

## Ernährungsbildung zwischen Verhaltenserwartung und Bildungsanspruch



### Positionspapier der Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention

Ernährungsweisen sind sehr vielfältig und etwas Persönliches. Ernährungsbildung gerät rasch in den Verdacht, moralisch zu sein, ganz bestimmte Verhaltensweisen zu erwarten und die Autonomie der Kinder und ihrer Eltern zu verletzen. Zudem zeigen Ansätze mit dem Schwerpunkt Informationsvermittlung kaum oder sogar schädliche Effekte; sie wirken eher verunsichernd. Entsprechend widersprüchlich sind die Erwartungen, die von der Öffentlichkeit an die Schulen herangetragen werden, und sie taugen wenig für die Klärung einer sinnvollen Ernährungsbildung.

Wie also machen Lehrpersonen sinnvolle Ernährungsbildung? Mit diesem Positionspapier versuchen wir, Ernährungsbildung nicht normativ von einer so genannten «gesunden Ernährung», sondern vom Bildungsanspruch der Schule her zu denken. Wir möchten Lehrpersonen damit ermutigen, dem landläufigen Verständnis von Ernährungsbildung kritisch zu begegnen und es im Kontext von Bildung und Schule eigenständig zu interpretieren.

Gleichzeitig schaffen wir damit eine Grundlage für die eigene Produktentwicklung sowie einen Beitrag zur Diskussion über Ernährungsbildung.

Claudia Suter und Dominique Högger  
November 2014

## Drei Ziele für die Ernährungsbildung

Was bedeutet es, Ernährungsbildung vom Bildungsanspruch der Schule her zu denken? Ins Zentrum unserer Überlegungen stellen wir die allgemeine Bildungsidee, nämlich einen Umgang zu erlernen mit der Vielfalt an Einflüssen, denen wir tagtäglich ausgesetzt sind. Pluralität ist gerade mit Blick auf Ernährung eines der wesentlichen Merkmale der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen: angefangen bei den Ernährungsgewohnheiten am elterlichen Esstisch über die selektive Sichtbarkeit von Nahrungsmitteln und deren Herkunft im durchschnittlichen Alltag bis hin zum realen Angebot im Supermarkt. Ein angemessener Umgang mit Pluralität bedeutet in diesem Zusammenhang, sich den gegebenen Einflüssen nicht einfach passiv auszusetzen, sondern selbstbewusst mitzuentcheiden, welchen Einflüssen man sich erstens aussetzen will und welche Bedeutung man zweitens einem bestimmten Einfluss geben will.

Ausgehend von dieser allgemeinen Bildungsidee schlagen wir für die Ernährungsbildung die folgenden drei Zielsetzungen vor:

### *1. Vielfalt an Erfahrungen anbieten, um die als selbstverständlich empfundenen Einflüsse zu ergänzen und Pluralität damit sichtbar und reflexiv zugänglich zu machen*

Wir knüpfen mit dieser Zielsetzung an traditionelle Formen der Ernährungsbildung an wie zum Beispiel der gemeinsamen und gesunden Pausenverpflegung. Im Unterschied zu diesen traditionellen Formen verbinden wir damit aber keine Verhaltenserwartung, sondern stellen die vielfältigen Erfahrungen (auch mit Sachbezügen sowie Selbst- und Gefühlswahrnehmung) ins Zentrum. Dadurch sollen die Lehrpersonen weniger ins Spannungsfeld von Verhaltenserwartungen einerseits und Autonomieansprüchen andererseits geraten.

### *2. Achtsamkeit gegenüber diesen Einflüssen entwickeln und den Umgang damit schulen*

Vielfältige Erfahrungen können ihre Wirksamkeit vor allem dann entfalten, wenn es in konkreten Momenten gelingt, achtsam zu sein auf die Einflüsse, denen wir ausgesetzt sind, und auf unsere Handlungsimpulse im Umgang damit. Eine achtsame Haltung ermöglicht, unser körperliches Befinden, unsere Gedanken und Gefühle im Moment des Auftretens wahrzunehmen. Dies führt zu Klarheit gegenüber unseren Bedürfnissen, Wünschen und Motiven: Das Wahrnehmen dessen, was im Moment geschieht, eröffnet einen Raum zwischen Reiz und Reaktion. Automatismen werden relativiert durch mehr Bewusstheit im Handeln. Dies soll dazu führen, dass Entscheidungen weniger impulsiv gefällt werden.

### *3. Reflexion und Entscheidungsfähigkeit im Umgang mit den vorhandenen Einflüssen fördern*

Während die Achtsamkeit einer Wahrnehmung im Hier und Jetzt eine Bedeutung zuweist und Raum schafft für die Reflexion, bezieht die Reflexion andernorts gewonnene (oder noch zu gewinnende) Erfahrungen mit Essen sowie deren Sach- und Selbstbezüge ein. Sie setzt verschiedene Aspekte in Beziehung und ermöglicht, allgemeine oder situationsspezifische Erkenntnisse als Entscheidungsgrundlagen abzuleiten. Durch Entscheidungsfähigkeit soll ein angemessener Umgang mit Pluralität möglich werden.

Wir verstehen das nicht als Handlungsanweisung für Lehrpersonen, sondern als Ermutigung, dem landläufigen Verständnis von Ernährungsbildung kritisch zu begegnen und diese im Kontext von Bildung und Schule eigenständig zu interpretieren. Eine solche Ernährungsbildung bleibt zwar anspruchsvoll,

aber die Ansprüche ergeben sich nicht mehr primär aus dem Thema Ernährung, sondern aus dem Wesen von Schule und Pädagogik, also aus dem Feld, auf dem die Lehrpersonen Profis sind. Darin steckt die Chance, Ernährungsbildung mit angemessenen Handlungsmodellen und realistischen Erwartungshaltungen sowie dem Sinnhorizont von Lehrpersonen zu verbinden.

Die damit verbundenen Schwierigkeiten sehen wir als zusätzliche Begründung dafür, erstens längerfristig und kontinuierlich am Aufbau der allgemeinen Entscheidungsfähigkeit zu arbeiten und zweitens spezifische Entscheidungsfähigkeit in Bezug auf einzelne Ernährungsfragen nicht isoliert, sondern im Kontext allgemeiner Bildung zu verstehen. Ernährungsthemen sind sehr geeignet, um Sachbezüge herzustellen sowie Selbst- und Gefühlswahrnehmung, Achtsamkeit und Entscheidungsfähigkeit zu üben; doch sind sie nur ein Zugang unter vielen. In letzter Konsequenz ist jede Förderung der Entscheidungsfähigkeit sowie ihrer Grundlagen wie Achtsamkeit, Selbst- und Gefühlswahrnehmung ein Beitrag zur Ernährungsbildung.

Die Institutionen, die sich aus der Sicht von Public Health mit Ernährungsbildung beschäftigen, laden wir ein, sich nicht nur für das «Thema Ernährung» in der Schule stark zu machen, sondern für Bildung in einem umfassenden Sinne, insbesondere für jene Aspekte, die zwar nicht auf den ersten Blick als zur Ernährungsbildung gehörig zu erkennen sind, aber deren Ziele längerfristig zu erreichen helfen. Dabei gilt es in Kauf zu nehmen, dass die Erwartungen von Public Health nicht im Sinne des Buchstabens erfüllt werden. Wenn diese Abstriche nicht als Scheitern, sondern als das im Rahmen von Bildung Mögliche und Sinnvolle verstanden werden, kann den diffusen Erwartungen an die Schule sowie den entsprechenden Zweifeln von Lehrpersonen besser begegnet werden.

Pädagogik war und ist immer ein Ringen zwischen individuellen Freiheiten und standardisierten Erwartungen. Doch ist diese Kultur der ständigen Balancesuche angesichts von unzähligen gesellschaftlichen Forderungen an die Schule nicht einfach aufrechtzuerhalten. Um weder beliebig noch rigide zu werden, ist Ernährungsbildung zum einen darauf angewiesen, zum anderen ein möglicher Impuls dafür, dass das Ringen um angemessene Begründungen, Zielsetzungen, Herangehensweisen und Grenzziehungen lebendig bleibt.

## **Vertiefung und Begründung**

Auf den folgenden Seiten vertiefen und begründen wir diese zusammenfassende Position: Wir analysieren, welche Ansprüche von Seiten von Public Health an die Ernährungsbildung in der Schule gestellt werden (S. 4-5) und wie sich die Lehrpersonen dazu stellen (S. 5-7). Wir beschreiben ein grundlegendes Bildungsverständnis, dessen Bedeutung für Lehrpersonen sowie unsere Schlussfolgerungen für die Ernährungsbildung (S. 7-9).

