wettkampf- und Bewertungscharakter der Sendung entsteht Spannung und gleichzeitig die Chance, selbst mitzuraten, zu bewerten und in Peer-Group und Familie über die Kandidatinnen „abzulästern“. Dadurch, dass die Kandidatinnen in der Sendung weit über die Grenzen des bisher Bekannten hinausgehen müssen, werden auch die jungen ZuschauerInnen herausgefordert, selbst zu überlegen, wie sie in dieser Situation gehandelt hätten. Dies sind Formen der Identitätsarbeit, bei denen bereits in früheren Erhebungen der dringende Verdacht aufkam, es handle sich hierbei eher um Identitätsarbeit mit Fallstricken (Götz & Gather, 2013). Denn scheinbar sind die Kandidatinnen respektive Zuschauenden durchaus handlungsmächtig und können sich durch Selbstbekenntnis, Selbstexploration und Selbstmodellierung (Thomas, 2007) gestalten. Gestaltungsobjekt ist dabei der eigene Körper, Orientierung und Wertmaßstab sind aber nicht etwa Individualität oder Lebensglück, sondern neoliberale Werte des Markterfolgs. Junge Frauen werden zu „Unternehmerinnen ihrer Selbst“ (zusammenfassend Stehling, 2015), wobei es stets nur um den untergewichtigen Körper und seine Präsentation und die Anpassung an die Werte anderer geht. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen der jungen Frauen, die durch das Format ihre Krankheit als verstärkend erlebt haben, wider.

6.1 GNTM setzt unerreichbare Normen

Ein vermeintlich perfektes Äußeres wird als das Allerwichtigste dargestellt; nur wer dünn ist, kommt eine Runde weiter und gehört dazu. (19-Jährige, Magersucht)

Die Sendung stellt Äußerlichkeiten ins Zentrum von Erfolg und Anerkennung. Dabei inszeniert die Sendung ausschließlich körperliche Ausnahmerecheinungen junger Frauen mit einem Mindestmaß von 1,76 m und einer maximalen Kleidergröße 36. Es werden „massenhaft schöne, perfekte Mädchen auf einem Haufen gezeigt, die alles fürs Schönsein geben“ (17-Jährige, Magersucht). Dies verzerrt den Blick für die Realität und die real vorkommende Vielfalt von Körpermaßen, in denen der Mensch an sich vorkommt. Es entsteht „das Gefühl, es gibt so viele tolle, dünne, disziplinierte Mädchen, die damit etwas erreichen und vor allem toll aussehen!“ (17-Jährige, Magersucht). Aussehen – in absoluten Ausnahmerecheinungen – wird mit Erfolg und Lebensglück gleichgesetzt und so zum Normalfall und absolut erstrebenswertes Ziel. Es entsteht eine Logik: „Jeder, der nicht mindestens so aussieht, ist hässlich, unzulänglich und dick! Dadurch entstehen starke Minderwertigkeitskomplexe“ (18-Jährige, Magersucht).

6.2 Der Wunsch, auch so auszusehen

Weil man gerne so aussehen würde, wie die Models, und dann abnimmt und dann in die Krankheit reingerät. (16-Jährige, Magersucht)

In den Beschreibungen der Bedeutung von *GNTM* im Kontext der eigenen Essstörung ist eine typische Ausprägung der Wunsch, auch „so auszusehen“ (17-Jährige über ihre anorektische Phase). „Dann wünscht man sich, genauso wie diese Mädchen auszusehen, und ist gleichzeitig auch irgendwie sauer auf sich selbst, nicht diese Willensstärke zu haben oder den Ehrgeiz“ (17-Jährige, Ess-Brech-Sucht). Die unhinterfragten Normen und die vielen körperlichen Ausnahmerecheinungen lassen bei den Befragten den Eindruck entstehen, es läge nur an ihnen, wenn sie dieses scheinbare „Normal“ nicht erreichen.

6.3 Sich vergleichen

Da die Frauen alle extrem schlank waren, vergleiche ich mich mit ihnen öfters. So hat auch meine Krankheit angefangen. (14-Jährige, Magersucht)

Es beginnen Vergleichsprozesse, besonders in Situationen, in denen körperbetonte Kleidung getragen wird. Je „mehr Haut gezeigt wurde und wenn es um sexy Bilder ging, also Wert auf Proportionen gelegt wird“ (16-Jährige, Magersucht), desto mehr fühlen sich viele der Befragten zum Vergleich aufgefordert. Dieser Vergleich ist dann zum Teil deutlich auf einzelne Körperteile wie ein „flacher Bauch“ fokussiert oder dreht sich um Fragen wie „Wie genau kann man Knochen sehen, wie schlank scheinen die Arme zu sein?“ (29-Jährige, Magersucht). Stehen die Kandidatinnen in der Sendung vor dem Spiegel und erzählen, sie seien hier und da zu dick, sehen die jungen Frauen vor dem Fernseher mit erhöhter Aufmerksamkeit auf

den eigenen Körper und entdecken an ihrem eigenen Körper noch mehr unzureichende Stellen.

6.4 Sich anpassen

Dafür muss ich nur noch abnehmen. (14-Jährige, Magersucht)

Aufbauend auf einem überkritischen Verhältnis zum eigenen Körper, der Idealisierung sehr dünner Körper folgend und sich im Vergleich dazu als defizitär betrachtend, beschreibt eine ganze Reihe der Mädchen, wie sie versuchten, sich dem inszenierten Fernsehideal anzunähern. Das zentrale Erzählmuster der Sendung: Es ist nur eine Frage der Disziplin, vor allem der emotionalen, aber auch der Essdisziplin. Die jungen Frauen vor dem Fernseher beobachten nun ganz genau, „wenn die Models Essen zubereiten“ (17-Jährige, Magersucht), wie viel und was die Kandidatinnen essen.

Als in einer besonders relevanten Szene eine Kandidatin dafür, dass sie Pommes gegessen hat, ermahnt und beim nächsten Shooting als Versagerin inszeniert wird, nehmen mehrere dies als nachhaltig disziplinierend auf ihr eigenes Essverhalten wahr. Am schwierigsten wurde es, wenn die Kandidatinnen (oder Heidi Klum) kalorienreiche Nahrung aßen und die jungen Frauen vor dem Fernseher für sich frustriert feststellen mussten: „Was die trotzdem manchmal essen und ich von so wenig zunehme“ (17-Jährige, Magersucht).

Der Frust, das Unwohlsein und die Minderwertigkeitsgefühle, die während der Rezeption entstehen, führen jedoch (leider) nicht dazu, einfach abzuschalten oder Rezeptionsmuster voller Widerstand gegen die Eigenlogik der Sendung zu entwickeln. Gerade bei leistungsstarken, anpassungsbereiten Mädchen, die viel Energie für die Optimierung bis hin zum Perfektionismus aufbringen können – also typische Kennzeichen essstörungsgefährdeter Menschen –, entwickelt sich typischerweise eine andere Logik. Eine 18-Jährige mit Magersucht beschreibt prototypisch:

Viele der Mädchen, die bei *Germany's Next Topmodel* mitmachen, sind einfach so dünn (wahrlich nicht alle, aber dennoch einige), machen nicht extrem viel Sport oder achten extrem auf ihre Ernährung. Da kam bei mir die Frage auf, warum bin ich dann nicht so? Ich kam schnell zu der Einsicht, dass mich diese Frage nicht weiterbringt, und habe (nicht nur deswegen!) angefangen, abzunehmen, extrem viel Sport zu machen. In meinem Kopf war/ist fest verankert: Wenn ich dünn bin, dann ist alles einfacher. Das ganze Leben. Was ja auch in gewisser Weise wahr ist. Ich möchte sagen, ich bin nicht wegen *GNTM* magersüchtig geworden, dennoch hat es eine Rolle gespielt. Und heute schaue ich es bewusst NICHT mehr an! Denn es würde die Magersucht wieder so richtig pushen.

7 Das Krankmachende in der Logik von *GNTM*

Die besondere Wirksamkeit der Sendung für Mädchen und Frauen mit Prädisposition liegt noch auf einer tieferen Ebene. Denn was die Befragten trotz aller Offenheit und Reflektiertheit im Rahmen der hier gewählten Methode nicht in derselben Kürze berichten können: Sie befanden sich zu Beginn der Essstörung in einer Krisensituation. Denn bei dieser psychosomatischen Erkrankung steht selten das angestrebte Schönheitsideal im Zentrum des eigentlichen Problems. Es geht um tiefe Krisen und Unsicherheiten, Erlebnisse oder Lebenssituationen, die den Betroffenen als nicht zu bewältigen erscheinen. Um trotz der Machtlosigkeit gegenüber den äußeren Geschehnissen ihre Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, verlagern die Betroffenen ihre Wahrnehmung von den inneren Welten auf die äußeren Bereiche Körper und Essen. Durch die Manipulation des Gewichts können sie sich als weniger wertlos empfinden, und versuchen gewissermaßen, wieder handlungsmächtig zu werden. Wenn schon nicht gegenüber der äußeren Welt, dann wenigstens gegenüber sich selbst. Dieser ungesunde Weg des Umgangs mit einem tieferliegenden Problem kann dann leicht eine Eigendynamik entwickeln, sodass es zur Abspaltung der negativen Gefühle oder der emotional belastenden Lebensereignisse kommen kann. Doch die abgespaltenen Gefühle und Erlebnisse sind durch die Verdrängung nicht verschwunden, sondern schlummern vielmehr weiter unter der Oberfläche.

Treffen diese Mädchen und jungen Frauen in einer solchen Krise auf die Sendung *GNTM*, akzeptieren sie nicht nur die Werte und unerreichbare Norm, sondern empfinden sich als minderwertig und entwickeln den starken Wunsch, sich dieser scheinbaren Norm anzupassen: Denn in *GNTM* sind Erfolg und Anerkennung mit bedingungsloser Anpassung verbunden. Jede Anforderung, jedes Casting, jede Challenge, jedes „Sich-von-Fremden-körperlich-gestalten-Lassen“ ist voller Begeisterung anzunehmen und es muss alles „für den Kunden“ bzw. Heidi Klum gegeben werden. Wahrnehmungen von eigenen Empfindungen wie Müdigkeit und Kälte oder Gefühle wie Scham, Ekel, Wut oder Angst müssen unterdrückt und vom Handeln entkoppelt werden. Anerkennung gibt es nur für die Verdrängung. Das System zu stören oder sich hier gar kritisch zu äußern, führt, wenn es nicht zufällig der Attraktivität der Sendung dient, zum vorprogrammierten Ausschluss.

Sendung und Krankheit haben also nicht nur auf der Oberfläche von Schönheitsnorm und Körperzentrierung eine sehr ähnliche Grundlogik: Das erstrebenswerte Ziel ist es, die eigentlichen Wahrnehmungen, Gefühle und Bedürfnisse zurückzustellen, um sich perfekt an die Anforderungen und Normen anderer anzupassen und sie in ihrem Anliegen nicht zu stören. Wird dieses implizite Grundmuster der Sendung zur Handlungsmaxime, kann es in einer Identitätskrise und bei entsprechenden psychischen Dispositionen wie Leistungsbereitschaft, Anpassungsbereitschaft oder einem Hang zum Perfektionismus in die Krankheit füh-

ren. Entsprechend verwundert es nicht, dass 70 Patientinnen dieser Befragung der Sendung *Germany's Next Topmodel* einen „sehr starken Einfluss“ und weitere 72 immerhin noch „etwas Einfluss“ auf ihre Krankheit bescheinigen. Denn Menschen suchen sich das symbolische Material, in dem sie ihre handlungsleitenden Themen finden und sich und ihre Identität weiterentwickeln können. *GNTM* wird zur Identitätsarbeit eingesetzt. Gerade wenn die jungen Frauen dann bestimmte Persönlichkeitsprofile haben und sich von dem Konzept „Unternehmerin ihrer Selbst“ angesprochen fühlen, kann der Weg der Selbstoptimierung des eigenen Körpers und Verhaltens sie in eine schwere psychosomatische Störung führen.

8 Fazit: Identitätsarbeit mit Fallstricken

Heute wachsen Mädchen mit einem hohen Selbstwertgefühl und dem Stolz darauf ein Mädchen zu sein auf. Ein guter und Identitätsstärkender Moment. Die Bilder, die wir ihnen dann allerdings bieten, zeigen vor allem starke erfolgreiche Mädchen und Frauen mit einem sexualisierten Körperbild, dass jenseits der natürlich zu erreichenden Maße liegt. Ausnahmen gibt es so gut wie nicht. Das Ergebnis ist, dass Mädchen, die sich selbst als wertvoll und handlungsfähig einschätzen, davon ausgehen, dass sie als Frau auch einmal so sexy und schlank aussehen werden. Doch genau das geschieht eben nicht, was aber nicht etwa an den Mädchen, sondern dem verschobenen medialen Bild liegt. Wachsen Mädchen nun weiter heran begegnen sie der Sendung *GNTM*, in der sie wiederum ausschließlich sehr schlanke Frauen mit nahezu nicht erreichbaren Maßen sehen, die sich ihren Weg zum Erfolg erkämpfen. Von ihnen lernen die Mädchen, von Tipps gegen Mobbing bis Schmink- und Style Anleitungen sowie Hinweisen zur Selbstinszenierung auf Fotos. Ohne es direkt zu bemerken, entwickeln regelmäßige *GNTM*-Seherinnen und -Seher dabei einen professionellen Blick auf den weiblichen Körper. Sie erkennen professionelle Fotos und gut inszenierte Frauenkörper, können den ganz normalen, nicht austrainierten Mädchenkörper aber nicht mehr wertschätzen.

Der Vergleich mit den Ausnahmerecheinungen, das Reden darüber, das Bewundern, aber auch das Abwerten der Kandidatinnen fokussiert nicht nur den Blick auf die Erscheinung und einzelne Körperregionen. Im Vergleich zu den Ausnahmekörpern der Kandidatinnen kann der eigene Körper nur defizitär erscheinen, denn nur eine von 40.000 Frauen hat die körperlichen Maße eines Models (Hawkins et al. 2004). Der Wunsch auch so auszusehen, das ständige Vergleichen und die implizite Logik der Sendung kann dann, bei entsprechender Veranlagung, sozialem Kontext und Persönlichkeitsstruktur bis in die Essstörung führen.

Hier ist dringend eine Erweiterung des Schönheitsideals des medial repräsentierten Körpers nötig. Eine realistische Auseinandersetzung mit dem Thema Ernährung – anstatt Instagram Bildern von Heidi Klum, die in Pizza, Döner, Wurst und

Hamburger beißt, wäre ein Zeichen von Verantwortung. Zu fordern wäre ein Mindest-BMI für Models und Schauspielerinnen, um dem Zelebrieren von untergewichtigen Körpern als absolute Schönheitsnorm entgegen zu wirken. Notwendig sind aber vor allem ein höheres Maß an Medienkompetenz, eine kritische Auseinandersetzung mit der Sendung und eine Stärkung der Identität sowie ein positiver Zugang zu dem eigenen Körper der Mädchen vor dem Fernseher.

Anmerkungen

1 Durchgeführt von Iconkids & Youth als Face-to-Face-Untersuchung mittels standardisiertem Fragebogen im Rahmen der Mehrthemenumfrage IconKIDS Bus und IconYOUTH Bus (persönliche Interviews, in-home, CAPI). Das Sample wurde repräsentativ für Deutschland zusammengestellt (in 150 BIK-Sample-Points) und quotiert nach Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund der befragten Kinder und Jugendlichen, Schulabschluss des Haushaltsvorstandes bei 10- bis 12-Jährigen bzw. eigenem Schulbesuch/-abschluss bei 13- bis 19-Jährigen, Verteilung nach Bundesländern, Gemeindegrößenklassen sowie Familienstand der Mutter.

Literatur

- Bell, B. T. & Dittmar, H. (2011). Does media type matter? The role of identification in adolescent girl's media consumption and the impact of different thin-ideal media on body image. *Sex roles*, 65, 478-490.
<https://doi.org/10.1007/s11199-011-9964-x>
- Brown, L. & Gilligan. (1992). *Meeting at the Crossroads. Women's Psychology and Girls' Development*. New York: Ballantine Books.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674731837>
- Brown, L. & Gilligan, C. (1994). *Die verlorene Stimme: Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Carfi, G., Yamamiya, Y., Brannick, M. & Thompson, J. K. (2005). The Influence of Sociocultural Factors on Body Image: A Meta Analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 12, 421-433. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpi053>
- Götz, M. & Cada, J. (2013). Sie ist so schön rosa. Die Wertschätzung von Weiblichkeit: Phänomen Prinzessin Lillifee. In Maya Götz (Hrsg.), *Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen* (S. 679-703), München: kopaed.
- Götz, M. (2016). Super dünn, super sexy und zu allem bereit. Die Hypersexualisierung im Kinder- und Jugendfernsehen und ihre Folgen. *Communicatio Socialis*, 49 (3), 258-268. <https://doi.org/10.5771/0010-3497-2016-3-258>
- Götz, M. & Gather, J. (2013). Ich habe heute leider kein Foto für dich. Die Faszination Germany's Next Topmodel. In M. Götz (Hrsg.), *Die Fernsehheld(inn)en*

- der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen* (S. 473-529). München: kopaed.
- Götz, M. & Herche M. (2013). Wespentaille und breite Schultern. Der Körper der „globalen“ Mädchen- und Jugendcharaktere in animierten Kindersendungen. In M. Götz (Hrsg.), *Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen* (S. 63-78). München: kopaed.
- Götz, M. & Mendel, C. (2015). Der Gedanke, „zu dick zu sein“ und Germany’s Next Topmodel. Eine repräsentative Studie mit 6- bis 19-Jährigen. *TelevIZion*, 28, 54-57.
- Hains, R. (2012). *Girl Power. Girlhood on screen and in everyday life*. New York: Peter Lang.
- Hawkins, N., Richards, S., Granley, M. & Stein, D. (2004). The impact of exposure to the thin-ideal media image on women. *Eating disorders*, 12, 35-50.
<https://doi.org/10.1080/10640260490267751>
- Iconkids & youth (2009). *BRAVO Dr.- Sommer-Studie 2009: Liebe! Körper! Sexualität!* München: Bauer.
- Kiehl, K. (2010). *Risikofaktoren für Essstörungen unter besonderer Berücksichtigung medialer Einflussfaktoren*. Regensburg. https://epub.uni-regensburg.de/19703/1/Dissertation_Katrin_Kiehl.pdf
- Linke, C., Stüwe, J. & Eisenbeis, S. (2017). Überwiegend unnatürlich, sexualisiert und realitätsfern. Eine Studie zu animierten Körpern im deutschen Kinderfernsehen. *TelevIZion*, 30, 14-17.
- Mikos, L. (2008). *Film- und Fernsehanalyse* (2. Aufl.). Stuttgart: UVK.
- Pipher, Mary (2001). *Reviving Ophelia. Saving the selves of adolescent girls*. New York: Ballantine.
- Prommer, E., Linke, C. & Stüwe, J. (2017). Is the future equal? Geschlechterrepräsentationen im Kinderfernsehen. *TelevIZion*, 30, 4-10.
- Smith, S. & Cook, C. (2008). *Gender stereotypes: An analysis of popular films and TV*. Los Angeles: Geena Davis Institute for Gender and Media.
- Stehling, M. (2015). *Die Aneignung von Fernsehformaten im transkulturellen Vergleich. Eine Studie am Beispiel des Topmodel-Formats*. Wiesbaden: Springer.
- Swanson, S., Crow, S., Le Grange, D., Swendsen, J. & Merikangas, K. (2001). Prevalence and correlates of eating disorders in adolescents: Results from the national comorbidity survey replication adolescent supplement. *Archives of General Psychiatry*, 68, 714-723.
<https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.22>
- Thomas, T. (2007). Showtime für das „unternehmerische Selbst“. Reflexionen über Reality-TV als Vergesellschaftungsmodus. In L. Mikos, Lothar, D. Hoffmann & R. Winter (Hrsg.), *Mediennutzung, Identität und Identifikation: Die Soziali-*

- sationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen* (S. 51-65). Weinheim: Juventa.
- Unterstell, S. & Götz, M. (2013). In zwei Jahren, da find ich auch gut, wie ich aussehe. Das Selbstbild 8- bis 13-Jähriger und wie Sturmfrei Geschlechterbilder erweitert. *TelevIZion*, 26, 26-30.
- Verkuyten, M. (1990). Self-esteem and the evaluation of ethnic identity among Turkish and Dutch adolescents in the Netherlands. *The Journal of Social Psychology*, 130, 285-297. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924584>
- World Health Organization (WHO), Regional Office for Europe (Hrsg.) (2016). Body Image. In ders. (Hrsg.), Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International report from the 2013/2014 survey (S. 97-100). Kopenhagen: WHO. www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey
- Wunderer, E. (2015). *Praxishandbuch Soziale Arbeit mit Menschen mit Essstörungen*. Weinheim: Juventa.

Verfasserin

Dr.ⁱⁿ Maya Götz

Internationales Zentralinstitut
für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI)

Rundfunkplatz 1
D-80335 München

E-Mail: maya.goetz@br.de

Internet: www.br-online.de/jugend/izi; www.maya-goetz.de

Werner Brandl

Konsum *und* Moral – Ein orthodoxes Paradox der Mode?

Mit „Shopper und die Welt retten“ oder etwas konkreter „Korrekte Klamotten – faire Mode versus Fast Fashion“ – präziser und kürzer lässt sich das Dilemma eines Lebens in der Postmoderne nicht auf den Punkt bringen. Es soll deshalb einmal dahingehend ge- und befragt werden, ob der vielfach propagierte ethisch/politisch korrekte verantwortungsvolle Konsum überhaupt möglich ist, und wenn ja, mit welchen gedanklichen und auch praktischen Klimmzügen Konsum *und* Moral vielleicht doch vereinbar sein können. Dazu ein paar ‚altmodische‘, dennoch nicht minder aktuelle Gedanken über ein Paradox postmoderner Mode.

Schlüsselwörter: Konsum, Moral, Identität, Distinktion, Konformität, Fast Fashion, Slow Fashion

1 Intro

„Kleider machen Leute“ schrieb Gottfried Keller 1874 in der gleichnamigen Novelle – und beschreibt darin die Wirkungen eines Phänomens, das sich durch die gesamte Menschheitsgeschichte zieht. *Kleidung* hatte immer – neben dem allfälligen Schutz vor Wind und Wetter, manch anderer Unbill der Natur und den Erfordernissen von Alltag und Beruf – auch den Zweck, die Trägerin und den Träger als Individuum zu stilisieren, deren Status im jeweiligen gesellschaftlichen Gefüge zu dokumentieren. Dass im historischen Kontext die Herstellung und der Gebrauch sehr unterschiedlich gehandhabt wurden, korrespondierte immer auch mit einer den jeweiligen Zeitläuften angepassten Ästhetik, der *Mode*.¹ Dafür wurde und wird nach wie vor ein erheblicher Aufwand betrieben – an sachlichen, zeitlichen und persönlichen Ressourcen.