Wir erläutern zudem die erwähnten drei Ziele sowie einige Ansatzpunkte zur Umsetzung: wie das Sammeln vielfältiger Erfahrungen rund um das Essen ausgestaltet werden könnte und welchen Unterschied wir gegenüber traditionellen Ansprüchen der Ernährungsbildung erkennen (S. 9-10). Wir skizzieren, wie diese Erfahrungen durch Sach- und Selbstbezüge erweitert werden können (S. 10-11 bzw. 11-12). Wir beschreiben die Bedeutung von Achtsamkeit und Entscheidungsfähigkeit für die Ernährungsbildung sowie Ansatzpunkte, wie sie gefördert werden können (S. 12-13 bzw. 13-14).

## Die Erwartungen von Public Health an die Ernährungsbildung

Fragen rund um die Ernährung haben eine hohe Bedeutung für Public Health. Das schweizerische Bundesamt für Gesundheit zählt unausgewogene Ernährung zu den wichtigsten Risikofaktoren für nichtübertragbare Krankheiten wie Diabetes und Herz-Kreislaufkrankungen (BAG 2013; 6). Im Jahr 2012 waren 41% der Schweizer Bevölkerung übergewichtig oder adipös; der Anteil der von Übergewicht und Fettleibigkeit betroffenen Schülerinnen und Schülern liegt gemäss neuesten Studien bei 17,5% (Stamm et al. 2014; 4).

Das gesunde Körpergewicht ist daher ein Schwerpunkt der langfristigen Strategie der Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz. Zusammen mit kantonalen Partnern investiert die Stiftung einen Grossteil ihrer Mittel in den Bereich «gesundes Körpergewicht» bei Kindern und Jugendlichen. Langfristiges Ziel ist es, den Anteil der Bevölkerung mit einem gesunden Körpergewicht zu erhöhen (ebd.) bzw. bei Kindern und Jugendlichen ein nachhaltiges Bewusstsein für die Bedeutung einer ausgewogenen Ernährung, ausreichender Bewegung sowie eines gesunden Körpergewichts zu schaffen (Dubowicz et al. 2013; 8, 10).

Das Ernährungswissen wird dabei als Voraussetzung «zur Steuerung eines nachhaltig gesunden Ernährungsverhaltens» bezeichnet: «Die Steigerung des Wissens muss also ein vordringliches Ziel aller Präventionsbemühungen auf der Verhaltensebene sein, um eine Verbesserung oder Beibehaltung des Gesundheitszustandes erreichen zu können» (Ryser et al. 2012; 222). Darüber hinaus müssten «emotionsregulierende Inhalte zur Kompetenz- und Gewohnheitsbildung einfließen» (ebd.; 223).

Die Schule wird dabei als «wichtiger Schwerpunkt für Interventionen im Bereich der Übergewichts- und Adipositas-Prävention» (Schopper 2010; 33) bzw. als eines jener sozialen Systeme genannt, die zur «Förderung von ausgewogener Ernährung und ausreichend Bewegung bei Kindern und Jugendlichen» beitragen sollen (BAG 2013; 26). Wichtige Begründungen dafür scheinen zu sein, dass in der Volksschule alle Kinder unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund erreicht werden könnten (Dubowicz et al. 2013; 7) bzw. dass das Bildungsniveau eine entscheidende Einflussgrösse für Ernährungskompetenzen ist (Ryser et al. 2012; 218).

Darüber hinaus finden sich keine ausdrücklichen Aussagen, welcher Beitrag von den Schulen und Lehrpersonen erwartet wird – auch nicht in den beiden von Gesundheitsförderung Schweiz veranlassenen Monitoringberichten zur Arbeit der Schule (Meisen-Nussbaum et al. 2012, Dubowicz et al. 2013):

- Meisen-Nussbaum et al. (2012) evaluierten die «Vermittlung von Ernährungs- und Bewegungskompetenzen im Schulalltag», definierten aber nicht, welche «Kompetenzen» damit gemeint sind und wie eine entsprechende «Vermittlung» zu verstehen und zu gestalten ist. Sie machen also nicht transparent, nach welchen Kriterien sie eine schulische Aktivität bzw. ein Lernprozessergebnis als Teil der Ernährungsbildung identifizieren und bewerten. In den Lehrplänen und Angeboten sowie mit den Lehrpersonen-Interviews wurde nach dem «Thema» oder dem «Bereich» Ernährung gesucht bzw. gefragt (ebd.; 17, 21, 63), was das zu Grunde gelegte Verständnis von Ernährungsbildung nur implizit deutlich macht, nämlich als Summierung von Aktivitäten, die zu ihr eine thematische Nähe haben. Auch werden die interviewten Lehrpersonen nicht explizit nach ihrem Verständnis von Ernährungsbildung gefragt.
- Dubowicz et al. (2013) befragten schriftlich Schulleitungen der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein mit der Absicht, den Erfolg der Massnahmen der nationalen Strategie «Gesundes Körpergewicht» zu überprüfen. Als Zielsetzung dieser Strategie wird deklariert, bei Kindern und Jugendlichen ein nachhaltiges Bewusstsein für die Bedeutung einer ausgewogenen Ernährung zu schaffen (ebd.; 8, 10), wobei der erwartete Beitrag der Schulen nicht näher expliziert wird. Etwas deutlicher

wird die Erwartung mit dem Hinweis, zahlreiche Schulen hätten begonnen, «Verhältnisse zu schaffen, die ein gesundes Körpergewicht fördern», beispielsweise durch «ein verstärktes Angebot einer gesunden Pausenverpflegung» (ebd.; 10). Weitere Erwartungen werden deutlich in der Aussage, ein gesundes Körpergewicht könne «ebenfalls durch die Einbeziehung und Aufklärung der Eltern mit Hilfe von Informationsbroschüren oder Elternabenden gefördert werden» (ebd.). Der Untersuchungsbericht macht aber nicht transparent, ob diese Erwartungen den befragten Schulleitungen mitgeteilt worden sind. In den konkreten Fragestellungen werden wiederum die beiden Ausdrücke «Thema Ernährung» oder «Bereich Ernährung» verwendet, was die nähere Deutung dieser Umschreibungen weitgehend den befragten Schulleitungen überlässt. In einigen der angebotenen Antwortmöglichkeiten werden beispielhaft einige mögliche Massnahmen eingeflochten, oder es wird explizit eine Liste möglicher Aktivitäten zur Verfügung gestellt und gefragt, welche davon zur Anwendung gelangt seien. Dies gibt wiederum nur indirekt gewissen Aufschluss über das zu Grunde gelegte Verständnis von Ernährungsbildung.

Gleichzeitig zeigt eine Übersicht über bisher vorliegende Studienergebnisse, dass die Wirksamkeit schulbasierter Interventionen bei der Adipositas-Prävention schwer zu erfassen ist, dass Interventionen mit dem Schwerpunkt auf Schulen allein, d.h. ohne Einbezug von Eltern und Behörden, nicht wirksam genug sind und es aufgrund der vorliegenden Erfahrungen schwierig ist, zu allgemeinen Schlussfolgerungen zu gelangen, «was funktioniert und was nicht» (Schopper 2010; 44f., 54). Ansätze mit dem Schwerpunkt Informationsvermittlung zeigen kaum oder sogar schädliche Effekte; sie führen eher zu einer «Verunsicherung der Zielgruppe und boykottieren die Bemühungen einer angemessenen, universellen Prävention, die auf ein besseres Selbstwertgefühl, mehr Selbstsicherheit und angstfreie Kommunikation ... hinzielt» (Toman et al. 2014; 21). Die Thematisierung von körperlicher Erscheinung und Gewichtskontrolle fördert eher «die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper, Diätverhalten, verzerrte Selbstwahrnehmung und letztlich pathologisches Essverhalten» (ebd.). Gleichzeitig wird eingeräumt, dass Prävention und Gesundheitsförderung nicht zum zentralen Auftrag der Schule gehören (Dubowicz et al. 2013; 7). Dennoch solle «die Wissensvermittlung über eine ausgewogene Ernährung nicht vernachlässigt werden» (Schmid et al. 2012; 118).

Wir stellen fest: Die Erwartungen, die die Akteure von Public Health an die Schulen stellen, sind bloss allgemein formuliert und zum Teil widersprüchlich. Sie bleiben insgesamt diffus. Die weitergehende Interpretation wird den Lehrpersonen und Schulleitungen überlassen.