Für Kinder und Jugendliche gilt 2018 sicherlich das Gleiche: Auch sie definieren sich durch ihr Äußeres, seien es der eigene Körper, der in Form gebracht wird, die Musik, die man hört, durch das Equipment, mit dem man telefoniert und in sozialen Netzwerken unterwegs ist, durch Food und Non-Food, die einen ganz eigenen Lifestyle verdeutlichen und insbesondere die ‚Klamotten‘, die man trägt.²

Sie sind deshalb auch froh, wenn sie in einschlägigen Läden Trendmode zu Tiefstpreisen, die sie sich ohne das beständige Erbitten bei den Eltern oder Erziehungsberechtigten auch leisten können und ohne deren Beeinflussung auch erwerben

ben können! Soweit eigentlich nichts Auffallendes und Außergewöhnliches: Die Erwachsenen machen im Prinzip eigentlich nichts Anderes, sondern nur (ein bisschen) anders mit (etwas) anderen Mitteln!

Und doch handeln sie alle dabei gleich die Frage nach einem *ethisch korrekten Konsum* ein – ist das fair? Ein paar Überlegungen zu den Grundlagen, Umständen, Vorgängen und Ergebnissen sollen aufhellen, dass auch die Heranwachsenden übel oder wohl auch mit den Ambivalenzen einer Mode der Postmoderne leben (lernen) müssen.

2 Mode zwischen Kultur, Psychologie – und Ökonomie

Die Mode ist des Capitalismus liebstes Kind: sie ist aus seinem innersten Wesen heraus entsprungen und bringt seine Eigenart zum Ausdruck wie wenig andere Phänomene des socialen Lebens unserer Zeit. (Sombart, 1902, S. 23)

Sombart konstatierte damit zu Beginn des 20. Jahrhunderts, dass schon manch kluges Wort über die Mode gesprochen und geschrieben worden sei, nämlich „von gelehrten Kulturhistorikern (1), von tiefgründigen Psychologen (2), von geistvollen Aesthetikern (3). Nur wie wir das so gewohnt sind, wenn wir nach den National-ökonomien fragen, die unsern Gegenstand etwa behandelt haben, so finden wir nur geringe Spuren ernsthafter Untersuchungen; meist nur Wiederholungen dessen, was Nichtfachmänner darüber geschrieben haben“ (S. 10).

Und da wird auf vielfältige Aspekte hingewiesen, die sicherlich auch zutreffend sind, auch diejenige eines Kunstwissenschaftlers: „Dem Habenwollen ging und geht ein Habenmüssen voraus, und erst wenn die notwendigen Bedürfnisse befriedigt sind, ist für die Erfüllung – und Entwicklung – von Wünschen Platz“ (Ullrich, 2012, S. 13) ebenso werden die durchaus ambivalenten *Funktionen der Mode* gekennzeichnet, die nach Bausinger (2016) beispielsweise folgende Anforderungen und Zwecke umfassen:

1. *Abzeichenfunktion*, nämlich „die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kreis, einer bestimmten Gruppe anzudeuten“ (S. 10);
2. *Sicherheitsfunktion*, indem sie „dem Einzelnen einen Spielraum für seine persönlichen Ausdrucksmöglichkeiten“ (S. 10) bietet;
3. *Innovationsfunktion* mit der „Mode als Sprengmittel für Neuerungen“ (S. 11);
4. *Kontinuitätsfunktion*, mit ihr sorgen „die krassen, scheinbar ganz diskontinuierlichen Schwingungen in der Mode möglicherweise doch wieder für Kontinuität. Die jeweiligen harten Kontrastsetzungen machen nämlich nicht nur die vorausgegangene Mode fragwürdig, sondern auch bereits sich selbst“ (S. 12);

Mode und Moral

5. *Hilfsfunktion* insofern als „eine auf Expansion, auf raschen Konsum angelegte Wirtschaft der Hilfestellung der Mode“ (S. 13).

Nicht zu vergessen auch der Hinweis auf die „postmoderne Paradoxie“ (Bosch), ist die Mode doch „ein kreatives Kulturprodukt und steht doch ohne Einschränkung im Dienste der kapitalistischen Ökonomie“ (Bosch, 2010, S. 16) und „strebt nach ihrer Verbreitung und schafft sich dabei selbst ab, wenn sie auf dem Höhepunkt angekommen ist“ (Bosch, 2010, S. 16).

Werner Sombart hält dagegen fest:

Für das Wirtschaftsleben sind es zwei nothwendige Begleiterscheinungen jeder Mode, die vornehmlich in Betracht zu ziehen sind: 1. die durch sie erzeugte Wechselhaftigkeit, aber ebenso, was häufig übersehen wird, 2. die von ihr bewirkte Vereinheitlichung der Bedarfsgestaltung. (Sombart, 1902, S. 11)

Und verweist auf die „hauptsächlichen Momente, auf welche eine *ökonomische Theorie der Mode* Obacht zu geben hätte. Sie würde zunächst zu fragen haben, worin die Bedeutung der Mode für das Wirtschaftsleben zu suchen ist, und würde sie alsbald finden in dem Einfluss, den sie auf die Bedarfsgestaltung ausübt“ (Sombart, 1902, S. 11).

Und das sieht in aktuellen Zahlen – und damit wenig prosaisch – in etwa so aus:

- Im Jahr 2017 gaben die *deutschen Haushalte rund 61,78 Milliarden Euro für Bekleidung* aus. (Quelle: Statista 2018, Konsumausgaben der privaten Haushalte in Deutschland für Bekleidung).
- *Anteil der Ausgaben für Bekleidung und Schuhe* an den Konsumausgaben:

Tab. 1: *Ausgaben für Bekleidung und Schuhe* je Haushalt und Monat (Quelle: destatis: Laufende Wirtschaftsrechnung)

Jahr	2014		2015		2016	
Konsumausgaben insgesamt	2375 €		2391 €		2480 €	
davon Bekleidung und Schuhe	107 €	4,5 %	105 €	4,4 €	108 €	4,4 %

- Nach iconkids & youth (2010) gaben *Kinder und Jugendliche* im Alter zwischen 6 und 19 Jahren im Jahr 2010 in Deutschland 18,91 Milliarden Euro aus. Von den knapp 19 Milliarden Euro gehen 17,06 Milliarden auf das Konto der Teenager zwischen 13 und 19 Jahren. In der Altersgruppe

der 13- bis 19-Jährigen wird das meiste verfügbare Geld für Bekleidung, Mode und Schmuck ausgegeben.

- Das wichtigste *Kriterium für den Kauf* ist das Design (81 Prozent), gefolgt vom Preis (49 Prozent). An dritter Stelle folgen Qualität, Marken und Empfehlungen. Textilsiegel (13 Prozent) oder Herstellungsbedingungen (11 Prozent) sind beim Kauf wenig entscheidend (Greenpeace, 2015b, S. 2).
- *Markenwert* der bekanntesten Bekleidungsmarken:

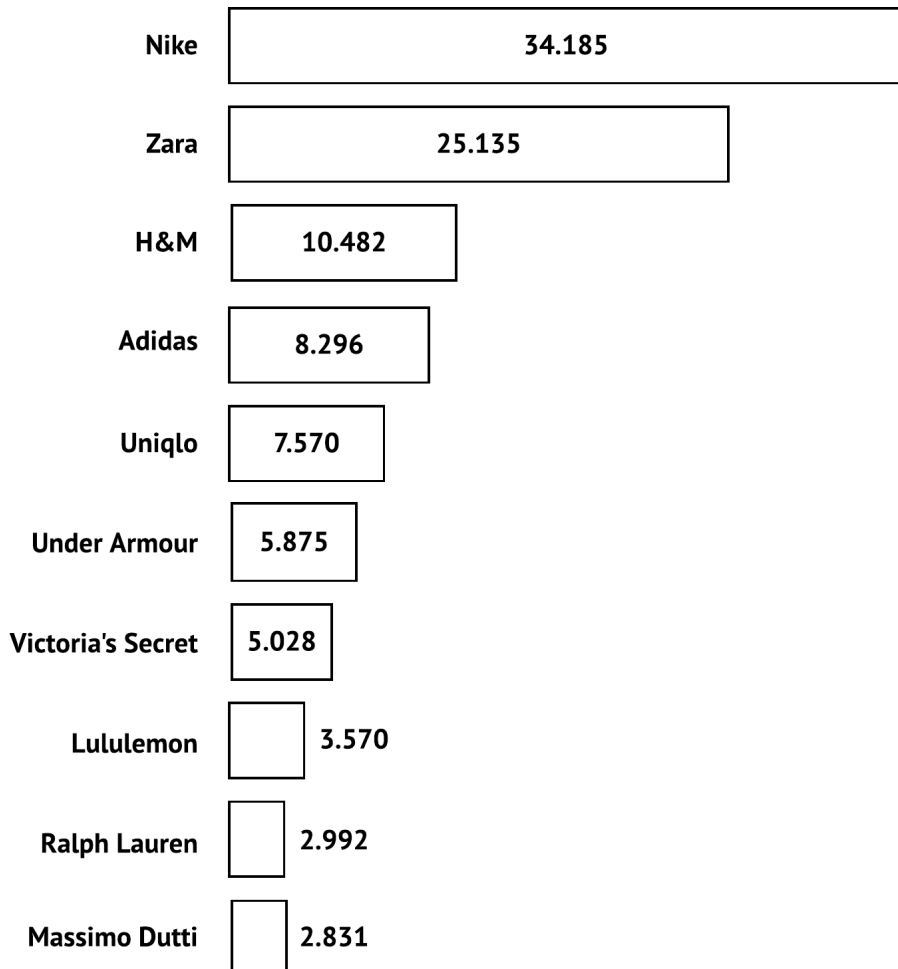


Abb. 1: Markenwert der wertvollsten Bekleidungsmarken weltweit im Jahr 2017 in Millionen US-Dollar (Quelle: Eigene Darstellung nach Daten von Statista)

Mode und Moral

- In den Kleiderschränken finden sich Kleidungsstücke folgender Kleidungsmarken (mit mindestens 30% „Kleiderschränkanteil“):

Tab. 2: Ranking der beliebtesten Kleidungsmarken nach Besitz von Kleidungsstücken in Deutschland im Jahr 2015 (Quelle: Eigene Darstellung nach Daten von Statista)

Bekleidungsmarke	Besitz von mindestens einem Kleidungsstück
adidas	80,9%
C&A	75,5%
s. Oliver	71%
Nike	69,3%
H&M	68%
Esprit	67,8%
Puma	66,3%
Levi's	57,1%
Tom Tailor	55,4%
Jack Wolfskin	48,2%
Tommy Hilfiger	43,6%
Diesel	36,8%
Boss/Hugo Boss	35%
Marc o'Polo	34,9%
Asics	34,3%
Lacoste	32,1%
Benetton	31,4%
Falke	31,3%
Calvin Klein	30,2%

- Bei *Social Media-affinen Konsument*inn*en* tauchen wieder die „üblich verdächtigen Platzhirsche“ und ein paar Exklusivere auf:

Tab. 3: Beliebteste Modemarken nach der Anzahl der Instagram-Follower weltweit im Jahr 2017 in Millionen (Quelle: Eigene Darstellung nach Daten von Statista)

Modemarke	Follower auf Instagram
Nike	73,4 Mio.
Victoria's Secret	56,5 Mio.
Nike Football	29,1 Mio.

Chanel	23,2 Mio.
H&M	22 Mio.
Adidas Football	21,9 Mio.
Adidas Originals	21,5 Mio
Zara	21,2 Mio.
Louis Vuitton	18,1 Mio.
Gucci	16,4 Mio.

- Und was (neben der ansehnlichen Handelsspanne) an *Bruttogewinn der Marke* anfällt und als *Anteil der Arbeiter*innen* abfällt, lässt sich am Beispiel der Preiszusammensetzung eines T-Shirts ganz plakativ darstellen (Abb. 2):

Preiszusammensetzung eines T-Shirts in Deutschland 2017

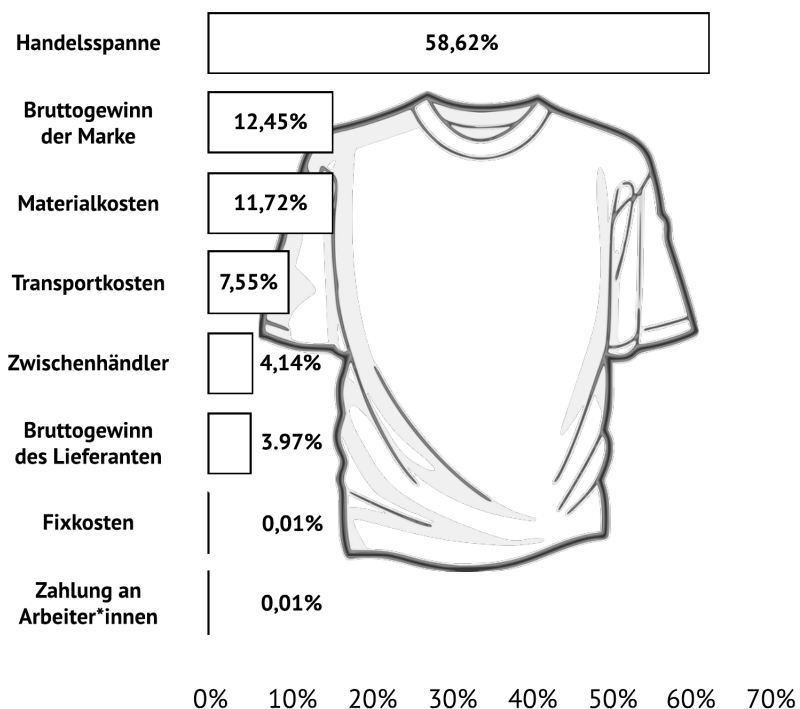


Abb. 2: Preiszusammensetzung eines T-Shirts in Deutschland 2017 (Quelle: Eigene Darstellung nach Daten von Statista)

Mode und Moral

Für die postmoderne gilt mindestens das, was (Sombart, 1902, S. 12) bereits für die „moderne Mode“ feststellte, nämlich dass sie sich auszeichnet durch

- eine *unübersehbare Fülle von Gebrauchsgegenständen*
- die *absolute Allgemeinheit der Mode*
- ein *rasendes Tempo des Modewechsels* (Sombart, 1902, S. 13).

Während zu seiner Zeit bereits zwei *Kollektionswechsel* in klassisch maßgeschneiderter Haute Couture bzw. Alta Moda-Manier Frühjahr/Sommer und Herbst/Winter als rasendes Tempo empfunden wurde, sind es heutzutage mit Frühjahr, Sommer, Herbst und Winter nicht nur derer vier, sondern werden jeweils durch diverse Mid Season und anderer Promotion Sales gleichsam turbomäßig vorangetrieben – bei Prêt-à-porter-Mode von der Stange ebenso und erst recht bei der Fließbandproduktion der modernen Textil- und Bekleidungsindustrie. Damit werden nicht nur eine schier *unübersehbare Menge an modischen Gebrauchsgegenständen* auf den Markt geworfen, sondern auch jedes sich noch so unterschiedlich artikulierten und finanziell realisierbares *Bedürfnis nach modischer Bekleidung ubiquitär* ermöglicht. Mit dem dann allerdings ambivalenten Ergebnis, „sobald einmal dasjenige, was ursprünglich nur einige taten, wirklich von allen ausnahmslos geübt wird, wie es bei gewissen Elementen der Kleidung und der Umgangsformen geschah, so bezeichnet man es nicht mehr als Mode“ (Simmel, 1905, S. 15). Thorstein Veblen hatte dazu bereits 1899 süffisant bemerkt, „dass die angebliche Schönheit oder ‚Lieblichkeit‘ der jeweils herrschenden Mode ebenso vergänglich wie trügerisch ist, wird durch die Tatsache bestätigt, dass keine der Moden der Prüfung durch die Zeit standhält. Wenn wir sie aus der Entfernung von sechs oder mehr Jahren betrachten, erscheinen uns auch die besten unter ihnen als grotesk und abscheulich“ (zit. nach Veblen, 2016, S. 149). Die Geschwindigkeit und damit die exorbitante Verkürzung der Zyklen, mit der das *Out-of-date-Phänomen* in der aktuellen Mode zuschlägt, dürfte durchaus im geschäftlichen Interesse der Hersteller und Händler liegen und wird dementsprechend marketingtechnisch und medienwirksam bis ans derzeitige mögliche Limit ausgereizt und Soziologen und Philosophen schlicht als „Beschleunigung des Wirklichkeitswandels“ und einen paradoxen „rasenden Stillstand“ konstatieren lässt:

Moderne Gesellschaften sind nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, dass sie kulturell wie institutionell unter einem wachsenden Veränderungsdruck stehen. Die Veränderungsrichtung folgt dabei keinen ethischen oder moralischen Vorgaben oder kulturellen Wertideen, sondern sie wird durch die temporale Steigerungslogik als solche bestimmt: das soziale Leben wird immer weniger durch ethische Handlungsnormen oder kulturelle Traditionen reguliert, koordiniert und synchronisiert; es wird vielmehr durch die unerbittliche Logik von Fristen und Deadlines, von Terminen und dem konkurrenzbedingten Wettlauf gesteuert. (Rosa & Kodalle, 2008, S. VII)

Somit ist allerdings auch evident, dass neben den *gesellschaftlich/politischen/ökonomischen Bedingungen und Verhältnissen* die *sozio-kulturelle*

Verankerung und das *individuelle Verhalten* für die (Mode-)Konsumenten konstitutiv sind.³

3 Identität und Konformität: „Kleider machen Leute“

In einer Gesellschaft, die sich als individualistische versteht, in der die Suche nach Identität zu den wesentlichen Sozialisationsinhalten gehört, ist die Konfiguration der individuellen Besonderheit ein zentraler Aspekt – und deshalb natürlich auch die Mode, die gewissermaßen die äußerliche Darstellungsvariante der innerlichen Besonderheit ist. (Prisching, 2016, S. 10)

Sosehr in früheren Zeiten die Standes-, Klassen- und Schichtzugehörigkeit nicht nur unmittelbar über Status und Rolle in der jeweiligen Gesellschaftsform entschied und in Fragen der Mode ein *distinguirter Habitus* geradezu aufwändig äußerlich dokumentiert wurde, fällt in der Postmoderne mit der Auflösung tradierter Lebensentwürfe zwar diese starre Schubladisierung weg, aber offensichtlich bleibt die Frage der *Distinktion* und deren lebensstilprägender Beantwortung nach wie vor virulent. Die von Bourdieu als Distinktion bezeichnete Kennzeichnung der feinen Unterschiede ist nach wie vor ein bestimmender Faktor: „Obwohl wir heute in einer Zeit leben, in der Egalität und somit die Gleichheit zu den Grundwerten und -rechten des Menschen gehören, zeigen sich laut dem Soziologen nach wie vor gewisse Unterschiedlichkeiten, welche zur *sozialen Distinktion* führen“ (Dazert, S. 19). Es sind nämlich die gleichen Triebfedern und gleichzeitig auftretenden Sehnsüchte, die sich in der Einschätzung von 1895 bis 2018 im Prinzip nicht unterscheiden – mögen sich tendenziell auch die Möglichkeiten und Verlaufsformen geändert haben:

- „Die Mode ist eine besondere unter jenen Lebensformen, durch die man ein Compromiß zwischen der Tendenz nach sozialer Egalisierung und der nach individuellen Unterschiedsreizen herzustellen suchte“ (Simmel, 1895, S. 23 l. Sp.),
- „einerseits anders sein als die anderen, ganz originell und authentisch; andererseits den anderen zugehörig sein, dazugehören, sich vergemeinschaften, insofern auch so sein wie die anderen“ (Prisching, 2016, S. 9),
- die ersehnte *Singularisierung* „aber mehr als Selbständigkeit und Selbstoptimierung [bedeutet]. Zentral ist ihr das kompliziertere Streben nach Einzigartigkeit und Außergewöhnlichkeit, die zu erreichen freilich nicht nur subjektiver Wunsch, sondern paradoxe gesellschaftliche *Erwartung* geworden ist“ (Reckwitz, 2017, S. 9) und
- „der Prozess der Individualisierung selbst einen spezifischen Modus der Vergesellschaftung“ (Rabenstein et al., 2018, S. 152) darstellt, in dem
- „das spätmoderne Subjekt sein (dem Anspruch nach) besonderes Selbst vor den Anderen *performed*. Nur wenn es authentisch wirkt, ist es attrak-

tiv. Die allgegenwärtigen sozialen Medien mit ihren Profilen sind eine der zentralen Arenen dieser Arbeit an der Besonderheit. Das Subjekt bewegt sich hier auf einem umfassenden sozialen Attraktivitätsmarkt, auf dem ein Kampf um Sichtbarkeit ausgetragen wird, die nur das ungewöhnlich Erscheinende verspricht. Die Spätmoderne erweist sich so als eine Kultur des Authentischen, die zugleich eine Kultur des Attraktiven ist“ (Reckwitz, 2017, S. 9).

Aus „modernisierungstheoretischer Perspektive, die Individualisierung als Vergesellschaftungsform versteht und als Freisetzung der Individuen von traditionellen Bindungen mit all ihren ambivalenten Wirkungen“ (Rabenstein et al., 2018, S. 149), wächst den Individuen eine Aufgabe zu, die Heiner Keupp als die *anstrengende Suche nach der Identität*⁴ bestimmt und

- als den zentralen *Diskurs der Postmoderne* kennzeichnet

Vor dem Hintergrund von Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen ist das Inventar übernehmbarer Identitätsmuster ausgezehrt. In ihm wird ein radikaler Bruch mit allen Vorstellungen von der Möglichkeit einer stabilen und gesicherten Identität vollzogen. Identität wird nicht mehr als Entstehung eines inneren Kerns thematisiert, sondern als ein Prozessgeschehen beständiger „alltäglicher Identitätsarbeit“, als permanente *Passungsarbeit* zwischen inneren und äußeren Welten.

- einen *Akt sozialer Konstruktion* darstellt

Die eigene Person oder eine andere Person wird in einem Bedeutungsnetz erfasst. Die Frage nach der Identität hat eine universelle und eine kulturell-spezifische Dimensionierung. Es geht immer um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“, also um die Produktion einer *individuellen sozialen Verortung*.

- die ambivalente Dar- und Herstellung der *Gleichheit in der Verschiedenheit* erfordert

Identität bildet ein selbstreflexives Scharnier zwischen der inneren und der äußeren Welt. Genau in dieser Funktion wird der *Doppelcharakter* von Identität sichtbar: Sie soll einerseits das unverwechselbar Individuelle, aber auch das sozial Akzeptable darstellbar machen. Insofern stellt sie immer eine Kompromissbildung zwischen „Eigensinn“ und Anpassung dar.