Nun wäre eigentlich zu erwarten, die Ansprüche von Public Health seien für die Lehrpersonen weniger bedeutsam als die Lehrpläne. Wir vermuten jedoch, dass dem nicht so ist und die Lehrpläne wenig zur Klärung beitragen. Zwar finden sich in den Lehrplänen Aussagen, die dem «Thema» oder dem «Bereich» Ernährung zuzuordnen sind. Doch greift es unserer Meinung nach zu kurz, Ernährungsbildung nur als Summierung von Aktivitäten zu verstehen, die zu ihr eine thematische Nähe haben.

## **Das Verhältnis von Lehrpersonen gegenüber der Ernährungsbildung**

Meisen-Nussbaum et al. (2012) erkennen bei Lehrpersonen bezüglich Ernährungsbildung insgesamt eine «Verunsicherung»: Die 20 von ihnen befragten Lehrpersonen der 1. und 4. Klasse «sehen sich nicht als Experten auf diesem Gebiet und stellen unterschiedliche 'Ernährungswahrheiten' bei den Eltern sowie den anderen Lehrpersonen fest. Hier fehlt ihnen die Fundierung des Themas, um einen eigenen gefestigten Standpunkt vertreten zu können» (ebd.; 7). Entsprechend erkennen sie sich nicht als Fachpersonen für Gespräche mit den Eltern (ebd.; 8). Bei den Fragen zu den Rahmenbedingungen und Handlungsspielräumen verwiesen sie «oftmals auf den Lehrplan ..., aber den genauen Inhalt kannten nur die wenigsten» (ebd.; 27). Die Angebote aus den kantonalen Programmen «Gesundes Körpergewicht» waren nicht bekannt (ebd.; 28).

Allerdings ist diese Verunsicherung nicht spürbar, wenn die Lehrpersonen von den bearbeiteten Inhalten, den gewählten Methoden und vom Wirkungspotential berichten: Sie beschreiben die Kinder als «sehr offen und empfänglich» für das Thema Ernährung; in den 1. Klassen könne man «durch das Tun die Bewusstheit stärken und Begeisterung wecken»; in den 4. Klassen sei «schon ein hohes Niveau erreicht» (ebd.; 31); die Kinder seien interessiert und in den 1. Klassen «besonders begeisterungsfähig, wenn sie neue Lebensmittel, z.B. Früchte kennenlernen und degustieren» dürften (ebd.; 32).

Die Studie geht nicht darauf ein, wie diese positiven Berichte und die generelle Verunsicherung zusammenpassen. Wir vermuten, dass sich die Lehrpersonen für die konkreten Unterrichtssituationen ein eigenes, pragmatisches und aus ihrer Sicht stimmiges Handlungskonzept konstruiert haben. Um handlungsfähig zu sein, blenden sie widersprüchliche oder zu anforderungsreiche Ansprüche tendenziell aus. Die Erwartungen des Lehrplans und von Public Health spielen in diesen handlungsfokussierten Konzepten eine untergeordnete Rolle, nämlich nur insofern sie selektiv und intuitiv in die Handlungsvorstellung integriert sind, weil sie diese stützen.

In der Interviewsituation dagegen sehen sich die Lehrpersonen veranlasst, ihr Handlungskonzept zu reflektieren und es zu rechtfertigen. Woher aber, wenn der Lehrplan nur den wenigsten bekannt ist, speisen sie ihre Vorstellung, was von ihnen erwartet werde? Die festgestellte Verunsicherung legt nahe, dass sie nicht auf ein systematisch entwickeltes und reflektiertes Konzept, sondern ad hoc auf Alltagsvorstellungen zurückgreifen. Dabei dürfte die Thematisierung der Übergewichtsproblematik in der Öffentlichkeit die Interpretation der Lehrpersonen nicht unwesentlich beeinflussen. Denn die Erwartungen von Public Health an ein gesundes Ernährungsverhalten sind mithin Teil eines kollektiven Gedankengutes: Mindestens Faustregeln bezüglich Gemüse-, Früchte- und Fettkonsum sowie zur Ausgewogenheit sind der breiten Bevölkerung bekannt (Schmid et al. 2012; 111), dabei haben Frauen sowie besser Ausgebildete, zu denen Lehrpersonen zählen, ein signifikant grösseres Ernährungswissen (ebd.). Solches Wissen beeinflusst das Verzehrverhalten allerdings nur schwach (ebd.; 118). Als grösstes Hindernis für eine bessere Ernährungsweise wird in Befragungen mangelnde Disziplin genannt (ebd.; 111). Ebenso weit verbreitet wie das Wissen über gesunde Ernährung dürften demnach das schlechte Gewissen, teilweise auch die Gleichgültigkeit sein, mit denen man sich über das Wissen hinwegsetzt.

Die befragten Lehrpersonen haben wohl ihr Ernährungswissen sowie die persönlich erlebten und in ihrem Umfeld beobachteten Spannungen zwischen Wissen und Verhalten als wesentlichen Bezugspunkt vor Augen, wenn sie im Interview über Ernährungsbildung reflektieren. Zudem kennen sie wahrscheinlich entsprechende Spannungen auch von ihren Schülerinnen und Schülern, bringen diese mit deren Selbstbestimmungsrecht in Verbindung und fragen sich, inwiefern sie die persönliche Lebensführung der zu unterrichtenden Kinder bzw. deren Eltern zu beeinflussen befugt sind. Insofern spiegeln sich die geschilderten diffusen Erwartungen von Public Health in der Verunsicherung der Lehrpersonen.

Hintergrund dieser Diffusität bzw. Verunsicherung ist eine grundlegende Schwierigkeit, nämlich dass Erwartungen bezüglich gesunder Ernährung mit dem Selbstbestimmungsrecht in einem Spannungsverhältnis stehen. Das Selbstbestimmungsrecht taucht in der Gesundheitsförderung insbesondere in den Leitprinzipien Empowerment und Partizipation auf und ist zum Beispiel berücksichtigt in der Definition von Ernährungskompetenz, verstanden als «die Fähigkeit, den Ernährungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und genussvoll zu gestalten» (Ryser et al. 2012; 218). Dass mit dem Begriff «verantwortungsbewusst» die Maximen einer gesunden Ernährung mitgemeint sind, wird zwar nicht explizit erwähnt, schwingt aber im Kontext der Aussage mit. Die Akteure von Public Health sind sich dieser Spannung mindestens auf einer grundsätzlichen Ebene durchaus bewusst und beschreiben sie als Dilemma zwischen Chancengleichheit und Freiheit: «Autonomie ist zwar das Ziel, aber um dieses Ziel zu erreichen, benötigen wir auch lenkende und unterstützende Massnahmen» (Mattig 2014; 12).

In der Schule setzt sich diese Schwierigkeit selbstverständlich fort. Sie ist jedoch nicht auf die Ernährungsbildung beschränkt, sondern zeigt sich als immanentes Merkmal organisierter Bildung: Diese bedeutet für die Schülerinnen und Schüler in vielerlei Hinsicht Fremdbestimmung und sieht gleichzeitig in der Selbstbestimmung eines der wesentlichen Ziele. Helsper (2010; 34f.) bezeichnet dies als «Antinomie von Fremd- und Selbstbestimmung», Antinomie verstanden als die gleichzeitige Gültigkeit «einander eigentlich ausschliessender Positionen», und sieht sie (sowie weitere Antinomien) als Ausdruck davon, dass das Handeln von Lehrpersonen stets zwischen verschiedenen «Logiken» hin und her oszilliert. Eng damit verbunden ist die «Sachantinomie», verstanden als Spannung zwischen Gesichtspunkten, die durch wissenschaftliche Erkenntnisse oder Lehrpläne legitimiert sind, und jenen, die ihre Bedeutung aus der Alltagswelt und Biographie der Schülerinnen und Schüler gewinnen (Helsper 2004; 78). Wie beschrieben, dürften diese Spannungen den befragten Lehrpersonen mindestens intuitiv, wenn auch nicht in dieser hier verallgemeinerten Form aus ihrem Schulalltag bekannt sein und zur festgestellten Verunsicherung beitragen.