- und *alltägliche Identitätsarbeit* notwendig macht

Sie hat die Aufgabe, die Passungen, die Verknüpfungen unterschiedlicher Teilidentitäten vorzunehmen (Abb. 3) Die Konstruktion der individuellen Identität wird von Bedürfnissen geleitet, die aus der persönlichen und gesellschaftlichen Lebenssituation gespeist sind. Insofern konstruieren sich Subjekte ihre Identität nicht in beliebiger und jederzeit revidierbaren Weise, sondern versuchen sich in einem „Gefühl von

Identität“ in ein „imaginäres Verhältnis zu ihren wirklichen Lebensbedingungen“ zu setzen. (Keupp, 2000)

Diese zwar notwendige, aber mühsame alltägliche Identitätsarbeit „hat als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz. In früheren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätspakete das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zum ‚Selbsttätigwerden‘ oder zur ‚Selbsteinbettung‘. Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von innen am Kriterium der Authentizität und von außen am Kriterium der Anerkennung“ (Keupp, 2014). Damit wird auch überwunden, „die Individualität nämlich als strikte Selbstbezüglichkeit und Selbstreferenz zu verstehen und damit als Gegenbegriff zu Formen der sozialen Bindung an Organisationen, Gruppen, Vereine, Gemeinschaften, Bewegungen u.ä.m zu konstruieren“ (Rabenstein et al., 2018, S. 152). Vielmehr kommt es darauf an, die Entwicklung *personaler Identität* mit einer kongruenten Entwicklung *sozialer Identität* zu verknüpfen (Abb. 3), ebenso den Einsatz *personaler wie sozialer Ressourcen* abzustimmen. Der zweifache Blick auf vergangene Resultate und zukünftige Erwartungen bestimmt denn auch die tagesaktuelle Passung in einer „situativen Identität, einer Individualität, die sich nicht mehr an einem stabilen Selbstbild orientiert, das auf die langfristige Entfaltung eines Lebensplanes oder biografischen Projekts zielt, sondern die bereit ist, sich immer wieder neu zu erfinden und die im Stile des Wellenreiters auf biografische Festlegungen verzichtet, um Chancen, die sich im Meer der sich rasch ändernden Kontingenzen bieten, beim Schopfe zu packen, wann und wo immer sie sich ergeben“ (Rosa & Kodalle, 2008, Einleitung).

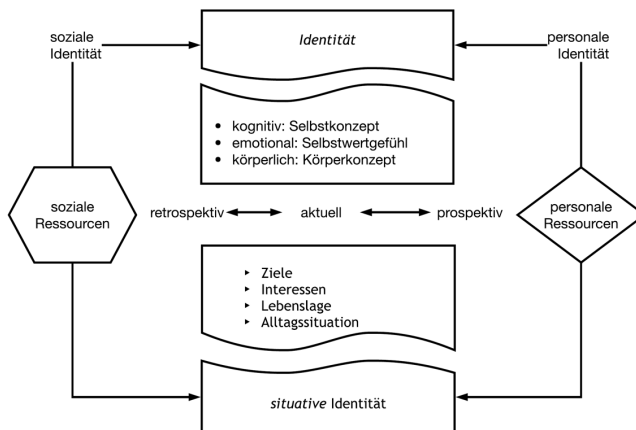


Abb. 3: Alltägliche Identitätsarbeit (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Seel & Hanke, 2015, S. 356)

In Bezug auf die Dokumentation der Ergebnisse der Identitätsarbeit sind Bekleidung und Accessoires geradezu prädestiniert, machen sie doch nach *außen* sichtbar, was *im Inneren* z.B. an Körperkonzept, Selbstkonzept, Selbstwertgefühl etc. zur *Schaffung von Lebenskohärenz* für wichtig erachtet und anerkannt werden – und die Modeindustrie bietet dafür ihr geradezu unerschöpfliches Repertoire an und liefert auch gleich qua Werbung die entsprechenden Interpretations- und Bewertungsmuster.

4 Milieu, Lifestyle und Lebensgefühl

Konsum spielt in der Identitätsentwicklung junger Menschen eine zentrale Rolle, da sich über Kleidung, Smartphones und andere Konsumgegenstände Zugehörigkeit und Abgrenzung in jugendlichen Lebenswelten herstellen lassen. (SINUS-Studie 2016, S. 266f)

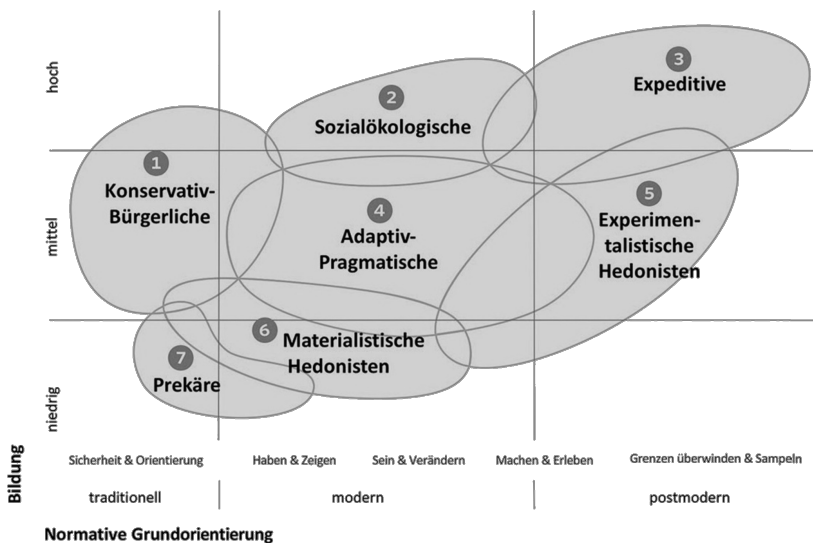


Abb. 4: SINUS-Lebenswelten u18 (Quelle: Calmbach et al., 2016, S. 38)

Die Sinus-Milieus der „unter 18-Jährigen“ (Abb. 4) beschreiben die soziokulturelle Vielfalt in der Gesellschaft, die Befindlichkeiten und Orientierungen der Heranwachsenden, ihre Werte, Lebensziele, Lebensstile und Einstellungen sowie ihren sozialen Hintergrund, mit denen sowohl ‚nach innen‘ soziale *Zugehörigkeit*, als auch ‚nach außen‘ soziale *Abgrenzung* kenntlich machen lassen.

„Die Weltbilder der Jugendlichen folgen heute weniger einer Entweder-oder-Logik als vielmehr einer Sowohl-als-auch-Logik. Sie möchten ‚hart feiern‘, gleichzeitig aber auch ‚hart arbeiten‘ und zu den Besten in der Klasse zählen. Man möchte flexibel und frei, dabei gleichzeitig aber auch sicher und geborgen sein. Man möchte die Gegenwart genießen, dabei aber nicht die Zukunft aus den Augen verlieren“ (Jessen, 2015, S. 19) – Überlappungen und Durchlässigkeiten inklusive!

Tab. 3: Milieu und Mode (Quelle: Eigene Darstellung nach Angaben in Calmbach et al., 2016, S. 38 und Jessen, 2015, S. 20-23)

Milieu	Mode
<p>1 Konservativ-Bürgerliche familien- und heimatorientierte Bodenständige mit Traditionsbewusstsein und Verantwortungsethik</p>	<p>Diese Jugendlichen haben eine gebremste Konsumneigung. (...) Auch die Affinität zu modischen Lifestyles ist in dieser Lebenswelt eher gering. Konservativ-bürgerliche Jugendliche haben kein Interesse beziehungsweise haben es nicht gelernt, sich über Äußerlichkeiten zu profilieren. (S. 20)</p>
<p>2 Sozialökologische nachhaltigkeits- und gemeinwohlorientierte Jugendliche mit sozialkritischer Grundhaltung und Offenheit für alternative Lebensentwürfe</p>	<p>Von materialistischen Werten distanzieren sie sich deutlich. (...) Mode, Fashion und Trends interessieren sie viel weniger als viele andere Jugendlichen. Luxus-Markenkleidung ist in dieser Lebenswelt kein begehrtes Gut. (S. 21)</p>
<p>3 Expeditiv erfolgs- und lifestyle-orientierte Networker auf der Suche nach neuen Grenzen und unkonventionellen Erfahrungen</p>	<p>Bereits als Jugendliche haben sie ein ausgeprägtes Marken- und Trendbewusstsein, legen großen Wert auf Mode, greifen neue Trends am schnellsten auf. Sich selbst sehen sie als urbane, kosmopolitische ‚Hipster‘, und aus dieser etwas elitären Verortung schöpfen sie auch viel Selbstbewusstsein. (S. 21)</p>
<p>4 Adaptiv-Pragmatische leistungs- und familienorientierte moderne Mainstreamer mit hoher Anpassungsbereitschaft</p>	<p>Adaptiv-Pragmatische haben ein ausgeprägtes Konsuminteresse, jedoch mit ‚rationaler Regulation‘. (...) Modisch orientieren sie sich am populären Mainstream, folgen den aktuellen Trends der großen Modeketten. Über Kleidung und Frisuren grenzen sie sich in sehr viel geringerem Maß ab als Jugendliche in postmodernen Lebenswelten. (S. 20)</p>
<p>5 Experimentalistische Hedonisten spaß- und szeneorientierte Nonkonformisten mit Fokus auf Leben im Hier und Jetzt</p>	<p>Auffällige Kleidung und Accessoires sind Jugendlichen aus dieser Lebenswelt wichtig. (...) Ihr Stil ist durch Unkonventionalität und eine gewisse gepflegte Nachlässigkeit gekennzeichnet. Typisch für sie ist der Spaß am Stilbruch. (S. 22)</p>

<p>6 Materialistische Hedonisten freizeit- und familienorientierte Unterschicht mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen</p>	<p>Materialistisch-hedonistische Jugendliche orientieren sich am Mainstream. Dabei legen sie außerordentlich großen Wert auf Markenkleidung. Bevorzugt werden prestigeträchtige Marken, aber auch gut gemachte Fake-Produkte werden gerne getragen. (...) Es muss sofort erkennbar sein dass man ein ‚teures‘ Markenstück trägt. (S. 22)</p>
<p>7 Prekäre freizeit- und familienorientierte Unterschicht mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen</p>	<p>Während die Materialistischen Hedonisten in der ebenfalls unterschichtigen Lebenswelt Teilhabe durch das Tragen von Markenkleidung sicherstellen möchten, haben die Prekären häufig keinen Zugang zum Lifestyle-Markt. Hierunter leiden diese Jugendlichen, weil Markenkleidung und auch Markenschuhe bei vielen Jugendlichen zum Status beitragen. (S. 23)</p>

Die Kategorisierung der Jugendlichen lässt damit zum einen begrifflich fassen, wie Identität und Zugehörigkeit zu einem Milieu – und auch die Abgrenzung von anderen – die Präferenzen für eine bestimmte Ausrichtung im Hinblick auf die Wahl von Kleidung und ergänzender Accessoires belegen können.

Die im *SINUS-Lebensweltenmodell u18* abgebildeten Wertorientierungen, Lebensstile, ästhetischen Präferenzen etc. verdeutlichen somit auch die Zusammenhänge und Hintergründe modischer Ausprägungen und liefern gleichzeitig die Grundlagen für Marketing-, Werbe- und sonstige Promotionsmaßnahmen:

So geben ihre Beschreibungen nicht nur Vokabeln für Werbetexte vor; indem mögliche Zielgruppen in ihrem jeweiligen Lebensstil dargestellt sind, stehen dem Marketing vielmehr auch zusätzliche Anhaltspunkte zur Verfügung: Wer einen Werbespot entwickeln will, bekommt eine Vorstellung, wie die darin auftretenden Menschen gekleidet sein sollten oder in was für Räumen die Szene spielen könnte. (Ullrich, 2012, S. 137)

Die Formen der Inszenierung bedienen sich der vielfältigen Facetten, die jugendliche *Lifestyles* dokumentieren und von darauf spezialisierten Scouts regelrecht aufgespürt werden und dann dahingehend geprüft werden, ob sich aus überraschend unkonventionellen, avantgardistischen Modephänomenen nicht eine Mainstreammodelinie generieren ließe – jugendliches Lebensgefühl und wirtschaftliches Geschäftdenken lassen sich damit auf das Trefflichste verbinden!