Wie gelingt es, Lehrpersonen in der Ernährungsbildung zuversichtlich und handlungsfähig zu machen? Die in der erwähnten Studie befragten Lehrpersonen wünschen sich «Weiterbildungen mit motivierenden, glaubwürdigen Angeboten, die viel Praxis mit erprobten Inhalten berücksichtigen und trotzdem auch theoretische Aspekte und Hintergrundwissen ausgewogen vermitteln» sowie «ein Ernährungs-themenangebot, in dem Materialien und aktuelles Wissen kindgerecht aufbereitet sind, das dann eins zu eins umgesetzt werden kann» (Meisen-Nussbaum et al. 2012; 7). Die Lehrpersonen gehen also davon aus, dass sich Ernährungsbildung mehr oder weniger standardisieren und in Weiterbildungen und Materialien vermitteln lässt. Diese Vorstellungen sind aus mindestens zwei Gründen fragwürdig: Erstens schätzen Lehrpersonen die Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheiten ihres Berufsalltags, dass sie sich auf vorgegebene Modelle verlassen wollen, ist zumindest zweifelhaft; zweitens lassen sich die beschriebenen Antinomien grundsätzlich nicht aufheben, sondern nur reflexiv handhaben (Helsper 2004; 67); keine Form von Weiterbildungen und Materialien könnte dies den Lehrpersonen abnehmen.

Wir verfolgen deshalb einen anderen Ansatz und versuchen, Ernährungsbildung weniger aus der Logik von Public Health, sondern aus jener von Bildung und Schule zu erschliessen. Dafür nämlich – und nicht für Ernährung – sind Lehrpersonen in erster Linie Fachleute. Aus dieser Perspektive lassen sich Ziele und methodische Ansätze finden, die sich für die Ernährungsbildung sinnvoll nutzen lassen.

## **Bildungsansprüche und deren Folgerungen für die Ernährungsbildung**

«Der Diskurs über Bildung [ist] immer auch ein Diskurs über die Rolle des Menschen in der je gegenwärtigen Gesellschaft ... und zugleich über Anforderungen, die unter diesen Bedingungen an ihn und an die Pädagogik gestellt werden müssen» (Durdel 2002; 79). Angesichts der pluralistischen und individualistischen Gesellschaft scheint uns zum einen ein konstruktivistisches Verständnis von Bildung hilfreich zu sein. Stark verkürzt bedeutet dies, «einen angemessenen Umgang mit Pluralität [zu] erlernen, mehrere Wahrheiten aushalten [zu] können [sowie] die Veränderung von Selbst- und Weltentwürfen angesichts der Konfrontation mit Fremdem» (ebd.; 194). Zum anderen gehen wir aus von drei sich ergänzenden «Traditionslinien innerhalb des Bildungsdiskurses» (ebd.; 81):

- Bildung als «Selbstbewusstsein von Sozialisation» verstanden als «kritische Subjektivität in der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld ..., wobei der kritische bzw. fragende Umgang mit Welt zu neuen Sichtweisen des Subjektes führen kann» (ebd.; 81)
- Bildung als «Ausrüstung ... im Sinne des Besitzes von Handwerkszeug ..., das es ermöglicht, sich in den kulturellen Gegebenheiten der Gesellschaft zurechtzufinden. Dazu gehören Komponenten wie die Beherrschung von Kultur- und Lerntechniken sowie das Verfügen über Wissen» (ebd.; 81)
- Bildung als «Entwicklung von Persönlichkeitsdimensionen» (ebd.; 82)

Bevor wir mögliche Folgerungen für die Ernährungsbildung diskutieren, gehen wir zunächst einer anderen Frage nach: Welche Bedeutung haben diese Definitionen von Bildung für die Lehrpersonen und ihr praktisches Handeln? Anja Durdel hat in Interviews mit Lehrpersonen festgestellt, dass «der Bildungsbegriff durch Lehrkräfte inhaltlich unterschiedlich gefüllt wird» und «der Bezug zur Geschichte bzw. Theorie des Bildungsbegriffes ... nur interpretativ und nicht explizit» sei. Die drei genannten Traditionslinien seien jedoch «als zentrale Explikationen in den Bildungsbegriffsbestimmungen der interviewten Lehrkräfte zu finden» (ebd.; 207), wenn auch dieser Rahmen durch pragmatische Bezüge zum Schulalltag «weiter und durchlässiger» werde (ebd.; 208).

Gleichzeitig wird dem individuellen Verständnis von Bildung «eine handlungsleitende, Sinn stiftende Funktion zugesprochen» (ebd.; 207) und «ein schulinterner Diskurs über die inhaltliche Auslegung des Bildungsauftrages wird als eine gute Basis für die Verständigung über Ziel und Sinn pädagogischen Handelns betrachtet und als subjektive Entlastung wahrgenommen» (ebd.; 209). Das konstruktivistische Bildungsverständnis wurde den interviewten Lehrpersonen «als ein möglicher aktueller Bildungsbegriff angeboten» und von diesen «als geeignet eingeschätzt, aktueller schulischer Arbeit Sinn und Richtung zu verleihen» (ebd.; 209). Wir sind deshalb zuversichtlich, dass diese Überlegungen zum Bildungsverständnis nicht nur geeignet sind, Folgerungen für die Ernährungsbildung zu diskutieren, sondern dass diese Folgerungen auch grundsätzlich anschlussfähig sind an die Bedeutungen, die Lehrpersonen der Bildung im Allgemeinen und ihrer konkreten alltäglichen Tätigkeit im Speziellen geben.

Allerdings erkennen die von Durdel interviewten Lehrkräfte im konstruktivistischen Bildungsbegriff auch sehr hohe Ansprüche, zum Beispiel «... wenn die Offenheit von Jugendlichen nicht bestehe, sich mit der Vielheit von Welt konfrontieren zu lassen. Die Lehrkräfte neigen dann mitunter dazu, diesbezügliche pädagogische Bereiche als Erziehungsarbeit und/oder als sozialpädagogisches Handlungsfeld zu typisieren, und koppeln die Prozesse von der Bildungsidee ab» (ebd.; 210). Analoge Schwierigkeiten und die entsprechende Abkoppelung können auch hinter den weiter oben beschriebenen Verunsicherungen bezüglich Ernährungsbildung vermutet werden. Unschwer sind in diesen Schwierigkeiten wiederum die Sachantonomie sowie die Antinomie von Fremd- und Selbstbestimmung zu erkennen.

Der konstruktivistische Bildungsbegriff versucht, solche Abkoppelungen zu vermeiden, indem er ein ganzheitlicheres Verständnis von Bildungsprozessen anbietet, «in denen sowohl Lernvoraussetzungen als auch Prozesse des Selbst- und Weltverstehens miteinander verbunden werden können» (ebd.). In dieser Lesart wären die beschriebenen Schwierigkeiten nicht als Hindernis, sondern als zusätzliche Begründung für derartige Bildungsprozesse zu verstehen und die Bildungsprozesse entsprechend zu gestalten.

Wir betrachten Ernährungsbildung in diesem Kontext, um sie als Teil der Bildungsidee und damit auch als Teil des Sinnhorizontes von Lehrpersonen verstehen zu lernen und sie angesichts der beschriebenen immanenten Schwierigkeiten mit angemessenen Handlungsmodellen und realistischen Erwartungen zu verbinden.

Um dies weiter zu konkretisieren, betrachten wir im Folgenden den «angemessenen Umgang mit Pluralität», der im Zentrum des konstruktivistischen Bildungsverständnisses steht, und das «Selbstbewusstsein von Sozialisation» als der ersten Traditionslinie der Bildungsdiskussion. Gerade mit Blick auf Ernährung ist Pluralität eines der wesentlichen Merkmale der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen: angefangen bei den Ernährungsgewohnheiten am elterlichen Esstisch über die selektive Sichtbarkeit von Nahrungsmitteln und deren Herkunft im Alltag bis hin zum realen Angebot im Supermarkt. Pädagogik kann diese «Sozialisation nicht umkehren, sondern nur Differenzenerfahrungen schaffen ..., anhand deren sich das Subjekt bzw. das psychische System sozialisiert» (Durdel 2002; 220f.). Ein «angemessener Umgang mit Pluralität» bzw. «Bildung als Selbstbewusstsein von Sozialisation» bedeutet in diesem Zusammenhang, sich den gegebenen Einflüssen nicht einfach passiv auszusetzen, sondern



selbstbewusst mitzuentcheiden, welchen Einflüssen man sich erstens aussetzen will und welche Bedeutung man zweitens einem bestimmten Einfluss zu geben bereit ist. Für die Schule heisst das mindestens dreierlei:

- Vielfalt an Erfahrungen anbieten, um die als selbstverständlich empfundenen Einflüsse zu ergänzen und Pluralität damit sichtbar und reflexiv zugänglich zu machen;
- Achtsamkeit gegenüber diesen Einflüssen entwickeln und den Umgang damit schulen;
- Entscheidungsfähigkeit im Umgang mit den vorhandenen Einflüssen fördern.