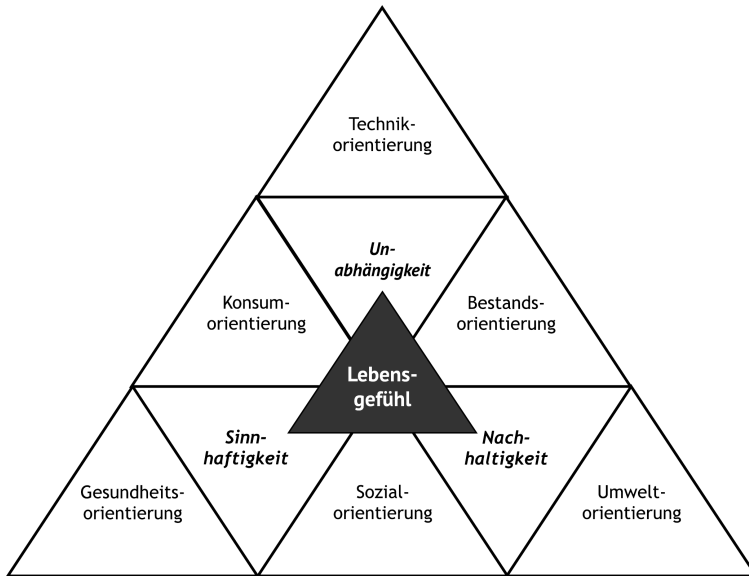


Abb. 5: Lebensgefühl als Grundprinzip eines Lifestyles (Quelle: Eigene Darstellung nach Klug, 2018, S. 74)

Nach Klug (2018, S. 74) lassen sich drei grundlegende – von Zeitgeist, Moden und Trends separierbare – *Lebensgefühle*⁵ skizzieren: Mit Blick auf *Technik-, Konsum- und Bestandsorientierung* lässt sich ein Lebensgefühl konstatieren, das sich auf einem Kontinuum zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit verorten lässt. Führt man in einer Betrachtung *Konsum-, Sozial- und Gesundheitsorientierung* zusammen, ergibt sich daraus ein Lebensgefühl, das insbesondere die Sinnhaftigkeit von Haltungen zu Konsum, Individual- und Sozialverhalten und Gesundheitsbewusstsein thematisiert. In der Kopplung von *Bestands-, Sozial- und Umweltorientierung* konstituiert sich ein Lebensgefühl, das mit der Nutzung von Bestehendem und einem ausgeprägten Gemein- und Umweltsinn einem (mehr oder weniger) nachhaltigen Lebensstil folgt.

4 Fair Trade, Fair Wear, Reuse, Reduce, Recycle...

Kritischer Konsum spielt weder im Schulunterricht noch in Familie oder Freundeskreis eine zentrale Rolle. Nur wenige Jugendliche berichten darüber, dass sie sich gezielt im Internet oder beim Einkaufen über das Thema informieren. Es scheint den Jugendlichen auch (zu) aufwändig und kompliziert, an die notwendigen Informationen zu kommen (z.B. welche Kleidung an welchem Ort unter welchen Bedingungen produziert wurde). (SINUS-Studie 2016, S. 297)

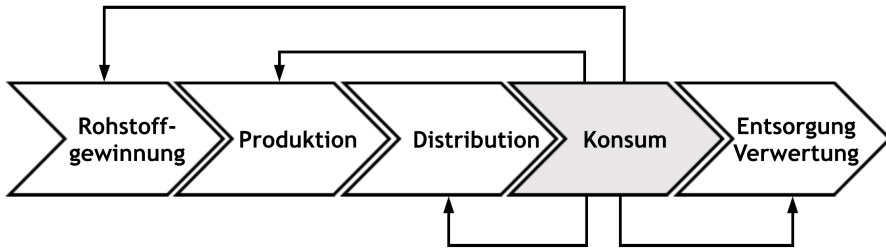


Abb. 6: Konsum: Pro- und retroaktive Wirkung (Quelle: Eigene Darstellung)

Nimmt man einmal an, dass Produktion, Distribution und Konsumtion zwar unterscheidbare, aber gleichermaßen gleichartige Elemente in einem Prozess sind, dessen Zweck sich in Kauf und Nutzung der Bekleidungsüter erfüllt – und nicht etwa der Konsum nur ein Zwischenstadium in der Wertschöpfungskette darstellt, der zwar unbedingt notwendig ist, aber letztlich nicht den eigentlichen Zweck ausmacht – kommt man in einer Rück- und Vorschau (Abb. 6) schon auf den Gedanken, dass den Konsumenten sowohl in den Belangen der Rohstoffgewinnung, Produktion/Verarbeitung, Logistik/Handel als auch in der Frage der Entsorgung und Verwertung ein gehöriges Wort zusteht resp. gleich unmittelbar eine Verantwortung zukommt, ob es in allen Gliedern der Produktionskette auch mit rechten Dingen zugeht – auf den Punkt gebracht mit der Frage: „Viel Mode für wenig Geld - Ist das fair?“ (Engartner & Tschirner, 2015).

Da bedarf es dann allerdings schon regelrecht eines „Wegweisers durch das Label-Labyrinth“ (Christliche Initiative Romero, 2017) um auch nur ansatzweise der Verantwortung überhaupt gerecht werden zu können, alle Problemstellen in der Lieferkette modischer Kleidung und Accessoires zu durchschauen:

- *Rohstoffgewinnung*: z.B. Arbeitsbedingungen, Arbeitsschutz, Lohnzahlung; Chemikalieneinsatz, Wasserverbrauch
- *Produktion/Verarbeitung*: z.B. Entlohnung, Arbeitsdruck, Diskriminierung; Einsatz von Chemikalien, Energieverbrauch, Umweltverschmutzung
- *Logistik/Handel*: z.B. Arbeitsbedingungen, Handelspraktiken, Preispolitik; Transportwege, Energieverbrauch
- *Konsum*: z.B. Gesundheitsgefährdung, Konsumverhalten, Entsorgung; Verschwendung, Müll

Verantwortlicher Konsum



Abb. 7: Fast & Slow Fashion – globalisierter Handel und nachhaltiger Konsum
(Quelle: Eigene Darstellung)

Verantwortlicher Konsum kann dann ziemlich anstrengend werden, gilt es doch, einen Weg durch das Label-Labyrinth zu finden. Die erste Hürde besteht schon darin, zu entscheiden, welchem Label man eigentlich (ver)trauen kann:

- Gütezeichen/Qualitätssiegel öffentlich-rechtlicher Institutionen, z.B. GOTS (Global Organic Textile Standard)
- von Unternehmen für eigene Produkte geschaffene Eigenmarken, z.B. hessnatur
- Unternehmensinitiativen zur freiwilligen Selbsteinschätzungen, z.B. BEPI (Business Environmental Performance Initiative)
- Multi-Stakeholder-Initiativen als Partnerschaft verschiedener Interessengruppen (Gewerkschaften, NGOs, Unternehmen: FWF (Fair Wear Foundation))

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, überhaupt die in der Tat „komplexe Produktionskette“ vollumfänglich hinsichtlich Einhaltung der bzw. Verstoßes gegen die Standards einschätzen zu können (Abb. 8):

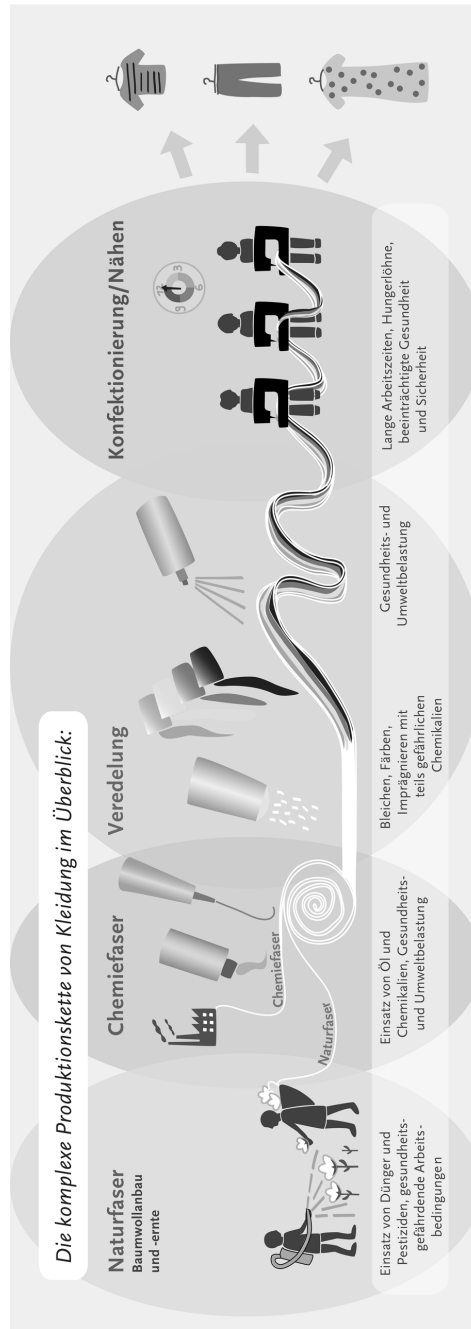


Abb. 8: Komplexe Produktionskette von Kleidung (Quelle: © formgefuege.de/Sabrina Gröschke; mit freundlicher Genehmigung)

5 Retro

Es ist merkwürdig: In Deutschland wuchert ein umfangliches Gesetzes- und Verordnungswesen (zu Recht!), um ökologische und soziale Standards zu garantieren. Sobald eine Branche ihre Produktion aber ins Ausland verlegt, fühlt sich der Gesetzgeber nicht mehr zuständig oder in der Lage, ihr Regeln vorzugeben – und flüchtet sich in die Rolle eines „Kunden-Coaches“. Die Käufer sollen das Problem, gut informiert, an der Ladentheke richten. (Holdinghausen, 2015, S. 66).

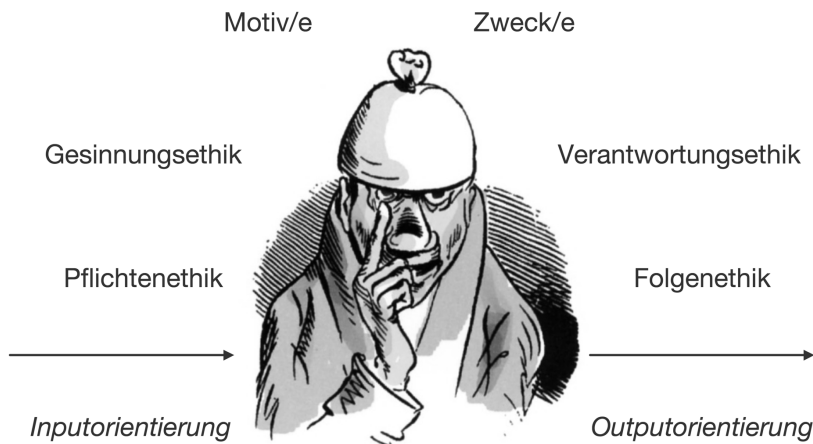


Abb. 9: Gesinnung vs. Verantwortung (Quelle: Brandl, 2014, S. 98)

Für beide Lesarten muss die Moral prinzipiell sowohl als Begründung für die *Verhältnisse*, wie auch für das erwünschte *Verhalten* erhalten: Jenseits der ehrenwerten *gesinnungsethischen Motive* von politisch korrekten ‚Gutmenschen‘ bzw. ‚moralisch besseren Menschen‘ bleibt den maßgeblichen Instanzen die Entscheidung nach *verantwortungsethischen Maßstäben*, die insbesondere die erfolgreiche Bilanzierung politischen, wirtschaftlichen und individuellen Handelns im Auge haben. Einerseits wird moralisch begründetes (Be-) *Denken* als ehrenwerter Input geschätzt und andererseits im Output der Sachzwang als ebenso respektable Anleitung zum notwendigen *Handeln* ein-, aber auch entgegengesetzt! (Brandl, 2014, S. 97/98).