Dieser Vorschlag wird im Folgenden näher erläutert und für die Ernährungsbildung konkretisiert. Dabei werden auch die beiden anderen Traditionslinien der Bildungsdiskussion in den Blick kommen, die «Bildung als Ausrüstung im Sinne des Besitzes von Handwerkszeug» sowie die «Bildung als Entwicklung von Persönlichkeitsdimensionen».

## **Vielfältige Erfahrungen rund um das Essen**

In vielen Kindergärten, teilweise auch noch auf der Unterstufe ist die gemeinsame Pausenverpflegung ein fester Bestandteil des Tagesablaufs. In der Regel legen Lehrpersonen dabei Wert auf eine gesunde Verpflegung, bestehend aus Früchten, Gemüse, Cracker und Ähnlichem. Meist ist die Pausenverpflegung eingebettet in einen ritualisierten Ablauf und hat einen hohen Wiedererkennungseffekt. Schon kleine Kinder wissen, wie die gemeinsame Essenszeit abläuft. Das vermittelt Struktur und Sicherheit, fördert den Zusammenhalt. Viele Kinder erleben die Mahlzeiten in ihrem familiären Umfeld nicht mehr als verlässliche Grösse im Tagesablauf. Die Erfahrung, dass Essen – neben der Ernährung – der Beziehungsbildung, dem gemeinsamen Geniessen und der Kommunikation dient, geht verloren. Mit der gemeinsamen Pausenverpflegung erweitern Kindergarten und Schule das Erfahrungsspektrum der Kinder im Bereich Ernährung.

Dieser Aspekt wird auch von Public Health betont. Warum also stellen wir ihn hier an den Anfang? Entscheidend scheint uns, mit welcher Haltung und Zielsetzung eine gemeinsame Zwischenmahlzeit gepflegt wird. Während Public Health die Gesundheit und damit konkrete Erwartungen an die Ernährungsweise ins Zentrum stellt, geht es uns viel basaler um vielfältige Erfahrungen. Auch wenn es in der praktischen Umsetzung viele Gemeinsamkeiten gibt, sehen wir in diesem Perspektivenwechsel doch wesentliche Vorteile: Lehrerinnen und Lehrer überwinden vorherrschende Verhaltenserwartungen und erweitern ihre Optik. Sie können in der Rolle von Bildungsfachleuten argumentieren und sind nicht länger in die einer Ernährungsfachperson gedrängt. So geraten sie weniger ins Spannungsfeld zwischen Verhaltenserwartungen und tatsächlichem Verhalten (auch ihrem eigenen) sowie weniger in Konflikt mit elterlichen Autonomieansprüchen. Als Modell müssen sie sich nicht in erster Linie «gesund» (wie immer das zu definieren wäre) verpflegen, sondern den Kindern vorleben, dass Essen vielfältig, abwechslungsreich und lustvoll ist, auch Süsses ohne schlechtes Gewissen gegessen werden darf. Es geht darum, einen unverkrampften Umgang mit Essen zu pflegen.

Der eigentliche Akt der Verpflegung ist dabei eingebunden in einen weiteren Kontext: Manche Kindergärten bereiten ein- oder mehrmals in der Woche gemeinsam eine Zwischenverpflegung zu. Früchte werden geschält, Gemüse gerüstet und geraffelt und Selbst-Angebautes geerntet. Auch das Teilen und Tauschen ist eine Variante, Neues zu entdecken. Oft genug geschieht es, dass Kinder dabei bestimmte Nahrungsmittel zum ersten Mal kosten und ihr Spektrum an Geschmackserfahrungen erweitern. Manchmal werden sie durch das Beispiel anderer Kinder animiert. So sind wichtige Erfahrungen sinnlich und lustvoll eingebettet: Handelnde Erfahrungen bringen Kinder und Lehrpersonen ungezwungen ins Gespräch über Vorlieben und Sachverhalte. Zum Zug kommen darüber hinaus soziale Kompetenzen (gemeinsam essen und kommunizieren, Empathie beim Teilen, Verzichten etc.), Begegnungen mit

Natur und Landwirtschaft (Anpflanzen und sich in Geduld üben, bis etwas geerntet werden kann), Entwicklung der Feinmotorik und Fertigkeiten im Umgang mit Nahrungsmitteln (Gemüse schälen, schneiden, zubereiten) etc.

Im Gegensatz zu Kindergärten findet eine gemeinsame Zwischenverpflegung in Schulen meist nur noch bei besonderen Gelegenheiten statt. Auch sind Regeln bezüglich sinnvoller Zwischenverpflegung seltener. Die Verantwortung wird den Eltern und/oder den Schülerinnen und Schülern überlassen. Als Grund wird der Zeit- bzw. Kontrollaufwand angegeben. Wir verstehen das als Hinweis, dass sich Lehrpersonen zur Begründungen solcher Aktivitäten primär an den Überlegungen von Public Health orientieren. Doch so wird eine Chance vertan, die in diesem Ansatz auch steckt, nämlich vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen – wird doch beim gemeinsamen Essen erzählt, gelacht, geteilt und genossen. Darüber hinaus wird den Kindern ermöglicht, sich unabhängig von anderen Pausenaktivitäten zu verpflegen, was die Regeneration insgesamt unterstützt.

Der Pausenkiosk zeigt, wie das Thema Ernährung auch noch mit Jugendlichen handlungs- und erfahrungsorientiert angegangen werden kann. Die Führung des Kiosks liegt in der Verantwortung einzelner Klassen oder Schülergruppen, was diesen vielfältige und auf konkreten Handlungen beruhende Erfahrungen ermöglicht: von der Planung und Zubereitung über Marketing und Verkauf bis zu Restenverwertung und Buchhaltung. Ein Anreiz zur Führung kann die Gewinnbeteiligung sein, die z. B. ein Klassenlager mitfinanzieren hilft. Um den Pausenkiosk kompetent führen zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler entsprechendes Wissen, beispielsweise darüber, welches saisonale Lebensmittel sind. Solche Inhalte bekommen so eine Relevanz, die ohne konkreten Handlungskontext nur schwer herzustellen ist.

### **Erweiterte Erfahrungen durch Sachbezüge**

Dieses Beispiel macht deutlich, wie Sachbezüge konkrete Erfahrungen erweitern. Beim Thema Ernährung drängt es sich auf, den Blick zu weiten und Berührungspunkte zu anderen Themenfeldern zu suchen. Es geht dabei auch um Fragen der Herkunft unserer Lebensmittel, Nachhaltigkeit, Konsum, Wirtschaft und Kultur. Das Thema lässt sich einbetten in den Sachunterricht ebenso wie in Geografie, Bildnerisches Gestalten, Bewegung und Sport, Hauswirtschaft und Geschichte. Die Thematik auf die physiologische Bedeutung einzelner Lebensmittel zu reduzieren, greift zu kurz.

Wiederum ist es uns wichtig zu betonen, dass wir damit keine bestimmten Verhaltenserwartungen verbinden, sondern primär vielfältige Erfahrungen anstreben, zumal Ernährungswissen das Verzehrverhalten nur schwach beeinflusst (Schmid et al. 2012; 118) bzw. isolierte Informationsvermittlung gar schädliche Effekte haben kann (Toman et al. 2014; 7). Sowohl ein «Zuviel» an Informationen als auch allzu verkürzte Merksätze erweisen sich als problematisch: Während ein «Zuviel» tendenziell die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler ignoriert und damit der erwähnten Sachantonomie nicht gerecht wird, fördern allzu starre Merksätze bei einem vermeintlichen Fehltritt eher Schulgefühle. Bereits Kinder der ersten Klassenstufen verneinen zu «wissen», dass Schokolade dick macht, Obst gesund ist und Spinat Kraft gibt. So kann Essen weder mit Genuss noch mit Freude verbunden werden, sondern wird zu etwas Belastetem, verbunden mit der Stigmatisierung von übergewichtigen Menschen. Die Problematisierung von Ernährung kann so kontraproduktiv sein. Zusätzlich verunsichernd wirken widersprüchliche und sich innert kurzer Zeit ändernde Informationen über Ernährung.

Einen hilfreichen Ansatz verfolgt u. E. das Lehrmittel «Pfefferkorn» für die 1. bis 3. Klasse (Nold et al. 2002). Themen sind Ernährung und Konsum, Produkte des täglichen Bedarfs und deren Produktion, Arbeit und Freizeit sowie Umgang mit Medien. Angefangen beim Vertrauten, wie z. B. dem Esstisch zu Hause, führt das Lehrmittel zu Neuem, Unbekanntem und erweitert so die Erfahrungs- und Wissenswelt der Kinder. Dies ist von Nutzen, da die Konfrontation mit Unvertrauten zu jeder Entwicklung gehört

und zu Entscheidungen auffordert: «Mehr und mehr ist das Auswählen und nicht mehr das Beschaffen zum Hauptproblem in der Ernährung geworden» (ebd.; 16). Das Lehrmittel will Kinder befähigen, sich vor dem Hintergrund vielfältiger Erfahrung und breiter Information selber zu entscheiden und damit Schritte hin zu mündigen Konsumentinnen und Konsumenten zu machen. Das geht vom Erforschen fremder Essgewohnheiten über das Erkunden verschiedener Geschmacksrichtungen zum Einkaufen und Vergleichen von Orangensäften.

Auch die Schweizerische Gesellschaft für Ernährung (SGE 2004) bewertet «Pfefferkorn» aus der Perspektive des Konzeptes «Gesundes Körpergewicht» insgesamt positiv. Kritisiert wird, dass Ernährung stärker gewichtet werde als Bewegung und Entspannung, mit einem Dreieck anstatt mit der Lebensmittelpyramide argumentiert werde, zum Ernährungsverhalten nur wenige Hinweise auf Quantitäten gegeben würden und Fachinformationen einen eher geringen Stellenwert hätten. Hier zeigen sich die unterschiedlichen Ansprüche von Public Health einerseits und dem an der Schulrealität orientierten Lehrmittel andererseits.

### **Erweiterte Erfahrungen durch Selbstbezüge**

Schon die kurze Beschreibung des Lehrmittels «Pfefferkorn» macht klar, dass zum Erfahrungsspektrum von Essen und Ernährung auch Selbstbezüge gehören. «Wie schmecken mir gewisse Nahrungsmittel?», «Welche Gefühle erlebe ich beim Essen?», «Wie nehme ich Hunger und Sättigung wahr?», «Kann Essen trösten?» oder «Fällt mir verzichten einfach?» sind einige der Fragen, die sich im Zusammenhang mit Essen auf der einen, Selbst- und Gefühlswahrnehmung auf der anderen Seite stellen.

Unter Selbstwahrnehmung verstehen wir die Fähigkeit, sich durch innere und äussere Wahrnehmung ein differenziertes Bild seiner selbst zu machen, sich als eigenständig wahrzunehmen und eigene Stärken und Schwächen zu kennen und zu akzeptieren. Dies stärkt das Selbstwertgefühl. Dadurch «sollen die Kinder unabhängiger von problematischen Massstäben werden, die in ihrer Umwelt gelten» (Burow et al. 1998; 10). Selbstwahrnehmung beginnt beim Kennenlernen des eigenen Körpers und führt weiter zum Wissen um eigene Vorlieben, Stärken, Schwächen und Eigenheiten. Kinder lernen dadurch, sich so zu akzeptieren, wie sie sind, und sich nicht über den Vergleich mit anderen zu definieren. Sie werden darin gestärkt, eigene Bedürfnisse zu erkennen und diesen gemäss zu handeln. Auf den Bereich der Ernährung übertragen bedeutet dies beispielsweise, dass Hunger- und Sättigungsgefühle wahrgenommen werden. Die Gefahr, dass unkritisch Verhaltensweisen und Einsichten anderer übernommen werden, verringert sich. Dies ist im Bereich Ernährung insofern bedeutsam, als hier gewisse Ansichten populär sind, die sich ungünstig auf die Gesundheit auswirken können. Man denke nur an Schönheitsideale wie magere Models, an Werbeversprechen in Bezug auf Diäten und Gesundheit, an die übervollen Regale in Grossverteilern und an die Preispolitik, bei der es um immer noch billigere Nahrungsmittel geht.

Gefühlsbewältigung bezeichnet das Erkennen der eigenen Gefühle, das Erkennen des Einflusses von Gefühlen auf das Verhalten sowie die Fähigkeit, auch mit negativen Gefühlen angemessen umzugehen (Högger et al. 2012; 6). Dies beinhaltet die Erkenntnis, dass unangenehme Gefühle zum Leben gehören und unter Umständen schwierig auszuhalten sind. Gefühlsbewältigung ist auch im Zusammenhang mit Ernährung relevant: Koffeinhaltige Süssgetränke putschen auf, Süsses wird als Tröster eingesetzt, Essen macht Einsamkeit und Langeweile erträglicher. Die Wirkung ist kurzfristig und trügerisch und kann zu Zwangsverhalten führen. Essen und Nicht-Essen gehören zu den Kompensations- und Bewältigungsstrategien von jenen Menschen, denen der Umgang mit Gefühlen schwerfällt (Rytz & Wiesmann-Fiscalini 2013; 30f.).

Selbst- und Gefühlswahrnehmung sind zwei der zehn von der Weltgesundheitsorganisation WHO definierten Lebenskompetenzen, und es gibt zahlreiche Ansatzpunkte zur Förderung im Schulalltag (Hög-

ger et al. 2012). Das Lehrmittel «Papperla Pep – Körper und Gefühle im Dialog» (Rytz et al. 2010) stellt diese beiden Kompetenzen gezielt in den Kontext Ernährung und präsentiert eine Sammlung von Materialien für Kinder von 4 bis 8 Jahren. Es «kreiert Erfahrungsräume im Umgang mit Gefühlen und damit, wie wir sie im Körper spüren. Kinder werden darin unterstützt, ihre Gefühle wahrzunehmen, Empfindungen im Körper zu lokalisieren und aufmerksam zu sein dafür, wie Gefühle sich verändern. Sie lernen, Handlungsimpulse wahrzunehmen, ohne ihnen sofort nachzugehen, und entwickeln dadurch Handlungsalternativen, die ihren Verhaltensspielraum erweitern. ... Kinder, die bei Langeweile automatisch an ihr Pausenbrot denken, können beispielsweise darin unterstützt werden, der Langeweile auch anders zu begegnen, und so erfahren, dass Essen nur eine von vielen Möglichkeiten ist, das unangenehme Gefühl der Langeweile zu überwinden» (Rytz et al. 2010; 14).

Ernährung ist eng verbunden mit unserem Körper sowie unserem Alltag und daher ein sehr geeignetes Thema, um Selbst- und Gefühlswahrnehmung zu fördern. Gerade weil in Tischsituationen Vorlieben und Abneigungen ungeschminkt zum Ausdruck kommen, können diese angesprochen und den Kindern so gleichzeitig ein Angebot zur Selbstwahrnehmung und eines zur Beziehungsaufnahme gemacht werden (Blülle-Gründer 2014; 20). Die empathische Zuwendung «unterstützt den Aufbau eines positiven Selbstempfindens» (Hellmann 2014; 34). So verstandene Ernährungsbildung und die allgemeine Förderung von Selbst- und Gefühlswahrnehmung bedingen und begünstigen sich gegenseitig.

### **Achtsam mit Einflüssen umgehen**

Vielfältige Erfahrungen mit Selbst- und Gefühlswahrnehmung können ihre Wirksamkeit vor allem dann entfalten, wenn es in konkreten Momenten gelingt, achtsam zu sein auf die Einflüsse, denen wir ausgesetzt sind, und auf unsere Handlungsimpulse im Umgang damit. Achtsamkeit wird definiert als rezeptive Aufmerksamkeit und Bewusstheit von momentanen Vorgängen und Erfahrungen (Brown & Ryan, 2003; 823) bzw. «... beinhaltet, auf eine bestimmte Weise aufmerksam zu sein: bewusst, im gegenwärtigen Augenblick und ohne zu urteilen» (Kabat-Zinn 1998; 18). Eine achtsame Haltung ermöglicht uns, unser körperliches Befinden, unsere Gedanken und Gefühle im Moment des Auftretens zu erkennen. Dies führt zu Klarheit gegenüber unseren Bedürfnissen, Wünschen und Motiven: Das Wahrnehmen dessen, was im Moment geschieht, eröffnet einen Raum zwischen Reiz und Reaktion. Automatismen werden relativiert durch mehr Bewusstheit im Handeln. Dies erleichtert, Entscheidungen weniger impulsiv zu fällen und rationale Argumente miteinzubeziehen.