Oder, um es mit *Theodor W. Adorno*, dem komponierenden Philosophen, demzufolge es der *Minima Moralia* nach *kein richtiges Leben im falschen gebe* und mit *Herbert Achternbusch*, dem philosophierenden Filmemacher, demnach *man zwar keine Chance habe, sie aber trotzdem nutzen sollte*, auf den orthodox-paradoxen Punkt zu bringen: So geht ein sich kritisch, ethisch, politisch, auf alle Fälle verant-

wortlich fühlender, denkender und handelnder Konsum irgendwie immer mit Moral zusammen – wenn es sein muss, ganz im Sinne eines „effektiven Altruismus“ mit seiner „Anleitung zum ethischen Leben“: „Wir sollten soviel Gutes tun wie möglich“ (Singer, 2016, S. 11)!

Anmerkungen

1 Mode als *soziales Phänomen* und Mode als *Bekleidung* sollten klar voneinander getrennt werden. Haberler (2012, S. 25/26) benutzt folgende begriffliche Unterscheidungen:

- *Bekleidung* – textile Hüllen, die *nicht* notwendigerweise auf ein Mode-Phänomen verweisen, dies ggfls. aber *auch* tun (vergleiche *Mode-Produkt*)
- (*Mode-*)*Produkt* – Produkt, das ein *Mode-Produkt* werden könnte oder mit dieser Intention kreiert wurde (Potenzial)
- *Mode-Produkt* – Produkt, das *manifeste(r) Teil eines Modephänomens* ist und als solches auch symbolisch auf dieses verweist (tatsächliches Modeprodukt)
- *Mode-Phänomen* – benennt eine als neu wahrgenommene, zeitlich begrenzte Verbreitung eines Produkts oder einer Verhaltensart, welche durch Auf- und Abschwungphasen gekennzeichnet und einem zyklischen Wechsel (,in‘ und out‘) unterworfen ist; Mode als konkrete Erscheinung im engeren Begriffssinn.

2 „Für die einen ist die Mode Indiz der ewig gleichen menschlichen Eitelkeit, Gefallsucht uns Statussucht. (...) Für die anderen ist die Mode ein kostbares Kulturgut, der reflexive Ort, an dem unsere Gesellschaften Rassen-, Klassen- und geschlechtliche Identitäten verhandeln. (...) Am Ende ist die Mode ein Theater der Obsessionen, in dem Bedrohungen, Ängste und deren Abwehr, Verlockungen, aber auch individuelle und kollektive Traumata zur Anschauung kommen“ (Vinken, 2016, S. 10/11).

3 Thomas Steinfeld bringt in einer Würdigung anlässlich des 200. Geburtstags von Karl Marx des von diesem mit *Fetisch* bezeichneten Umstand, dass jenseits des Gebrauchswerts z.B. eines Kleidungsstücks dieses zugleich ein Ding von Wert darstelle und meint dazu: „Und es ist gut gewählt, nicht nur, weil man den Waren ihren Wert glauben muss, sondern auch, weil sie im Wert eine Bedeutung erhalten, die immer schon über jeden praktischen Nutzen hinaus ist. Waren werden so zu letztlich sinnstiftenden Gütern. In ihnen kommt eine religiöse Illusion zur Erscheinung. Deswegen gibt es dann so etwas wie einen ideellen Konsum: das heißt, dass gewisse Waren gekauft werden, nicht nur weil der Käufer sie gebrauchen kann, sondern auch, weil er sich verspricht, dass die in der Ware enthaltenen spirituellen Potenzen damit auf ihn übergehen – und sei es zuletzt dadurch, dass er sie aus keinem anderen Grund kauft, als dass sie edel wirken und teuer sind, also Zahlungsfähigkeit und sozialen Rang belegen sollen“ (Süddeutschen Zeitung Nr. 102 vom 4.

Mai 2018, S. 9) – wenn das mal nicht die *abstruse Modetorheit* (Simmel, 1905, S. 19) in treffender Weise charakterisiert!

- 4 Tennisprofi Andrea Petkovic beschreibt ihren zur täglichen Routine gewordenen *Kampf ums Körperbild*, nämlich einerseits ihre „körperliche Identität an die Erwartungen anderer anzugleichen“ und andererseits die „Deutungshoheit über mein öffentliches (Körper-)Bild“ zurückzugewinnen: „War ich eigentlich hübsch genug? Dünn genug? Groß genug? Immer öfter las oder hörte ich Sätze wie: »Die sieht doch aus wie ein Mann«, »die hat mehr Muskeln als ich«, »Wahnsinn, was für ein breites Kreuz«. Oberflächliche Sätze, sicher, dahingesagt ohne ein Bewusstsein dafür, dass diese Worte in mir ein Frauenbild zementierten, das keine Abweichung von dieser allgemein gültigen Norm mehr zuließ. Auf einmal griff ich lieber zu T-Shirts und Longsleeves statt zu ärmellosen Tops. Ich verbannte hohe Schuhe aus meinem Kleiderschrank, damit ich nicht mehr größer war als die Männer und meine muskulösen Beine nicht noch zusätzlich betonte“ (SZ-Magazin 30. April 2018).
- 5 laut Wahrig Deutsches Wörterbuch *das bewusste Gefühl, zu leben, am tätigen Leben teilzuhaben, den richtigen Platz in der Welt zu haben.*

Literatur

- Bosch, A. (2010). *Konsum und Exklusion: Eine Kulturosoziologie der Dinge*. Bielefeld: transcript.
- Brandl, W. (2014). Und die Moral von der Geschichte? – Über die Moralisierung der Moral. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(4), 94-103.
<https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i4.17336>
- Bausinger, H. (2016/1968). Zu den Funktionen der Mode. *LiTheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, 9, Nr. 14: Mode – Geschmack – Distinktion II, 7–15. http://lithes.uni-graz.at/lithes/16_14.html
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P.M. & Flaig, B.B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Open Access bei SpringerLink.
www.springer.com/de/book/9783658125325
- Christliche Initiative Romero (CIR). (2017). *Ein Wegweiser durch das Label-Labyrinth*. Münster: CIR.
- Dazert, D. (2017). *Distinktion als Lebensform. Eine qualitative Untersuchung ausgewählter Werke von Erasmus sowie Adolph v. Knigge*. Wiesbaden: SpringerVS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17025-7>
- Engartner, T. & Tschirner, M. (2015). *Viel Mode für wenig Geld - Ist das fair?* (Entscheidung im Unterricht Nr. 1/2015). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/shop/lernen/entscheidung-im-unterricht/210606/viel-mode-fuer-wenig-geld-ist-das-fair

- Greenpeace (2015). *Saubere Mode hat's schwer*. Repräsentative Greenpeace-Umfrage beleuchtet Modekonsum von Jugendlichen. Hamburg: Greenpeace.
- Haberler, V. (2012). *Mode(n) als Zeitindikator. Die Kreation von textilen Modeprodukten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94363-3>
- Hörning K.H., Ahrens D. & Gerhard A. (1996) Die Autonomie des Lebensstils. Wege zu einer Neuorientierung der Lebensstilforschung. In Schwenk, O.G. (Hrsg.), *Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft*. Reihe „Sozialstrukturanalyse“, Band 7. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-99689-3_3
- Holdingshausen, H. (2015). *Dreimal anziehen, weg damit! Ein Report über Kleidung, Konsum und Kosten*. Frankfurt/Main: Westend.
- iconkids & youth (2010). *Trend Tracking Kids 2010. Aktuelle Ergebnisse zu High Interest-Themen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. München: iconkids & youth.
- Jessen, W. (2015). Jugendmode vor dem Hintergrund jugendlicher Lebenswelten. *APuZ (Aus Politik und Zeitgeschehen)*, Mode, 65(1-3), 18-23.
- Jurt, J. (2016). Pierre Bourdieus Konzept der Distinktion. *LiTheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, 9, Nr. 14: Mode – Geschmack – Distinktion II, 16–31. http://lithes.uni-graz.at/lithes/16_14.html
- Keupp, H. (2000). *Identität*. Lexikon der Psychologie.
<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968>
- Keupp, H. (2014). *Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe*.
www.kubi-online.de/artikel/sozialpsychologische-dimensionen-teilhabe-0
- Klug, K. (2018). *Vom Nischentrend zum Lebensstil. Der Einfluss des Lebensgefühls auf das Konsumentenverhalten*. Wiesbaden: Springer Gabler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21110-3>
- Kodalle, K.M. & Rosa, H. (2008). Der beschleunigte Wandel sozialer Wirklichkeit. In K.M. Kodalle & H. Rosa (Hrsg.), *Rasender Stillstand. Beschleunigung des Wirklichkeitswandels: Konsequenzen und Grenzen* (S. VII-XXII). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Prisching, M. (2016). Die Vertracktheit modischer Kommunikation. *LiTheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*. 9, Nr.13, Mode – Geschmack – Distinktion I, 7-29. http://lithes.uni-graz.at/lithes/16_13.html
- Reckwitz, A. (2017). *Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rabenstein, K., Proske, M. & Idel, T.-S. (2018). Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens als Reformstrategie. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(2), 147-158.

- Ricken, N. (2016). Die Sozialität der Individualisierung. Einleitende Bemerkungen. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 7-17). Paderborn: Schöningh.
- Seel, N.M. & Hanke U. (2015) Erziehung und Persönlichkeit: Personalisation und Individuation. In N.M. Seel & U. Hanke. *Erziehungswissenschaft*. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende (S. 307-418). Berlin: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55206-9_3
- Simmel, G. (1895). Zur Psychologie der Mode. Sociologische Studie. *Die Zeit. Wiener Zeitschrift für Politik, Volkswirtschaft, Wissenschaft und Kunst* (Bd. 5, Nr. 54), 22-24; verfügbar unter http://www.modetheorie.de/fileadmin/Texte/s/Simmel-Psychologie_Mode_1895.pdf
- Simmel, G. (2016/1905). Philosophie der Mode. *Moderne Zeitfragen*, Nr. 11, 5-41; wieder abgedruckt in B. Vinken (Hrsg.), *Die Blumen der Mode. Klassische und neue Texte zur Philosophie der Mode* (S. 161-185). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Singer, P. (2016). *Effektiver Altruismus. Eine Anleitung zum ethischen Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Sombart, W. (1902). Wirtschaft und Mode. Ein Beitrag zur Theorie der modernen Bedarfsgestaltung. *Grenzfragen des Nerven- und Seelenlebens. Einzeldarstellungen für Gebildete aller Stände*. Zwölftes Heft. Vorbemerkung/S. 1-23. Wiesbaden: J.F. Bergmann.
- Ullrich, W. (2012). *Habenwollen. Wie funktioniert die Konsumkultur?* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer.
- Veblen, T. (2016/1899). Theorie der feinen Leute. Die Kleidung als Ausdruck des Geldes. In B. Vinken (Hrsg.), *Die Blumen der Mode. Klassische und neue Texte zur Philosophie der Mode* (S. 142-155). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vinken, B. (2016). *Die Blumen der Mode. Klassische und neue Texte zur Philosophie der Mode*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Verfasser

Werner Brandl M.A.
Institutsrektor

Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern
– Abteilung II –

Am Stadtpark 20
D-81243 München

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



Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018).