Achtsamkeit ist eine Basiskompetenz, auf der Lebenskompetenzen wie Selbstwahrnehmung, Gefühlsbewältigung und Entscheidungsfähigkeit aufbauen. Gleichzeitig ist die Achtsamkeitspraxis eine Methode, um diese angestrebten Fähigkeiten zu erlernen. Das Trainingsprogramm Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) von Jon Kabat-Zinn (1998, 2003) zum Erlernen und zur Stärkung der Achtsamkeit ist mittlerweile gut erforscht. Zunehmend interessiert sich auch die Pädagogik dafür, und es gibt verschiedene Programme für Kinder und Jugendliche. Studien bestätigen die postulierten Wirkungen: Hölzel et al. (2011) sowie Lazar (2008) konnten eine verbesserte körperliche Selbstwahrnehmung nachweisen. Eine verbesserte Fähigkeit, mit Emotionen umzugehen, zeigten Studien von Arch & Craske (2006) sowie Jimenez et al. (2010). Bei Schulkindern konnte gemäss Flook et al. (2010) die Selbstregulation verbessert werden, und Chatzisarantis & Hagger (2007) wiesen eine Verbesserung der Fähigkeit nach, Absichten in die Tat umzusetzen. Im Zusammenhang mit Ernährung lässt eine achtsame Haltung Effekte auf mehreren Ebenen erwarten:

- Hunger- und Sättigungsgefühle werden durch die verbesserte körperliche Selbstwahrnehmung deutlicher. Körpersignale werden frühzeitig erkannt (z. B. Völlegefühl, Energiezunahme bzw. -verlust, Müdigkeit nach dem Essen).

- Der Umgang mit Essen ist weniger automatisiert (als Kompensation, Tröster, Ersatz). Wir sind Gewohnheiten und Impulsen dadurch in geringerer Masse ausgeliefert und können uns leichter für dieses oder jenes Lebensmittel entscheiden. Der Raum zwischen Reiz und Reaktion eröffnet die Möglichkeit, sich bewusst für oder gegen die tröstende Schokolade zu entscheiden (Belohnungsaufschub).
- Dank der Fähigkeit zur Selbstregulation lernen Kinder und Jugendliche, schwierige Situationen zu bewältigen, ohne auszuweichen oder zu verdrängen (z. B. mit dem Griff zur Schokolade).
- Selbstwahrnehmung und bewusste Entscheidungen verringern die Gefahr, von Geboten, Verboten und Werbeversprechen abhängig zu sein, und vergrössern Freude und Genuss am Essen; Schuldgefühle und schlechtes Gewissen werden abgebaut bzw. vermieden.

Wie man mit Schülerinnen und Schülern Achtsamkeit übt, ist abhängig von deren Alter. Kinder in Kindergarten und Unterstufe mögen Spiele, die mit vielfältigen Sinneswahrnehmungen und dem Körper arbeiten. Mit älteren Kindern und Jugendlichen kommen reine Beobachtungen von Atem, Gedanken und Gefühlen hinzu. Viele dieser Übungen sind bekannt; neu und zentral ist, dass sie in achtsamer Haltung ausgeführt werden. Das bedeutet, dass nicht beurteilt, sondern akzeptiert wird, was ist, dass keine Veränderung angestrebt wird, sondern das Jetzt im Fokus steht. Diese Haltung müssen in erster Linie die Lehrpersonen vorleben; Schülerinnen und Schüler werden sie mit der Zeit und mit hinreichender Übung übernehmen (Suter 2013).

Aus dem MBSR-Programm ist die Rosinenübung bekannt. Hier geht es darum, drei Rosinen langsam und bewusst, eine nach der anderen zu essen und dabei auf Sinneseindrücke und Impulse zu achten. «Die beschriebene Übung, bei der der Vorgang des Essens bewusst verlangsamt wird, illustriert in besonderer Weise, wie stark und unkontrolliert viele unserer Impulse – in diesem Fall das Essen – sind. Gleichzeitig macht sie aber auch deutlich, wie einfach und befriedigend es sein kann und um wieviel kontrollierbarer diese Impulse sind, wenn wir die ganze Aufmerksamkeit auf jede unserer Handlungen lenken» (Kabat-Zinn 2003; 43). Die Rosinenübung ist für Teilnehmende von MBSR-Programmen eine erste Erfahrung in Achtsamkeit. Sie lässt sich so oder abgewandelt als Gummibärchen- oder Schokoladenübung durchführen. Dabei üben Schülerinnen und Schüler einerseits Achtsamkeit und machen andererseits sinnliche und emotionale Erfahrungen in Bezug zu einem Lebensmittel. Erwachsene Teilnehmende des MBSR-Programmes bekommen die Aufgabe, Mahlzeiten achtsam zu essen. Sie berichten oftmals von überraschenden Erfahrungen: Sie können Lebensmittel essen, um die sie bin anhin einen Bogen gemacht haben, nehmen feine Geschmacksnuancen wahr, essen weniger. Das Essen ist eine ausgezeichnete Übung, Achtsamkeit zu üben, weil es viele Sinneswahrnehmungen anstösst.

## Reflexion und Entscheidungsfähigkeit

Um Erfahrungen mit Achtsamkeitsübungen zu vertiefen, bieten sich die Reflexion und das philosophische Gespräch an (zum Beispiel: Was heisst Genuss? Warum sind Vorlieben so unterschiedlich? Was wissen wir über die Herkunft von Lebensmitteln?). Während die Achtsamkeit einer Wahrnehmung im Hier und Jetzt eine Bedeutung zuweist und Raum schafft für die Reflexion, bezieht die Reflexion andernorts gewonnene (oder noch zu gewinnende) Erfahrungen mit Essen sowie deren Sach- und Selbstbezüge ein. Sie setzt verschiedene Aspekte in Beziehung und ermöglicht, allgemeine oder situationsspezifische Erkenntnisse als Entscheidungsgrundlagen abzuleiten.

Unsere Gesellschaft lebt bezüglich Ernährung im Überfluss. Noch nie in der Menschheitsgeschichte war die Vielfalt an Nahrungsmitteln, Zubereitungsarten und Einkaufsmöglichkeiten so gross. Diese auf den ersten Blick komfortable Situation schafft Probleme. Die Verlockungen sind immens: Wir sind ständig aufgefordert, Entscheidungen zu treffen. Realitäts- und Lustprinzip kommen sich dabei vielfach in die Quere. Entscheidungsfähigkeit ist daher eine zentrale Kompetenz im Umgang mit dieser Vielfalt.

Das Argument, die Schule müsse heute diese Aufgabe übernehmen, während früher die Eltern dafür zuständig waren, stimmt nicht. Die Eltern hatten diese Aufgabe gar nie: In einer Gesellschaft mit weniger Optionen waren autonom getroffene Entscheidungen vielfach gar nicht möglich und – nebenbei bemerkt – in einer stärker autoritär geprägten Gesellschaft gar nicht erwünscht. Auch waren die Eltern noch nie für die systematische Organisation von Lernprozessen zuständig.

Diese Überlegung zeigen, dass sich Entscheidungsfähigkeit systematisch aufbauen lässt. Hilfreich ist die Unterteilung in Teilkompetenzen: Entscheidungsfähigkeit heisst, die Notwendigkeit anstehender Entscheidungen zu erkennen, die Unsicherheit und Anspannung in unbestimmten Situationen auszuhalten, die relevanten persönlichen wie sachlogischen Gesichtspunkte zu erarbeiten, Handlungsvarianten zu entwickeln und mögliche Folgen in Erwägung zu ziehen sowie die getroffene Entscheidung zu begründen, auszuführen und im Rückblick zu reflektieren (Högger et al. 2012; 29). Entscheidungsfähigkeit basiert auf Grundlagen wie Achtsamkeit, Selbst- und Gefühlswahrnehmung und kritischem und kreativem Denken.

Ernährungsfragen sind sehr geeignet, um Entscheidungsfähigkeit zu üben, gerade weil hier die Spannung zwischen Selbstbehauptung und Anpassung so deutlich ist. Empathische Gespräche in Tischsituationen sind von grossem Wert; hier «erfahren die Kinder, wie Selbstbehauptung und Anpassung ausbalanciert werden» (Hellmann 2014; 34). Aber Entscheidungsfähigkeit bezieht sich nicht nur auf Ernährungssituationen, sondern lässt sich in der Schule bei verschiedensten Gelegenheiten fördern. Das beginnt bereits im Kindergarten damit, dass Kinder altersangepasste und für ihren Alltag relevante Handlungsoptionen erhalten und bewusst zu gestalten lernen, dass sie in sie betreffende Entscheidungen einbezogen werden und Lehrpersonen ihre eigenen Entscheidungen transparent machen und begründen. Der Klassenrat oder Formen des kooperativen Lernens können genutzt werden, um gemeinschaftlich zu treffende Entscheidungen zu betrachten. Unmittelbar relevante Entscheidungssituationen (bei Jugendlichen zum Beispiel die Berufswahl) bleiben über die ganze Schulzeit hinweg ein dankbares Übungsfeld. Daneben gewinnen Entscheidungssituationen im Zusammenhang mit Sachthemen wie eben zum Beispiel der Ernährung an Stellenwert (Högger et al. 2012; 29).

Die zu Beginn erwähnten Antinomien zwischen Selbst- und Fremdbestimmung sowie zwischen sachlich und persönlich begründeter Bedeutsamkeit werden dabei nicht nur als immanente Herausforderungen spürbar, sondern erweisen sich als eigentliche Anlässe und Kern der Reflexion. Die damit verbundenen Schwierigkeiten – zum Beispiel die erwähnte mangelnde Offenheit von Jugendlichen, sich mit der Vielheit von Welt konfrontieren zu lassen – verstehen wir als zusätzliches Argument, erstens längerfristig und kontinuierlich am Aufbau von Entscheidungsfähigkeit zu arbeiten und zweitens spezifische Entscheidungsfähigkeit in Bezug auf einzelne Sachthemen – wie zum Beispiel Ernährungsfragen – nicht isoliert, sondern im Kontext allgemeiner Bildung und allgemeiner Entscheidungsfähigkeit zu verstehen. In letzter Konsequenz ist jede Förderung der Entscheidungsfähigkeit sowie von deren Grundlagen wie Achtsamkeit, Selbst- und Gefühlswahrnehmung ein Beitrag zur Ernährungsbildung. Wie zu Beginn bereits postuliert greift es zu kurz, Ernährungsbildung nur als Summe von Aktivitäten zu verstehen, die ihr aufgrund einer thematischen Nähe eindeutig zuzuordnen sind.

Damit berühren wir die beiden anderen erwähnten Traditionslinien des Bildungsdiskurses: Entscheidungsfähigkeit und ihre Grundlagen sind auch Teil einer Bildung als «Ausrüstung ... im Sinne des Besitzes von Handwerkszeug ..., das es ermöglicht, sich in den kulturellen Gegebenheiten der Gesellschaft zurechtzufinden» (Durdel 2002; 81). Wird dies nicht nur als Technik verstanden, sondern ergibt sich daraus eine gewisse Gewöhnung und Haltung im Umgang mit den «kulturellen Gegebenheiten der Gesellschaft», ist dadurch auch die Bildung als «Entwicklung von Persönlichkeitsdimensionen» (ebd.) berührt. In dieser Form lässt sich Ernährungsbildung mehrfach mit der Bildungsidee und folglich mit dem Sinnhorizont von Lehrpersonen verknüpfen.

## Literatur

- Arch, Joanna J. & Craske, Michelle G. (2006): Mechanisms of mindfulness: emotion regulation following a focused breathing induction. In: *Behaviour Research and Therapy* 44, (1849-1858).
- BAG: Bundesamt für Gesundheit (2013): Nationales Programm Ernährung und Bewegung. Bericht für die Jahre 2008-2012. Bern: BAG.
- Blülle-Gründer, Theres (2014): Mit Kindern essen. In: *undKinder* Nr. 93 (15-24).
- Brown, Kirk Warren & Ryan, Richard M. (2003): The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 84/4, (822-848).
- Burow, Fritz; Asshauer, Martin & Hanewinkel, Reiner (1998): *Fit und stark fürs Leben*, 1. und 2. Schuljahr. Leipzig: Klett.
- Chatzisarantis, Nikos L. D. & Hagger, Martin S. (2007): Mindfulness and the intention-behavior relationship within the theory of planned behavior. In: *Personality & Social Psychology Bulletin* 33 (663-676).
- Dubowicz, Arthur; Camerini, Anne-Linda; Ludolph, Ramona; Amann, Julia & Schulz, Peter J. (2013): *Bewegung und Ernährung an Schweizer Schulen. Ergebnisse der zweiten Befragung von Schulleitungspersonen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein. Arbeitspapier 10*. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Durdel, Anja (2002): *Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitendes Potenzial des Bildungsbegriffs*. Hamburg: Kovač.
- Flook, Lisa; Smalley, Susan L.; Kitil, M. Jennifer; Galla, Brian M.; Kaiser-Greenland, Susan; Locke, Jill; Ishijima, Eric & Kasari, Connie (2010): Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. In: *Journal of Applied School Psychology* 26/1 (70-95).
- Hellmann, Jeremy (2014): Nachdenken über Spannungsfelder der frühen Ernährungsbildung. In: *und Kinder* Nr. 93 (25-38).
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (49-98).
- Helsper, Werner (2010): «Ich will, dass ihr selbständig werdet!» Über die Widersprüche im Lehrerberuf. In: *Friedrich Jahresheft* 28 (34-37).
- Högger, Dominique; Suter, Claudia; Rütli, Anicia; Eglin, Sabina & Suter Susanne (2012): *Lebenskompetenz entwickeln. Eine Arbeitshilfe für die Schule*. Aarau: Programm «gesund und zwäg i de Schuel».
- Hölzel, Britta K.; Carmody, James; Vangel, Mark; Congleton, Christina; Yerramsetti, Sita M.; Gard, Tim & Lazar, Sara W. (2011): Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. In: *Psychiatry Research: Neuroimaging* 191/1 (36-43).
- Jimenez, Sherlyn S.; Niles, Barbara L. & Park, Crystal L. (2010): Personality and Individual Differences: A mindfulness model of affect regulation and depressive symptoms. In: *Personality and Individual Differences* 49/6 (645-650).
- Kabat-Zinn, Jon (1998): *Im Alltag Ruhe finden*. Freiburg: Herder.
- Kabat-Zinn, Jon (2003): *Gesund durch Meditation*. München: Barth.
- Mattig, Thomas (2014): *Autonomie als Herausforderung für die Gesundheitsförderung. Arbeitspapier 19*. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.

- Meisen-Nussbaum, Gisela; Tettenborn Schärer, Annette & Zopfi, Stephan (2012): Evaluation der Vermittlung von Ernährungs- und Bewegungskompetenzen im Schulalltag. Forschungsbericht. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- Nold, Doris; Stuker, Andrea; Gerber, Ginette & Imhof, Christine (2002): Pfefferkorn. Produzieren – Konsumieren. Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer. Bern: Schulverlag.
- Ryser, Christian; Fournier Fall, Alexia; Frei, Sophie & May, Andrea (2012): Ernährungsmassnahmen zur Förderung der Gesundheit. Kapitel 4 des sechsten schweizerischen Ernährungsberichtes. Bern: Bundesamt für Gesundheit.
- Rytz, Thea, Uetz, Renie & Grandjean, Veronica (2010): Papperla Pep – Körper und Gefühle im Dialog. Materialien für den Unterricht mit Kindern von 4-8 Jahren. Bern: Schulverlag.
- Rytz, Thea & Wiesmann-Fiscalini, Silvia (2013): Essstörungen und Adipositas: Akzeptanz verkörpern. Bern: Huber
- Schmid, Alexandra; Brombach, Christine; Jacob, Sabine; Schmid, Iso; Sieber, Robert & Siegrist, Michael (2012): Ernährungssituation in der Schweiz. Kapitel 2 des sechsten schweizerischen Ernährungsberichtes. Bern: Bundesamt für Gesundheit.
- Schopper, Doris (2010): «Gesundes Körpergewicht» bei Kindern und Jugendlichen. Was haben wir seit 2005 dazugelernt? Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- SGE: Schweizerische Gesellschaft für Ernährung (2004): «Pfefferkorn». Bewertung durch die Expertengruppe zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien. Bern: SGE.
- Stamm, Hanspeter; Lamprecht, Markus & Wiegand, Doris (2014): Monitoring zum Thema Gesundes Körpergewicht – Aktualisierung 2013. Arbeitspapier 20. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Suter, Claudia (2013): Gemeinsam achtsam – Achtsamkeit in der Schule. In: die neue Schulpraxis Nr. 5/2013 (4-6).
- Toman, Erika; Isenschmid, Bettina; Hanetseder, Christa & Simon, Dominique Anne (2014): Empfehlungen zur Prävention von Essstörungen und Adipositas. Zürich: Experten-Netzwerk Essstörungen Schweiz (ENES/RESTA).