Kompetenzförderung mit Aufgabensets.

Theorie – Konzept – Praxis

Bern: hep verlag

ISBN Print: 978-3-0355-0686-0

ISBN E-Book: 978-3-0355-0687-7

Leseprobe: www.hep-verlag.ch/media/import/preview/kompetenzfoerderungmitaufgabensets.pdf

Aufgaben und Lernaufträge als Aufforderungen zur Auseinandersetzung mit einem Gegenstand prägen seit jeher das Lernen in Bildungsinstitutionen. Dennoch ist ihnen lange Zeit in der Didaktik nur geringe Aufmerksamkeit zugekommen. (Kurt Reusser im Vorwort)

Die ‚Diagnose‘ stimmt sicherlich – und verwundert in der Tat doch zweifach: Zum einen ist ein institutionalisiertes Lernen ohne Aufgaben und Aufträge weder vorstellbar noch durchführbar und zum anderen ist didaktisches Denken und Handeln als Lehre vom Lehren und Lernen, als Unterrichtslehre ohne dezidierten Bezug auf die zu lernenden und damit auch zu lehrenden Unterrichtsgegenstände und damit ohne entsprechende didaktisch-methodischen Aufbereitung und Darbietung in entsprechenden Aufgaben- und Problemstellungen schlicht nicht denk- und machbar!

Nichtsdestotrotz scheint es Reusser angebracht, darauf aufmerksam zu machen, dass “Aufgaben als didaktisch inszenierte Lerngelegenheiten eine Schlüsselfunktion für einen kompetenzfördernden Unterricht zukommt“ – und dieser Aufgabenstellung widmen sich die Autor*inn*en in dreierlei Hinsicht Theorie – Konzept – Praxis – und mit Bravour:

Nach dem Lernprozessmodell sind demnach *Aufgaben* bereitzustellen, die

- der Lernunterstützung dienen;
- einen Lernprozess zum Erwerb und/oder Veränderung von Kompetenzen auslösen;

Rezension: Kompetenzförderung mit Aufgabensets |

- eine zielgerichtete Vertiefung oder Festigung der erworbenen Kompetenzen ermöglichen;
- eine angemessene Überprüfung und Diagnose des Kompetenzstandes ermöglichen.

Dies impliziert unmittelbar die Konzeption unterschiedlicher *Aufgabentypen*, nämlich solche, die

- den Aufbau und die Entwicklung von Kompetenzen dienen und Übungsmöglichkeiten schaffen und
- eine Überprüfung und Diagnose von Kompetenzen gestatten.

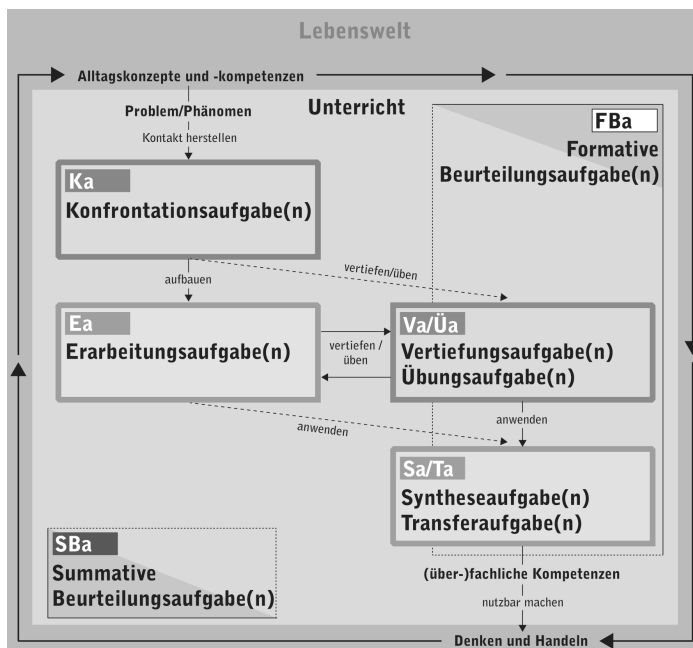


Abb. 1: LUKAS-Lernprozessmodell zur Entwicklung kompetenzfördernder Aufgabensets (Quelle: Luthiger et al., 2018, S. 42; mit freundlicher Genehmigung des hep-Verlags).

Im LUKAS-(LUzerner Modell zur Entwicklung Kompetenzfördernder Aufgabensets)Lernprozessmodell

- dienen Aufgaben zum einen als Instrument der didaktischen Unterrichtssteuerung, zum andern fungieren sie als Träger von Lerninhalten und Förderer von Denk- und Verstehensprozessen;
- erfolgt eine Zuordnung der verschiedenen Aufgabentypen zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die einen kumulierenden Kompetenzaufbau ermöglichen (vgl. Abb. 1)

Rezension: Kompetenzförderung mit Aufgabensets

Für die Aufgaben selbst bedeutet dies:

Eine Aufgabe umreißt eine Anforderungssituation, die Lernende zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt veranlasst. Sie ist Teil einer Angebot-Nutzungs-Struktur, die es notwendig macht, zwischen dem Potenzial der Aufgabe (Angebotsseite) und der tatsächlichen Aufgabenbearbeitung (Nutzungsseite) zu unterscheiden. Aufgaben folgen in diesem Sinne einem (fach-)didaktischen Aufgabenverständnis, das offenlässt, in welchem Maße Aufgaben von außen an die Lernenden herangetragen oder durch sie selbst entwickelt und formuliert werden. (S. 21)

Ob und inwieweit das LUKAS-Modell mit dem zugrundeliegenden Lernprozessmodell und Kategoriensystem der Aufgaben „auch ein Basismodell der sich formierenden Allgemeinen Fachdidaktik angesehen werden kann“ (S. 343), werfen die Autor*inn*en selbst auf und gelangen – dabei sehr vorsichtig argumentierend – zu dem tendenziell positiven Befund, dass es einerseits auf empirischen Studien zu Funktionen von Lernaufgaben basiert und damit *fachdidaktischen* Konzeptionen folgt und andererseits auf Theorien des Lernens, also der *Allgemeinen Didaktik* aufbaut. (S. 345). Auf alle Fälle inspiriert das Modell und das Buch zu einem „Dialog zwischen den Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik“ (S. 345).

Die Aufgabensets beziehen sich zwar auf den Lehrplan 21 der deutschsprachigen Kantone der Schweiz, wollen aber „keine Aufgabensammlung im engeren Sinne sein, sondern zum Nachdenken und Diskutieren anregen“ (S. 15) – ein löblicher Standpunkt, können die für den Fächerkanon der Volksschulen der Schweiz dargestellten Aufgabensets mit entsprechender fachdidaktische Expertise in die zwischenzeitlich auch in anderen deutschsprachigen Ländern konzipierten kompetenzorientierten Lehrpläne integriert werden.

In diesem Zusammenhang sei explizit auf das von *Claudia Wespi* und *Corinne Senn* entwickelte Aufgabenset für das Fach WAH (*Wirtschaft, Arbeit, Haushalt*) hingewiesen, die am Beispiel einer gesundheitsunterstützenden Nahrungsauswahl am Beispiel des Frühstücks dessen *Verortung im kompetenzorientierten Lehrplan*, die *fachdidaktische Klärung der angestrebten Kompetenzentwicklung*, die *didaktische Struktur* und das *Aufgabenset* in (fast) all seinen Facetten durchdeklinieren und schließlich feststellen, dass das Kategoriensystem (nicht nur dafür) ein hilfreiches Analyseinstrument darstellt, um bei der Entwicklung der Aufgaben den Anforderungsgehalt und die Komplexität der Aufgaben einerseits in eine Passung mit der angestrebten Kompetenzentwicklung sowie andererseits die Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden und die Einbettung in die Unterrichtssituation und die Moderation und Strukturierung des Lernprozesses in Einklang zu bringen.

Werner Brandl

D-A-CH Arbeitsgemeinschaft zur „Ernährungs- und Verbraucherbildung“/“Bildung in Ernährung und Konsum“¹

3. D-A-CH Erklärung zur Sicherung fachdidaktischer Qualifizierung und Professionalisierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung – (EVB)²

Innerhalb der Ernährungs- und Verbraucherbildung werden angehende Lehrpersonen auf hohem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Niveau ausgebildet. Auch in Zeiten von Lehrkräftemangel muss dieses Niveau gehalten werden. Nur dann ist die Grundlage gegeben, den unterrichtlichen Anforderungen in diesem anspruchsvollen alltagsbezogenen Fach gerecht zu werden – deshalb erheben wir die folgenden Forderungen:

- Die Zuständigkeit für eine umfassende fachdidaktische und fachwissenschaftliche Qualifizierung der Lehrpersonen für Ernährungs- und Verbraucherbildung liegt bei den Hochschulen.
- Entsprechende Studien an Hochschulen sind für alle im Fach unterrichtenden Personen verpflichtend und müssen innerhalb einer bestimmten Frist nachgewiesen werden.
- An den Hochschulstandorten der Ernährungs- und Verbraucherbildung sind personale und materielle Ressourcen dauerhaft auszubauen, um Lehrkräfte qualifiziert auszubilden und ggf. auf hohem Niveau nachzuqualifizieren.

1 Der Begriff Verbraucherbildung ist in der Schweiz nicht gebräuchlich, in der Schweiz daher: Ernährung und Konsum

2 Die 1. D-A-CH Erklärung vom 21. Februar 2009 und die D-A-CH Erklärung vom 19. Februar 2011 sind zu finden auf habifo.de

| 3. D–A–CH-Erklärung

Zur Begründung:

Ernährungs- und Konsumkompetenzen sind umfassende kulturelle Kernkompetenzen, die zu einer reflektierten, selbstbestimmten und verantwortungsvollen Alltagsgestaltung und -bewältigung notwendig sind. Damit tragen sie sowohl zur Gesunderhaltung und gesellschaftlichen Teilhabe als auch zur Gestaltung des Arbeits- und Alltagslebens bei.

Gerade in einem alltagsbezogenen Fach sind neben einem fundierten Fachwissen zur Gestaltung eines guten Unterrichts profunde fachdidaktische Kompetenzen erforderlich. Die professionelle Gestaltung von Handlungsfeldern im Lehrberuf umfasst z.B. die

- Auswahl, Legitimation und didaktischen Rekonstruktion von Bildungsinhalten der Ernährungs- und Verbraucherbildung,
- Festlegung und Begründung von Zielen und Kompetenzen des Fachunterrichts,
- Entwicklung, Evaluation und methodische Strukturierung von fachbezogenen Lernumgebungen,
- angemessene Berücksichtigung der unterschiedlichen lebensweltlichen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden,
- Förderung aller Kinder und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt und entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Konsum, Ernährung und Gesundheit,
- Bewertung, Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für die Ernährungs- und Verbraucherbildung.

München, 22. Februar 2018

Für die D-A-CH Arbeitsgemeinschaft unterzeichnen:

D	HaBiFo: Haushalt in Bildung und Forschung (e.V.)	Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies Universität Paderborn
A	Thematisches Netzwerk Ernährung	Rim Abu Zahra Pädagogische Hochschule Salzburg
CH	FD-WAH.CH: Der Verband Fachdidaktik Wirtschaft – Arbeit – Haushalt	Käthi Theiler Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz