



LEUPHANA

Professional School

Masterarbeit im Studiengang MPH Prävention und Gesundheitsförderung

Eingereicht von:

Jana Blenkers

// j.blenkers@outlook.de

MPH Prävention und Gesundheitsförderung

Gesundheitskompetenz die schmeckt!

Chancen und Herausforderungen der Ernährungskompetenzförderung von Grundschulkindern zur Gesundheitsförderung und Prävention.

Eine empirische Befragung von Grundschullehrkräften der Stadt Rotenburg Wümme.

Erstprüfer:

Zweitprüferin:

Abgabedatum: 09.08.2021



Abb. 1: Kater Cook

Abstract

Aktuelle Studien zeigen auf, dass über die Hälfte der deutschen Bevölkerung sowohl eine unzureichende Gesundheits- als auch Ernährungskompetenz besitzen. Beide Kompetenzbereiche, die aus dem englischen von Health-Literacy sowie Nutrition- bzw. Food-Literacy abgeleitet sind, geben dabei an, dass gegenwärtig betrachtet jeder zweite Erwachsene in Deutschland Einschränkungen hinsichtlich von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit der eigenen Gesundheit besitzt, die sich grundlegend auf den literarischen Ressourcen für das Finden, Verstehen, Beurteilen und Anwenden von Informationen beziehen. Offensichtlich wird dieser Aspekt vor allem in einem Zeitalter, indem scheinbar umfangreiches Fachwissen zum Erhalt der eigenen Gesundheit angeboten wird und somit für die Menschen auf vielen verschiedenen Weisen zur Verfügung stehen, die Kosten innerhalb des Gesundheitssystem jedoch gleichzeitig zunehmen.

Fachexperten weisen bereits seit mehreren Jahren darauf hin, dass Maßnahmen zur Verbesserung entsprechender Kompetenzen in den verschiedenen Lebenswelten politisch, gesellschaftlich und strukturell verankert werden müssen. Ein Schwerpunkt innerhalb des Nationalen Aktionsplan Gesundheitskompetenz liegt daher auf dem Bildungs- und Erziehungsbereich von Kindern, da das schulische Setting durch eine Kombination von verhaltens- und verhältnisadaptierten Ansätzen ein idealer Ort für eine frühzeitige Weichenstellung hinsichtlich eines gesundheitsförderlichen Lebensstils ist.

Darüber hinaus warnen Wissenschaftler davor, dass immer mehr Kinder und Jugendliche, durch die abhängigen Strukturen ihres familiären Umfeldes in einer Ernährungsarmut leben bzw. aufwachsen. Dieser Ernährungsstatus kennzeichnet sich vor allem durch einen Überfluss an den energieliefernden Makronährstoffen Kohlenhydrate, Fette und Eiweiße sowie einem Mangel an lebensnotwendigen Mikronährstoffen wie Vitamine und Mineralien. Die Folgen einseitiger Ernährungsmuster können dabei signifikante, krankheitsfördernde Auswirkungen auf die körperliche und geistige Entwicklung haben.

Vor diesem problematischen Hintergrund zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, Chancen einer frühzeitigen Förderung von Gesundheits- bzw. Ernährungskompetenz für eine selbstbestimmte und partizipative Entwicklung bezüglich eines gesundheitsförderlichen Lebensstils aufzuzeigen, die spezifischer das Zurechtkommen mit ernährungsrelevanten Informationen beleuchtet. Dafür werden in Grundschulen der Stadt und des Landkreises Rotenburg Wümme Lehrkräfte hinsichtlich Umsetzungsmöglichkeiten aber auch Herausforderungen befragt, die eine Skizzierung der Ernährungskompetenzförderung auf Machbarkeit und Handhabbarkeit darlegen.

Als zusammenfassende Darstellung fungiert ein, auf den Interviewergebnissen aufbauendes Rahmenmodell, das als eine Kombination von gebündelten, evidenzbasierten Erkenntnissen zur schulischen Ernährungsbildung mit Erfahrungen bzw. Erzählungen von Lehrkräften hinsichtlich des Ist-Zustandes in Grundschulen skizziert ist. Die Darstellung kann als Orientierungshilfe für Fachkräfte im pädagogischen Bereich Auskunft über machbare Umsetzungsmöglichkeiten geben, aber auch für zukünftige Forschungen, eines noch relativ neuen Wissenschaftsbereich, Anknüpfungspunkte ermöglichen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Inhaltsverzeichnis.....	4
1 Einleitung.....	6
2 Gesundheitskompetenz	10
2.1 Begriffsbeschreibung Gesundheitskompetenz	10
2.2 Gesundheitskompetenz der deutschen Bevölkerung.....	12
2.3 Bedeutung und Nutzen von Gesundheitskompetenz.....	14
2.4 Gesundheitskompetenz im Kindes- und Jugendalter	16
3 Ernährungskompetenz	20
3.1 Begriffsbeschreibung Ernährungskompetenz	20
3.2 Ernährungskompetenz der deutschen Bevölkerung	24
3.3 Die Ernährungskompetenz als Teil der Ernährungsbildung für Gesundheitsförderung und Prävention.....	28
4 Grundschulpädagogik	31
4.1 Die Grundschule als Bildungsinstitution	31
4.2 Der Grundschulunterricht	33
4.3 Lernkompetenzen als Voraussetzung für lebenslanges Lernen	36
5 Ernährungskompetenzförderung an Grundschulen.....	40
5.1 Schulische Ernährungskompetenzförderung zwischen Chancen und Herausforderungen.....	40
5.2 Ernährungskompetenzförderung durch institutionelle Organisationen.....	44
5.2.1 Das Konzept der guten gesunden Schule als Basis für schulische Gesundheitsförderung durch Ernährungskompetenzförderung	45
5.2.2 Das Spiralcurriculum Ernährungsbildung als Basis für ernährungsbezogene Bildungsarbeit.....	49
5.3 Ernährungskompetenzförderung durch methodisch-didaktische Ernährungskonzepte.....	51
5.3.1 Der Ernährungsführerschein	52
5.3.2 Schmecken mit allen Sinnen.....	54
5.4 Ernährungskompetenzförderung durch fachbezogene und fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung	56
5.4.1 Der Sachunterricht	57

5.4.2	Ernährungskompetenzförderung durch fächerübergreifenden Unterricht.....	60
6	Methodischer Teil.....	63
6.1	Forschungsdesign.....	63
6.2	Stichprobenauswahl.....	65
6.2.1	Soziale Infrastruktur von Rotenburg Wümme.....	66
6.2.2	Stichprobenbeschreibung und Bereitschaftsproblematik.....	68
6.3	Datenerhebung.....	69
6.3.1	Problemzentriertes Interview.....	70
6.3.2	Leitfadenkonstruktion.....	71
6.3.3	Interviewdurchführung.....	73
6.4	Datenaufbereitung.....	75
6.4.1	Transkription der Daten.....	76
6.4.2	Codierung der Daten und Kategorienbildung.....	78
6.5	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung.....	79
6.5.1	Chancen einer frühzeitigen Förderung von Gesundheitskompetenz.....	81
6.5.2	Ressourcen zur Ernährungskompetenzförderung in Grundschulen.....	83
6.5.3	Herausforderungen für Grundschullehrkräfte bei der Ernährungskompetenzförderung.....	87
7	Diskussion.....	90
8	Fazit.....	98
9	Ausblick.....	103
10	Literaturverzeichnis.....	104
11	Weitere Verzeichnisse.....	113
	Abbildungsverzeichnis.....	113
	Abkürzungsverzeichnis.....	115
12	Anhang A.....	116
13	Anhang B.....	129
14	Anhang C.....	140
15	Erklärung gemäß §13 Abs. 6 der RPO.....	383

1 Einleitung

Mit dem Überschreiten der 300 Mrd. Euro Grenze für Ausgaben des Gesundheitswesens in Deutschland, welche 2013 volkswirtschaftlich aufgezeigt werden, beschreibt Ines Heindl ein Paradoxon innerhalb der Ernährungswissenschaft, die durch eine Zunahme von Ernährungswissen und einer gleichzeitigen Senkung der Volksgesundheit charakterisiert ist. Während medizinische Erkenntnisse und Versorgungssysteme sowie Informations- und Aufklärungsumfänge stetig zunehmen, verschlechtert sich bei der Bevölkerung der Gesundheitszustand sowie entsprechendes Gesundheitsverhalten. In dem Wohlstandsland Deutschland nehmen ernährungsassoziierte Erkrankungen eine immer größer werdende Bedeutung für das Gesundheitssystem ein obwohl beispielsweise lebensmittelbezogene Empfehlungen durch die Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE) kontinuierlich und zuverlässig aufgezeigt und den Menschen zur Verfügung gestellt werden (Heindl 2016, S. 7). Darüber hinaus wird in einer wissenschaftlichen Stellungnahme durch die Experten der Society of Nutrition and Food Science e.V. und der Universität Hohenheim 2018 der Begriff „verborgener Hunger“ bei Kindern benannt, der eine defizitäre Mikronährstoffversorgung von Vitaminen, Mineralstoffen und Spurenelementen bei gleichzeitig hoher Energieaufnahme durch die Makronährstoffe Kohlenhydrate, Proteine und Fette umfasst. Ein derartiger Ernährungsstatus von jungen Menschen in Erste-Welt-Ländern wird daher auch als Ernährungsarmut bezeichnet, die ein gesundes Aufwachsen signifikant beeinträchtigen kann. Die Folgen einseitiger Ernährungsmuster im Kindesalter können sowohl körperliche als auch kognitive Entwicklungsstörungen sein, die den Lebenslauf sowohl hinsichtlich des sozioökonomischen Status als auch des physischen Gesundheitszustands beeinträchtigen können. Gründe für ein Dasein und Bestehen in unausgewogenen Lebensverhältnissen mit einer unzureichenden Ernährungsversorgung sind neben mangelnden finanziellen Mitteln vor allem das unzureichende Ernährungswissen sowie entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Gestaltung, die Beschaffung und die Zubereitung von gesundheitsfördernden Mahlzeiten (Biesalski & Frank, 2018).

Obwohl ausreichende, gesundheitsorientierte und qualitative Ernährungsinformationen der deutschen Bevölkerung zur Verfügung stehen und Institutionen wie die DGE oder das Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE) u.a. regelmäßig aktualisierte, verbraucherorientierte sowie fachliche Auskünfte über gesundheitsförderliche Lebensmittel und ihrem ent-

sprechenden Umgang veröffentlichen, weisen auch relevante Studiendaten, beispielsweise die der KIGGS Welle 2 oder die „Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)“-Studie, auf Optimierungs- bzw. Verbesserungspotenziale der Ernährungsversorgung von Kindern und Jugendlichen hin. Im Journal of Health Monitoring wird aktuell vor diesem Hintergrund sowohl der familiäre Wohlstand bzw. sozioökonomische Status als auch das Alter der Kinder und Jugendlichen in den wissenschaftlichen Fokus gerückt. Eine Zusammenfassung der HBSC-Daten 2017/18 zeigt vor allem signifikante Unterschiede in einzelnen Sozialschichten auf, die sich durch Abnahme finanzieller Ressourcen und Bildung sowie unausgewogenen Konsummustern bei den jungen Menschen darstellen lassen. Es wird des Weiteren angegeben, dass mit Zunahme des Alters ungünstige Ernährungsstile entwickelt werden, die z.B. durch übermäßigen Fast Food-Konsum und Verzehr von zuckerhaltigen Getränken erkennbar sind (Bucksch, Häußler, Schneider, Finne & Schmidt et al., 2020, S. 34).

An dieser Stelle wird eine gesundheitliche Abhängigkeit der Kinder gegenüber ihrem familiären Umfeld sowie den entsprechenden Lebensumständen offensichtlich, bei dem problemfokussierter sowie lösungsorientierter Handlungsbedarf besteht. Grundlegend stellt sich die Frage, welche Ansätze für ein gesundes Aufwachsen betrachtet werden müssen, um den jungen Menschen baldige Selbstständigkeit und Eigenermächtigung für die eigene Gesundheitsfürsorge zu vermitteln und das Interesse sowie die Neugier hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Ernährung und Gesundheit nachhaltig zu fördern.

Bucksch et al. benennen das Setting Schule als bedeutenden Ort für frühzeitige Interventionen zur Gesundheitsförderung, da durch verhaltens- und verhältnispräventive Ansätze, beispielsweise durch Gesundheits- bzw. Ernährungsbildung und durch ausgewogene Speisenangebote positive Reize und somit optimale Voraussetzungen für die Entwicklung eines gesunden Lebensstils geschaffen werden können (ebd. 2020, S. 33-35).

Gerade weil bei zunehmender Verfügbarkeit von fachlichen Informationen das gesundheitliche Handeln und Verhalten vieler Menschen unzureichend ist und sich somit Zivilisationskrankheiten durch unausgewogene Lebensstile im Verlauf der Entwicklung weiter ausprägen können, scheint es als bestünde eine kollektive Art der Überforderung oder eine verminderte Fähigkeit mit gesundheitsrelevanten Auskünften umzugehen. Diese Punkte werden aktuell durch die Ergebnisse der 2016 veröffentlichten Studie zur Gesundheitskompetenz (GK) der deutschen Bevölkerung untermauert, mit der erstmalig repräsentative

Daten hinsichtlich des Zurechtfindens im gesundheitlichen Informationsalltages und dem entsprechenden Handeln dargestellt werden. Die umfangreiche Untersuchung durch Schaeffer, Vogt, Berens & Hurrelmann zeigt auf, dass 54,3 Prozent der Deutschen Schwierigkeiten haben mit Gesundheitsinformationen umzugehen oder diese in ihrem Alltag für sich positiv nutzen zu können. Lediglich 7,3 Prozent der Bevölkerung weisen eine exzellente Gesundheitskompetenz auf, die es ihnen ermöglicht im deutschen Gesundheitssystem orientiert zu bleiben, um somit an der eigenen Gesunderhaltung aktiv beteiligt zu sein (Schaeffer et al., 2016). Mit dem Fokus auf das Ernährungsverhalten, vor dem Hintergrund gesundheitsbeeinflussender Elemente, ist eine weitere aktuelle, durch die AOK initiierte Studie zur Ernährungskompetenz bedeutend, die ähnliche Ergebnisse hervorbringt. In der zur Gesundheitskompetenz analogen Untersuchung durch Kolpatzik und Zaunbrecher stellt sich heraus, dass bei 53,7 Prozent der Befragten ebenfalls eine problematische oder inadäquate Ernährungskompetenz vorliegt. Mit den ermittelten Daten wird zudem offensichtlich, dass auch die Fähigkeit die eigene Ernährung gesundheitsbewusst und selbstbestimmt zu organisieren sowie Informationen zu ausgewogenen Ernährungsweisen zu finden, zu verstehen und entsprechend anzuwenden, unzureichend sind, um den eigenen Lebensstil gesundheitsfördernd gestalten zu können (ebd. 2020, S. 3-6).

Innerhalb der beiden Ergebnisberichte werden, mit dem Blick auf Verbesserungen der untersuchten Ausgangslagen, unter anderem bildungsorientierte Ansätze benannt, denen ein hohes Potenzial an Möglichkeiten zur Förderung und Ausbildung entsprechender Kompetenzen zugesprochen werden können. Junge Menschen sowie Menschen mit niedrigem Bildungsstand gilt es daher besonders wahrzunehmen und zu fördern (Schaeffer et al., 2016 & Kolpatzik et al., 2020).

Diese Fakten machen neben vielen weiteren wissenschaftlichen Daten und Ergebnissen offensichtlich, dass Bildung, Ernährung und Gesundheit Themengebiete sind, die sich auf vielfältige Weisen in engen Wechselbeziehungen untereinander beeinflussen und daher vor dem Hintergrund der frühzeitigen Gesundheitsförderung von Kindern einen besonderen Fokus im Setting Schule erhalten sollten.

Die folgende Arbeit zielt grundlegend darauf ab Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die Gesundheitskompetenz der Menschen frühzeitig zu verbessern. Zur Konkretisierung sowie Spezialisierung der Thematik bzw. zuvor genannten Problematik wird die Ernährungskompetenz dabei genauer betrachtet, die im Rahmen der schulischen Ernäh-

rungsbildung ausgebildet bzw. gefördert werden kann. Mit einer umfangreichen Vorstellung der Gesundheits- und Ernährungskompetenz als neue Forschungsbereiche und -ansätze innerhalb der Wissenschaften, sollen vielseitige Potenziale zur Gesundheitsförderung und Prävention aufgezeigt werden, die bereits im Grundschulsetting einen bedeutenden Beitrag für ein nachhaltig gesundes Aufwachsen der Kinder leisten können. Neben einer theoretischen Analyse der Begriffe findet des Weiteren eine stichprobenartige Untersuchung des Ist-Zustandes hinsichtlich der bereits in Bildungseinrichtungen umgesetzten Maßnahmen zur Ernährungskompetenzentwicklung statt. Dafür sollen in Grundschulen der Stadt Rotenburg Wümme Lehrkräfte mit Hilfe online-geführter Leitfadeninterviews befragt werden, die im Anschluss vor dem thematischen Hintergrund ausgewertet werden. Aus der Zielsetzung dieser Arbeit ergeben sich daher folgende konkrete wissenschaftliche Fragestellungen:

- Welche Chancen liefert die frühzeitige Förderung von Gesundheitskompetenz im Setting Grundschule für ein gesundes Aufwachsen von Kindern?
- Welche Ressourcen und Möglichkeiten haben Grundschulen zur Verfügung, um die Ernährungskompetenz von Kindern zu fördern?
- Welche Herausforderungen stellt eine frühzeitige Ausbildung von Ernährungskompetenz für Grundschullehrkräfte dar?
- Wie sieht die gegenwärtige Machbarkeit und Handhabbarkeit von Grundschulen im Landkreis Rotenburg Wümme hinsichtlich der schulischen Ernährungsbildung aus?

Der Erkenntnisgewinn dieser literarischen Aufarbeitung und Zusammenstellung von Informationen zur Gesundheits- und Ernährungskompetenz sowie der Einbettung der Themenstellung in frühe schulische Bildungsstrukturen soll darüber hinaus als Grundlage für weitere ernährungspädagogische Gesundheitsförderungsansätze dienen.

2 Gesundheitskompetenz

Der erste thematische Abschnitt für die Beantwortung und Bearbeitung der wissenschaftlichen Fragestellungen sowie skizzierten Bereiche, ist der Gesundheitskompetenz (GK) und der entsprechenden Förderung als wichtiges Instrument in den Gesundheitswissenschaften gewidmet. Neben einer Begriffsbeschreibung, einer Analyse der GK der deutschen Bevölkerung, einer qualitativen Einordnung durch Aufzeigen bedeutender Funktionen und deren Nutzen wird konkreter auf den gegenwärtigen Ist-Zustand bei Kindern und Jugendlichen eingegangen.

2.1 Begriffsbeschreibung Gesundheitskompetenz

Der ursprünglich aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende Begriff Health Literacy, welcher im deutschen Sprachgebrauch mit Gesundheitskompetenz übersetzt wird, hat seine Wurzeln bereits in der 1886 deklarierten Ottawa Charter entfaltet. Mit der wörtlichen Übersetzung zur gesundheitlichen Literalität werden Schaeffer & Pelikan nach Lese- und Schreibfähigkeiten umrissen, die benötigt werden sich in der Patientensituation im Gesundheitswesen zurecht zu finden und entsprechende Anforderungen durch notwendige Behandlungen und Therapien zu erfüllen. Während der Begriff zunächst eng im Zusammenhang mit der eigenen Krankheitsbewältigung verwendet wird, ist das gegenwärtige Bestreben einer an der Gesundheitsförderung orientierten Nutzung als Bestandteil von Empowerment. Durch die paradigmatische Wende einer Krankheitsorientierung hin zu einer Gesundheitsorientierung sowie durch eine breit angelegte europäische Studie, dass Europäische Health Literacy Survey (HLS-EU) zum kompetenten Umgang mit Gesundheitsinformationen der Bevölkerung, wird Health Literacy zunehmend in alle Lebensbereiche eingeordnet und als Voraussetzung von Gesunderhaltung betrachtet (Schaeffer & Pelikan 2017, S. 11-12). Health Literacy umfasst demnach...

...das Wissen, die Motivation und die Fähigkeiten von Menschen, relevante Gesundheitsinformationen in unterschiedlicher Form zu finden, zu verstehen, zu beurteilen und anzuwenden, um im Alltag in den Bereichen der Krankheitsbewältigung, Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung Urteile fällen und Entscheidungen treffen zu können, die ihre Lebensqualität während des gesamten Lebensverlaufs erhalten oder verbessern“ (Sørensen, Van den Broucke, Fullam, Doyle, Pelikan, Slonska & Brand 2012; zit. n. ebd., S. 12).

In Anlehnung an der durch Sørensen et al. formulierten Definition, wird daher in Deutschland von der Gesundheitskompetenz gesprochen, die maßgeblichen Einfluss auf die individuelle Gesundheit hat. Abel, Bruhin, Sommerhalder & Jordan charakterisieren entsprechende Fähigkeiten als „... *Ressource und Potenzial, ... die dazu beitragen kann, dass Individuen mehr Kontrolle über ihre Gesundheit und über gesundheitsbeeinflussende Faktoren (Gesundheitsdeterminanten) erlangen*“ (Abel et al. 2018).

Grundlegend werden innerhalb der Gesundheitskompetenz mit der funktionalen, der interaktiven und der kritischen Form drei Teilkomponenten unterschieden, die unterschiedliche Wirkungen erzielen können. In dem, durch Nutbeam (2000) entwickeltem Stufenmodell werden die Formen aufeinander aufbauend angeordnet und miteinander in Bezug gesetzt (Abb. 2). Mit der funktionalen Form

werden zunächst alltägliche Basisfertigkeiten des Lesens und Schreibens benannt, die es dem Menschen ermöglicht gesundheitsrelevante Informationen wahrzunehmen. Die nächste Stufe skizziert mit der kommunikativen bzw. interaktiven Form sowohl die Fertigkeiten einer aktiven Informationsbeschaffung und dem entsprechenden Austausch mit anderen sowie die Einbettung erworbener Auskünfte in die gesundheitsorientierte Gestaltung des Lebensalltags. Bei der letzten, der kritischen Form der Gesundheitskompetenz handelt es sich um ausgeprägte soziale und kognitive Befähigungen sich mit den eingeholten Informationen kritisch-analytisch auseinanderzusetzen, um einen gesunden Lebensstil auszubilden (Abel et al., 2018).

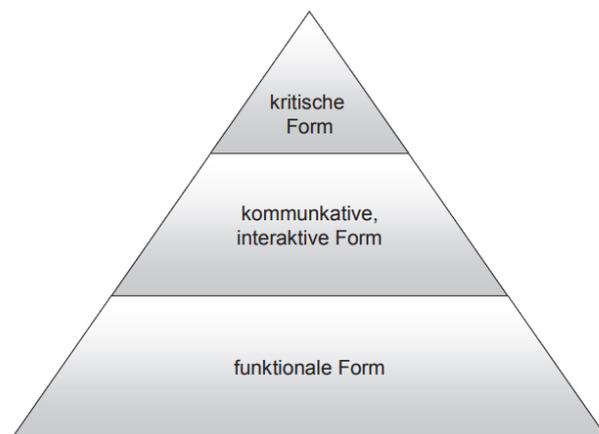


Abb. 2: Stufenmodell der Gesundheitskompetenz

Auch wenn die persönlichen Fertig- und Fähigkeiten der Menschen einen wesentlichen Beitrag im Umgang mit gesundheitsrelevanten Informationen ausmachen, sind es auch soziale Kontexte und weitere Faktoren, die großen Einfluss auf einen gesundheitskompetenten Lebensstil nehmen (Schaeffer & Pelikan 2017, S. 12-13).

Schaeffer, Hurrelmann, Bauer & Kolpatzik nach handelt es sich bei den beeinflussenden Faktoren, die einen Menschen mehr oder weniger gesundheitskompetent machen um:

- den Bildungsgrad und sozialen Status
- die Herkunft
- das Lebensalter sowie
- das Vorhandensein von chronischen Erkrankungen.

Im Nationalen Aktionsplan Gesundheitskompetenz (NAP) wird dieses relationale Verständnis vor allem vor dem Hintergrund der Interventionsansätze zur Ausbildung und Förderung thematisiert, die einer potenziellen Stigmatisierung von Menschen mit unzureichenden persönlichen Ressourcen entgegenwirken sollen (Schaeffer, Hurrelmann, Bauer & Kolpatzik 2018, S. 14.).

2.2 Gesundheitskompetenz der deutschen Bevölkerung

Nachdem bereits das Konzept um die Gesundheitskompetenz bei Bevölkerungen in anglo-amerikanischen Forschungsbereichen verschiedener Länder umfangreich wissenschaftlich betrachtet wurde und eine zunehmende akademische aber auch gesellschaftspolitische Diskussion in europäischen Ländern entstand, erfolgte mit Hilfe der Durchführung einer entsprechenden Untersuchung mehrerer EU-Länder durch das Europäische Health Literacy Survey (HLS-EU Consortium 2012) die erste repräsentative Analyse zum Gesundheitswissen sowie entsprechendem Handeln der Menschen. An dieser Stelle war Deutschland zunächst lediglich mit dem alleinigen Bundesland Nordrhein-Westfalen beteiligt. Ergebnisse der Studie zeigten, dass im Durchschnitt jeder dritte Europäer Probleme hat, sich in gesundheitlichen Bereichen zurecht zu finden. Darüber hinaus wurde länderübergreifend ein soziales Gefälle sowie eine entsprechende gesundheitliche Ungleichheit zwischen gut situierten und weniger gut situierten Bürgerinnen und Bürgern sichtbar (siehe Anhang A: Studienübersicht Health Literacy in der Bevölkerung), wodurch das Interesse an weiteren länderinternen Untersuchungen geweckt wurde (Schaeffer et al. 2016, S. 9-11).

Die daher konzeptionell an der europäischen Health Literacy Studie angelehnte deutsche Untersuchung zur Gesundheitskompetenz im Jahr 2014 vermittelte den Gesundheitswissenschaftlern erstmalig einen umfangreichen Überblick über die Fähigkeiten der bundesweiten Bevölkerung mit gesundheitsrelevanten Informationen umzugehen und sie innerhalb des Gesundheitshandels für sich nutzen zu können. Vor dem Hintergrund von demografischen und sozio-ökonomischen Aspekten sowie den Lese- und Rechenfähigkeiten wurde das deutsche Studienkonzept erstellt, welches als weitere Dimension ebenfalls den subjektiven Gesundheitszustand und/oder chronische Erkrankungen, das Gesundheitsverhalten, das durch beispielsweise Ernährung und Bewegung charakterisiert ist, die Inanspruchnahme gesundheitlicher Dienste und eben auch Umwelteinflüsse bzw. den sozialen Kontext beinhaltet. Eine genaue Übersicht liefert, dass in Abbildung 4 dargestellte Modell (ebd. S. 18-19).

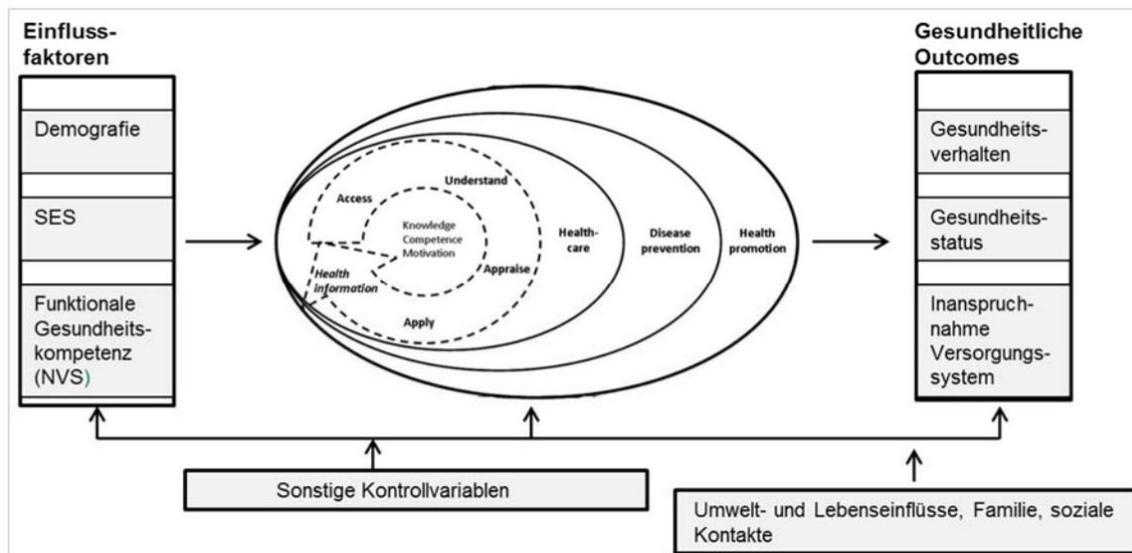


Abb. 3: HLS-GER-Modell

Mit den vier Kernkompetenzen die Gesundheitsinformationen zu finden (IF), zu verstehen (IV), zu beurteilen (IB) und diese zu kommunizieren bzw. zu nutzen (IA) sowie der Bereiche Krankheitsbewältigung (KB), Prävention (PV) und Gesundheitsförderung (GF) wurde im weiteren Verlauf eine Matrix entwickelt (Abb. 4), denen die 47 Items der europäischen Befragung schlussendlich zugeordnet wurden (siehe Anhang A: Fragen des HLS-EU Q47). Zusammenfassend wird in dem, von Schaeffer et al. vorgelegten Ergebnisbericht, der in Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld publiziert wurde, anhand dieser Studienkonzeption die Gesundheitskompetenz von 2.000 Personen ab einem Alter von 15 Jahren, aus verschiedenen sozialen Schichten, sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund und

beider Geschlechter dargestellt. Gegenwärtig verfügen, mit 45,7 Prozent weniger als die Hälfte der Deutschen über eine exzellente bzw. ausreichende Gesundheitskompetenz. 54,3 Prozent der Befragten dagegen weisen problematische bzw. inadäquate persönliche Fähigkeiten und Ressourcen auf, die es ihnen nicht ermöglichen gesundheitsrelevante Informationen zu fin-

den, zu verstehen, zu beurteilen und für sich zu nutzen. Differenzierter betrachtet werden weitere Ergebnisse inner-

Health Literacy	Informationen finden (IF)	Informationen verstehen (IV)	Informationen beurteilen (IB)	Informationen anwenden (IA)
für Krankheitsbewältigung (KB)	1) Informationen über Krankheitsbewältigung finden	2) Informationen über Krankheitsbewältigung verstehen	3) Informationen über Krankheitsbewältigung beurteilen	4) Informationen über Krankheitsbewältigung anwenden
für Prävention (PV)	5) Informationen über Prävention finden	6) Informationen über Prävention verstehen	7) Informationen über Prävention beurteilen	8) Informationen über Prävention anwenden
für Gesundheitsförderung (GF)	9) Informationen über Gesundheitsförderung finden	10) Informationen über Gesundheitsförderung verstehen	11) Informationen über Gesundheitsförderung beurteilen	12) Informationen über Gesundheitsförderung anwenden

Abb. 4: Item-Matrix des Health Literacy- Messinstruments

halb der Publikation, vor dem Hintergrund der oben genannten Faktoren wie Bildungsniveau etc., veröffentlicht (siehe Anhang A: Health Literacy-Niveaus des Gesamtindex nach Subgruppen). Vor allem bei Menschen mit unzureichender Bildung, niedrigem Sozialstatus, aber auch chronischen Erkrankungen werden ausgeprägte Defizite sichtbar. Vor dem Hintergrund der Altersgruppen sind es zudem die älteren Menschen, die in dem deutschen Gesundheitssystem Anschlussbedarf benötigen. Lediglich bei der Geschlechterdifferenzierung weisen die Ergebnisse mit einer knappen Gleichverteilung zwischen exzellenter bzw. ausreichender und problematischer bzw. inadäquater Gesundheitskompetenz ähnliche Daten auf (Schaeffer et al. 2016).

2.3 Bedeutung und Nutzen von Gesundheitskompetenz

Mit der Veröffentlichung der empirischen Studienergebnisse zur Gesundheitskompetenz der deutschen Bevölkerung (HLS-GER), wurden erstmals Fakten aufgezeigt, die als Handlungsgrundlage sowie Legitimation für Gesundheitsförderungsansätze und Präventionsmaßnahmen fungieren. Die ernüchternden Ergebnisse, dass lediglich ein geringer Prozentsatz der in Deutschland lebenden Menschen als gesundheitskompetent bezeichnet werden können, jedoch über die Hälfte der Bevölkerung eingeschränkte persönliche Ressourcen für eine gesundheitsorientierte Gestaltung ihres Lebens mitbringen, weisen auf erforderli-

che gesamtgesellschaftliche Strategieentwicklungen hin (Schaeffer et al. 2016). Auf der Grundlage der erhobenen Daten und mit dem Ziel die Gesundheitskompetenz zu verbessern entstand 2017 die „Allianz für Gesundheitskompetenz“, die als Hauptakteure im Gesundheitswesen für positive Veränderungen agieren (Abel et al. 2018). In dem von ihnen entwickelte „Nationale Aktionsplan Gesundheitskompetenz“ werden neben Handlungsansätzen zur Verbesserung der Ausgangssituation auch die Bedeutung und Wichtigkeit dringender Interventionen aufgezeigt. Durch die sich stetig verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entstehen entsprechende Herausforderungen wie der Anstieg der Lebenserwartung, die Zunahme chronischer Krankheiten, der Wandel der Patientenrolle, die Komplexität des Gesundheitssystems, das Wachsen sozialer Ungleichheiten, die kulturelle Diversität der Gesellschaft sowie die Zunahme der Informationsflut in einer digitalen Informations- und Wissensgesellschaft. Diese Tatsachen und die zuvor dargelegten empirischen Daten legitimieren die innerhalb des Aktionsplanes durch 15 spezifische Empfehlungen aus vier großen Handlungsfeldern dargestellten Ansatzpunkte zur Verbesserung der Ausgangslage (Abb. 5). Vor allem sehen Experten den nachhaltigsten Nutzen für Interventionsmaßnahmen innerhalb der Lebenswelten, in dem deutschen Gesundheitssystem, im Umgang mit chronischen Erkrankungen sowie im Bereich der Forschung (Schaeffer et al. 2018).

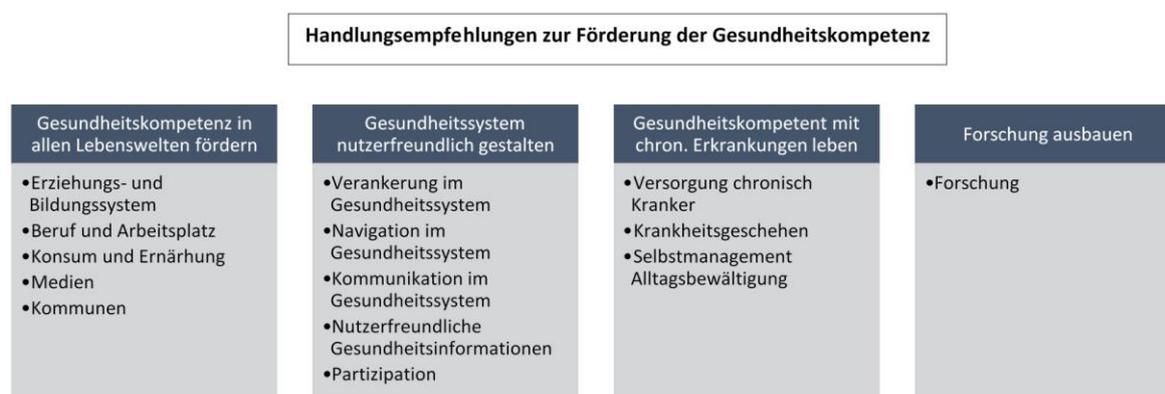


Abb. 5: Handlungsfelder zur Förderung von Gesundheitskompetenz

In der konzeptuellen Einordnung der Gesundheitskompetenz durch Sommerhalder & Abel, werden vor allem fördernde Verbindungen zum Empowerment, der Patientenkompetenz und der Eigenverantwortung gezogen. Ihnen nach besteht zum einen die Möglichkeit an zielgruppenorientierten Ressourcen und Fähigkeiten anzuknüpfen und ein Umfeld zu schaffen, welches den Menschen ermöglicht eigenmächtig die Kontrolle über eigene gesundheitliche Angelegenheiten zu erhalten. Die Ausbildung und Förderung der Gesund-

heitskompetenz dient demnach zeitgleich als Komponente zur Förderung und Stärkung des Empowerments (ebd. 2007, S. 5). Vor diesem Hintergrund umfasst Empowerment „...Prozesse von Einzelnen, Gruppen und Strukturen, die zu größerer gemeinschaftlicher Stärke und Handlungsfähigkeit führen“ (Brandes & Stark 2016).

Es dient zur Ermutigung eigener, zum Teil unbekannter, personaler und sozialer Handlungsspielräume, die einer Reduzierung von gesundheitlichen und gesellschaftlichen Ungleichheiten entgegenwirken sollen (ebd. 2016).

Des Weiteren wirkt sich die Gesundheitskompetenz auch auf die sogenannte Patientenkompetenz aus, die als Interaktionsprozess eines Menschen innerhalb des Gesundheitssystems beschrieben werden kann. Es umfasst die Patientenfähigkeiten mit Krankheiten umzugehen sowie Versorgungs- und Behandlungsangebote zu nutzen, um bei der Bewältigung von eigenen Krankheitssituationen angemessen zu agieren. Eine Ausbildung und Förderung von gesundheitsorientierten Fähigkeiten stärkt demnach ebenfalls die Handlungsmöglichkeiten eines Menschen in der Rolle des Patienten (Sommerhalder & Abel 2016, S. 5-6).

Während die Patientenkompetenz einer besonderen Lebenslage zugeordnet ist, ist die Erweiterung der Eigenverantwortung als situationsübergreifendes positives Ergebnis der Ausbildung und Förderung von Gesundheitskompetenz anzusehen. Ein eigenständiges, verantwortungsvolles Handeln bedeutet an dieser Stelle die gegenwärtige Situation wahrzunehmen und mit Voraussicht gesundheitsfördernde Entscheidungen zu treffen. Gesundheitshandeln und adäquates Gesundheitsverhalten sind somit abhängig von den individuellen Fähigkeiten nützliche Informationen zu suchen, zu finden, zu verstehen und für sich anzuwenden. Der Ausbau entsprechender Fähigkeiten folgert demnach das Potenzial verantwortungs- und gesundheitsbewusster Vorgehensweisen (Sommerhalder & Abel 2016, S. 6).

2.4 Gesundheitskompetenz im Kindes- und Jugendalter

Obwohl die wissenschaftliche Betrachtung der Gesundheitskompetenz zunehmend größer wird, weist die Konzeptanwendung gerade bei Kindern und Jugendlichen bis dato ein noch ausbaufähiges Forschungsfeld auf. Okan, Bröder, Pinheiro & Bauer machen darauf aufmerksam, dass ein Großteil der bereits angewandten Modelle sich primär auf die Erwach-

senen und deren Umgang mit gesundheitsrelevanten Informationen fokussiert. An dieser Stelle können die umfangreichen Potenziale einer frühen Gesundheitskompetenzentwicklung und -förderung im Kindesalter jedoch hervorgehoben werden, da in jungen Jahren die Weichen für ein gesundes und wohlfindliches Leben der Menschen gestellt werden. Kinder und Jugendliche können die Fähigkeit erlernen individuelle Ressourcen wahrzunehmen und sie in ihrem Alltag so einzusetzen, dass sie gesundheitsförderliche Entscheidungen selbstständig treffen können (Okan et al. 2017, S. 33.). Die Vorteile einer optimalen und zudem nachhaltigen gesunden Entwicklung sind neben der Chance einer langanhaltenden körperlichen Unversehrtheit auch das Potenzial finanziell und sozial innerhalb der Gesellschaft unabhängiger leben zu können bzw. einen höheren sozioökonomischen Status zu erlangen. Gleichmaßen muss erwähnt werden, dass in frühen Jahren entwickelte gesundheitshemmende Muster und zeitgleich versäumte Veränderungen von gesundheitlich-sozialen Missständen im Verlaufe des späteren Lebens schwieriger zu beeinflussen sind (Richter 2005, S. 63).

Okan et al. weisen ebenfalls auf die Besonderheiten und Ressourcen einer an die Kindheit adaptierten Berücksichtigung von Einflussfaktoren bei der Entstehung und dem Ausbau

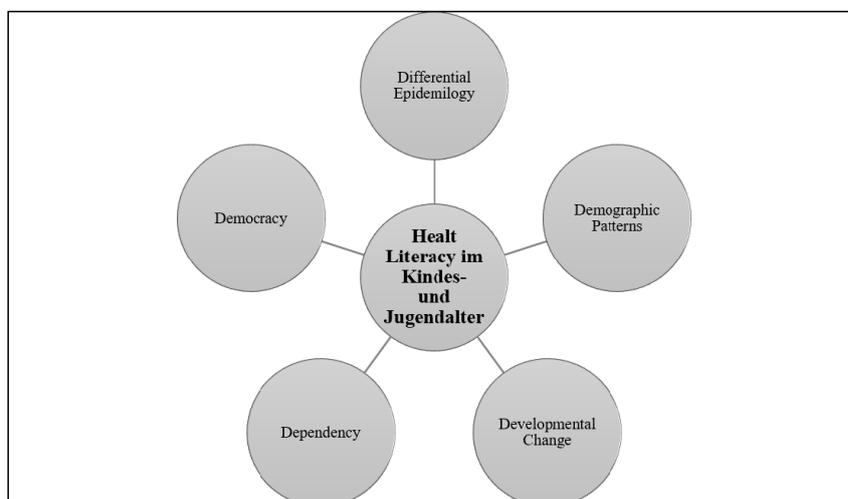


Abb. 6: Health-Literacy-5-D-Modell

von gesundheitsförderlichen und präventiven Strukturen hin. Kinder sind in ihrer Entwicklung stark von familiären Strukturen, sozialen Rahmenbedingungen und kulturellen Herkunftsmilieus abhängig, die dementsprechend einer zu-

zunehmend kritischen Betrachtungsweise bedürfen. Mit der Skizzierung eines Health Literacy 5-D-Modell (Abb. 6), welches sich an dem bereits 1997 aufgestellten 4-D-Modell von Forrest, Simpson & Clancy orientiert, wird eine erste Überlegung für ein Health Literacy Konzept im Kindes- und Jugendalter geschaffen. Das Modell beinhaltet eine Auflistung mit gesundheitsbeeinflussenden Determinanten, die Auswirkungen auf die speziellen Be-

dürfnisse und die Lebenslagen der jungen Menschen haben. Neben Differential Epidemiology (Krankheit, Gesundheit und Wohlbefinden), Demographic Patterns (Armut, Ungleichheit und Lebensstile), Developmental Change (Lebensverlaufsperspektive) und Dependency (Abhängigkeit und Fähigkeiten) welche im Ursprungsmodell benannt sind, beinhaltet die Erweiterung mit dem Aspekt Democracy (Aktive Partizipation) eine neue Kategorie für Handlungsansätze. Mit der Darstellung sollen Zugänge und Anreize für die Auseinandersetzung mit dem Thema geschaffen werden und gleichzeitig systemische Betrachtungsweisen gefördert werden. Es gilt dabei nicht nur die Kinder und Jugendlichen entsprechend abzuholen, sondern auch die Eltern, erwachsenen Sorgeberechtigten und Menschen, die im beruflichen Kontext mit jungen Menschen arbeiten, miteinzubeziehen. Grundlegend stellt das Modell die Gesundheitskompetenz als gesundheitliche Determinante dar, die wiederum stark durch soziale, gesellschaftliche, finanzielle und bildungsadaptive Faktoren beeinflusst wird (Okan et al. 2017, S. 35-44). -

Neben dem 5-D-Modell existieren zudem weitere Modelle, die hauptsächlich für Jugendliche konzipiert sind und beispielsweise im finnischen Schulsystem eine Anwendung finden (Okan, Pinheiro, Zamora & Bauer 2015, S. 933).

Angrenzend an der modellhaften Darstellung und Bedeutungsaufzeigung einer konzeptionellen Umsetzung von Gesundheitskompetenz im Kinder- und Jugendalter findet zunehmend auch die Erhebung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten mehr Betrachtung. Bereits 2006 fand in den USA eine systematische Erfassung des Leseverständnisses von Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 19 Jahren statt, die jedoch nur das grundlegende Erfassen von Gesundheitsinformationen aufzeigen konnte. Im Verlaufe der Jahre wurden vor allem im schulischen Setting auf internationaler aber auch auf nationaler Ebene weitere verschiedene Messinstrumente angewendet, um Kompetenzen und Ressourcen darzulegen. Mit dem Critical Health Competence Test (CHC) (2009) sowie einem Fragebogen der Studie „GeKoKids“ (2010) liegen laut Okan et al. in Deutschland zwei Messinstrumente vor, die ansatzweise plausible Intentionen befolgen. Beide Erhebungstools zielen darauf ab, Recherchefähigkeiten, Informationssuchen aber auch Gesundheitswissen, Haltungen sowie Einstellung der Schüler/-innen festzuhalten und aufzuzeigen. Auch wenn erste Ergebnisse geliefert sind, liegen nach wie vor die Schwierigkeiten in der Bemessung und Interpretation der erhobenen Daten, die wiederum durch eine mangelnde Modellskizzierung bedingt sind. Lediglich die, in Kapitel 2.2 bereits vorgestellte deutsche Health Literacy Studie weisen konzeptbasierte Informationen hinsichtlich der Gesundheitskompetenz

von Jugendlichen ab 15 Jahren auf (Okan et al. 2015, S. 933-935). Entsprechend dem Ergebnisbericht der Universität Bielefeld verfügen demnach 47,3 Prozent der jungen Menschen im Alter von 15 bis 29 Jahren über eine inadäquate bzw. problematische Gesundheitskompetenz. Eine detaillierte Darstellung verschiedener Lebensjahre und der Zusammenhang von sozialen Aspekten wird dabei jedoch nicht differenziert aufgezeigt (Schaeffer et al. 2016, S. 43). An dieser Stelle liefern erste Ergebnisse einer Pilotstudie aus dem letzten Jahr, bei dem explizit die Gesundheitskompetenz von Grundschüler/-innen erhoben wurde, Hinweise darüber, dass sozioökonomische Einflüsse der familiären Verhältnisse von Kindern sich fördernd oder hemmend auf die Fähigkeiten sowie Ressourcen für gesundheitsorientierte Lebensstile auswirken (Okan 2020).

In Anlehnung an den“ Nationalen Aktionsplan Gesundheitskompetenz“ wurde mit dem neu gegründeten interdisziplinären Zentrum für Gesundheitskompetenzforschung (IZGK) der Universität Bielefeld eine Institution geschaffen, der den wissenschaftlichen Fokus verschärft auf die Lebensspanne von Kindern und Jugendlichen wirft. Die Tatsache, dass die Gesundheit junger Menschen stark durch Milieu- und Herkunftsstrukturen bedingt sind und ihnen zu Beginn ihres Lebensweges der Bezug zum Gesundheitssystem sowie einer entsprechenden Orientierung fehlen, macht sie zu einer besonderen Zielgruppe für gesundheitsfördernde und präventive Maßnahmen. Ihnen muss neben einer Gewährung von Schutz die Möglichkeit geboten werden sich selbst zu entfalten, um in alltäglichen Situationen gesundheitsorientiert zu agieren. Lese-, Rechtschreib- und Rechenfähigkeiten aber auch Gesundheitswissen und die Ermächtigung sozial sowie digital zu kommunizieren sind Ansätze, die gefördert werden müssen. Im NAP und durch Okan wird hierfür das schulische Setting benannt, welches sich durch ein hohes Maß an Potenzialen und Anschlussstellen als Ort der Gesundheitskompetenzförderung in den Vordergrund stellt. Gegenwärtig betrachtet lassen sich bereits einige Maßnahmen zur Ausbildung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten benennen, die u.a. Themenfelder wie Ernährung, Bewegung, psychische Gesundheit, Sucht, Digitalisierung und Sexualerziehung umfassen. Darüber hinaus liefert das Konzept der „Guten Gesunden Schule“ ein hervorragendes Umsetzungstool hinsichtlich gesundheitsförderlicher Ansätze im Setting Schule (Hohmann-Jeddi 2020).

3 Ernärungskompetenz

Im folgenden Abschnitt wird die Ernärungskompetenz (EK) von Menschen als zunehmend bedeutende sowie zu fördernde Ressource und Fähigkeit innerhalb der Ernährungs- und Gesundheitswissenschaften vorgestellt. Neben einer Begriffsbeschreibung erfolgt eine Darstellung erster Studienergebnisse und Erkenntnisse. Darüber hinaus findet vor diesem Hintergrund eine Skizzierung der Entwicklung des Ernährungsverhaltens im familiären Alltag statt, welches durch entsprechende Kompetenzen maßgeblich beeinflusst wird. Zuletzt wird die Ernärungskompetenz als Teil der konkreten Ernährungsbildung und somit zur entsprechenden Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen thematisiert.

3.1 Begriffsbeschreibung Ernärungskompetenz

Ebenso wie die ursprüngliche anglo-amerikanische Herkunft von Health Literacy, die im deutschsprachigen Raum mit Gesundheitskompetenz übersetzt wird, findet die Ernärungskompetenz ihren Anfang gleichermaßen im Ausland. Food Literacy ist Schaeffer & Pelikan zufolge eine abgeleitete Fähigkeit, die im Alltag ebenfalls für gesundheitsrelevante Entscheidungen und Handlungen von Bedeutung ist (ebd. 2017, S. 11). Mit der ersten repräsentativen Studie zur Ernärungskompetenz durch die Krankenkasse AOK wird gegenwärtig die Thematik beschrieben und durch aktuelle Gegebenheiten dargestellt. Laut dem Ergebnisbericht der Krankenkasse handelt es sich bei der Ernärungskompetenz um „...das Rüstzeug, das Individuen, Haushalte, Gemeinden oder Nationen dazu befähigt, die Qualität der Ernährung durch Anpassungen zu gewährleisten und eine ernährungsbezogene Widerstandsfähigkeit über die Lebensspanne hinweg abzusichern“ (Kolpatzik & Zaunbrecher, 2020, S. 5).

Der Begriff umfasst entsprechendes Wissen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten des Menschen, die unabdingbar sind, um den Ernährungsalltag zu planen und diesen strukturiert sowie gesundheits- und bedürfnisorientiert umzusetzen. Dementsprechend folgt eine ernärungskompetente Handlungsweise die Absicherung mit essenziellen Nährstoffen, die für eine lebenslange Gesunderhaltung durch bewusste und ausgewogene Ernährungsmuster notwendig ist. Die deutsche Definition erfolgt hierbei in Anlehnung an wissenschaftlichen Untersuchungen durch Vidgen und Gallegos zur Food Literacy, die bereits 2014 in Austra-

lien durchgeführt wurden (ebd. 2020, S. 5). In einem mehrschrittigen Verfahren wurde dabei der Begriff entwickelt, der Fachexperten ermöglichen soll die komplexen sowie vielschichtigen Elemente einer individuellen gesundheitsförderlichen Ernährung wahrzunehmen und zu bewerten, um potenzielle Interventionen beim Vorhandensein von Ressourcendefiziten zu ermöglichen. Das wissenschaftliche Team um Vidgen und Gallegos führten hierfür zwei Studien durch, die sowohl an Ernährungs- und Gesundheitswissenschaftler, Mediziner sowie an junge Menschen als Konsumenten gerichtet war. Ihr Ziel dadurch war es Food Literacy von allen möglichen Blickwinkeln zu betrachten, um die Dimensionen und Einflussfaktoren der Ernährung ganzheitlich darzustellen. Im ersten Schritt der Expertenbefragung fand mit Hilfe von telefonischen Interviews eine Sammlung von Fakten und Beschreibungsversuchen statt, die im Verlauf zu einer Arbeits-Definition führten. Die Ansätze erster Definitionen wurde dann wiederum erneut den Experten vorgelegt und ein Feedback durch Zustimmung oder Ablehnung eingeholt. Nachdem eine mehrheitliche Einigung hinsichtlich des Begriffes erfolgte, wurde in einer weiteren Studie mit jungen, australischen Menschen unterschiedlichster Altersgruppen, Geschlechter, kultureller Hintergründe und Bildungsschichten die Definition von Food Literacy auf eine Alltagstauglichkeit sowie Anwendbarkeit geprüft. Dieses Vorgehen wurde durch Interviews umgesetzt, bei der die Teilnehmer/-innen bezüglich ihres gesamten Ernährungsverhaltens befragt wurden. Inhaltlich wurden dabei der Ernährungsalltag, die Versorgungsstrukturen, die Essbiografien, das Erlernen von ernährungsrelevanten Themen im schulischen aber auch im privaten Setting, potenzielle Diätverhalten und -erfahrungen, der Zugang zu Lebensmitteln sowie deren persönliche Einschätzung hinsichtlich eigener Kompetenzen beleuchtet. Mit den Ergebnissen der Laienbefragung sowie den Erkenntnissen und Vergleichen von zuvor befragten Experten wurde dann im Verlauf die abschließende Definition formuliert, mit der zukunftsorientiert im wissenschaftlichen Diskurs gearbeitet werden soll:

„Food literacy is the scaffolding that empowers individuals, households, communities, or nations to protect diet quality through change and strengthen dietary resilience over time. It is composed of a collection of inter-related knowledge, skills and behaviours required to plan, manage, select, prepare and eat food to meet needs and determine intake (Vidgen & Gallegos 2014, S. 54).

Beide Wissenschaftlerinnen legitimierten durch ihren Ansatz Food Literacy als Instrument für eine nachhaltige und lebenslange Gesunderhaltung mit Hilfe der Ernährung. Die in Abbildung 7 dargestellten elf Komponenten machen dabei deutlich, welche Chancen eine gute Ernärungskompetenz entsprechend liefern kann (Vidgen & Gallegos 2014, S. 51-54).

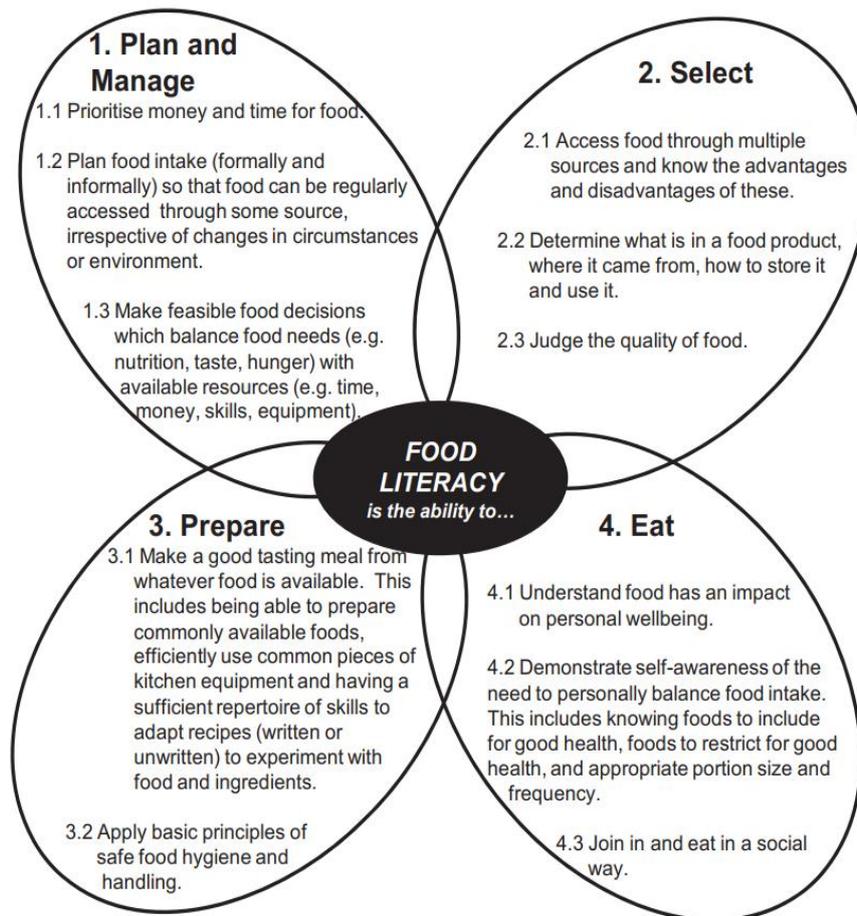


Abb. 7: Elf Komponenten von Food Literacy

Auch wenn bereits die Definition von Food Literacy durch Vidgen und Gallegos vielschichtig und umfangreich aufgestellt und mit entsprechenden Komponenten dargelegt wird, finden die Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben sowie die kontextspezifischen Rahmenbedingungen wie Finanzen, Sozialisation, Kultur oder Nahrungsmittelangebote als Benennung kaum Betrachtung. In Anlehnung an dem Konzept der Gesundheitskompetenz, bei dem Food Literacy als spezifische Form betrachtet werden kann, stellen Kolpatzik und Zaunbrecher das Zusammenspiel persönlicher und systemischer Faktoren für die Beein-

flussung und Ausprägung der Ernährungskompetenz hervor (Abb. 8). Mit einer ergänzenden Definition von Nutrition Literacy soll daher ein weiterer konzeptioneller Ansatz befolgt werden, der es ermöglicht die Dimensionen ganzheitlicher darzustellen. Ihnen nach beschreibt Nutrition Literacy die „... Fähigkeiten, die notwendig sind, um Ernährungsinformationen zu finden und zu verstehen...“ (Kolpatzik & Zaunbrecher 2020, S. 6).

Vor dem Hintergrund der Definitionen und den in Abbildung 7 sowie 8 dargestellten wichtigen Einflussfaktoren für das Ausmaß und die Qualität der Ernährungskompetenz werden entsprechend vier grundlegende Fähigkeiten skiz-



Abb. 8: Einflussfaktoren von Ernährungskompetenz

ziert. Mit dem Planen (1) wird die Ressource beschrieben, die es einem ermöglichen soll, die bestmöglichen Entscheidungen hinsichtlich eines ausgewogenen Konsumstils im Alltag zu treffen. Dabei spielen die Faktoren Zeit und Finanzen eine erhebliche Rolle. Das Auswählen (2) umfasst zudem das Sachverständnis bestimmte Nahrungsmittel hinsichtlich der Nährstoffzusammensetzung, der Herkunft und Haltbarkeit sowie dem Verwendungszweck zu vergleichen. Darüber hinaus werden mit dem Zubereiten (3) der Umgang mit den Lebensmitteln während des Verarbeitungsprozesses sowie das Einhalten von spezifischen Hygieneregeln zur Gesunderhaltung hervorgehoben. Als vierte grundlegende Fähigkeit wird das Essen (4) beschrieben, welches durch die Aspekte Genuss und gemeinschaftlichen Strukturen für das persönliche Wohlbefinden und somit zu einer Reduzierung von unausgewogenen Ernährungsweisen führen soll (Kolpatzik & Zaunbrecher 2020, S. 4-6).

Zusammenfassend geht es bei der Ernährungskompetenz um eine Befähigung des Menschen mit Hilfe von notwendigem Wissen informierte und verantwortungsbewusste Entscheidungen hinsichtlich eines ausgewogenem Ernährungsverhaltens zu treffen. Ernährungskompetenz wird dabei als Teil der Ernährungsbildung betrachtet, die bereits im Kindesalter umfangreich stattfinden muss (AOK_a 2020).

3.2 Ernährungskompetenz der deutschen Bevölkerung

Mit dem Ernährungsreport und dem ernährungspolitischen Bericht, die in regelmäßigen Abständen durch die Bundesregierung bzw. dem Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) erscheinen, werden umfangreiche und grundlegende Daten sowie Informationen hinsichtlich dem Ernährungs- und Konsumverhalten der deutschen Bevölkerung herausgegeben. Differenzierter betrachtet werden in dem jährlichen Report Trends, Meinungen und Wünsche der Verbraucher/-innen zum Thema Ernährung und Lebensmittel aufgezeigt, während der alle vier Jahre publizierte Bericht Ziele sowie Maßnahmen zum gesundheitlichen Verbraucherschutz auf internationaler und nationaler politischer Ebene veröffentlicht (BMEL, 2021). Während der Ernährungsreport als eine Art Verbraucherbarometer erste Hinweise liefert, dass sich immer mehr Deutsche mit beispielsweise Produktdeklarationen, Angaben zu gesundheitsorientierten Informationen auf Verpackungen sowie ernährungsphysiologischen Zusammensetzungen von Lebensmitteln auseinandersetzen und ihr Konsumverhalten hinsichtlich einer abwechslungsreichen Ernährung mit mehr Obst und Gemüse und weniger tierischen Produkten entwickeln, finden konkrete Einschätzungen zur eigenen Ernährungskompetenz keine Benennung (BMEL_a 2020). Innerhalb des ernährungspolitischen Berichtes, der als Arbeits- und Tätigkeitsbilanz der Bundesregierungen im Bereich der Ernährung und Lebensmittelwirtschaft fungiert, werden dagegen konkrete Ansätze zur Förderung von Fähigkeiten und Ressourcen im Umgang mit der eigenen Ernährung und dem Essverhalten aufgezeigt. In der Publikation werden demnach lebensorientierte Maßnahmen zur Verbesserung der Ernährungskompetenz durch die Ernährungsbildung von Kindern in den Settings Kindertagesstätten und Schulen u.a. benannt, die es weiterhin zu fördern gilt. Auch Maßnahmen zur Verbesserung der unzureichenden Ernährungsversorgung von älteren Menschen, hauptsächlich in Senioreneinrichtungen, finden Erwähnung. Entsprechend der stetigen gesellschaftlichen Veränderungen in Form des demografischen Wandels, durch die Flexibilisierung der Arbeitswelten, die Veränderungen der Kinderbetreuung durch institutionelle Gegebenheiten, durch den Anstieg an Menschen mit Migrationshintergrund und durch technologische Fortschritte zielt die Bundesregierung darauf ab, durch mehr Projekte und Maßnahmen gesundheitsförderliche Verhältnisse zu schaffen sowie verhaltensadaptierte Programme zu erweitern (BMEL_b 2020).

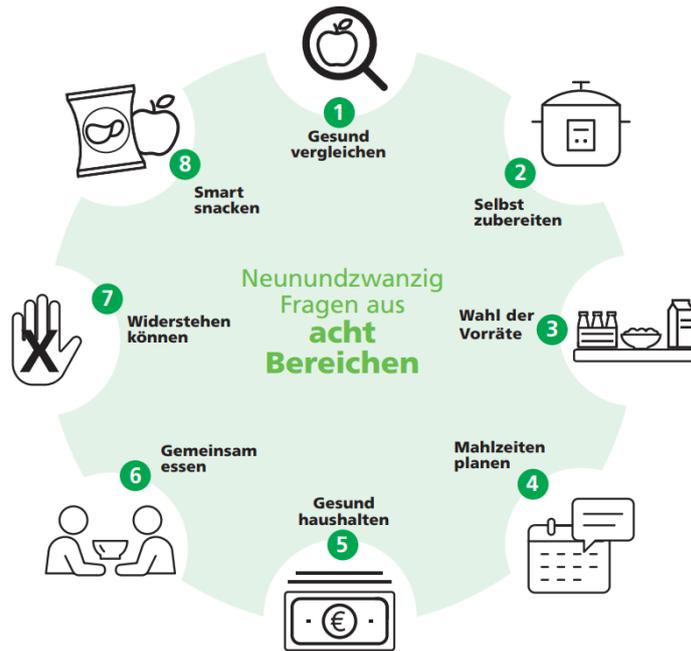


Abb. 9: Bereiche der Ernährungskompetenz

Neben dem Ernährungsreport und dem ernährungspolitischen Bericht, die einen aktuellen Überblick über Verhaltensweisen und Interventionsmaßnahmen zum Ernährungs- und Versorgungsstatus vermitteln, liefert die Gesundheitskasse AOK mit ihrer repräsentativen Studie zur Ernährungskompetenz erstmals Daten, die es Wissenschaftlern erlaubt

einen Überblick zu erhalten, inwieweit die deutsche Bevölkerung konkret kompetent mit Lebensmitteln umgeht. Mit Hilfe einer zweiteilig-kombinierten Erhebung, die zum einen Fragen zur Selbsteinschätzung und zum anderen neutrale Wissensfragen beinhaltete, wurde in Analogie zur HLS-Studie, im letzten Jahr bundesweit von 1974 Teilnehmer/-innen, im Alter zwischen 18 und 69 Jahren die entsprechenden Fähigkeiten sowie Ressourcen ermittelt. Im Vorfeld dieser Untersuchung fand darüber hinaus eine kurze Erhebung mittels zwölf Fragen zu den soziodemografischen Gegebenheiten (Bildungsniveau, Herkunft, familiäres Umfeld, Haushaltsgröße und Einkommen) statt. Bei der hauptsächlichen Befragung zur eigenen Bewertung von der Ernährungskompetenz wurde dann ein Fragebogen anhand einer niederländischen Studie durch das BMEL, dem Bundeszentrum für Ernährung (BZfE) und dem Max-Rubner-Institut (MRI) konzipiert, der den Food Literacy-Score, ein entwickeltes Punktesystem zur besseren Kategorisierung, darstellen sollte. Hierfür wurden 29 Fragen aus acht ernährungsorientierten Bereichen (Abb. 9) aufgestellt, bei dem die Teilnehmer/-innen die Möglichkeiten bekamen anhand der fünf Antwortmöglichkeiten „Ja immer“, „Ja meistens“, „Manchmal ja, manchmal nein“, „Nein, normalerweise nicht“ und „Nein, nie“ ihre Selbstauskunft abzugeben (siehe Anhang A: Fragenkatalog des Food Literacy-Score). Die Berechnung des Food Literacy-Score erfolgte dann auf der Basis der Mittelwerte aller Teilnehmer/-innen und wurde durch Werte von 1 (unzureichende Kompetenz) bis 5 (höchste Kompetenz) repräsentiert (Kolpatzik & Zaunbrecher 2020, S. 7-9).

Im zweiten Teil der Studie wurde dann, aufgrund der Tatsache, dass durch Selbsteinschätzungen potenzielle Verzerrungen in den Antworten stattfinden können, die eigentliche Literalität der Teilnehmer/-innen abgefragt. Mit Hilfe des „Newest Vital Sign Test“ (NVS) wurden Fähigkeiten überprüft umfassende Beschreibungen auf gängigen Produktverpackungen zu lesen und verstehen zu können. Dieses Vorgehen skizzierte sich durch die Analyse einer Eiscremepackung anhand von sechs ausgewählten Verständnis- und Interpretationsfragen, beispielweise hinsichtlich der Höhe von zugefügten Kalorien einer ganzen Packungseinheit oder Fragen zu spezifisch enthaltenden Nährstoffen. Die Anzahl der richtigen Antworten bildeten dann ein Spektrum von adäquater Literalität (4-6 richtige Antworten) bis hin zur eingeschränkten Literalität (0-1 richtige Antworten) ab (AOK_b 2020).

In der abschließenden Auswertung wurden die Ergebnisse bzw. die Ernährungskompetenz der deutschen Bevölkerung durch die AOK selbst grundlegend als mangelhaft bewertet. Mit einem Anteil von 51,6 Prozent werden das Wissen und die Fertigkeiten als problematisch bzw. inadäquat eingestuft, nur 45,9 Prozent der Befragten dagegen verfügen über eine ausreichende oder exzellente Ernährungskompetenz. Vor allem Informationen, die für eine abwechslungsreiche Ernährung notwendig sind, aber auch das Know-how mit Angaben auf Lebensmittelverpackungen umzugehen weisen erhebliche Defizite auf (AOK_b 2020). Eine differenziertere Darstellung liefert der Abschlussbericht vor dem Hintergrund des Alters und dem Geschlecht, dem Schulabschluss sowie dem beruflichen Werdegang, dem Netto-Haushaltseinkommen und dem Migrationshintergrund (siehe Anhang A: Gesamtergebnisse der Ernährungskompetenz-Studie). Aus dem ersten Teil der Studie lassen sich demnach folgende Ergebnisse festhalten:

- Die Ernährungskompetenz steigt mit Zunahme des Alters: In der Altersgruppe der 18- bis 24-jährigen sind mit 60,6 Prozent weit aus mehr als die Hälfte der Teilnehmer/-innen unzureichend kompetent sich in der Ernährungswelt gesundheitsorientiert zurecht zu finden. Lediglich die 60- bis 69-jährigen weisen eine erhöhte Ernährungskompetenz auf.
- Frauen sind ernährungskompetenter als Männer: Mit 53,0 Prozent weisen Teilnehmerinnen deutlich umfangreichere Fähigkeiten und Ressourcen auf als die männlichen Befragten mit 38,0 Prozent.

- Mit Zunahme des Schulabschlusses steigt die Ernährungskompetenz: 56,4 Prozent der Abiturienten/-innen haben eine ausreichende Ernährungskompetenz während nur 20,0 Prozent der Teilnehmer/-innen ohne einen Schulabschluss ausreichende Ressourcen für eine gesundheitsförderliche Ernährungsweise mit sich bringen. Knapp ein Drittel der befragten Schüler/-innen sind ebenfalls ausreichend ernährungskompetent.
- Das Netto-Haushaltseinkommen hat großen Einfluss auf die Ernährungskompetenz: 58,3 Prozent der gutverdienenden Menschen (5.000 Euro und mehr) weisen eine ausreichende Ernährungskompetenz auf. Lediglich 39,8 Prozent der befragten Menschen, die ein Einkommen unter 1.000 Euro angegeben haben, haben ebenfalls umfangreiche Möglichkeiten einen ausgewogenen Ernährungsalltag zu gestalten.
- Die Ernährungskompetenz wird durch einen Migrationshintergrund kaum beeinflusst: 47,3 Prozent der Menschen mit Migrationshintergrund und 45,6 Prozent der Menschen ohne Migrationshintergrund weisen eine ausreichende bzw. exzellente Ernährungskompetenz auf. Hierbei besteht ein Migrationshintergrund, wenn der Befragte/die Befragte selbst oder die Eltern in einem anderen Land geboren sind.

Die Ergebnisse des NVS weisen dagegen kompetentere Ergebnisse auf als die des Food Literacy-Score. 72,0 Prozent der Teilnehmer/-innen verfügen über eine adäquate Literalität, während nur 10,0 Prozent eingeschränkte Fähigkeiten und Ressourcen haben sich auf gängigen Produktverpackungen zurecht zu finden. Entsprechend diesem Ergebnis kann den Befragten eine höhere, objektiv gemessene Ernährungskompetenz zugesprochen werden, als es in dem Fragebogen zur Selbsteinschätzung hervorkam. Dennoch sind mit 28,0 Prozent der Befragten, folglich nur ein Viertel der deutschen Bevölkerung unzureichend in der Lage Nährwertkennzeichnungen und Informationen zu nutzen, um für sich selbst gesundheitsförderliche, ernährungsrelevante Entscheidungen treffen zu können (Kolpatzik & Zaunbrecher 2020, S. 13-17).

3.3 Die Ernährungskompetenz als Teil der Ernährungsbildung für Gesundheitsförderung und Prävention

Neben den Ergebnissen der HLS-Studie zur Gesundheitskompetenz der deutschen Bevölkerung weisen auch die Daten der ersten Untersuchung zur Ernährungskompetenz deutliche Anzeichen auf, mehr verhaltens- sowie verhältnispräventive Maßnahmen und Projekte für eine Verbesserung des individuellen Gesundheitsverhaltens der Menschen zu schaffen. In dem Ergebnisbericht der AOK werden dafür in sieben verschiedenen Bereichen Interventionsansätze benannt, die sowohl auf politischer Ebene aber auch im kommunalen oder wissenschaftlichen Setting umsetzbar sein können. Neben dem Forschungsausbau zur Ernährungskompetenz kann vor allem die Lebensmittelindustrie und der Handel einen großen Beitrag zur Verbesserung des aktuellen Ist-Zustandes beitragen, indem beispielsweise Reformulierungen für stark salz-, zucker- und fetthaltige Fertigprodukte stattfinden und entsprechende Werbe- sowie Marketingstrategien, die speziell an Kinder gerichtet sind, verboten werden. Auch geht es darum, den Verbraucher/-innen eine ausgewogene Lebensmittelvielfalt in Form von Obst und Gemüse schmackhafter zu machen und entsprechende Preise zu definieren. Naturbelassene Produkte müssen bezahlbar sein und einen barrierefreien Zugang bekommen. Hilfreiche, einfache Produktdeklarationen, beispielsweise mit Hilfe des Nutri-Scores, liefern beim Einkaufen hierfür einen verständlicheren Überblick hinsichtlich der ernährungsphysiologischen Vor- oder Nachteile entsprechender Lebensmittel. Ebenso wird die Notwendigkeit gesehen, Eltern mit ihren Kindern im Supermarkt eine konfliktfreie Begehung durch den Kassenbereich zu ermöglichen, indem zucker- bzw. energiereiche Produkte entfernt werden. Auch das private, familiäre Setting bietet Potenziale für Verbesserungen. Wochenmärkte und Gemeindegärten können hierfür beispielsweise attraktiver angeboten werden, um den einkaufenden Menschen Zusammenhänge zur Lebensmittelproduktion aufzuzeigen. Darüber hinaus können innerhalb von Betrieben und Arbeitsstätten die Ernährungskompetenz gefördert werden, indem zum einen ernährungsbezogenes Wissen vermittelt wird und die Gemeinschaftsverpflegung durch Kantinen oder Mensen nach empfohlenen Standards der DGE optimiert werden (Kolpatzik & Zaunbrecher 2020, S. 19).

Neben den zuvor genannten Anknüpfungspunkten, die größtenteils als verhältnisorientierte Interventionen eingestuft werden können, bietet das Bildungssystem mit der Vorschul-, Schul- und Erwachsenenbildung einen Bereich mit umfangreichen, zusätzlichen Potenzialen hinsichtlich gesundheitsorientierten Verhaltensveränderungen. Kolpatzik & Zaunbre-

cher geht es vor allem darum, Angebote zu konzipieren, die sowohl Kinder als auch deren Eltern/Sorgeberechtigte und Fachkräfte aus unterschiedlichen Bildungsbereichen umfassend abholen und im Zuge des Konzeptes vom „Lebenslangen Lernen“ begleiten. Die Ernährungsbildung soll an dieser Stelle in pädagogischen Institutionen als wichtiger Ansatz zur Gesundheitsförderung betrachtet und ganzheitlich implementiert werden (ebd. 2020, S. 18-19). Heindl zufolge ist es dabei besonders wichtig soziale, ökologische sowie ökonomische Determinanten im Kontext der Ernährung zu beachten, um eine nachhaltige und unterstützende Begleitung bei der Entfaltung gesundheitsorientierter Lebensstile zu gewährleisten. Neben dem Aufzeigen von Risiken, beispielsweise durch einseitige Ernährungsmuster, mit dem gleichzeitigen Ziel einer Reduzierung von Gleichgültigkeit hinsichtlich der Thematik ist das Aufdecken von Ressourcen als Maßnahme zur Empowerment-Förderung und somit für einen potenziellen Gesundheitsgewinn in der Zukunft ein qualitativer Ansatz für Verhaltensveränderungen (siehe Anhang A: Ernährung im Verständnis von Prävention und Gesundheitsförderung). Es bedarf den jungen Menschen Strukturen zu ermöglichen, um eine bedarfsgerechte Ernährungsversorgung selbstständig gestalten zu können. Die Förderung der Ernährungskompetenz, charakterisiert als Ausbildung sowie Erweiterung von Lese- und Schreibfähigkeiten, bietet innerhalb des Ernährungsverständnisses für Gesundheitsförderung und Prävention hervorragende Wirkungsfähigkeiten (Heindl 2009, S. 570).

Vor allem gilt es Kindern und jungen Menschen umfangreiches Wissen zum Thema Ernährung und Gesundheit bereitzustellen und durch pädagogisch-didaktische Interaktionen die Bedeutung ausgewogener Konsummuster aufzuzeigen. Gründe liegen hierfür hauptsächlich in der veränderten und wenig strukturierten Versorgungssituation im familiären Alltag, der eingeschränkten Ernährungskompetenz sowie der entsprechend mangelnden Teilhabe bei der Lebensmittelzubereitung. Mit der kontinuierlichen Abnahme der traditionellen Ernährungserziehung im häuslichen Setting bekommt demnach die institutionelle Ernährungsbildung durch pädagogische Fachkräfte vorzugsweise eine hohe Gewichtung. Dabei fungiert die Ernährungsbildung als „...*Vermittlung der Kompetenzen, die eigene Ernährung selbstständig genussvoll, gesundheitsverträglich, politisch mündig und sozial verantwortlich auch unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu entscheiden und zu gestalten*“ (Methfessel 2009, S. 103).

Methfessel zufolge ist die Ernährungsbildung, mit dem Ziel Gesundheit zu erhalten bzw. zu erreichen, ein Element der Gesundheitsbildung, die eine Befähigung zur Selbstbestim-

mung, zum mitverantwortlichen Handeln und eben für das lebenslange Lernen ist. Als Teil der Ernährungsbildung wird dagegen die Ernährungserziehung eingeordnet, bei der neben Wissen Normen und Verhaltensregeln in der Familie weitergegeben werden (ebd. 2009, S. 103).

Auch wenn die Ernährungsbildung hauptsächlich Institutionen zugesprochen wird, beginnt sie grundlegend als offener und lebensbegleitender Prozess bereits im Mutterleib. Von einer frühkindlichen Ernährungsbildung wird gesprochen, wenn hauptsächlich informelle Einflüsse der Ernährung auf das Kind einwirken, die beispielsweise durch erste Sinnes- und Geschmackswahrnehmungen stattfinden. Im weiteren Verlauf erlernt das Kleinkind das Essen durch weitere Erfahrungen, z.B. durch die Einführung der Beikost oder zu späterer Zeit die Teilnahme am Familientisch. Dabei spielen kulturelle, soziale und finanzielle Determinanten eine wesentliche Rolle. Neben zwei evolutionsbiologischen Programmen, dem Mere-Exposure-Effekt und der spezifisch-sensorischen Sättigung, liefern Auswahl, Angebot und Zubereitung von Lebensmitteln innerhalb der Familie erste Lerneffekte. Bedingt durch die programmierten Abläufe können dabei in der Entwicklung zunehmende Esskonflikte auftreten, die es durch gezielte Interventionen seitens der Sorgeberechtigten zu minimieren gilt (Bartsch, Büning-Fesel, Cremer, Heindl, Lambeck, Lührmann, Oeping, Rademacher & Schulz-Greve 2013, S. 85-86). Bei dem Mere-Exposure-Effekt besteht zunächst eine reservierte Haltung der Kinder bezüglich neuer Lebensmittel, der dann nach mehrmaligem Probieren eine Akzeptanz folgen kann. Evolutionär betrachtet wird hierbei von einer Sicherheitsmaximierung bei der Nahrungsmittelauswahl gesprochen. Empfindet der Mensch ein neues Lebensmittel als sicher und entwickelt er hierfür eine Vorliebe, die wiederum mit einem häufigen Verzehr einhergeht, so folgt dem zuvor genannten Programm die spezifisch-sensorische Sättigung. Ellrott erklärt diesen Vorgang als zunehmende Abneigung wiederholter Geschmacksqualitäten, die ernährungsphysiologisch betrachtet, einem Nährstoffmangel durch einseitige Nahrung entgegenwirken kann. Entstehen zeitgleich bei einem Verzehr unbeliebter Lebensmittel negativ behaftete Erfahrungen oder Gefühle, so kann aus einer Ablehnung auch eine starke Aversion erfolgen. Dieser Vorgang dient ebenfalls, wie bei den zuvor genannten Programmen, dem Schutz des Körpers, nicht in potenziell lebensgefährliche Situationen zu gelangen (Ellrott 2009, S. 68-69).

Begleitet durch die inneren Reize von Hunger und Sättigung lernt das Kind im weiteren Verlauf des Lebens, beispielsweise innerhalb der Kindertagesstätten aber auch im schulischen Setting durch gesellschaftliche Einflüsse die Welt des Essens und des Trinkens ken-

nen. Vor allem in jungen Jahren gilt es durch Bildungsangebote in Form von Sinnes- und Geschmackserfahrungen, ernährungsadaptierte Entdeckungsreisen aber auch durch einfache Wissensvermittlung kognitive, soziale und kulturelle Lernangebote im Umgang mit Lebensmitteln zu schaffen. Mit zunehmendem Alter können dabei die Aufgaben, die Anforderungen und thematischen Lerninhalte umfangreicher sowie formaler werden, es gilt jedoch Bedarf und Bedürfnisse der Jugendlichen zeitgemäß zu berücksichtigen (Bartsch et al. 2013, S. 87-88).

4 Grundschulpädagogik

Das folgende Kapitel skizziert die Organisationsstruktur und Aufgaben von Grundschulen, indem methodische und didaktische Ansätze, Fächer und Lernbereiche sowie die Bedeutung der Lernkompetenzen als Voraussetzung für das lebenslange Lernen aufgezeigt werden. Die einzelnen Aspekte werden dabei auf niedersächsische Bildungseinrichtungen bezogen, da im weiteren Verlauf eine Befragung als Ist-Analyse ebenfalls an Schulen dieses Bundeslandes durchgeführt werden.

4.1 Die Grundschule als Bildungsinstitution

Seit 1920 wird die Grundschule im deutschen Bildungssystem als Elementarschule angesehen, die für alle Kinder der Bundesrepublik eine Schulpflicht einfordert. Obwohl die grundlegende Aufgabe dieser Schulform seit jeher die Vermittlung einer Basisbildung sein soll, um damit den jungen Menschen den Weg für ihre weitere allgemeine Ausbildung zu ebnen, ist ihre Entstehung sowie Entwicklung durch vielschichtige Faktoren geprägt. Traditionen und regionale Besonderheiten, pädagogische Bewegungen und Ansätze, Kulturen, geschichtliche Ereignisse, sozialer Status einflussreicher Menschen sowie Motivationen durch außerschulische Einflüsse lassen die Grundschule historische Veränderungen durchmachen, die bis heute gewisse Unterscheidungen mit sich bringen (Götz & Sandfuchs 2014, S. 32). Auch gegenwärtig betrachtet befindet sich das Schulsystem in einem andauernden Veränderungsprozess, der vor allem durch den internationalen PISA-Test vorangetrieben und durch die föderale Schulpolitik der einzelnen Bundesländer beeinflusst wird. Letzteres ist das Resultat der Nachkriegszeit ab 1945, bei dem die Siegermächte mit der

Wiedereinführung des Schulsystems innerhalb ihrer vier Besatzungszonen unterschiedliche bildungspolitische Absichten verfolgten (Seifert & Wiedenhorn 2017, S.32).

Durch eine umfangreiche Schulreform nach der Wiedervereinigung 1990, bei der das Schulsystem durch Gymnasien sowie Haupt- und Realschulen dreigestufig wurde, hat die Grundschule als Bildungsinstitution den pädagogischen Anspruch formuliert, die bestehende Heterogenität der Bildungsniveaus sowie Integrations- und Vielfaltsaspekte aufzugreifen und die Diversität der kindlichen Entwicklungsstände individuell zu fördern (ebd. 2017, S. 32-33).

Dem aktuellen Runderlass des niedersächsischen Kultusministeriums zufolge handelt es sich bei den Grundschulen um eine Schulform, die Schüler/-innen vom sechsten Lebensjahr an in den Jahrgangstufen eins bis vier betreuen. Dem niedersächsischen Schulgesetz entsprechend ist der sogenannte Primarbereich verpflichtet grundlegend alle Kinder mit dem Beginn des schulpflichtigen Alters aufzunehmen und zu unterrichten. Unzureichende Deutschkenntnisse der Kinder, beispielweise durch bestehende Migrationshintergründe werden an dieser Stelle hervorgehoben und sollten zu keinem Zeitpunkt als ein Zurückstellungsgrund des Schulbesuches betrachtet werden. Gegenteilig wird festgehalten, dass entsprechenden Schüler/-innen vor der Einschulung sprachliche Förderungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt werden müssen (Niedersächsisches Kultusministerium_a 2020, S. 354-355). Gerade weil der Bildungsauftrag von Grundschulen lautet für alle Kinder, unabhängig von kulturellen aber auch von sozialen, kognitiven und psychologischen Entwicklungszuständen da zu sein, sie abzuholen und gemeinsam zu fördern bedarf es zur entsprechenden Schulanmeldung neben dem Alter auch die Einschätzung der Erziehungsberechtigten. Kinder, die erst im Zeitraum vom 1. Juli bis zum 30. September sechs Jahre alt werden gelten als „Kann-Kinder“ mit besonderer Beurteilung. An dieser Stelle besteht die Möglichkeit, durch eine gemeinsame Beratung zwischen Schulleiter/-innen und Eltern eigentlich schulpflichtige Kinder jedoch mit verzögerten Entwicklungsständen für ein weiteres Jahr im Kindergarten zu belassen. Grundlegend gilt Interesse und Neugier am Lernen bei den jungen Menschen zu wecken bzw. zu fördern und durch Wahrnehmung individueller Bedarfe sowie Bedürfnisse den Einstieg in die schulische Bildung behutsam durchzuführen (Niedersächsisches Kultusministerium_b 2020, S. 3).

Zu den primären Aufgaben und Zielen der elementaren Bildungseinheit gehören, neben einer Adaption der Erziehungs- und Bildungsaufträge durch Kindertageseinrichtungen, die

Ausbildung von Grundlagenwissen für die weiteren pädagogischen Entwicklungen der Schüler/-innen. Der Erwerb von wichtigen Kompetenzen sowie eine sprachliche Grundausbildung, das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens und grundlegendes Erfahren von gesellschaftlichen,

aber auch naturwissenschaftlichen Zusammenhängen mit einer Perspektive zu nachhaltigem Denken und Handeln sind an dieser Stelle besonders hervorzuheben. Darüber hinaus sollen die Kinder erfahren, was es bedeutet sich an Regeln und Normen zu halten, um rücksichts- und respektvoll miteinander umzugehen.



Abb. 10: Fächerübergreifende Lernbereiche der Grundschule

In dem gegenwärtigen Runderlass wird zudem die Grundschule als Ort der Gesundheitsförderung benannt, die mit Hilfe von fächerübergreifendem Lehren und Lernen in den Kerncurricula als konkrete Gesundheits- und Bewegungserziehung aufgeführt werden soll. Jede Grundschule erhält dabei die Möglichkeit, auf der Basis des niedersächsischen Schulgesetzes und unter Beachtung eigener struktureller Ressourcen, entsprechende pädagogische Angebote für die Schüler/-innen zu schaffen, indem verschiedene Bildungs- und Erziehungsaufgaben den verschiedenen Lernbereichen dabei zugewiesen werden (Abb. 10) (Niedersächsisches Kultusministerium^a 2020, S. 355-356).

4.2 Der Grundschulunterricht

Neben den historischen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen der Grundschule als Bildungsinstitution an sich, durchlaufen Unterrichtskonzeptionen, Lehr- und Lernmethoden sowie Bildungsangebote einen ebenso fortlaufenden Wandel, den es hervorzuheben gilt. Gegenwärtig betrachtet sind es vor allem Seifert & Wiedenborn nach die erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Kindheitsforschungen, die mit Hilfe einer Kindheitsabbildung die theoretische Auseinandersetzung der bestehenden Herausforderung von Bildungs- und Entwicklungsheterogenität darlegen wollen. Entsprechend geht es bei der

Grundschulpädagogik zum einen um eine professionalisierte Auseinandersetzung mit den Lernthematiken sowie zum anderen mit den Themenkomplexen Kinder, Kindsein und Kindheit. Letzteres resultiert dabei primär auf den Veränderungen von Strukturen im häuslich-privaten bzw. familiären Setting sowie der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Grundlegend wird festgehalten, dass an dieser Stelle ein Generationswechsel von Straßen- bzw. Spielkindern früherer Zeiten hin zu Medien- bzw. Konsumkindern stattfindet. Darüber hinaus spielt der Wandel von Arbeitswelten durch zunehmende Anforderungen an die Sorgeberechtigten eine maßgebliche Rolle, aber auch Erwartungshaltungen an die Kinder bzw. die Bildungseinrichtungen folgern pädagogische Anpassungen. Vor dem Hintergrund dieser veränderten Kindheit bedarf es im schulischen Setting daher Umgestaltungen von Bildungsstrukturen, die Lehrkräfte und Experten von Erziehungswissenschaften hohe Belastungssituationen abverlangen (ebd. 2017, S. 39-41).

Die Ausgangslage der gesellschaftlichen Veränderungen und die Zielsetzung von Grundschulen alle Kinder, unabhängig ihres sozialen Umfeldes, der familiären Finanzlage und der kulturellen Hintergründe, gleichermaßen zu fördern sowie Kindern aus bildungsferneren Schichten ebenfalls gerecht zu werden folgern ein Lernkonzept bei dem selbstständiges

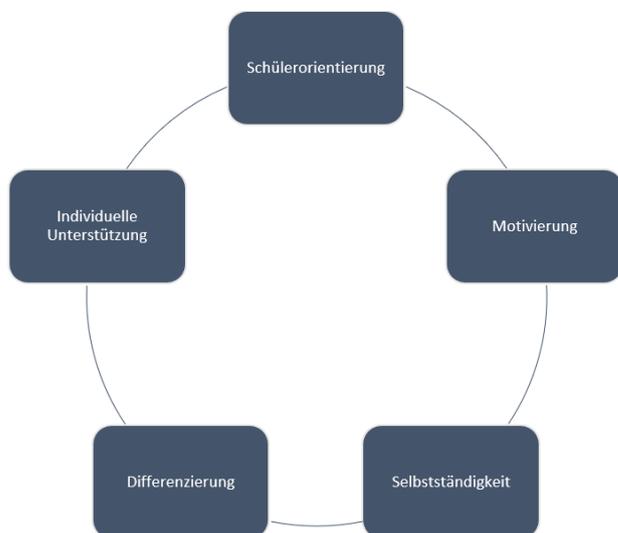


Abb. 11: Unterrichtsprinzipien

Lernen als zentrales Element betrachtet wird. Die Grundschulmethodik und -didaktik gestaltet dabei das Lernen in gemeinsamen Interaktionen und als aktiven, entdeckenden Prozess. Für jede Planung von Lehr- und Lernprozessen aller Schulfächer sollen dabei grundlegende Unterrichtsprinzipien eingehalten werden, die den Unterrichtsmethoden übergeordnet sind (Abb. 11). Die

Kinder sollen angeregt werden, durch kognitive Reize und offene Aufgaben Grundkompetenzen zu erlernen und im Rahmen von Selbstfindung Urteils-, Entscheidungs- und Unterscheidungsfähigkeiten auszubilden. Für die Lehrenden bedeutet dies, jedes Kind seinen

eigenen Lernstil und Lernrhythmus entwickeln zu lassen und individuelle Rahmenbedingungen hierfür zu schaffen. Als Voraussetzung hierfür bedarf es einer vertrauensvollen Lernumgebung, bei dem die Schüler/-innen den Mut bekommen innerhalb ihres Freiraumes Neues auszuprobieren Sachverhalte zu beobachten und durch experimentelles Handeln Lerninhalte zu untersuchen. Dieses konstruktivistische Lernverständnis lässt es zu, dass die jungen Menschen auch durch Fehler lernen und den Lerngegenstand anhand ihrer eigenen Wahrnehmung erschließen. Zur Umsetzung der didaktischen Ansätze erfolgt neben der Frei- und Gruppenarbeit gerade im Anfangsunterricht auch der direkt gelenkte Unterricht, dem eine gleichwertig große Rolle bei der Vermittlung von Lerninhalten zugesprochen wird. An dieser Stelle werden durch eine Rhythmisierung und stärkeren strukturellen Gestaltung des Unterrichtsalltages, innerhalb des sogenannten Frontalunterrichtes, erste Lernprozesse einer unterschiedlichen Lerngruppe gemeinsam gefördert (Drexl 2013, S. 19-35).

Während das Wie, in Form von methodisch und didaktischen Ansätzen, durch individuelle bedürfnis- und bedarfsorientierte Einflussfaktoren bestimmt und umgesetzt wird findet das Was, durch Inhalte und Umfang der Lerneinheiten, klare Regelungen seitens der länderpolitischen Strukturen. Durch Vorgaben von Bildungsstandards sowie den formulierten Kerncurricula durch das Kultusministerium bekommen die Lehrkräfte von Schulen die Aufgabe anhand dessen Lehrpläne zu entwickeln, die mit Hilfe von Methoden und organisatorischen Strukturen die festgelegten Bildungsziele erreichen sollen. Sowohl die Bildungsstandards als auch die curricularen Vorgaben bilden dabei das Wissen und Können der Kinder ab, dass sie am Ende der

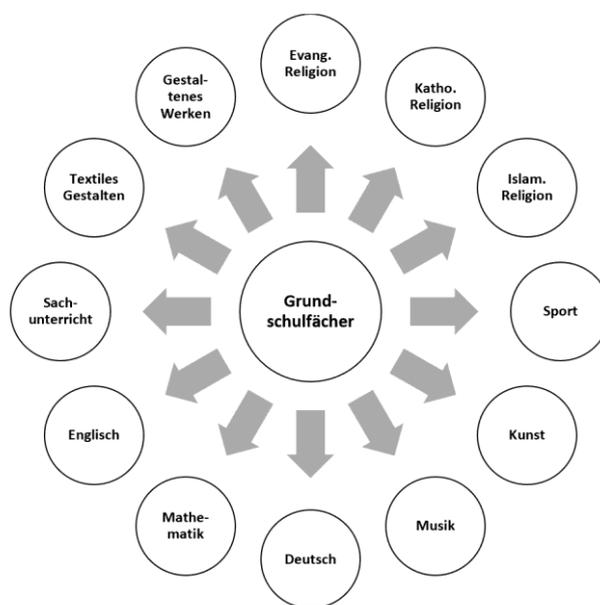


Abb. 12: Übersicht der Grundschulfächer

4. Klasse erhalten haben sollen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2020). Für die Grundschule werden durch das niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung zwölf Unterrichtsfächer aufgezeigt (Abb. 12), denen entsprechenden Kerncurricula hinterlegt und zur Einsicht freigegeben sind (NLQ 2020).

In dem aktuellen Runderlass der Ministerkonferenz vom 19.06.2020 wird darüber hinaus eine Übersicht dargestellt, wie eine Verteilung von Lernstunden auf die verschiedenen Fächer auszusehen hat (siehe Anhang A: Stundentafel von niedersächsischen Grundschulen). Eine Unterrichtsstunde in der Tabelle umfasst dabei 45 Minuten Lehr- und Lernzeit. Die Vorgaben der einzelnen Lernstunden sind dabei unter Berücksichtigung von den Bedürfnissen der Schüler/-innen einzuhalten und sollten vor dem Hintergrund von Konzentrationsfähigkeit sowie Belastbarkeit ggf. variabel angepasst werden. Ebenso festgelegt werden hier die zeitlichen Umfänge von außerschulischen Angeboten und Möglichkeiten für Arbeitsangebote. Ausgenommen aus der Stundentafel sind potenzielle Förderstunden für Kinder mit besonderer Begabung oder Probleme mit den Grundfähigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen sowie dem Erwerb von grundlegenden deutschen Sprachkenntnissen (Niedersächsisches Kultusministerium_a 2020, S. 356-361).

Neben der allgemeinen Stundentafel kann durch bestimmte Veranlassungen auch eine Kontingentsstundentafel als Rahmenkonstrukt für die Verteilung der Unterrichtsstunden fungieren, bei der lediglich die gesamte Stundenzahl, ohne Aufteilung auf die jeweiligen Jahrgänge, festgeschrieben ist (siehe Anhang A: Kontingentsstundentafel von niedersächsischen Grundschulen). Eine Verteilung der Zeit auf die jeweiligen Grundschulfächer erfolgt dann in eigener Verantwortung, sofern die fixierten curricularen Ziele seitens der Schüler/-innen erreicht werden (ebd. 2020, S. 357-361).

4.3 Lernkompetenzen als Voraussetzung für lebenslanges Lernen

Mit der verbindlichen Formulierung von Lehrplänen und Bildungsstandards, die vor allem durch vergangene, groß angelegte ländervergleichende Leistungsmessungen entwickelt wurden, wird der primäre Auftrag für Grundschulen fixiert, ein Bildungsfundament bei den Schülern und Schülerinnen zu entwickeln. Das Ziel ist es, die Persönlichkeiten zu stärken, Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeiten auszubilden sowie mit dem erworbenen Wissen eine Anschlussfähigkeit für den Prozess des lebenslangen Lernens zu fördern (Liebers 2014, S. 342). Mit der Fokussierung auf die Thematik des lebenslangen Lernens wird dabei sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene ein Element in das Zentrum der Bildungspolitik gestellt, dem für die Anpassung und den entsprechenden Umgang der Bevölkerung mit wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Veränderungen große Potenziale nahegelegt werden (DIPF 2002, S. 32). Die Kommission der europäischen Gemeinschaften (KOM) definiert diesen Sachverhalt, auf der Grundlage ihres Memorandums vom

30.10.2000, als *“... Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgerschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“* (KOM 2001, S. 9).

Entsprechend dem Memorandum wird das lebenslange Lernen als Basiskonstrukt angesehen, dem zum einen durch die zunehmende wissensbasierte Gesellschaft sowie Wirtschaft und damit einhergehenden ansteigenden Informations- bzw. Wissensbedarfe als auch durch die stetig komplexer werdenden sozialen und politischen Strukturen eine hohe Priorisierung bei der Umsetzung zugesprochen wird. Bildung ist vor diesem Hintergrund als Schlüssel zur Bewältigung von Strukturveränderungen angesehen, welche eine Förderung der aktiven Beteiligung aller Menschen innerhalb der Gesellschaft ermöglicht. An dieser Stelle wird die Bedeutung des „Lernen-Wollens“ hervorgehoben, das durch Erfahrungen und Erfolgserlebnisse der eigenen Lernbiografie ausgeprägt bzw. gefördert wird. Die Ausbildungen von Lernmotivation und -bereitschaft werden dabei den frühen Lebensjahren zugesprochen und erfordern demnach ein zielgerichtetes Bildungssystem, dass sich den Bedürfnissen und Wünschen anpasst. Grundlegend sind hierfür drei Kategorien skizziert, die als Lerntätigkeiten sowohl im privaten als auch im institutionalisierten Alltag der jungen Menschen verwendet werden. Neben dem klassischen formalen Lernen, welches für einen Erwerb von Abschlüssen und Qualifikationen hauptsächlich benötigt wird, tragen auch ein nicht-formales sowie ein informelles Lernen zum Erwerb von Wissen und Fähigkeiten bei. Während Ersteres als eine Art ergänzendes Angebot zum formalen Lernen außerhalb des schulischen Settings aber dennoch durch Einrichtungen geliefert wird, beispielsweise durch Jugendorganisationen, handelt es sich bei dem informellen Kontext um Kenntniserwerb bzw. Erfahrungen aus dem alltäglichen Leben, die vor allem unterbewusst erworben werden. Obwohl Erlebnisse des Alltags häufig nicht als Lernen betrachtet werden, ist es die gleichzeitige Zwanglosigkeit, die Erfolge im frühen Kindesalter erzielen können (KOM 2002, S. 9-10).

Vor dem Hintergrund der Potenziale des informellen Lernens neben den anderen Lerntätigkeiten bedarf die Planung sowie Umsetzung von Lehr- und Lerninhalten eine strukturierte Konzeption mit einer Orientierung anhand von Basiskompetenzen (Achtenhagen & Lempert 2000, S. 12). Mit einer Fokussierung auf verschiedene Kompetenzkonzepte, die sich in ihren Definitionen durch den Ort der Anwendung unterscheiden, sollen neben reinen Wissenserweiterungen soziale Integration, Partizipation sowie das Erfahren von kultu-

rellen Werten ermöglicht werden. Im pädagogischen Kontext handelt es sich bei den Kompetenzen demnach um eine „*Persönlichkeitsdimension ... die sich umfassend auf die fühlenden, denkenden, wollenden und handelnden Individuen während ihrer lebensbegleitenden Lern- und Entwicklungsprozesse...*“ beziehen (Edelmann & Tippelt 2004, S. 8). Ähnlich den Anforderungen an die Grundschulpädagogik steht bei dieser Begriffsbeschreibung eine Befähigung für ein selbstgesteuertes sowie selbstständiges Denken und Handeln im Vordergrund. Innerhalb des Konzeptes vom lebenslangen Lernen sollen die Ausbildung sowie Förderung von Kompetenzen ein Zurechtkommen mit der sich stetig verändernden Gesellschaft, einschließlich ihrer Anforderungen an die Bevölkerung, ermöglichen (ebd. 2004, S. 8).



Abb. 13: Übersicht der Kompetenzen

Allen voraus wird die Lernkompetenz benannt, die als „Lernen des Lernens“ charakterisiert werden kann und bereits im Kindergartenalter beginnen muss. Hierbei geht es darum, Lernprozesse in den Mittelpunkt der Bildung zu legen, um Kenntnisse im Umgang mit neuen Informationen zu vermitteln. Diese Kompetenz ist vor allem für die Bearbeitung von Problemen wichtig, da bereits im Kindesalter Ressourcen für Selbststeuerungsprozesse gefördert werden können (DIPF 2002, S. 3).

Für spezifische Maßnahmen und Angebote zur Persönlichkeitserweiterung werden innerhalb des Kompetenzverständnisses weitere fünf Ansätze benannt, die sich bereits in bildungspolitischen Strukturen bewährt haben (Abb. 13). Bei der Fachkompetenz (1) handelt es sich um fachliche, Arbeits- und Lebensbereich-orientierte Fertigkeiten, die durch entsprechendes (Fach-)Wissen ergänzt werden. Zur personalen Kompetenz (2) zählen Eigenschaften, die sich mit dem Selbstbewusstsein, der eigenen Identität, der Entwicklung und

möglichen (ebd. 2004, S. 8). Allen voraus wird die Lernkompetenz benannt, die als „Lernen des Lernens“ charakterisiert werden kann und bereits im Kindergartenalter beginnen muss. Hierbei geht es darum, Lernprozesse in den Mittelpunkt der Bildung zu legen, um Kenntnisse im Umgang mit neuen In-

dem Wissen beschäftigen. Es handelt sich hierbei um individuelle, persönliche Merkmale, die beispielsweise Kritik- und Urteilsvermögen sowie das eigene Erscheinungsbild charakterisieren. Bei der sozialen Kompetenz (3), die auch als kommunikative Kompetenz bezeichnet wird, werden Dispositionen dargestellt, die im Umgang mit anderen Menschen zum Tragen kommen. An dieser Stelle sind Teamfähigkeit, Empathie, Verantwortung gegenüber anderen, Akzeptanz und Gemeinschaftsgefühle von großer Bedeutung. Mit der methodischen und instrumentellen Kompetenz (4) werden dagegen kreative informationsverarbeitende Potenziale umfasst, die im kulturellen Kontext sowie im Umgang mit Problemen des Alltags zum Tragen kommen. Zu guter Letzt wird das inhaltliche Basiswissen (5) benannt, dass wissenschaftliche Grundkenntnisse innerhalb verschiedenster Bereiche, beispielweise die der Grundschulfächer, umfasst (Edelmann & Tippelt 2004, S. 8).

Zusammenfassend und vor dem Hintergrund von Kompetenzausbildung sowie der Grundsteinlegung lebenslanger Lernprozesse ist die Grundschule als bedeutender Ort hervorgehoben. Mit Hilfe einer frühzeitigen und individuellen Förderung können Neugier und Motivation am Lernen geschaffen werden, die zunächst vor allem zur optimalen Ausbildung der Basisfähigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen und Sprechen führen sollen. Im Verlauf der Anfangsschulzeit werden dabei zusätzlich Räume geschaffen, die auch soziale und personale Ressourcen fördern können. Darüber hinaus gilt es Lernkompetenzen zu vermitteln, die durch neue Lehr- und Lernkulturen Freude am Lernen bei den Schülern und Schülerinnen ermöglichen sollen. Durch die anfängliche Heterogenität und die Herausforderung einer Chancengleichheit bei der Weiterentwicklung bzw. Weiterbildung der Kinder gewährleisten zu müssen, steht die Grundschule vor der großen Herausforderung einer doppelten Anschlussfähigkeit. Durch gezielte Ansätze informeller Lernprozesse, als Ergänzung formaler Methoden, können jedoch maßgeblich Erfolge für einen praxisorientierten Zugang zu Wissen und Kompetenzen im schulischen aber auch im häuslichen Setting erzielt werden, die ebenfalls Bereitschaften für lebenslange Lernprozesse fördern können (DIPF, 2002, S. 33-35).

5 Ernährungskompetenzförderung an Grundschulen

Auf der Grundlage, der bereits in Kapitel 3 thematisierten Ernährungskompetenz im Kontext der Ernährungsbildung sowie der strukturellen Organisation von Grundschulen (Kapitel 4) findet im folgenden Kapitel die Erörterung einer Förderung und Vermittlung entsprechender Fähigkeiten und Ressourcen im konkreten Zusammenhang des schulischen Settings statt. Anhand des Konzeptes der guten gesunden Schule sowie dem Europäischen Spiralcurriculum Ernährungsbildung wird die Bedeutung und Umsetzung der Thematik für eine frühzeitige Gesundheitsförderung sowie präventiven Beeinflussung von gesundheitsorientiertem Verhalten zunächst auf institutioneller bzw. verhältnisorientierter Ebene hervorgehoben. Darüber hinaus werden mögliche Ansätze zur konkret gezielten Umsetzung von Ernährungsbildung im Unterricht auf verhaltensorientierten Ebenen aufgezeigt, die mit Hilfe längst bestehenden sowie praxiserprobten Projekten und Programmen angewendet werden können. Zu guter Letzt wird die fächerübergreifende Vermittlung von ernährungsrelevanten Themen dargestellt.

5.1 Schulische Ernährungskompetenzförderung zwischen Chancen und Herausforderungen

Im Handlungsfeld der Ernährungs- und Verbraucherbildung des Konzeptes der guten gesunden Schule und auf der Basis des europäischen Spiralcurriculums können ernährungsrelevante Inhalte im schulischen Setting durch mehrere Umsetzungsstrukturen vermittelt werden, um letztendlich die Ernährungskompetenz frühzeitig auszubilden sowie zu fördern. Heindl nach bietet das tägliche Schulleben sogar vielfältige Ansätze Essen und Ernährung mit dem klassischen Schulunterricht zu verbinden. Unabhängig davon, dass bereits seit vielen Jahren auf Expertenebene die Einführung eines eigenen Schulfachs zur Ernährungs- oder Gesundheitserziehung ausgiebig erörtert wird, werden an dieser Stelle vor allem kooperierende sowie themenorientierte Projekte aber auch fixierte Schulprofile und Schulprogramme im entsprechenden Schulkonzept hervorgehoben. Es geht darum Ernährungsthemen mit einem starken Praxisbezug zu bearbeiten, um den Umgang mit der Lebensmittelvielfalt sowie eine Reflektion der eigenen Essgewohnheiten zu ermöglichen. Darüber hinaus sind auch kulturelle Aspekte von Speisen und Mahlzeiten mit einzubringen sowie zu thematisieren, da sich Essen als eine tiefgründige Verwurzelung in der Gesellschaft wiederfindet (Heindl 2005, S. 143-147). Dieser Aspekt wird auch durch Plinz auf-

gegriffen, indem die Ernährungsbildung mit entsprechender Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen innerhalb der Lebensmittelzubereitung um die Dimension einer Werte- und Einstellungsbildung zum Thema erweitert wird. Kinder sollen frühzeitig und ganzheitlich im lebenslangen Ernährungsbildungsprozess begleitet und besonders im Primarstufenalter durch Handeln und Forschen im Ernährungskontext für die eigene Gesunderhaltung sensibilisiert werden. Ein Zugewinn an Informationen und Wissen dieser Art wird vor allem dem Einbezug von Sinnen und aneignungsorientierten Konzeptionen zugesprochen. Innerhalb des Grundschulsettings gibt es dabei viele Möglichkeiten Ernährungsbildung umzusetzen und entsprechende Ernährungskompetenz auszubilden bzw. zu fördern. Mit Hilfe der Berücksichtigung des Einmaleins der Ernährungsbildung (Abb. 14) können beispielsweise grundlegend ernährungskompetente Verhaltensweisen geformt und eine einfache, aber dennoch qualitative Ausgangslage für eine lebenslange Neugier hinsichtlich eines bewussten Lebensstils geschaffen werden (Plinz 2021, S. 14-16).



Abb. 14: 1x1 der Ernährungsbildung

Obwohl auf vielfältigen Ebenen die theoretische Bedeutung der Ernährungsbildung hinsichtlich einer Gesundheitsförderung und Prävention im schulischen Setting immer wieder thematisiert wird gibt es nach wie vor eine Diskre-

panz bei der praktischen Umsetzbarkeit. Mit dem Schlussbericht „Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung)“ für das BMEL, wird durch die Universität Paderborn eine aktuelle forschungsbasierte Übersicht dargelegt, die den Status Quo von Ernährungsbildung in Bildungseinrichtungen aufzeigt, sowie bewertet. In dem Zeitraum von Oktober 2016 bis November 2018 wurde das Ausmaß von ernährungsbezogenen Inhalten und Kompetenzfeldern evaluiert, die in Form von Bildungsarbeit innerhalb der Lehrpläne aber auch als Lehr- und Lernmaterialien in Deutschland bis dato umgesetzt wurde. Darüber hinaus wurde auch die Ausbildungsqualität der Lehrkräfte und Pädagogen

im Hinblick des fachlichen Ernährungswissens sowie der thematische Stellenwert an Schulen und Kindertagesstätten untersucht. Die Ergebnisse wurden dann im Abschluss mit früheren Ergebnissen einer ähnlichen Untersuchung (Eis-Studie 1998-2000) verglichen (Heseker, Dankers & Hirsch 2018, S. 1-2).

Grundlegend wird in dem Forschungsbericht der Universität zusammenfassend festgehalten, dass sowohl in Kindertagesstätten als auch in Grundschulen und weiterführenden allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer ernährungsrelevante Bildungsthemen auf unterschiedliche Weisen angeboten werden. Aufgrund der unzureichenden Thematisierung innerhalb der Ausbildungsstrukturen (bspw. in Lehrbüchern) von pädagogischen Fachkräften sind jedoch die Kompetenzen der Multiplikatoren unzureichend. Auch das Interesse seitens der Pädagogen und Pädagoginnen ist, vor dem Hintergrund der thematischen Bedeutung und Wichtigkeit, ungenügend. Fort- und Weiterbildungen werden darüber hinaus nur vereinzelt angeboten, sodass die Möglichkeiten für eine spezifische Wissenserweiterung sowie Interessenssteigerung sich ebenfalls als schwierig gestaltet. Nach wie vor wird die Ernährungsbildung auf die Ernährungsversorgung und Verpflegung reduziert, die lediglich in Form eines entsprechenden Lebensmittelangebots stattfindet. Ein weiterer Punkt, der innerhalb der Untersuchung auffiel, waren die erheblichen Mängel von Lehrbüchern für Schüler/-innen. Die vielfältigen Materialien, die den Kindern und Jugendlichen für die Vermittlung von Ernährungsthemen in Deutschland zur Verfügung stehen, sind auf der Grundlage falscher Informationen verfasst, sodass auch fachfremde Lehrkräfte mit unrichtigen Informationsquellen arbeiten und ihr eigenes Wissen dementsprechend fälschlich erweitern. Vor diesem Hintergrund besteht die große Herausforderung, die ebenfalls umfangreich vorhandenen, qualitativen und gut aufbereitete Lehr- und Lernmaterialien herauszufiltern und im Unterricht vorteilhaft zu nutzen (ebd. S. 165-166).

Neben einer wissenschaftlichen bzw. inhaltlichen Korrektheit der Lehr- und Lernmaterialien müssen Ernährungsinformationen zudem so gestaltet und vermittelt werden, dass eine qualitative Ausbildung und Förderung von der Ernährungskompetenz ermöglicht werden kann. An dieser Stelle sind Kriterien zu beachten, die an die individuellen Fähigkeiten der Kinder anknüpfen und die vier Kernaspekte von Gesundheitskompetenz, folglich Ernährungsinformationen finden, verstehen, beurteilen und anwenden (Abb. 15), beachten. Vor allem müssen Auskünfte für junge Kinder vielseitige Merkmale der Verständlichkeit aufweisen, die beispielsweise durch die ergänzende Darstellung von Grafiken und Abbildungen aber auch durch eine einfache Gliederung sowie einfacher Sprachstil und gute Lesbar-

keit gewährleistet sein kann. Kinder aus bildungsferneren Familien, die häufig zu einer sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppe gehören sollen gleichviel für sich mitnehmen können wie Kinder aus besser gestellten Milieus. Darüber hinaus ist es wichtig den Nutzen der bereitgestellten Inhalte für die entsprechende Zielgruppe aufzuzeigen, um auch eine größtmögliche Partizipation zu gewährleisten (Haack & Siegert 2015, S. 53-54). Auf der kommunikativen Ebene zwischen den Lehrkräften sowie den Schülern und Schülerinnen liegt die Herausforderung dadurch auch bei der gewählten Darstellung über den Zusammenhang zwischen einem gewünschten gesundheitsfördernden Ernährungsstil und dem gegenwärtigem Essverhalten der Kinder, welches als sehr stabile Gewohnheit menschlichen Handelns zugeordnet werden kann (Plinz 2021, S. 14).

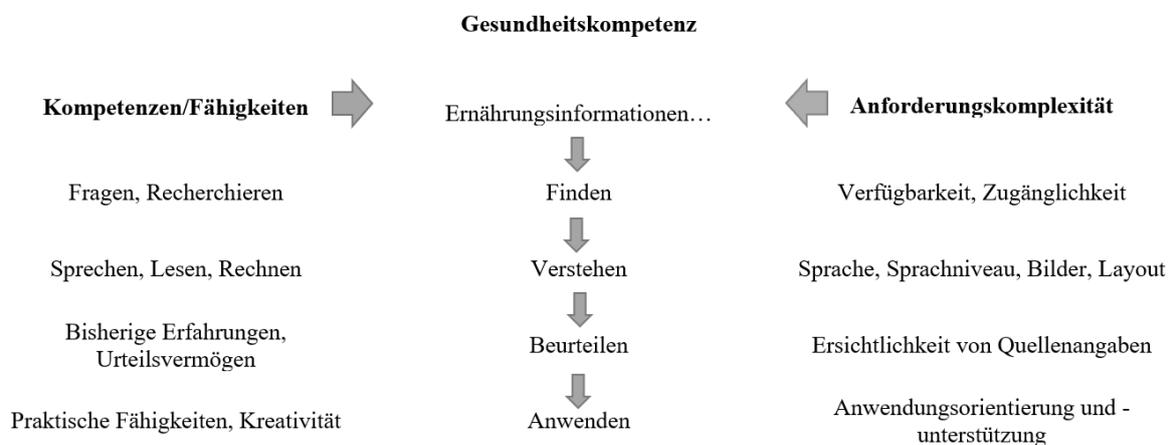


Abb. 15: Aspekte von Gesundheitskompetenz

Erst wenn ernährungsrelevante Lehr- und Lerninhalte die Aspekte von Gesundheitskompetenz erfüllen, können die weiteren vier grundlegenden Fähigkeiten der Ernährungskompetenz (vgl. Kapitel 3.1, S. 23) ausgebildet und gefördert werden.

Die Tatsache, dass Schulen einen eindeutigen Erziehungs- und Bildungsauftrag hinsichtlich der Gesundheitsbildung und dementsprechend auch der Ernährungsbildung haben und institutionelle Einrichtungen auf Makro- und Mikroebene, z.B. durch ein gesundheitsförderndes Leitbild in Form eines Schulkonzeptes inklusiver ausgewogener Schulverpflegung und durch methodisch-didaktische Umsetzungen von Ernährungsprogrammen bzw. -projekten, außerdem viele Anknüpfungspunkte zur Gesundheits- bzw. Ernährungsbildung bieten, wird den Grundschulen bestmögliche Chancen zur Ausbildung sowie Förderung der Ernährungskompetenz junger Schüler/-innen geliefert (Heseker 2005, S. 101).

5.2 Ernährungskompetenzförderung durch institutionelle Organisationen

Mit der Betrachtung von Schulen als Lebensort wird durch die Vernetzungsstelle Schulverpflegung Niedersachsens die Ernährungsbildung sowohl eine als direkte und unterrichtsorientierte Auseinandersetzung der Thematik sowie als eine ganzheitliche Anwendung im alltäglichen Ablauf angesehen. Neben der Bereitstellung einer ausgewogenen Pausen- und Mittagsverpflegung durch Mensen und Schulkioske geht es vor allem darum ernährungsrelevante Aspekte als Leitbild und Grundhaltung zur Gesundheitsförderung zu betrachten, die letztendlich in Form von Schulprogrammen die Schulqualität aufwerten, um ebenfalls eindeutige Signale für eine angewendete bzw. gelebte Ernährungsbildung aufzuzeigen (Vernetzungsstelle Schulverpflegung Niedersachsen 2021). Dieser gehandhabten Philosophie liegt der Settingansatz zu Grunde, der sich im Rahmen von gesundheitsfördernden Strukturen auf die Lebenswelt der Menschen und die Rahmenbedingungen fokussiert, die wiederum Einfluss auf deren leben, arbeiten und lernen sowie ihr konsumieren haben (Hartung & Rosenbrock 2015). Die Schule wird dabei als wichtiges Setting zur Gesundheitsförderung betrachtet, da entsprechende Maßnahmen Kinder und Jugendliche aus allen Schichten und über einen langen Lebenszeitraum hinweg beeinflussen können. Zu Beginn der Entwicklung von Implementationsstrukturen für ein psychisches und physisches Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen innerhalb der Bildungsorganisationen waren pädagogische Aufklärungsarbeiten ausschließlich in Form von didaktischen und erzieherischen Methoden Gegenstand des Unterrichts. Erst im Verlauf der letzten Jahre haben sich in Deutschland zwei weitere Ansätze etabliert, die eine systematische und umfassende Anwendung der Gesundheitsförderung im gesamten schulischen Kontext praktizieren. Die ganzheitliche Betrachtungsweise macht offensichtlich, dass alle Strukturen von Bildungseinrichtungen neben den Lehrplänen, beispielsweise Leitungs- und Verwaltungsebenen, Schulgemeinden und Gesundheitsdienste aber auch räumliche Gegebenheiten, Mitarbeitergesundheit und kulturelle Aspekte als Ressourcen zur gesundheitlichen Beeinflussung von jungen Menschen beitragen können (Naidoo & Wills 2019, S. 424-429). Für die Ernährungsbildung bedeutet dies, dass Essen und Trinken in Schulen, wie bereits erwähnt, mehr als nur eine Behandlung der Thematik innerhalb des Unterrichts ist. Mit einer Fokussierung aller Essens- und Ernährungsangelegenheiten außerhalb der klassischen Schulstunde, die durch Schüler- und Lehrerbeteiligung bei der Zubereitung von Lebensmitteln, außerschulischen Kooperationen (z.B. mit Lebensmittelproduzenten) sowie Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten, die Gestaltung von Speiseräumen und durch Fortbildungen der pädagogischen Mitarbeiter/-innen geformt werden können, kann eine

Erweiterung entsprechenden Wissens und somit ein vielschichtiger, aufeinander aufbauender Kompetenzerwerb bei den Kindern und Jugendlichen aller Jahrgangsstufen unter kontextspezifischen Rahmenbedingungen erreicht werden (Heindl 2003, S. 67-68).

5.2.1 Das Konzept der guten gesunden Schule als Basis für schulische Gesundheitsförderung durch Ernährungskompetenzförderung

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 15.11.2012 werden konkrete Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention für Schulen aufgestellt, die als integrale Bestandteile der Schulentwicklung und nicht als zusätzliche Aufgaben fungieren sollen. Argumentative Grundlagen beziehen sich demnach auf Studien, die einen signifikanten Zusammenhang von Gesundheit und Bildung darlegen und somit eine ganzheitliche Fokussierung hinsichtlich Schulentwicklungsprozessen bedürfen. Grundlegend müssen für die Umsetzungen

folgende sieben Aspekte beachtet werden: Verhaltensorientierung, Verhältnisorientierung, Partizipation, Lebensstil und Herkunft, Ressourcenstärkung, Stär-



Abb. 16: Handlungsfelder zur Gesundheitsförderung und Prävention an Schulen

kung von Lebenskompetenzen und die Integration übergreifender Themen. Bei den Voraussetzungen für eine optimale und nachhaltige Gesundheitsförderung an Schulen werden vor allem strukturelle Rahmenbedingungen hervorgehoben, die sowohl intern als auch extern unterschieden werden können. Neben der Einhaltung bzw. Umsetzung bildungspolitischer, curricularer Anforderungen innerhalb des Unterrichtes, der Gewährleistung von Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz auf personaler Ebene sowie der Möglichkeit von Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte ist die Zusammen- bzw. Netzwerkarbeit mit den jeweiligen Schulträgern, den Eltern und der Kommune von großer Bedeutung. Auf inhaltlicher Lern- und Lehrebene benennen die Kultusminister darüber hinaus verschiedene Themen und Handlungsfelder, die im schulischen Unterricht integriert werden sollen (Abb.

16). An dieser Stelle gilt es entsprechendes Wissen schulform- und schulstufenorientiert aufzuarbeiten und zielgruppengerecht zu vermitteln (KMK 2012, S. 4-5).

Mit dem Konzept der guten gesunden Schule (GGS) ist ein Ansatz entwickelt worden, der schulische Gesundheitsförderung und präventive Maßnahmen im Bildungs- und Erziehungskontext stärker verankert sowie die qualitative Arbeit der Bildungseinrichtung aufwertet. Grundlegendes Verständnis liefert an dieser Stelle die Annahme, dass Wechselbeziehungen zwischen Gesundheit und Bildung bestehen. Durch eine gute Schulqualität, die mit Hilfe der ganzheitlichen Betrachtung von internen sowie externen Rahmenbedingungen erreicht werden kann, wird eine Grundlage für eine motivierende und vertrauensvolle Lehr- und Lernatmosphäre geschaffen, die wiederum die Gesundheit der Schüler- und Lehrerschaft fördern kann. Im Wechselbezug dazu liefert ein persönliches Wohlbefinden ideale Voraussetzungen für effektives und nachhaltiges Lehren und Lernen (Hundeloh 2010, S. 268). Die umfassende und komplexe Thematik der Gesundheit wird somit nicht zur zusätzlichen Aufgabe der Lehrkräfte, sondern fungiert als Ergänzung ihrer eigentlichen pädagogischen Arbeit. Michaelsen-Gärtner & Witteriede sprechen vor diesem Hintergrund auch von schulischen Gesundheitsinterventionen, die als „...*ein Eingreifen, Einmischen oder Eintreten am Bildungs- und Erziehungsort Schule in ... aufeinander bezogene Zusammenhänge... von ... Gesundheit und Schule*“ beschrieben werden können (ebd. 2010, S. 111). Mit der Umsetzung entsprechender Interventionen im Kontext des GGS-Ansatzes können folgende drei Bereiche für eine nachhaltige Schulentwicklung sorgen:

1. Pädagogische Wirkungen und Bildungs- und Erziehungserfolg
2. Qualitätsentwicklung von Schulen und Unterricht
3. Gesundheitsbildung und -erziehung

Mit der Beachtung der drei Bereiche können zum einen Kompetenzen und Haltungen zur Bereitschaft für lebenslanges Lernen ausgebaut werden, um den Ansprüchen der Gesellschaft für einen gesunden Lebensstil Stand zu halten. Darüber hinaus wird dafür Sorge geleistet, dass die Bildungseinrichtung zeitgemäßes Wissen und Informationen bereitstellt, damit sich alle Menschen innerhalb der stetig verändernden Informationsgesellschaft zu rechtfinden können. Zu guter Letzt geht es vor allem darum das Gesundheits- und Sicherheitsverständnis sowie entsprechendes Bewusstsein bei den Schülern und Schülerinnen zu fördern. Es gilt die Gesundheitskompetenz durch bestimmte Unterrichtsprinzipien, Inhalte

sowie pädagogische Gesundheitskurse oder -programme bei den jungen Menschen auszubilden (Michaelsen-Gärtner & Witteriede 2010, S. 126-127). Eine vereinfachte Übersicht von Prinzipien, Handlungsfeldern und Merkmalen ist dem Anhang A „Die gute gesunde Schule“ zu entnehmen. Vor dem Hintergrund vielfältiger Diskussionen über generelle Möglichkeiten und Machbarkeiten zur Umsetzung bzw. Anwendung gesundheitsfördernder Schulkonzepte wird durch Paulus u.a. die bestehende Schulpflicht benannt, die als gute Voraussetzung für ein Erreichen aller Kinder und Jugendlichen fungiert. Aufgrund dieser Tatsache werden innerhalb der Bildungseinrichtungen Schüler/-innen aller Sozialschichten und Kulturen sowie mit unterschiedlichsten Bildungsniveaus angesprochen, sodass eine gesundheitliche Chancengleichheit auch beispielsweise bei sozial benachteiligten jungen Menschen gewährleistet sein kann. Darüber hinaus ist dem Bildungs- und Erziehungssystem auch wegen der zunehmenden institutionellen Betreuungsverantwortung, aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, diese wichtige Rolle der Gesundheitsförderung und Prävention zugesprochen (Paulus 2010, S. 8).

Um entsprechende, nachhaltige Erfolge erzielen zu können gilt es sich an den Lebenswelten und Bedürfnissen der Schüler/-innen zu orientieren. Eine möglichst alltagsgerechte und problemnahe Vermittlung sorgt für Akzeptanz sowie Sinnhaftigkeit und somit für Veränderungspotenziale hinsichtlich gesundheitsorientierten Handelns bzw. Verhalten. Lehr- und Lernmethoden sollen demnach als interaktive sowie integrative Prozesse, im besten Falle in Kooperation mit dem elterlichen Umfeld und/oder Fachkräften in Form von Projekten und dem fächerübergreifenden Unterricht gestaltet werden. Themen und Handlungsfelder (z.B. Ernährungsaufklärung, Ernährungsbildung & Ernährungserziehung), die auf der Grundlage des Konzeptes der guten gesunden Schule behandelt werden sollen, sind dabei in Anlehnung an die, durch die KMK benannten Bereiche (Abb. 16) aufgezeigt. Mit einer Adaption der Bildungsarbeit an Aktivitäten des täglichen Lebens, sowie die Ausbildung und Förderung von Alltags- und Gesundheitskompetenz (z.B. Ernährungskompetenz), auf vielschichtige Weisen, werden zusammenfassend betrachtet ideale Voraussetzungen für gesundheitsfördernde Lebensstile und gleichzeitig bestmögliche Lernerfolge geschaffen (Paulus & Michaelsen-Gärtner 2008, S. 25-25).

Für eine Ausbildung bzw. Förderung von spezifischer Ernährungskompetenz liefert die Handreichung „Referenzrahmen zur schulischen Gesundheitsförderung“ eine Indikatorenliste, die aufzeigt in welchem Umfang und in welchen Bereichen potenzielle Maßnahmen zur Implementierung möglich und auf welchen Ebenen Handlungsschritte von besonderer

Relevanz sind. Die Aufzählung fungiert dabei als Selbstevaluierungsverfahren in Form einer Checkliste, die entsprechende Arbeitsgruppen der Schulen für sich nutzen können (ebd. S. 4). Mit einer Orientierung anhand des Konzeptes der GGS und entsprechenden strukturellen Gestaltungen der Schulorganisation können gesundheitsfördernde, ernährungsrelevante Fähigkeiten und Ressourcen von Schülern und Schülerinnen dabei auf vielschichtigen Ebenen geformt werden. So werden beispielsweise die Rahmenbedingungen in Form von personellen, finanziellen und räumlichen Gegebenheiten charakterisiert, die durch ein Basis-Ernährungskonzept ermöglicht werden können. Wichtig für die Ausbildung und Förderung der Ernährungskompetenz sind auch das Vorhandensein von Lehrküchen, Materialien zur praktischen Lebensmittelverarbeitung, Mensen und Speiseräume für eine angenehme und gemeinsame Mahlzeiteneinnahme sowie Gelder, die ein ausgewogenes Lebensmittelangebot ermöglichen. Aber auch die Schulkultur muss vor dem Hintergrund der Ernährungsthematik reflektiert und aktiv bearbeitet werden. Die Schule benötigt eine einheitliche Leitlinie, die eine gelebte gesunde Ernährung durch alle ermöglicht. Kochkurse oder Aktionen zur gemeinsamen Lebensmittelverarbeitung stehen hierfür als guter Ansatz, aber auch der grundlegende Zugang zu ausgewogenen Lebensmitteln ist unabdingbar. Darüber hinaus gilt die wichtige Voraussetzung der Vorbildfunktion, sowohl durch die Schulleitung als auch durch das pädagogische Kollegium. Hierfür müssen Strukturen zur Fort- und Weiterbildung ermöglicht werden, die eine Motivation zur Umsetzung im Schulalltag fördern. Des Weiteren sind außerschulische Kooperationen mit Fachkräften (Ernährungsberater/-in, Ökotrophologe/-in u.a.) oder externen Experten (Köche, Landwirte u.a.) nötig, um Ernährungsbildung ganzheitlich zu gestalten. Ein weiterer wichtiger Betrachtungswinkel sind die Lehre und das Lernen, dass explizit die Schüler/-innen betrifft. Ernährungsrelevante Themen sollten dabei stetig mit der Fokussierung der kindlichen Bedürfnisse unterrichtet werden, damit Selbstwerte gefördert, Selbsteinschätzungen ermöglicht und die Akzeptanz des eigenen Körpers erfolgen kann. Gesundheitliche Probleme, die beispielsweise im Zusammenhang mit einer unausgewogenen Ernährung entstehen oder ernährungsrelevante Erkrankungen hervorbringen können, sollten dabei zu jeder Zeit vertrauensvoll und mit besonderer Bedeutung behandelt werden. Grundsätzlich müssen pädagogische Mitarbeiter/-innen als Vermittler und Ansprechpartner fungieren, um eine Freude bei der Auseinandersetzung mit Ernährungs- und Gesundheitsthemen zu herzustellen (ebd. S. 83-97).

5.2.2 Das Spiralcurriculum Ernährungsbildung als Basis für ernährungsbezogene Bildungsarbeit

Obwohl der Ernährungsbildung im schulischen Rahmen bereits in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine umfangreiche Bedeutung hinsichtlich der Gesundheitsförderung zugesprochen und vielzählig in wissenschaftlichen sowie politischen Kreisen thematisiert wurde, fehlen nach wie vor strukturelle Voraussetzungen für eine pädagogisierte Grundbildung innerhalb der Thematik. Anlässlich des Runden Tisches zur Ernährungsbildung vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft, zum Ende des letzten Jahres, wurde durch Experten/-innen die aktuelle ernährungs- und haushaltsbezogene Bildungssituation als unzureichend eingestuft. Gründe hierfür liegen vor allem bei ungenügenden Kenntnissen bzw. Qualifizierungen der Lehrkräfte innerhalb der Lebensmittelkunde und Ernährungswissenschaft sowie fehlerhafter Lehr- und Lernliteratur. Da die beiden Aspekte jedoch für einen fachgerechten Ernährungsunterricht notwendig sind gilt es sie in den Mittelpunkt der Optimierung zu stellen. Neben curricularen Verzahnungen bedarf es hier einer erweiterten Ausbildung der Pädagogen und Pädagoginnen, die vor allem in Kindertagesstätten, Kindergärten und Grundschulen tätig sind. Die Forderungen nach lebensweltbezogenem Ernährungsunterricht in allen Jahrgängen und allen Schulformen sowie ein Unterrichten von ernährungsrelevanten Themen über die haushaltsbezogenen Fächer, im Rahmen bestimmter Wahlpflichtangebote, hinaus wird demnach lauter und gilt es daher in Bildungseinrichtungen nachhaltiger zu implementieren (Kaiser 2020). Mit der Formulierung des europäischen Kerncurriculums, dass von Experten zu Beginn des 21. Jahrhundert auf der Grundlage des Konzeptes „Healthy Eating for Young People in Europe“ sowie einer salutogenetischen Verständnisweise entwickelt wurde, sind erste gesundheitsfördernde Strukturveränderungen im schulischen Setting veröffentlicht worden. Mit diesem Ansatz wurde eine umfassende Orientierungshilfe dargelegt, die die Thematik des alltäglichen Essens und Trinkens, unter Einbezug gesamter schulischer Rahmenbedingungen (Schulart, Fächer, Jahrgangstufen etc.), überliefern kann. Das Kernprinzip einer fächerübergreifenden Vermittlung von ernährungsrelevanten Inhalten soll dabei eine anwendungsbezogene sowie wissenschaftsbasierte Grundbildung bei den Schülern und Schülerinnen folgern und damit Kompetenzen für eine aktive und verantwortliche Teilnahme am gesellschaftlichen Alltag ermöglichen. Auf der Grundlage des Health Literacy Ansatzes soll das Europäische Kerncurriculum Ernährung literarisches Wissen und Verständnis hervorbringen, sodass Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen ausgewogenen Konsum- und Lebensstil ausgebildet werden können. Die Grundbildung im Bereich der Ernährung, als Bestandteil von Gesund-

heit, wird im Curriculum durch eine Gliederung in sieben Themenfelder (Abb. 17) dargestellt, die durch verschiedene Schlüsselfragen in unterschiedlichen Altersgruppen unterteilt sind (siehe Anlage A: Auszug Europäisches Kerncurriculum – Inhalte und Lernziele der Ernährungsbildung). Heindl nach werden durch dieses Konzept erstmalig Kompetenzen mit Einstellungs- und Werteorientierung vermittelt, die sowohl ernährungs-, gesundheits-, kultur- und haushaltswissenschaftliche Zusammenhänge aufzeigen und für weiteres, lebenslanges Lernen eine Anschlussfähigkeit liefern. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die Themenfelder für qualitative Bildungsergebnisse mit Aktualität, Lebensorientierung, Ansätze der Kompetenzförderung, fächerübergreifender

- 
- Das Diagramm zeigt sieben Themenfelder des Europäischen Kerncurriculum Ernährungsbildung, die in dunkelblauen Balken dargestellt sind. Jedes Feld enthält eine Nummerierung und einen Titel, gefolgt von einer Liste von Unterpunkten in kleinerer Schrift.
- 1.) Essen und emotionale Entwicklung
 - Körper, Identität und Selbstkonzept
 - 2.) Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse
 - Ernährungsweisen, Essstile, Essen in sozialer Gemeinschaft
 - 3.) Ernährung und persönliche Gesundheit
 - Ernährungsempfehlungen und Richtlinien, alte und neue Konzepte
 - 4.) Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung
 - Lebensmittelqualität und globaler Handel
 - 5.) Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum
 - Marketing, Werbung und Einkauf
 - 6.) Konservierung und Lagerung von Nahrung
 - Lebensmittelverderb, Hygiene, europäische Bestimmungen
 - 7.) Kultur und Technik der Nahrungsmittelzubereitung
 - ästhetisch-kulinarischer Umgang mit Nahrungsmitteln, (inter)kulturelle, historische, soziale, religiöse Bezüge

Abb. 17: Themenfelder des Europäischen Kerncurriculum Ernährungsbildung

Vorgehensweise, aktivierender Zielgruppenorientierung sowie alters- und bildungsniveauadaptierten Umsetzungsmöglichkeiten wichtige Kriterien erfüllen müssen (Heindl 2003, S. 87-89).

Grundlegend lassen sich bei der Anwendung bzw. Orientierung des schulischen Lehr- und Lernplans anhand des Europäischen Kerncurriculums Ernährungsbildung vor allem die Vorteile einer übersichtlichen und logisch aufeinander aufgebauten Struktur zur Anwendung von ernährungs- und gesundheitsrelevanten Inhalten für alle Schüler/-innen aufzeigen. Anhand der Altersstufeneinteilung können Lehrkräfte im kollegialen Austausch Thematiken weiterführen, ohne das unnötige Wiederholungen stattfinden werden (ebd., S. 92).

Durch die Auswahl an Themenfeldern innerhalb des europäischen Kerncurriculums und den darin enthaltenen differenzierten Aspekten können den Grundschulern und Grundschülerinnen bereits frühzeitig Inhalte vermittelt werden, die vor dem Hintergrund der Ernährungskompetenzausbildung und -förderung als Herausforderung betrachtet werden. Im Abschlussbericht der AOK-Studie zur Ernährungskompetenz werden diesbezüglich u.a.

zum einen die adipogene Umwelt benannt, die durch eine leichte sowie ständige Verfügbarkeit von Lebensmitteln und einer Bewegungsarmut skizziert ist. Zum anderen wird ein unübersichtliches Vorhandensein an ernährungsrelevanten Informationen bemängelt, dass selbst bei Erwachsenen für große Verwirrung sorgen kann. Zeitgleich werden Marketingstrategien von ungesunden Lebensmitteln immer durchdachter, sodass bereits die Kinder von Süßigkeitenherstellern frühzeitig angeworben und beeinflusst werden. Darüber hinaus findet ein Wandel der Esskulturen statt. Durch das omniprésente Vorhandensein von Lebensmitteln und der Abnahme von Zeit und Fähigkeit, Essen im häuslichen Umfeld noch frisch zubereiten zu können, wird zunehmend auf Fertigprodukte zurückgegriffen und Fast Food konsumiert. Auch findet ein gemeinsames Essen immer weniger statt und wird durch ein permanentes Snacken zwischendurch abgelöst (Kolpatzik & Zaunbrecher 2020, S. 18). Diese gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und individuellen Herausforderungen stehen einer adäquaten Ernährungskompetenz im Wege und gilt es daher durch Unterstützung seitens Fachkräfte in Bereichen mit entsprechenden Einflussmöglichkeiten zu bewältigen. Mit einer frühzeitigen Orientierung von Lehr- und Lerninhalten anhand des europäischen Kerncurriculums können demnach durch die altersgerechten Schlüsselfragen und formulierten Ziele, beispielsweise zur eigenen Gesunderhaltung, kultureller Unterschiede oder eines angemessenen Konsumverhaltens (vgl. Anhang A: Auszug Europäischen Kerncurriculum – Inhalte und Lernziele der Ernährungsbildung), Herausforderungen zum späteren Zeitpunkt besser kompensiert und gemeistert werden. Der stufenhafte und bedürfnisorientierte Aufbau an Lernzielen liefert zudem die Vorteile für Schüler/-innen, altersgerecht und ohne Überforderung Schritt für Schritt mit den Problematiken fertig zu werden.

5.3 Ernährungskompetenzförderung durch methodisch-didaktische Ernährungskonzepte

Neben einer gelebten Ernährungsbildung an Schulen bzw. einer schulischen Grundhaltung zur Gesundheitsförderung, die sich durch organisatorische Strukturen wie beispielsweise einer Konzeptanwendung der guten gesunden Schule sowie der Orientierung von Lehre anhand des europäischen Kerncurriculums der Ernährungsbildung erkennbar macht, kann eine ernährungsrelevante Wissensvermittlung auch auf verhaltensorientierter Ebene in Form von Ernährungskonzepten stattfinden. Wichtige ernährungsrelevante Informationen werden an dieser Stelle für die Lehrkräfte methodisch und didaktisch ausgearbeitet und

bereitgestellt. Mit passenden Unterrichtsmaterialien ergänzend zu den curricularen und länderspezifischen Bildungsplänen bietet das Bundeszentrum für Ernährung (BZfE) entsprechende Materialien an, die entweder als einzelne kleine Ideen oder aufeinander aufbauende Module (z.B. „Der Ernährungsführerschein“ oder „Schmecken mit allen Sinnen“, vgl. Kapitel 5.3.1 und 5.3.2) durchgeführt werden können. Durch die inhaltliche Gestaltung soll eine praxisnahe und alltägliche Ernährungsbildung erfolgen, die als wichtiger Meilenstein für einen gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Weg des kindlichen Essverhaltens fungieren kann (BZfE 2020). Auf der Grundlage der Ernährungspyramide (siehe Anhang A: Modell der Ernährungspyramide), die den qualitativen Konzepten als modellhafte Basis zur Verfügung steht, können Ernährungsweisen und -verhalten einfach visualisiert und verständlich erläutert werden. Die Schüler/-innen erhalten so eine erste Übersicht hinsichtlich der Gestaltung vom ausgewogenen Essen und Trinken sowie die Möglichkeit der Selbstreflexion eigener Bedürfnisse im Vergleich mit dem ursprünglichen Bedarf. Mit dieser modellhaften Darstellung von den Elementen einer vollwertigen Ernährung, die innerhalb der Pyramide für die Kinder als Bausteine abgebildet sind, soll symbolisiert werden, dass es keine Verbote in der Ernährung gibt, sondern eine Kombination verschiedener Lebensmittel, einschließlich mit Süßigkeiten und Fast Food, die einen gesundheitsfördernden Ernährungsstil ausmachen. Sowohl die Farben grün, gelb und rot als auch die Anzahl der Bausteine geben hierfür leicht zugängliche Informationen, die aufgrund der Einfachheit der Darstellung leicht im Wissensnetz verankert werden können. Mit der Ernährungspyramide wird dementsprechend das grundlegende Ziel verfolgt, bei den Kindern durch eine Veranschaulichung dieser Art die Ernährungskompetenz auszubilden bzw. zu fördern (Plinz 2021, S. 16-22).

5.3.1 Der Ernährungsführerschein

Bei dem „Ernährungsführerschein“ handelt es sich um ein pädagogisch fundiertes Konzept zur Ernährungsbildung an Grundschulen, das durch die Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) als Herausgeber in Form eines Ringbuch-Modul-Ordnern angeboten wird. Mit Hilfe von didaktisch aufbereiteten Materialien in Form von vorgefertigten Unterrichtsverläufen sowie entsprechenden Rezepten bekommen Lehrkräfte die Möglichkeit praxiserprobte Lehreinheiten für schulische Ernährungsbildung zu nutzen, um durch aufbauende Einheiten einen Kompetenzerwerb bei den Kindern hinsichtlich des Umgangs mit Lebensmitteln zu schaffen. Die wesentlichsten Vorteile des Ernährungsführerscheins sind

vor allem eine passgenaue Adaption an vorliegenden Bildungs- und Lehrplänen sowie die Möglichkeit des Einsatzes im regulären Unterricht. Darüber hinaus bedarf die Nutzung dieses Ernährungskonzeptes keiner zusätzlichen fachlichen Qualifikationen in der Ernährungswissenschaft seitens des Lehrpersonals, da notwendige Inhalte und Fachinformationen mit dem Konzept aufgearbeitet vorliegen (BLE 2018, S. 7-17). Neben der Einfachheit bei der Umsetzung für die Lehrkräfte bietet der Ernährungsführerschein zudem für die Kinder einen umfangreichen Nutzen. Durch diesen Baustein zur Ernährungsbildung innerhalb der Schule bekommen Grundschüler/-innen der dritten und vierten Klasse die Möglichkeit durch selbständiges Handeln Lebensmittel kennenzulernen, zuzubereiten und genussvolle sowie wertschätzende Erfahrungen mit der Nahrung zu sammeln. In sieben Doppelstunden dürfen die Schüler/-innen unter Anleitung der Lehrkräfte und durch die kindlich visualisierte Unterstützung einer Comicfigur namens Kater Cook Rezepte von kalten Speisen verarbeiten und dabei mit Spaß wichtige Alltagskompetenzen in der Küche erwerben (BZfE 2020). Während der theoretischen und praktischen Durchführung bekommen die Kinder zudem die Möglichkeit ihre Essgewohnheiten mit Gleichaltrigen zu betrachten, Esskulturen zu unterscheiden und durch den Einfluss der Pädagogen/-innen Alternativen kennenzulernen. Ziel für die Grundschüler/-innen ist es hierbei vor allem Selbstwirksamkeit zu erfahren, um Ernährungs- sowie Gesundheitskompetenz hinsichtlich einer gesundheitsförderlichen Lebensführung zu erhalten (BLE 2018, S. 7- 17).

Analytisch, in Anlehnung an die Aspekte von Gesundheitskompetenz (Abb. 15, S. 43) zur Ausbildung von den vier Grundfähigkeiten der Ernährungskompetenz „planen“, „auswählen“, „zubereiten“ und „essen“, betrachtet bietet der Ernährungsführerschein großes Potenzial zur Ernährungskompetenzausbildung und -förderung von Grundschülern und Grundschülerinnen. Mit der Durchführung des Konzeptes wird den Kindern viel Spielraum gegeben positive Erfahrungen im Umgang mit Lebensmitteln zu sammeln, indem durch weiterführende Informationen Fragen gestellt und Recherche betrieben, Lesen und Rechnen durch Rezepte-Bearbeitungen abgefragt, Erfahrungen sowie Urteile durch Probieren, Schmecken und Essen gesammelt und gebildet und letztlich praktische Fähigkeiten mit der tatsächlichen Durchführung in Form der Lebensmittelverarbeitung erworben werden können. Durch die Konzeptabrundung in Form einer praktischen Prüfung werden während der gesamten Durchführung und innerhalb der Unterrichtseinheiten zur Vorbereitung die Grundfähigkeiten der Ernährungskompetenz unterbewusst angesprochen, trainiert und gefördert.

Darüber hinaus bietet der Ernährungsführerschein für Lehrkräfte, durch die vorbereiteten Materialien, einen leichten Einstieg in die Thematik sowie eine einfachere Implementierung in den Schulunterricht. Mit Hilfe des vorbereiteten Ringbuchordners werden Informationen leicht zugänglich, durch einfach Sprache und mit qualitativem Bildmaterial sichtbar, fundierten Quellen sowie einer sehr praxisnahen Anwendungsorientierung zur Verfügung gestellt, die wiederum für die Ernährungskompetenz der Kinder nachhaltig nützlich sind.

5.3.2 Schmecken mit allen Sinnen

Bei dem pädagogischen Ernährungskonzept „Schmecken mit allen Sinnen – Der Feinschmeckerkurs für 4- bis 7-jährige“ handelt es sich ebenfalls um eine modulhafte und aufbauende Möglichkeit der frühzeitigen Ernährungsbildung von Kindern, die im Vergleich zum Ernährungsführerschein zudem bereits in Kindertagestätten sowie Kindergärten angewendet wird. Innerhalb von sechs Einheiten, die als Termine bzw. Unterrichtsstunden betrachtet werden sollten, erhalten die Schüler/-innen die Möglichkeiten die Lebensmittelgruppen Wasser, Gemüse, Obst, Getreide und Milchprodukte kennenzulernen, zu probieren und zu verarbeiten. Der Abschluss wird dabei durch ein, mit Eltern unterstütztes, Büfett zelebriert. Im Vordergrund stehen hierbei vor allem die fünf Sinne, die für ein intensives Erleben der Lebensmittel sorgen sollen. Innerhalb der einzelnen Einheiten werden vor diesem Hintergrund die vorgegebenen Speisen im kleinen Umfang durch die Kinder selbst zubereitet und entsprechend sinnhaft analysiert. Prinzipiell werden dabei ausschließlich vegetarische Lebensmittel verarbeitet sowie die Warengruppen Fleisch, Wurst und Öle aus Gründen der Überschaubarkeit außen vorgelassen (BLE 2019, S. 4).

Um den Schülern und Schülerinnen bei ihren, möglicherweise, ersten Küchenerfahrungen Routine zu vermitteln und Orientierungshilfen zu leisten ist jede Unterrichtseinheit nach einem ähnlich strukturellen Muster aufgebaut. Grundlegende Handlung zu Beginn ist dabei immer das verpflichtende Händewaschen, dass durch die Pädagogen und Pädagoginnen kritisch begleitet werden soll, um ein hygienisches Arbeiten mit Lebensmitteln gewährleisten zu können. Im weiteren Verlauf erfolgt nach dem Einstieg und dem Rückblick die eigentliche Sinnschulung. Gegenstand der Übung ist, entsprechend der Stunde, immer das jeweilige Nahrungsmittel, welches zunächst durch Sehen, Riechen, Hören, Fühlen mit der Zunge und im Anschluss durch das Schmecken sowie Verarbeiten kennengelernt wird. Neben der Möglichkeit eigene Geschmackserlebnisse und Erfahrungen zu berichten, erhalten die Schüler/-innen anhand der Ernährungspyramide Informationen zu Portionsgrößen

und -umfang, die zum Ende der Stunde in einem methodisch-didaktischen Kontext mit Hilfe von Sticker einkleben, gesichert werden (ebd. 2019, S. 10).

Das Ernährungskonzept ist durch seine simple Strukturierung anhand der fünf Lebensmittelgruppen der Ernährungspyramide und einem gleichbleibenden Stundenaufbau eine einfache und praktische Umsetzung für die schulische Ernährungsbildung. Für jeden Kurs stehen den Pädagogen und Pädagoginnen dabei Unterrichtsmaterialien zum Download und als Kopiervorlage zur Verfügung, die durch weiterführende Links und einer Ideenbörse innerhalb der Handreichung ergänzt werden. Wie auch bei dem Konzept des Ernährungsführerscheins können die Pädagogen und Pädagoginnen auf eine freiwillige Unterstützung der Eltern zurückgreifen, die mit Hilfe eines vorgefertigten Schreibens für die Durchführung bzw. Organisation des Abschlussbuffets angeworben werden können. Für Lehrkräfte bietet das vorgefertigte Konzept daher eine einfache Integration von Ernährungsbildung in den Grundschulalltag mit dem Ziel die Geschmackspräferenzen der Kinder zu erweitern und mit Hilfe ihrer Sinneseindrücke Lebensmittel erfahren sowie beschreiben zu lassen. Grundsätzlich sollen die Schüler/-innen während der Übungen dabei lernen Lebensmittel zu genießen und eigene Erfahrungen zu sammeln (ebd. 2019, S. 4-6).

Vor dem Hintergrund einer Ausbildung bzw. Förderung der Ernährungskompetenz liefert der Feinschmeckerkurs vor allem durch entsprechend bildhaft aufbereitete Materialien sowie alters- und zielgruppenorientierte Auskünfte große Potenziale. Die jungen Schüler/-innen kommen durch ein nicht allzu umfangreiches aber qualitativ wertvolles Angebot an Ernährungsinformationen, in Form einer Auseinandersetzung mit dem grundlegenden Instrument zur Ernährungsbildung im Kindesalter, der Ernährungspyramide, die Chance die Basiselemente einer gesundheitsfördernden Ernährung kennenzulernen. Mit dem Fokus auf die Sinne bei der Zubereitung von ausgewählten gesundheitsfördernden Lebensmitteln, die in jeder Unterrichtseinheit im Vordergrund stehen, werden die Kinder dann aktiv und ganzheitlich mit einbezogen, was folglich die Neugier und Motivation für einen nachhaltigen Informationsgewinn und somit entsprechende Handlungskompetenzen im ernährungswissenschaftlichen Bereich fördern kann. Darüber hinaus liefert der kompakte, zusammenfassende Umfang des Konzeptes mehr Möglichkeiten für Lehrkräfte ernährungsbezogene Bildungsarbeit in den Grundschulalltag mit einfließen zu lassen. Mit der Anwendung des Feinschmeckerkurses wird zudem garantiert, dass die Kinder qualitative und seriöse Informationen für die Ausbildung eines gesundheitsfördernden Lebensstils erhalten.

5.4 Ernährungskompetenzförderung durch fachbezogene und fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung

Mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zur Gesundheitsförderung und Prävention im Jahr 2012 sowie zur Verbraucherbildung ein Jahr später, wurden erste Meilensteine für eine grundlegende sowie verbindliche Ernährungsbildung an Schulen gesetzt, die seitdem durch Lehr- und Bildungspläne, Thematisierungen in Schulbüchern, Angebote an Fort- und Weiterbildungen und Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien Anwendung finden sollen (Heseker, Dankers & Hirsch 2018, S. 4-5). Grundlage und Anknüpfungspunkt lieferte dabei die Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung (REVIS) für allgemeinbildende Schulen, die bereits ein knappes Jahrzehnt zuvor (2003-2005) auf der Basis zusammenfassender Forschungsergebnisse sowie der Erkenntnis von gesellschaftlichen Entwicklungen spezifischer Kompetenzen in den Bereichen Essen, Ernährung, Konsumverhalten und privates Hauswirtschaften, veröffentlicht wurde. Innerhalb des Projektes wurden Bildungsziele für eine Grundbildung aller Schüler/-innen formuliert (siehe Anhang A: Haus der Ernährungs- und Verbraucherbildung), die ähnlich dem europäischen Kerncurriculum Ernährungsbildung durch Schlüsselfragen dargestellt sind (Schlegel-Matthies 2013).

Mit der Verbindlichkeit und dem Fokus eines kompetenzorientierten Unterrichts gelten ernährungsrelevante Themen dementsprechend gegenwärtig als wichtiger Baustein der Schulentwicklung und sollen den Schülern und Schülerinnen eine grundsätzliche Befähigung für einen gesundheitsfördernden Lebensstiles ermöglichen. Bei der Umsetzung und Implementierung der Ernährungs- und Verbraucherbildung im Schulalltag handeln die Bundesländer dabei in unterschiedlichem Umfang. Neben fachbezogenen Rahmenvorgaben und Rahmenplänen werden in einigen Bundesländern auch fächerübergreifende sowie schulformübergreifende Möglichkeiten genutzt thematische Inhalte zu vermitteln (Heseker, Dankers & Hirsch 2018, S. 78).

Obwohl die Ernährungsbildung an öffentlichen Schulen in Niedersachsen im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) von Leicht-Eckhardt & Straka durch die Aspekte „ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen“, „für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen“, „gesundheitsbewusst zu leben“ und „sich umfassend zu informieren und die Information kritisch zu nutzen“ fixiert werden, die wiederum für eine Befähigung der Schüler/-innen hinsichtlich der Ernährungsbildung von Bedeutung sind,

werden beispielsweise fächerübergreifende Lehr- und Lernangebote einer mehrdimensionalen Ernährungsthematik inklusive Konsum- und Verbraucherbildung unzureichend bis gar nicht dokumentiert. Grundsätzlich werden ernährungsrelevante Inhalte den naturwissenschaftlichen Schulfächern durch biologisch-chemische Zusammenhänge zugeordnet oder in vereinzelt angebotenen Fächern wie Hauswirtschaftslehre spezialisiert (Leicht-Eckhardt & Straka 2011, S. 15; Hesecker, Dankers & Hirsch 2018, S. 82). Innerhalb von Grundschulen finden sich diese Aspekte vor allem in dem Fach Sachunterricht wieder, welches durch die Veröffentlichung des „Perspektivrahmes Sachunterricht“ 2013 eine zunehmende Bedeutung für die Ernährungsbildung von jungen Kindern bekommt (Plinz 2021, S. 13).

5.4.1 Der Sachunterricht

Dem Sachunterricht an Grundschulen wird, entsprechend dem Perspektivrahmen Sachunterricht, eine bedeutende Rolle zur grundlegenden Bildung von Schülern und Schülerinnen zu gesprochen. Durch die Vermittlung vorgegebener Inhalte sowie die Durchführung eines kompetenzorientierten Unterrichts sollen die Kinder unterstützt werden ihre Umwelt auf kultureller, natürlicher, sozialer und technischer Ebene sachlich zu verstehen, um sie somit für sich qualitativ erschließen zu können. Die besondere Aufgabe ist es an dieser Stelle eine Basis zu schaffen, dass sich bereits junge Kinder in ihrer Lebenswelt orientieren können, damit eine aktive Partizipation ermöglicht werden kann. Darüber hinaus sollen in Eigenständigkeit neue Erkenntnisse zur Sache an sich aufgebaut, reflektiert und anhand der eigenen Persönlichkeit weiterentwickelt werden. Vor diesem Hintergrund wird eine doppelte Anschlussfähigkeit des Faches sichtbar, die zum einen voraussetzt, dass die Inhalte des Unterrichts zunächst an den Interessen, Bedürfnissen und bereits entwickelten Kognition verschiedener Lebensgegenstände der Kinder anknüpft. Des Weiteren soll die fachliche Lehre uns das Lernen im folgenden Schulverlauf der Kinder sowie an weiterführenden Schulen erfahrene Wissensbestände und Kompetenzen als sinnhafte und ausreichende Grundlage für weitere Bildung ermöglichen. Die Herausforderung für Lehrkräfte innerhalb dieses Schulfaches ist es eine Unterforderung bei den Schülern und Schülerinnen zu vermeiden, indem Unterrichtseinheiten inhaltlich und methodisch anspruchsvoll umgesetzt werden. Darüber hinaus sollen für eine bildungswirksame Erschließung der Umwelt, die eine umfangreiche Bandbreite an natur- und sozialwissenschaftlichen Potenzialen mit sich

bringt, die Ressourcen der Kinder mit einbezogen und anhand der Bildungsansprüche angeglichen werden (GDSU 2013, S. 9-11).

Um die Komplexität des Sachunterrichts sowie die methodisch-didaktischen Ausrichtungen und die zu erfüllenden Aufgaben angemessen darzustellen, liefert das Kompetenzmodell eine strukturelle Übersicht (siehe Anhang A: Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht). Wie der Name bereits hergibt, stehen innerhalb des Faches und bei der Vermittlung von Inhalten die Kompetenzen der Schüler/-innen im Vordergrund, die an dieser Stelle als „Leistungsdispositionen zur Bewältigung von Anforderungen“ sowie zur „Fähigkeit des (kompetenten und verantwortungsvollen) Handelns“ benannt werden (GDSU 2013, S. 12). Auf der Grundlage des kompetenten Handelns ergeben sich innerhalb des Modells zwei Dimensionen, die zum einen Konzepte und Themenbereiche und zum anderen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen umfassen. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen dabei fünf Perspektiven, die dafür sorgen sollen, die bedeutende Anschlussfähigkeit für weiterführende Bildungswege zu gewährleisten. Hierbei handelt es sich um Erkenntnisse aus Fachbereichen mit großem thematischem Erschließungspotenzial (z.B. belebte und unbelebte Natur) für die Schüler/-innen, damit das Interesse an der Lebenswelterfahrung gesichert werden kann. Diese Perspektiven werden innerhalb der Darstellung durch weitere, perspektivvernetzende Themenbereiche ergänzt, die beispielsweise innerhalb des niedersächsischen Kerncurriculums für Grundschulen als erwartete Kompetenzen benannt werden (z.B. Maßnahmen einer gesunden Lebensführung benennen). Ergänzend zur ersten Dimension, der Konzepte bzw. Themenbereiche, liefert die zweite Dimension der Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen wichtige Angaben zu spezifischen Methoden Lehr- und Lerninhalte zu unterrichten. Jede Perspektive wird dabei sowohl mit direkt bezogenen Handhabungen (z.B. naturwissenschaftliche Perspektive → untersuchen, experimentieren) charakterisiert, die zusätzlich mit perspektivübergreifenden Erfahrungsmöglichkeiten (z.B. bewerten, einschätzen) erschlossen werden können (ebd. S. 13-14).

Die Ernährungsbildung im Sachunterricht wird innerhalb des Kompetenzmodells als Teil des perspektivvernetzenden Themenbereichs „Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe“ sowie dem Themenfeld „Lebens-, Nahrungsmittel und Ernährung“ eingeordnet. Grundlegende Aspekte zur Umsetzung sind dabei zum einen das Vermitteln von Gesundheitswissen sowie zum anderen die Förderung der Motivation für gesundheitsförderliche Handlungen. Darüber hinaus sollen bei den Schülern und Schülerinnen Einsichten entstehen, die bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen folgern, um ein fundamentales Rüstzeug für

potenzielle belastende Lebenssituationen zu erhalten. Durch die Stärkung der Persönlichkeit werden Prinzipien der Partizipation und des Empowerments eingeschlossen. Lebensmittelorientierte Themen werden dabei innerhalb der Kompetenzbeschreibungen vor dem Hintergrund einer ausgewogenen Ernährung angemerkt, die dem Konzept der optimierten Mischkost entspricht. Die Kinder sollen anhand der leitlinienhaften Empfehlung ihr eigenes Ernährungsverhalten untersuchen und mögliche Formen einer unausgewogenen Zusammenstellung erkennen können. Darauf aufbauend ist das Ziel Alternativen zu suchen, um den Essalltag gesundheitsfördernd sowie ausgewogen gestalten zu können. Ebenfalls skizziert werden Kompetenzen hinsichtlich von Präventionsmaßnahmen zu Suchtverhalten und Infektionserkrankungen, die auch im ernährungsbedingten Kontext entstehen können (GDSU 2013, S. 80-82).

Im niedersächsischen Kerncurriculum für Sachunterricht werden Thematiken zur Ernährungsbildung dagegen nur im geringen Umfang skizziert, indem sie lediglich der Perspektive Natur zugesprochen werden (siehe Anhang A: Erwartete Kompetenzen in der Perspektive Natur). Grundlegend sollen Basisinhalte zur Entwicklung von Gesunderhaltungsfähigkeiten des Menschen vermittelt werden, die wichtige Zusammenhänge innerhalb der erwarteten Kompetenzbereiche als Wechselwirkungen zwischen dem Menschen und u.a. der Umwelt aufzeigen sollen. Ende des vierten Schuljahres sollen Schüler/-innen beispielsweise befähigt sein Funktionen des eigenen Körpers zu benennen, Veränderungen zu reflektieren und Möglichkeiten zur Gesunderhaltung anzuwenden. Ernährungsbildung wird an dieser Stelle als Gesundheitsbildung neben Körperhaltung und Entspannung unspezifisch aufgelistet (Niedersächsisches Kultusministerium_a 2017, S. 20).

Die umfangreiche Darlegung des Perspektivrahmens Sachunterricht ist, im Zusammenhang mit dem Kompetenzmodell, eine fundamentale Grundlage für die Ernährungskompetenzausbildung sowie -förderung junger Kinder im Grundschulsetting. Durch den kompetenzorientierten Ansatz werden Analogien offensichtlich, die es prinzipiell ermöglichen die grundlegenden Fähigkeiten der Ernährungskompetenz „planen“, „auswählen“, „zubereiten“ und „essen“ innerhalb einer schulischen Ernährungsbildung einfließen zu lassen. Folge dessen liefert der Sachunterricht, neben dem Angebot an inhaltlichen Themen zur reinen Wissensvermittlung, einen wichtigen Beitrag mit Hilfe der methodisch-didaktischen Ansprüche sowie Anforderungen bei der Umsetzung. Durch die Möglichkeit verschiedener Kombination von perspektivbezogenen und perspektivübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen stehen vor diesem Hintergrund umfangreiche Wege zur Verfügung, den

Umgang mit Lebensmitteln und somit die Eigenständigkeit bei der alltäglichen Essgestaltung gesundheitsfördernd zu verbessern.

5.4.2 Ernährungskompetenzförderung durch fächerübergreifenden Unterricht

Obwohl fächerübergreifende Ernährungsbildung an niedersächsischen Grundschulen bisher nicht dokumentiert ist, bieten die Grundschulfächer neben dem Sachunterricht, als Leitfach, weitere Anknüpfungspunkte für ernährungsrelevante und somit gesundheitsorientierte Wissensvermittlung. Der abschließende Forschungsbericht der

Universität Paderborn zur ernährungsbezogenen Bildungsarbeit in Kitas und Schulen gibt Auskunft darüber, dass beispielsweise in Religion/Ethik, Sport und Fremdsprachen-Fächern Ernährungsbezüge hergestellt werden (Abb. 18). Entsprechend den Ergebnissen des

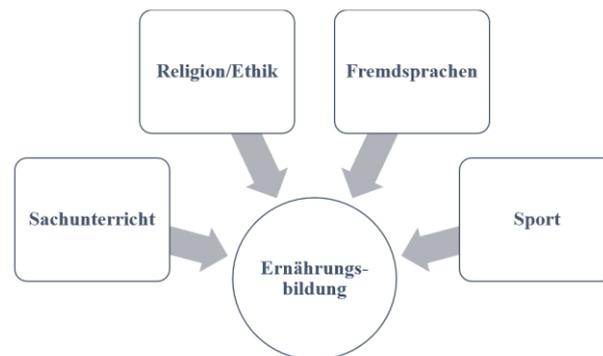


Abb. 18: Unterrichtsfächer mit Ernährungsbezug in der Grundschule

Teilbereichs der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung, mit dem Ziel den Stellenwert der Thematik bei den Pädagogen und Pädagoginnen zu erfragen, fallen 19,8 Prozent der ernährungsspezifischen Unterrichtung dabei auf Schulfächer, die sich grundlegend mit anderen elementaren Inhalten befassen. Obwohl diese Form der Wissensvermittlung nach wie vor eine seltene Umsetzungsstrategie ist, wird im Vergleich zu weiterführenden Schulen (7,9 Prozent) das Thema Ernährung bereits vielschichtiger in die Lehr- und Lernabläufe integriert. Es wird offensichtlich, dass die Gestaltung der ernährungsbezogenen Bildungsarbeit an Grundschulen vor allem durch schulalltagsadaptierte Strukturen, beispielsweise in Form eines gemeinsamen Frühstücks bzw. Mittagessens und mit Vorgaben der inhaltlichen Pausenverpflegung umgesetzt wird. Darüber hinaus werden ernährungsbezogene Projekte, Tagesauflüge und Arbeitsgemeinschaften häufiger für Informationszwecke und Wissensvermittlungen genutzt als die Integration von ernährungswissenschaftlichen Aspekten in sachfremden Unterrichtsfächern (Heseker, Dankers & Hirsch 2018, S.131).

Die Tatsache, dass sich die Ernährungsbildung als ein langfristiger sowie umfassender Prozess charakterisiert, der sich auf viele alltägliche Aspekte und Situationen bezieht und die Ernährungskompetenz des Menschen auf der Grundlage von Basisfähigkeiten lesen,

rechnen, schreiben und sprechen zum Finden, Verstehen, Beurteilen und Anwenden von Ernährungsinformationen notwendig sind, bietet ein fächerübergreifendes Unterrichten große Potenziale. Für eine Vorstellung zur Umsetzung fungieren auszugsweise folgende Beispiele:

1. Mathematikunterricht:

Innerhalb des niedersächsischen Kerncurriculums Mathematik für die 1. bis 4. Jahrgangsstufe wird die Kernkompetenz „Größen und Einheiten sachgerecht verwenden“ aufgeführt, die zum Ende der Grundschulzeit bei den Schülern und Schülerinnen u.a. in Form einer Verwendung von Standardeinheiten, Benennung von Zusammenhängen oder einem Vergleich verschiedener Maße erkennbar erfahrbar gemacht werden soll (Niedersächsisches Kultusministerium_b 2017, S. 35). Für die Ausbildung und Förderung der Ernährungskompetenz können an dieser Stelle Kochrezepte untersucht und bearbeitet werden, die häufig Maßangaben in menschlich abgeleiteten Messgrößen enthalten. Die Kinder können somit innerhalb des Mathematikunterrichts erfahren, was z.B. „eine Handvoll“ an konkreter Menge ist und im Bezug zur Ernährungspyramide bzw. empfohlenen Portionsgrößen für sie bedeutet (Plinz 2021, S. 18-19).

2. Deutschunterricht:

Der Deutschunterricht benennt, entsprechend dem niedersächsischem Kerncurriculum Deutsch für die 1. bis 4. Jahrgangsstufe, neben der Vermittlung der Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“ sowie „Schreiben“ und das „Lesen und mit Texten bzw. Medien umgehen“ als bedeutende zu lernende Fähigkeiten. So sollen die Schüler/-innen Ende der Grundschulzeit beispielsweise Sach- und Gebrauchstexte verstehen und für sich nutzen können. Für eine Umsetzung können dabei Ernährungsthemen oder Anleitungen verwendet werden, die im Unterricht für Textverständnis-Überprüfungen helfen können (Niedersächsisches Kultusministerium_c 2017, S. 31). An dieser Stelle kann die Ernährungskompetenz ebenfalls mit Hilfe einer Rezeptanwendung ausgebildet bzw. gefördert werden, da zunächst einzelne Arbeitsschritte als schriftliche Anleitung gelesen und im Anschluss durch praktisches Handeln entsprechend umgesetzt werden müssen (Plinz 2021, S. 50).

3. Kunstunterricht:

Im Fokus des Kunstunterrichts steht an niedersächsischen Grundschulen laut des Kerncurriculums Kunst für die 1. bis 4. Jahrgangsstufe u.a. der inhaltsbezogene Kompetenzbereich „Bildhaftes Gestalten“, durch das die Schüler/-innen anhand der Bereiche „Sammeln und Erforschen“ sowie „Spielen, Agieren und Inszenieren“ eine Orientierung innerhalb der Bilderwelten erfahren können. Grundlegend soll im Umgang mit verschiedenen Materialien ein Verständnis der Bildsprache vermittelt werden. So sollen die Kinder gegen Ende der Grundschulzeit beispielsweise bildnerische Verfahren zielorientiert und zu Ausdruckszwecken anwenden können (Niedersächsisches Kultusministerium_d 2017, S. 13-16). Im Fach Kunst kann die Ernährungskompetenz ebenfalls ausgebildet und gefördert werden, indem die Schüler/-innen beispielsweise die Ernährungspyramide gemeinschaftlich und mit Hilfe einer Vorlage für das eigene Klassenzimmer in größerem Format als Plakat anfertigen. Für einzelne Präsentationen und Leistungsergebnisse kann auch jedes Kind die Möglichkeit erhalten, die eigene Pyramide mit Hilfe unterschiedlicher Materialien darzustellen. Bei der Vorstellung der Ergebnisse können dann die Farben und Bausteine thematisiert und wiederholt werden.

Die zuvor dargestellten Beispiele vermitteln eine kurze Übersicht Möglichkeiten ernährungsbezogener Bildungsarbeit außerhalb des Sachunterrichts zu platzieren, um eine Ernährungskompetenz auszubilden und zu fördern. Darüber hinaus können ebenso Bausteine verschiedener Programme bzw. Ernährungskonzepte der BZfE in die Unterrichtsgestaltung der Grundschulfächer mit einfließen. Allein durch die Zubereitung von Lebensmitteln und Herstellung von Speisen werden durch die Anwendung von Rezepten Grundfähigkeiten wie Lesen oder Rechnen abgefragt, die in den entsprechenden Fächern Deutsch oder Mathematik vermittelt werden.

6 Methodischer Teil

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen für die Bearbeitung der grundlegenden Fragestellungen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1) skizziert. Sowohl das Studiendesign als auch das Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren werden dabei begründet dargestellt und diskutiert. Darüber hinaus findet eine kurze Vorstellung der Stichprobe im Kontext der örtlichen, sozialen Infrastruktur der Stadt Rotenburg Wümme des Bundeslandes Niedersachsens statt. Auf der Basis der ausgewerteten Daten erfolgt dann im abschließenden Teil eine Methodendiskussion, die neben den anderen Inhalten als Vorbereitung für die folgenden Kapitel fungiert.

Generell lässt sich dieser Forschungsprozess der qualitativen Sozialforschung zuschreiben, die Lamnek & Krell nach das Ziel verfolgt Prozesse der sozialen Realität interpretativ und bedeutungszuweisend zu konstruieren und die zu untersuchende natürliche Welt mit Hilfe entsprechender Methoden zu erfassen sowie zu beschreiben. Mit diesem Vorgehen sollen darüber hinaus, in kommunikativen Interaktionen, Probleme anhand von Theorie und Praxis angemessen und offen dargestellt werden, die schlussendlich einen qualitativen Beitrag zur Bearbeitung der wissenschaftlichen Fragestellung liefern können (ebd. 2016, S. 44-45).

6.1 Forschungsdesign

Mit dem Begriff Forschungsdesign wird der grundlegende Forschungstyp bzw. die Forschungskonzeption beschrieben, die dem Forschenden auch als basisorientierter Untersuchungsplan den Ablauf des Forschungsprozesses auf formaler Ebene und unter Einhaltung bestimmter Regeln aufzeigen soll. Im Unterschied zu den Verfahren von Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten skizziert das Design die Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten zwischen dem Forschenden und den Probanden (Mayring 2016, S. 41). Als Ergebnis eines Designentwurfs gilt demnach die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erkenntnisinteresse inklusiver Fragestellung, eine methodologische Positionierung, die Bestimmung des Forschungsfeldes, die Auswahl an Erhebungs- und Auswertungsverfahren, eine Entscheidung hinsichtlich der Strukturierung von Informationen sowie der Theoriebildung und die grundlagenbasierte Einbettung von Forschung (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 118).

Innerhalb der Wissenschaft stehen dabei verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, qualitativ orientierte Forschung zu betreiben und Räume für zielorientiertes Denken zu gewährleisten. Neben der Einzelfall- und Dokumentanalyse, die sich entweder auf die Bearbeitung einzelner Fälle konzentriert bzw. sich mit der Auseinandersetzung von mehreren Dokumenten beschäftigt sind die Feld- und Handlungsforschung häufig angewendete Typen zur Bearbeitung wissenschaftlicher Forschungsgegenstände. Während die Feldforschung im direkten Kontext der zu untersuchenden Thematik im natürlichen Feld agiert, befasst sich die Handlungsforschung mit der Auseinandersetzung konkreter Praxisprobleme, um Veränderungspotenziale zu erarbeiten. Im Verlauf der letzten Jahre hat dabei dieser handlungsorientierte Forschungsplan innerhalb der Erziehungswissenschaften zunehmend an Bedeutung gewonnen, da durch dessen grundlegende Vorgehensweise Bedingungen und Wirkungen in sozialen Kontexten theoriegestützt und innerhalb der Praxis untersucht werden können. Soziales Handeln kann mit Hilfe der Handlungsforschung vor allem problemorientiert evaluiert werden sowie durch einen gleichberechtigten Beziehungsaufbau zwischen dem Forschenden und den Betroffenen lösungsorientiert und praxisnah Veränderungen hervorbringen. Zur Umsetzung des Forschungsvorhabens orientiert sich, Mayring nach, der Ablauf dabei an einem Praxisproblem, welches zunächst definiert und durch Aufzeigen von Veränderungsperspektiven bearbeitet werden soll. Es werden zudem umfassende Informationen im Vorfeld gesammelt, die als Allgemein- und Fachwissen aufgearbeitet und mit den tatsächlichen Handlungen im sozialen Kontext abgeglichen werden. Diese Vorgehensweise erfolgt innerhalb des Ablaufes dabei in einem sich ständig wechselnden Austausch. Als Ergebnis entsteht dann zu guter Letzt eine Handlungsanleitung, die für die Bearbeitung des Grundproblems verwendet werden kann (Mayring 2016, S. 41-51).

Vor dem Hintergrund der Charakterisierung bzw. der Anwendungsmöglichkeiten von Handlungsforschungen kann bei der Bearbeitung der formulierten Fragestellungen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1) auf entsprechendes Design zurückgegriffen werden. Die Probleme, dass sowohl jeder/jede zweite deutsche Bürger/-in eine unzureichende Gesundheits- bzw. Ernährungskompetenz aufweist und Ernährungsbildung innerhalb der Grundschulen nach wie vor in unterschiedlichstem Ausmaß und mit uneinheitlichem Stellenwert angeboten wird, obwohl ihr erhebliche Potenziale zugesprochen sind, werden innerhalb dieser Arbeit anhand von aktueller Fachliteratur wissenschaftlich erörtert und im Verlauf durch Befragungen von Lehrkräften ergänzt. Das Ziel, die Chancen von entsprechenden Kompetenz-

förderungen zur Gesunderhaltung von jungen Schülern und Schülerinnen hervorzuheben und durch eine vereinfachte Darstellung bestehende Ansatzmöglichkeiten zu liefern, soll durch diese Handlungsforschung erreicht werden.

6.2 Stichprobenauswahl

Mit der Gewinnung von Erkenntnissen des jeweiligen Forschungsgegenstandes, als Ziel der empirischen Sozialforschung, müssen Daten gesammelt werden, die im Vorfeld durch eine passende Stichprobendefinition bzw. -ziehung Begrenzung finden. Um aus einer Fülle an potenziell vielzähligen Informationen qualitative Aspekte für den Forschungsmittelpunkt zu erhalten, bedient sich dabei die qualitative Sozialforschung eines Auswahlentscheidungsverfahrens auf drei Ebenen, die den gesamten Forschungsablauf begleitet (siehe Anhang B: Zusammenhang zwischen Forschungsprozess und Stichprobenziehung). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zu Beginn des Prozesses auf erster Ebene neben einer Absteckung der Grundgesamtheit („Was oder wen will ich wie untersuchen?“) eine Festlegung des Ausgangspunktes sowie der Feldzugang („Wie wähle ich den Fall/die Fälle konkret aus?“ und „Wie komme ich an die Fälle?“) stattfindet (Akremi 2014, S. 265-266). Im weiteren Verlauf, während des Forschungsprozesses, werden dann auf Ebene zwei und drei, während der Datenauswertung sowie -präsentation, Sichtungen des gewonnenen Datenmaterials anhand von Kriterien der Auswertbarkeit, Generalisierbarkeit und Validierbarkeit u.a. durchgeführt. Dabei können Leitfragen wie „Welche Fälle sind ... in meiner Stichprobe gelandet?“, „Wie können Ergebnisse verallgemeinert werden?“ und „Was wird für die Veröffentlichung der Ergebnisse ... genutzt?“ helfen das Abstraktionsniveau zu minimieren (ebd. 2014, S. 266).

Für die Auswahl der Stichprobe dieser Arbeit wurde, vor dem Hintergrund des Forschungsdesigns, eine vorab definierte sowie theoriegeleitete Untersuchungsgruppe von Grundschullehrkräften festgelegt, die sich im entsprechenden Forschungsfeld der Grundschule befand. Obwohl zu Beginn des Forschungsprozesses zwar das grundlegende Kriterium der Berufszugehörigkeit feststand sind darüber hinaus auch offene Ansätze im Auswahlvorgang erkennbar. So wurde durch eine Kontaktaufnahme mit der jeweiligen Schulleitung und einer entsprechenden Vorstellung des Forschungsvorhabens die Frage nach potenziellen Lehrkräften als Interviewpartner/-in formuliert, die mindestens im Sachunterricht lehren und vorzugsweise Ernährungsbildung an ihren Grundschulen durchführen

bzw. bereits durchgeführt haben. Berufliche ernährungsspezifische Qualifikationen oder mögliche Kenntnisse der Problematik von unzureichender Gesundheits- bzw. Ernährungskompetenz sowie der potenziellen Chancen entsprechender Förderungsmöglichkeiten wurden dabei nicht als Auswahlkriterium verwendet. Während des Forschungsprozesses, in Form der Durchführung mehrerer Interviews, sollten somit zusätzliche Erkenntnisse gewonnen werden, die im Vorfeld nicht antizipiert wurden (Akremi 2014, S. 268-269).

Neben der Charakterisierung der zu befragenden Probanden (hier Grundschullehrkräfte) ist die Festlegung der Stichprobengröße vorab zu thematisieren, die sich vor allem an den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Rahmenbedingungen des Forschenden orientiert. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei diesem Vorhaben um eine empirisch qualitativ angelegte Masterarbeit handelt, wurde die Anzahl der Interviewpartner/-innen auf max. acht Probanden festgelegt. Akremi nach erfolgt diese Legitimation vor allem auf der Tatsache, dass in diesem Rahmen die Zeit für eine qualitative Auswertung der Datenfülle als limitierender Faktor fungiert (ebd. 2014, S. 277).

Für einen umfassenderen Überblick der Stichprobe findet in den nachstehenden Kapiteln 7.2.1 und 7.2.2 eine kurze Vorstellung der Stichprobe entsprechend dem örtlichen Forschungsfeld Rotenburg Wümme und der befragten Probanden bzw. Lehrkräfte von ausgewählten Grundschulen statt.

6.2.1 Soziale Infrastruktur von Rotenburg Wümme

Der niedersächsische Landkreis Rotenburg Wümme (ROW) befindet sich geografisch gelegen im Städtedreieck Bremen/Hamburg/Hannover und gehört mit einer gesamten Fläche von 2070 Quadratkilometern sowie einer knapp 100 Kilometer langen Nord-Süd-Ausdehnung zu einer der größten Regionen des Bundeslandes. Dabei verteilt sich die Einwohnerzahl von 164.000 Bürger/-innen auf die drei Städte Rotenburg Wümme, Bremervörde und Visselhövede sowie auf weitere zwei Einheitsgemeinden, acht Samtgemeinden und 52 Mitgliedsgemeinden (siehe Anhang B: Übersicht des Landkreises Rotenburg Wümme) (Landkreis Rotenburg Wümme_a). Die Bevölkerung der Stadt Rotenburg Wümme selbst beträgt 21.965 Menschen, die sich auf 17 Prozent Minderjährige, neun Prozent junge Menschen unter 25 Jahre, 24 Prozent 25- bis 45-jährige, 29 Prozent 45- bis 65-jährige sowie 22 Prozent über 65-jährige verteilen (komsis 2019). Landkreisbezogene Angaben zur altersspezifischen Verteilung liegen gegenwärtig nicht vor.

Vor dem Hintergrund von bildungspolitischen Strukturen wurde durch die Regierung des Landkreises Ende 2015 ein Kooperationsvertrag mit dem Bundesland Niedersachsen zum Aufbau einer Bildungsregion geschlossen, der in Form eines Rahmenkonzeptes das Ziel verfolgt die Menschen durch eine Vielzahl bedürfnisorientierter Bildungsangebote größtmöglich bildungsbiografisch zu unterstützen. Innerhalb des Konzeptes wird festgehalten, dass durch eine Zusammenarbeit von unterschiedlichen Akteuren relevanter Institutionen Bildung besser koordiniert werden und zum anderen ein professionelles Übergangsmanagement von Schule in die Arbeitswelt gewährleistet werden kann. Für die Umsetzung von Vernetzung schulischen und außerschulischen Bildungsanbietern als wichtigste Aufgabe wurde im Landkreis Rotenburg Wümme dafür eine Geschäftsstelle im Schulverwaltungsamt eingerichtet und eine Lehrkraft als Bildungskordinator aufgestellt. Deren Tätigkeiten finden sich vor allem durch eine Bereitstellung von Projekten und Veranstaltungen für die Region wieder (Abb. 19). Zusammen mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde wurde in der Vergangenheit darüber hinaus eine Lenkungsgruppe für strategisch-koordinierende Aspekte eingerichtet (Landkreis Rotenburg Wümme_b).

Übergang Schule-Beruf	Außerschulische Bildungsangebote und Schule	Bildung und Migration
<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau eines Bildungsmonitorings zur Verbesserung der digitalen Vernetzung von Schulen • Vernetzung von Jugendberufszentrum und weiterführenden allgemein bildenden Schulen • Bildung der Arbeitsgruppe Forum Schule & Beruf 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau eines Netzwerks aus Büchereizentrale Nds, Stadtbibliotheken, Bücherein und Schulen • Intensivierung der Kooperationen von Sportvereinen und allgemein bildenden Schulen • Pilotprojekt "Sportgutscheine für Erstklässler" in Zusammenarbeit mit dem KreisSportBund Rotenburg (Wümme) e.V. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachtag Sprachbildung & Interkulturelle Schule: Fortbildung für Lehrer/-innen zur Sprachbildung • Ausbau des Sprachmittler-Pools und Erweiterung der Nutzungsmöglichkeiten für Schulen in Zusammenarbeit mit der Stabstelle Krisenentwicklung, Migration und Teilhabe • Unterstützung des Integrationsprojektes MITEinander des Herbergsvereins Wohnen und Leben e.V. zur Integration junger Geflüchteter

Abb. 19: Projekte der Bildungsregion Rotenburg Wümme

Die Anzahl der Bildungseinrichtungen im Landkreis Rotenburg Wümme beläuft sich auf 63 Schulen, die sich auf acht verschiedenen Schulformen aufteilen lassen. Hierzu zählen sechs Berufsbildenden Schulen, fünf Förderschulen, vier Gesamtschulen, fünf Gymnasien, eine Hauptschule, neun Oberschulen, eine Realschule sowie 34 Grundschulen, wovon sich vier Schulen des Elementarbereichs in der Stadt selbst befinden (Landkreis Rotenburg Wümme_c).

Entsprechend den Angaben des Schulverwaltungs- und Kulturstamts Rotenburg Wümme werden im Schuljahr 2020/2021 im gesamten Landkreis 4833 und in der Stadt 759 Grundschüler/-innen beschult (A. Clarenz, persönliche Kommunikation, 16. Juni 2021).

6.2.2 Stichprobenbeschreibung und Bereitschaftsproblematik

Zur Bearbeitung der Fragestellungen aus Kapitel 1 wurde im Vorfeld das Untersuchungsfeld von Grundschulen innerhalb der Stadt Rotenburg Wümme fixiert. Mit der [REDACTED] [REDACTED] standen dabei vier potenzielle Bildungsinstitutionen der Elementarpädagogik zur Verfügung, die zunächst per E-Mail-Kontakt und im weiteren Verlauf telefonisch angefragt wurden. Um eine Stichprobengröße von acht Probanden zu erhalten, wurde durch den elektronischen Schriftverkehr zunächst das Forschungsvorhaben sowie die durchführende Person vorgestellt und nach einer individuellen Terminvereinbarung von zwei Lehrkräften, vor dem Hintergrund auf Machbarkeit, angefragt. Im Zuge der Kontaktaufnahmen und in Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Pandemiegeschehen wurde eine mögliche zeitliche Mehrbelastung für die Lehrkräfte bereits angesprochen und ein Erkenntlichzeigen in Form einer individuellen Aufwandsentschädigung (z.B. Vorschlag eines gemeinsamen Ernährungsbildungsprojektes oder Informationsbereitstellung für Lehrkräfte) angeboten. Das Ergebnis der Kontaktaufnahmen bewies sich dabei jedoch schwieriger als erwartet, da lediglich von zwei Schulen eine Rückmeldung erfolgte, bei der eine zudem eine sofortige Ablehnung der Durchführung beinhaltet. Auch nach einer telefonischen Rücksprache mit der entsprechenden Schulleitung wurde die Interviewdurchführung abgewiesen, die durch eine situative Überbelastung des Kollegiums begründet war. Lediglich eine Grundschule folgte eine Lehrkraft, die für ein Gespräch bereit war.

Vor dem Hintergrund der unbefriedigenden Antworten der Kontakt-Mails wurden dann im Verlauf die zwei weiteren Grundschulen telefonisch angesprochen. Nach anfänglichem Zögern der Schulleitung der [REDACTED] [REDACTED] erfolgte dann aber ein Angebot zur Durchführung. Bei der vierten Grundschule blieb eine telefonische Anfrage im Sekretariat zunächst erfolglos, an dieser Stelle konnte dann aber über persönliche Bekanntschaften eine Lehrkraft gewonnen werden.

Für die weitere Gewinnung von Interviewpartnern wurden dann zusätzliche Bekanntschaften als Ressource verwendet. An dieser Stelle entstand die Problematik der geringen Anzahl an städtischen Bildungseinrichtungen der Elementarpädagogik, sodass eine Erweiterung der Stichprobe auf den Landkreis Rotenburg Wümme erfolgte. Durch persönliche Kontakte innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe haben sich zwei Lehrkräfte der Grundschule [REDACTED] zu einem Interview bereiterklärt. Darüber hinaus konnten zwei weitere Pädagoginnen der nahegelegenen Grundschulen [REDACTED] und [REDACTED] durch Vorteile des transparenten, dörflichen Zusammenlebens akquiriert werden (siehe Anhang B: Soziodemografische Daten der Befragten und Interviewdetails Teil 1 und Soziodemografische Daten der Befragten und Interviewdetails Teil 2).

6.3 Datenerhebung

Für die Datenerhebung stehen der qualitativen Sozialforschung verschiedene Methoden zur Verfügung, die sich neben Inhaltsanalysen von Texten und Beobachtungen im Forschungsfeld auch durch die Erfassung von subjektiven Bedeutungen auf sprachlicher Basis, in Form von Befragungen charakterisieren können. An dieser Stelle können zunächst eine Vielzahl von unterschiedlichen Interviewtechniken verwendet werden (z.B. offene oder geschlossene Interviews, unstrukturierte oder standardisierte Interviews, qualitative oder quantitative Interviews), die es vor dem Hintergrund des Forschungsvorhabens auszuwählen gilt (Mayring 2016, S. 66). Die Vielschichtigkeit von Befragungen und einer daraus resultierenden zunehmenden Systematik ist gefolgt durch eine häufige Nutzung des Interviews als Standardinstrument innerhalb der Sozialforschung. Hierbei handelt es sich konkret um eine „...systematisch gesteuerte Kommunikation zwischen Personen...“, die „...persönlich-mündlich...“ erfolgt und „...bei dem ein Interviewer einer anderen Person gegenüber sitzt und ihr Fragen stellt...“ (Häder 2019, S. 199). Im Unterschied zu der Alltagskommunikation, bei der ebenfalls Fragen für einen Informationserwerb gestellt werden können, weisen sozialwissenschaftliche Befragungen durch beispielsweise eine bewusst geplante forschungsorientierte Zielverfolgung, eine künstlich hergestellte Situation und geringfügig asymmetrische Unterhaltungsstruktur unter Fremden, die zudem keine signifikanten Folgen für die Kommunikationspartner liefern. Neben dem Interview als mündliches Befragungsinstrument für Einzelpersonen oder aber Gruppen können auch schriftliche und telefonische Befragungen sowie Datenerhebungen mittels modernen Kommunikationsmedien herangezogen werden. Der größte Vorteil von mündlichen Befragungen ist vor

allem die individuelle Einsetzbarkeit bei verschiedensten Themen und einem entsprechend einfachen Zugang zu forschungsrelevanten Informationen (ebd. 2019, S. 200-202).

6.3.1 Problemzentriertes Interview

Für die Bearbeitung der Fragestellungen aus Kapitel 1 wurde zur Datenerhebung die qualitative Technik eines problemzentrierten Interviews verwendet. Bei dieser Form der Befragung erhält der Interviewte grundlegend die Möglichkeit frei und offen zum vorgestellten Thema zu sprechen, welches durch den Interviewer im Vorfeld des Gesprächs vorgestellt wurde. Die Aufgabe des Fragenden ist es daher während des gesamten kommunikativen Austauschs, anhand eines erstellten Interviewleitfadens, stets zur Problemstellung des Forschungsvorhabens zurückzukommen. Obwohl die Orientierung der Fragestellungen durch eine grundlegende Vorstrukturiertheit charakterisiert ist, sollen jegliche Informationen offen und ohne Antwortvorgaben sowie mit subjektiver Bedeutung seitens des Interviewten in einer vertrauensvollen Situation erfasst werden (Mayring 2016, S. 67-69).

Mit der Problemzentrierung, der Gegenstandsorientierung sowie der Prozessorientierung werden drei grundlegende Prinzipien durch Witzel skizziert, die sowohl die Vorgehensweise beschreiben als auch die Grundlagen des qualitativen Denkens umfassen:

1. Problemzentrierung: Objektive Aspekte eines gesellschaftlichen Problems werden im Vorfeld durch den Forscher erarbeitet.
 - Für die Bearbeitung der vorliegenden Fragestellungen wurde eine umfassende Literaturrecherche anhand der aktuellen Studienlage zur Gesundheits- und Ernährungskompetenz durchgeführt sowie die Ernährungsbildung im schulischen Setting in diesem Kontext skizziert.
2. Gegenstandsorientierung: Die Gestaltung der Durchführung ist auf den konkreten Gegenstand bezogen.
 - Durch eine Darstellung des Forschungsvorhabens bereits bei der Gewinnung von Interviewpartner/-innen wurde den Befragten im Vorfeld sowohl der Gegenstand der Thematik als auch der Methodik offen dargelegt. Jede Lehrkraft erhielt eine schriftliche Skizzierung der Forschungsfragen vor

dem Hintergrund des Titels und wurde zudem mündlich ergänzend darüber informiert.

3. Prozessorientierung: Eine Analyse des wissenschaftlichen Problemfelds erfolgt flexibel, die Gewinnung und Prüfung der Daten wird zudem schrittweise durch reflexiven Bezug zueinander durchgeführt (Witzel 1982, S. 72; zit. n. Mayring 2016, S. 68).
 - Bei der Durchführung der Interviews wurde zu jeder Zeit auf die Bedürfnisse und Empfindungen der Lehrkräfte geachtet. Innerhalb der Gespräche bekamen die Befragten zu jeder Zeit die Möglichkeit frei zu antworten. Darüber hinaus wurden beispielsweise durch den Fragenden zu Ergebnissen vorheriger Interviews Bezug genommen und Fragen ggf. abgeändert.

Zusammenfassend lässt sich das problemzentrierte Interview als dialogisch, im wechselseitigen Gesprächsaustausch durch Fragen und zum Teil spontanem Nachfragen beschreiben, bei dem durch eine nicht-direktive Gesprächsführung, jedoch mit einem stärkeren Redeanteil des Interviewenden aufgrund der Problemorientierung und mit Hilfe einer vorab durchgeführten Leitfadenkonstruktion, Informationen zum Forschungsvorhaben gesammelt werden können (Helfferich 2011, S. 36).

6.3.2 Leitfadenkonstruktion

Neben der Auswahl einer entsprechenden Interviewform gehören Überlegungen bezüglich erwünschter Informationsauskünfte sowie nützlicher Erkenntnisgewinne aus den Gesprächen für die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes als wichtigste Vorbereitung. An dieser Stelle kann die Entwicklung eines Instrumentes, gestaltet durch Fragen und Erzählaufforderungen in einem vorstrukturierten Muster Abhilfe schaffen, um in einem offenen Austausch subjektive Einschätzungen und Alltagswissen mit neuen Thematiken für den Interviewten abzugleichen. Haupteinsatzgebiete von Leitfäden in Interviews sind vor allem bei Forschungen mit dem Interesse Interpretationsmaterialien für bestimmte Gegenstandsbereiche zu sammeln, die durch den Forschenden selbst nicht generiert werden können sowie Forschungen mit einer größeren Stichprobe. Der Vorteil einer Nutzung entspricht dabei einer Standardisierung und Strukturwahrung von Erzähltem, die eine Auswertung von Ergebnissen und Erkenntnissen erleichtert (Helfferich 2011, S. 180).

Um einen größtmöglichen Nutzen mit Hilfe eines Leitfadens zu erhalten, werden durch Helfferich konkrete Anforderungen für die Erstellung benannt:

- Die Grundprinzipien von qualitativer Forschung und Offenheit müssen eingehalten werden.
- Die Anzahl der Fragen müssen einem angemessenen Umfang entsprechen, sodass kein Abhetzen von Einzelaspekten entsteht und der Gesprächsfluss erhalten bleibt.
- Die Gestaltung sollte übersichtlich und handhabbar sein, sodass von der eigentlichen Interviewsituation (z.B. durch mangelnden Blickkontakt beim Ablesen) nicht abgelenkt wird.
- Die Fragen sollten für einen harmonischen Gesprächsverlauf aufeinander aufbauen und keine extremen Themenwechsel beinhalten. Fragen, die eine längere Antwort folgern können, gehören an den Interviewanfang, Fragen mit kürzeren zu erwartenden Antworten werden dagegen zum Ende gestellt.
- Die Auswahl der Fragen sollen zusätzlich angebotene Informationen zulassen können und weitere Frageaufforderungen ermöglichen, auch wenn sie nicht explizit im Leitfaden enthalten sind. Die spontane Erzählung des Interviewten hat Vorrang.

Neben den expliziten Anforderungen für die thematisch-inhaltliche Konstruktion von Fragen sollen darüber hinaus die befragten Personen grundlegend die Möglichkeiten erhalten eigene Aspekte, die für sie von Bedeutungen sind, erzählen zu können. Eine Frage dieser Art kann vor allem zum Ende des Interviews mit einfließen (ebd. 2011, S. 181).

Durch eine reflektierte Leitfadenkonstruktion können die gegensätzlichen Charakteristika von Strukturiertheit und Offenheit verbunden werden, um eine zusätzliche Zuverlässigkeit bei der Erhebung von Daten in Form verbaler Informationen zu erhalten. Dabei kann die schriftlich fixierte Ausarbeitung als Gedächtnisstütze für den Interviewer fungieren, um den Forschungsgegenstand größtmöglich umschließen zu können (Strübing 2018, S. 102-103).

Bei der Leitfadenkonstruktion für die Interviewdurchführungen bei den Grundschullehrkräften der Stadt und des Landkreis Rotenburg Wümme wurde eine Vorlage nach Helfferich verwendet, die an einzelnen Stellen für eine individuelle Umsetzung abgewandelt

wurde (siehe Anhang B: Leitfaden zur Interviewdurchführung). Dabei wurden zudem die o.g. Anforderungen beachtet.

Im Vorfeld der Interviews wurden dafür zunächst Fragen gesammelt, die anhand des thematischen Hintergrundes der vorliegenden Masterarbeit in die drei Themenbereiche Gesundheitsförderung in der Grundschule, Ernährungsbildung in der Grundschule sowie Ernährungskompetenz eingeordnet werden können. Um einen entsprechend natürlichen Gesprächsverlauf zu erhalten, wurden die ausgewählten Fragen möglichst aufeinander aufbauend angeordnet und nach „Übersicht verschaffend“ bis „detaillierte Nachfrage“ sortiert. Dafür wurden zwei bis drei Leitfragen und eine entsprechende Anzahl an Nachfragen fixiert. Um eine schnelle Einordnung potenziell angesprochener Elemente zu erhalten, wurden zudem Stichworte als mögliche Erzähl- und Nachfrageansätze gesammelt und den jeweiligen Fragen zugeordnet. Für mögliche Fragepausen bzw. Unterbrechungen im Redefluss wurden darüber hinaus Aufrechterhaltungsfragen formuliert, die an der ein oder anderen Stelle leicht zugängliche, weitere Informationen durch Ja/Nein-Antworten mit entsprechendem Anknüpfungspotenzial erbringen konnten. Durch eine überwiegende Auswahl an offenen Fragen sollten die Interviewten die Möglichkeit erhalten viel aus ihrem Tätigkeitsfeld zu erzählen, um das Kriterium der Offenheit zu bewahren.

Für eine Abrundung der Interviewsituation war dem eigentlichen, informationsbringenden Interviewkern ein kleiner Einstieg mit passenden Fragen sowohl zum Thema als auch zur gegenwärtigen Corona-Pandemie-Problematik vorgestaltet. Hiermit sollten vor allem Empfindungen und Gefühle wahrgenommen werden, die für eine empathische und wertschätzende Gesprächsführung verwendet werden können.

Um einen Abgleich von Verständnis und Erkenntnis zwischen den Interviewpartnern zu ermöglichen, wurde nach jedem thematischem Abschnitt eine kleine Zusammenfassung ergänzt, die den Interviewer zum Verbalisieren und Paraphrasieren anregen sollte. Entsprechend den Empfehlungen für einen gelungenen Abschluss wurde zudem im Leitfaden zu guter Letzt der Aspekt einer freien Erzählaufforderung beigefügt.

6.3.3 Interviewdurchführung

Bei der Durchführung der Interviews mit den Grundschullehrkräften wurde vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Corona-Pandemie das Onlinemedium Zoom verwendet, um

eine möglichst sichere Form der Face-to-Face-Kommunikation zu erhalten. Die Vorteile aus Sicht des Interviewenden lagen hierbei vor allem in der visuellen Wahrnehmung non-verbaler Aspekte, die für eine Vertrauensbildung und Gestaltung eines möglichst angenehmen Interviewumfeldes unabdingbar sind. Darüber hinaus waren die Lehrkräfte, bis auf eine Pädagogin, geschult was den Umgang mit dem digitalen Instrument für Gespräche und Meetings verschiedenster Arten betrifft. Für ein Zusammenkommen wurden im Vorfeld individuelle Termine für Gespräche vereinbart, die den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechen sollten. Der Zugangslink zur Nutzung des virtuellen Gesprächsraums wurde dann durch den Interviewenden erstellt und rechtzeitig per E-Mail versendet. Lediglich eine Lehrkraft bevorzugte auf eigenen Wunsch hin das Telefon, da sie nach eigenen Angaben im Umgang mit digitalen Medien unsicher sei und keine Lust auf weitere, zusätzliche computergestützte Kommunikationsmaßnahmen hatte.

Vor Beginn des Interviews fand ein kurzes Kennenlernen in Form einer beiderseitigen Vorstellung statt. Obwohl bereits im Vorfeld, durch die schriftliche Kontaktaufnahme seitens der Interviewerin, eine kurze Charakterisierung zur Person und zum Forschungsvorhaben stattfand sollte durch diesen Gesprächseinstieg eine vertrauensvolle und wertschätzende Atmosphäre geschaffen werden. Mit Hilfe der persönlichen Vorstellung sollte zudem eine potenzielle Skepsis oder unsichere Erwartungshaltung reduziert werden und dem Befragten einen Überblick des Ablaufs verschaffen. Das Kennenlernen der befragten Person erfolgte dabei neben individuellen und der Situation angepassten Fragen anhand von systematischen Fragen, die im Vorfeld bereits formuliert wurden und jeder Lehrkraft gestellt wurden (siehe Anhang B: Soziodemografische Daten der Befragten und Interviewdetails Teil 1 und Soziodemografische Daten der Befragten und Interviewdetails Teil 2). Dem/Der Interviewpartner/-in wurde dann erneut aufgeführt, dass gesamte Inhalte des Gesprächs mit Hilfe eines Aufnahmegerätes (hier Smartphone) gespeichert und zu Analysezwecke im Anschluss des Interviews verwendet werden. Vorab wurden die Befragten durch das schriftliche Versenden einer Einwilligungserklärung zur Datenschutzgrundverordnung diesbezüglich bereits informiert.

Nach Durchführung des Interviews und Beendigung der Aufzeichnungen fanden in unterschiedlichem Umfang weitere Gespräche statt, die vor allem das weitere Vorgehen der Forschungsarbeit aber auch ein mögliches Aufrechterhalten von Kontakten beinhaltete. In Bezug auf ein durchführbares Erkenntlich zeigen als Dankbarkeit zur Teilnahmen wurden hier potenzielle Umsetzungen und entsprechende Zeiträume angesprochen.

6.4 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung ist neben den Erhebungs- und Analyseprozessen ein wichtiger Schritt des qualitativ orientierten Forschungsprozesses. Die Informationen werden dabei auf der Grundlage der bereits durchgeführten Erhebungsmethode sortiert bzw. protokolliert und bestimmen durch entsprechende Vorarbeit die Qualität weiterer Auswertungsverfahren. Unabhängig von der Wahl der Darstellungsmittel (z.B. Texte, grafische Darstellungen oder audiovisuelle Darstellungen) sollten die Anforderungen Gegenstandsbezogenheit sowie Vielfalt für die entsprechende Auswahl erfüllt werden. Komplizierte Sinnes- oder Handlungszusammenhänge aber auch Emotionen sowie subjektive Bedeutungen gilt es daher so umfangreich wie möglich darzustellen, um den Forschungsgegenstand repräsentativ zu gestalten (Mayring 2016, S. 85-87).

Qualitative Rohdaten lassen sich grundsätzlich in die zwei Kategorien textförmige Daten und Multimedia-Daten aufgliedern, wobei letzteres darüber hinaus in Bilder und Fotos sowie in Audio- und Videodateien eingeteilt werden. Während die geschriebene Sprache, in Form von Textdaten, sehr häufig und bereits vielzählig verwendetes Analysematerial ist, nimmt die wissenschaftliche Bedeutung von bewegten Handlungen und gesprochenen bzw. gehörten Informationen stetig zu. Vor allem das Fortschreiten der Technik aber auch die Weiterentwicklung computergestützter Programme zur Aufarbeitung von forschungsrelevanten Auskünften sorgen für eine vielschichtige Verwendung (Kuckartz & Rädiker 2014, S. 384-386).

Wie bereits in Kapitel 7.3.3 aufgeführt, wurde für die Datenerhebung durch leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews ein Smartphone als Aufnahmegerät verwendet und somit gesprochene Informationen gesammelt. Kuckartz & Rädiker zufolge werden Audioaufnahmen vor allem bei Einzelinterviews innerhalb der qualitativen Sozialforschung verwendet. Obwohl durch Entwicklungspotenziale von Computertechniken sich die Aufnahmekapazitäten und -qualitäten zunehmend verbessern und dadurch eine Erleichterung mit sich bringen sind die Art und das Ausmaß an der Aufbereitung gesammelter Daten jedoch umfangreich. Bei der Auswertung entsprechender Informationen werden eben nicht die Rohdaten verwendet, sondern deren Verschriftlichung (Transkripte) herangezogen. Audio-dateien dienen somit eher als Zwischenprodukt und können bei Unklarheiten wieder verwendet werden (ebd. 2014, S. 384-390).

6.4.1 Transkription der Daten

Die im vorherigen Kapitel angesprochene Verschriftlichung gesammelter Audiodateien hat für das weitere Forschungsvorhaben einen großen Stellenwert und bedarf daher eines standardisierten Vorgehens. Mit Hilfe der Transkription wird Mayring nach „...eine vollständige Texterfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring 2016, S. 89). Dabei werden für die schriftliche Wiedergabe einer stattgefundenen Gesprächssituation, als Versuch ein Interview möglichst nachhaltig darzustellen, verschiedene Techniken bzw. Regeln angeboten, die vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Ausgangslage eruiert und ausgewählt werden müssen. Oft sind neben dem gesprochenen Wort ebenfalls nonverbale Elemente, klanglautliche Aus-

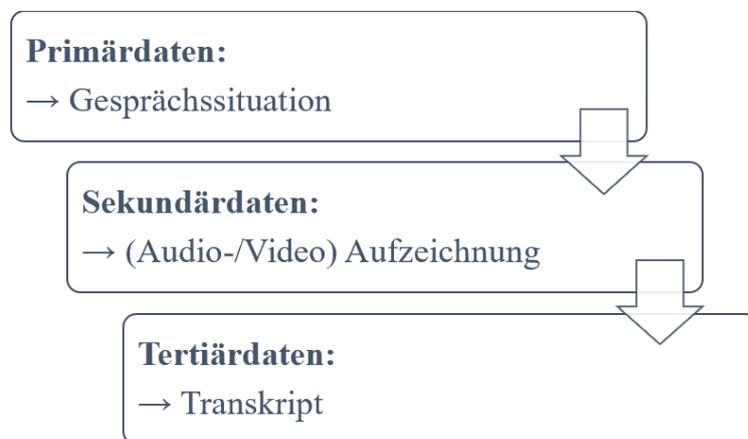


Abb. 20: Umformatieren von wissenschaftlichen Daten

drücke und hörbare Handlungen von Bedeutung. Der Transkriptionskontext eines Forschungsvorhabens skizziert sich dabei grundlegend als detailreicher im Vergleich mit zusammenfassenden oder journalistischen Transkriptionen und beinhaltet somit häufig ebenfalls Gedankensprünge und

Wortabbrüche. Zahlreich wird an dieser Stelle eine Wort-für-Wort-Darstellung verwendet. Welches Ausmaß und welcher Umfang von Detailgenauigkeit jedoch gegeben ist muss im Vorfeld einer Verschriftlichung fixiert und legitimiert werden (Fuß & Karbach 2014, S.15-17). Für die Darstellung von Aussprachen liefern zudem drei grundsätzliche Orientierungen einen Ansatz, die durch das Internationale Phonetische Alphabet für eine Wiedergabe aller Dialekte, die literarische Umschrift für einen alltäglichen Gebrauch von Dialekten sowie eine Übertragung in gängiges Schriftdeutsch skizziert werden können (Mayring 2016, S. 91). Obgleich das Transkribieren einer Interviewsituation als Kopie der Gesprächssituation erscheint, ist die Verschriftlichung lediglich als das Ergebnis eines wissenschaftlichen Datentransfers von Primärinformationen in Tertiärinformationen zu betrachten (Abb. 20). Neben Komplexitätsreduzierungen für den nachfolgenden Auswertungsprozess an der ein oder anderen Stelle durch notwendige Selektionen von Gesprächscharakteristiken stehen auch komplexitätssteigernde Möglichkeiten in Form ei-

nes Festhaltens gegenwärtig nicht wahrgenommener Aspekte zur Verfügung (Fuß & Karbach 2014, S. 25-26). Informationsverluste oder -gewinne sind ebenfalls den verschiedenen Regelwerken, auch als Transkriptionssysteme bezeichnet, zuzuschreiben, die Kuckartz zufolge durch einzelne Textmerkmale zustande kommen:

- Betonungen, sprachliche Töne
- Lautstärke
- Dehnungen und Sprechpausen
- Überlappungen von verschiedenen Sprechern
- Dialekte
- Nonverbale und paraverbale Äußerungen
- Unvollständige Wörter und/oder Äußerungen
- Äußere Merkmale einer Interviewsituation

Vor dem Hintergrund einer Komplexitätsreduzierung und für eine Auswertung von Interviewdaten mit Hilfe computergestützter Techniken wird dabei auf eine Übertragung in normales Schriftdeutsch zurückgegriffen. Dialekte und sprachliche Färbungen sowie unbewusste Füllwörter wie „ähh“ und „mhm“ können daher für eine Glättung der Texte ausgelassen bzw. nur selektiv verwendet werden (Kuckartz 2010, S. 41-43).

Die Tatsache, dass für die Bearbeitung der in Kapitel 1 dargelegten wissenschaftlichen Fragestellungen problemorientierte Interviews durchgeführt und im qualitativen Forschungskontext einer Inhaltsanalyse mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA ausgewertet wurden, lagen die entsprechend hierfür entwickelten Transkriptionsregeln von Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer der Verschriftlichung zu Grunde (siehe Anhang B: Transkriptionsregeln).

6.4.2 Codierung der Daten und Kategorienbildung

Als weitere Technik zur Aufbereitung gesammelter Informationen fungiert die Konstruktion deskriptiver Systeme, die einer Transkription nachgeschaltet und der letztendlichen Analyse vorgeschaltet ist. Hierbei wird durch eine Einteilung das Datenmaterial geordnet und durch Überschriften gekennzeichnet (Mayring 2016, S. 99). Kuckartz definiert diesen Prozess als Codierung, die eine „...*Zuordnung von Kategorien zu relevanten Textpassagen bzw. die Klassifikation von Textmerkmalen...*“ widerspiegelt (ebd. 2010, S. 57). Dabei kann sich hinter einem Code sowohl ein einzelnes Wort, ein einzelnes Zeichen oder auch Mehrwortkombinationen verbergen, die als Resultate der wissenschaftlichen Interpretationen bei der Durchsicht der Transkripte entstehen. Gleichzusetzen ist diese Vorgehensweise ähnlich der Benennung von Variablen, Merkmalen oder Merkmalsausprägungen in anderen wissenschaftlichen Bereichen. Obwohl eine Kategorisierung bzw. eine Bildung von Categoriesystemen sozialwissenschaftlich geringe Beachtung finden, bestehen Vorteile vor allem für eine leichtere Identifikation besonderer Phänomene innerhalb der Texte (ebd. 2010, S. 58-59).

In der Praxis können oben genannte Vorteile durch mehrere, verschiedene Möglichkeiten genutzt werden. Neben dem paraphrasierenden Codieren, dem thematischen Codieren, dem theoretischen Codieren, dem episodischen Codieren und dem bewertenden Codieren kann ein Codieren von Fakten verwendet werden, die sowohl für eine deduktive als auch induktive Analyse Abhilfe schaffen. Grundlegend werden bei einer deduktiven Codierung Phänomene in der Datensammlung anhand von vorab festgelegten theoretischen Aspekten mit Hilfe eines Categoriesystems analysiert und für weitere Forschungszwecke abgeglichen. Bei einer induktiven Codierung dagegen werden während der Datenbearbeitung Kategorien gebildet, die im weiteren Verlauf explorierend zusammengefasst und für die Auswertung herangezogen werden (Kuckartz 2010, S. 7-60). Demzufolge wird durch die Darstellung deskriptiver Systeme ein Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Empirie sichtbar, welches daher eine möglichst genaue Bestimmung des Forschungsgegenstandes folgert (Mayring 2016, S. 101).

Für die Codierung und Analyse der Informationen aus den problemzentrierten Interviews mit den Grundschullehrkräften wurde mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA zunächst die Basistechnik bei der Untersuchung qualitativer Daten herangezogen, die als „Cut-and-paste-Technik“ bezeichnet wird. An dieser Stelle wurden inhaltlich bedeutende

Textstellen bzw. -passagen erkenntlich gemacht und einem Code zugeordnet. Bei der vorangestellten explorativen Durchsicht der Texte konnten somit erste Begriffe und Formulierungen für spätere Auswertungszwecke einfacher zugänglich gemacht werden. Hierfür wurden übergeordnet die drei verschiedenen Codearten berücksichtigt, die durch Kuckartz folgend charakterisiert werden:

1. Faktencodes: Darstellung objektiver Gegebenheiten
2. Thematische Codes: Darstellung bestimmter Themen im Text
3. Bewertende Codes: komplexe und extern bewertete Fakten, die Hintergrundwissen benötigen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass unter Berücksichtigung der Charakterisierung die Codes einzelnen Kategorien zugeordnet wurden und für eine stärkere Strukturierung ebenfalls in Unterklassen eingeteilt wurden (Kuckartz 2010, S. 60-62). In Anbetracht der Tatsache, dass für die Durchführung von problemzentrierten Interviews die Konstruktion eines Leitfadens bereits an drei Themenbereichen orientiert war (vgl. Kapitel 7.3.2), die auf der Basis von Vorinformationen ausgewählt wurden, wurden bei der nachfolgenden Auswertung sowohl induktive als auch deduktive Vorgehensweisen zur Erschließung der Forschungsfragen ausgewählt. Der Interviewleitfaden bildete durch eine Art Categoriesystem eine Grundlage, welche für die Durchsicht der Transkripte und einer systematischen Codierung als Reflektion der Forschungsfragen herangezogen wurde. Während dieses Prozesses wurden dann Kategorien genauer definiert, geclustert und in Categoriesystems entsprechend verändert (siehe Anlage B: Categoriesystem der Lehrerbefragung der Stadt und des Landkreises Rotenburg Wümme).

6.5 Datenauswertung und Ergebnisdarstellung

Mit der Datenauswertung findet innerhalb des Forschungsprozesses eine zusammenfassende Analyse des untersuchten Bereiches statt, die sich an den in Kapitel 1 formulierten Fragestellungen orientierte und als Ergebnisse entsprechend dargestellt werden. An dieser Stelle standen dem Forschenden, wie bereits in den Schritten zuvor, mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, die vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Kontextes einer Entscheidung zur Auswahl bedurfte. Mayring benennt mit der gegenstandsbezogenen Theo-

riebildung, der phänomenologischen Analyse, der sozialwissenschaftliche-hermeneutischen Paraphrase, der objektiven Hermeneutik, der psychoanalytischen Textinterpretation, der typologischen Analyse und der qualitativen Inhaltsanalyse sieben in der Forschungspraxis gängigen Methoden, die abhängig von einer Strukturiertheit zum Einsatz kommen können (ebd. 2016, S. 6).

Auf der Grundlage der bereits ausgewählten Techniken zur Datenerhebung mit Hilfe leitfadenorientierter, problemzentrierte Interviews und zur Datenaufbereitung durch eine computergestützte Transkription sowie Kodierung wurde daher für die Auswertung die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet. Dieses Verfahren ist geeignet, um größere Mengen an Textmaterialien (siehe Anlage C: Transkripte der durchgeführten Interviews) systematisch anhand des Categoriesystems und unter Beachtung von theoretischen Bezügen zu untersuchen (Mayring 2016, S. 121).

Vor dem Hintergrund dieser Vorgehensweise und in Anlehnungen des Ablaufmodells für die induktive Kategorienbildung (Abb. 21) können im Folgenden verschiedene Ergebnisse dargestellt werden.

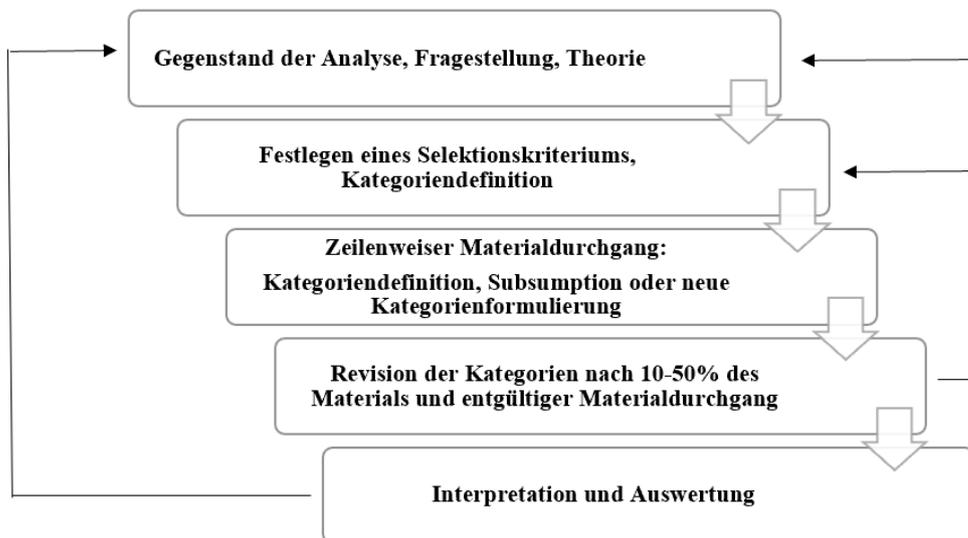


Abb. 21: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung

6.5.1 Chancen einer frühzeitigen Förderung von Gesundheitskompetenz

Die in Kapitel 1 aufgeführte Fragestellung hinsichtlich der Chancen einer frühzeitigen Förderung von Gesundheitskompetenz im Setting Grundschule für ein gesundes Aufwachsen von Kindern wurde bereits im theoretischen Teil des Kapitels 4.2 „Gesundheitskompetenz im Kindes- und Jugendalter“ skizziert und an dieser Stelle erneut kurz und anhand einer Literaturrecherche erörtert. Innerhalb der durchgeführten Interviews wurden diesbezüglich keine konkreten Fragen gestellt, jedoch wurde die Thematik im Vorfeld und als wissenschaftliche Kontexteinbettung für den Bereich der Ernährungskompetenz verwendet.

Im Nationalen Aktionsplan Gesundheitskompetenz werden sowohl die Darlegung von Problemen und Herausforderungen hinsichtlich des Kompetenzausmaßes als auch Empfehlungen veröffentlicht, die zu einer entsprechenden Gesundheitsförderung führen sollen. Mit der expliziten Empfehlung, die Förderung von Gesundheitskompetenz im Lebenslauf der Menschen frühestmöglich zu integrieren, bietet das Bildungssystem demnach viele Anknüpfungspotenziale (Schaeffer et al. 2018, S. 31). Kinder und Jugendliche gelten dabei sogar als eine der wichtigsten Zielgruppen, da in jungen Jahren die grundlegende Ausbildung von Fähigkeiten und Kompetenzen stattfindet. Maßnahmen hinsichtlich der Primärprävention und frühzeitigen Gesundheitsförderung haben dabei eine umfangreiche Wirkung auf die positive Entwicklung sowie Sozialisation im Kindes- bzw. Jugendalter. Okan verbalisiert in einem Interview zudem die Besonderheit dieser Zielgruppe, vor dem Hintergrund eines anderen Krankheitspanorama sowie der fehlenden Selbstbestimmung und Einordnung innerhalb des Gesundheitssystems. Gesundheitliche Angelegenheiten werden dabei innerhalb der ersten Lebensspanne häufig durch elterliche Fürsorgestrukturen beeinflusst, die wenig Teilhabe der jungen Menschen mit sich bringen (Hohmann-Jeddi 2020).

An dieser Stelle ist eine, 1975 durch den National Health Education Standard (NHES) dargelegte Health Literacy-Definition zu erwähnen, die Kinder und Jugendliche als Zielgruppe erfasst sowie einer schulischen und vorschulischen Gesundheitserziehung entspringt. Demnach ist Health Literacy *"...die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, sich Zugang zu grundlegenden gesundheitsbezogenen Informationen zu verschaffen, diese zu verstehen, zu interpretieren und zu bewerten..."* (NHES 1997, zit. n. Okan et al. 2015, S. 930).

Neben der Informationsbeschaffung und -verarbeitung ermöglicht diese Kompetenz zudem gesundheitsorientierte Dienstleistungen zu nutzen, um die eigene Gesundheitsförderung durchführen zu können. Diese Beschreibung von gesundheitlicher Literalität gibt wichtige Hinweise hinsichtlich einer bedeutungsvollen Einbettung von Kompetenzerweiterungen innerhalb des schulischen Settings. Zur konzeptionellen und handlungsorientierten Umsetzung von Förderungsmaßnahmen bedarf es daher den Einfluss aller, in der Schule tätigen Akteure, die über die Schülerschaft hinaus auch Lehrkräften, nicht-schulisches Personal sowie Eltern umfassen. Okan et al. geben an, dass die ursprüngliche traditionelle Gesundheitserziehung, charakterisiert durch eine ausschließliche Durchführung themenorientierter Unterrichtseinheiten zu Gunsten eines ganzheitlichen gesundheitsfördernden Schulsettings weichen muss, um nachhaltige Förderansätze und Interventionsprogramme implementieren zu können (ebd. 2015, S. 938).

Obwohl das Handlungsfeld der Lehrkräfte der themenbezogene Unterricht ist, wird gegenwärtig beispielsweise die Einführung des Schulfachs Gesundheit durch einen Großteil der beteiligten Akteure abgelehnt, so Faltermeier. Fachexperten sind sich einig, dass Gesundheit und entsprechende Förderung eine Querschnittsaufgabe der gesamten Schule ist und nicht allein durch die Vermittlung von Wissen stattfinden kann. Legitimiert wird dieses Vorgehen vor allem durch Erfahrungen aus der Vergangenheit die aufzeigen, dass kompakte Lernprozesse, in Form von Projekttagen oder -wochen in diesem Kontext nachhaltigere Lernerfolge mit sich bringen. Faltermeier zufolge resultieren diese Ergebnisse vor allem aus der Adaption der subjektiven Identifikation mit eigener Gesundheit, die wiederum nur aus einer Kombination von Wissenstransfer und eigenen Erfahrungsprozessen entstehen kann (ebd. 2010, S. 263).

Durch die Schaffung von Strukturen und Optimierung von Rahmenbedingungen bietet das Setting im Erziehungs- und Bildungsbereich, mit dem Fokus auf die Institution Grundschule, ideale Voraussetzungen um eine Auseinandersetzung mit Gesundheitswissen sowie dem Erwerb von gesundheitlich-zielorientierten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu gewährleisten. Die Altersspanne der Grundschul Kinder liefert an dieser Stelle für zuvor genannte Erfahrungsprozesse und vor dem Hintergrund einer Wissensvermittlung, gute Ansätze die Gesundheitskompetenz von jungen Menschen frühzeitig auszubilden bzw. zu fördern. In dieser Entwicklungsstufe sind die Kinder besonders motiviert die Welt zu erfahren und sich Dinge zu erschließen (vgl. B5: Zeile 195 und 199-201 und 213). Darüber hinaus bietet die beginnende Ausbildung von Literalität, die in Grundschulen auf verschiedenen Kanälen

der Wahrnehmung vermittelt werden soll im Bezug zur Neugier Potenzial für alltagsnahe Angebote zur gesundheitsrelevanten Wissenserweiterung (vgl. B2: Zeile 57-59).

Die Wichtigkeit der Implementierung von Strukturen zur Förderung von Gesundheitskompetenzen innerhalb der Grundschulen wird auch durch die Tatsachen hervorgehoben, dass die Schule häufig ein Ort der gesundheitlichen Problementstehung ist, Schüler/-innen unterschiedlicher Herkunftsmilieus ohne potenzielle Stigmatisierungen angesprochen und Lehrkräfte, die ebenfalls eine gesundheitsgefährdete Zielgruppe darstellen, mit einbezogen werden (Faltermeier 2010, S. 251). Darüber hinaus wird durch entsprechende gesundheitsorientierte Förderansätze die Bildungsqualität verbessert sowie die Themen Bildung und Gesundheit frühzeitig zusammengeführt (Paulus 2010, S. 18).

6.5.2 Ressourcen zur Ernährungskompetenzförderung in Grundschulen

Für die Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellung hinsichtlich der Ressourcen und Möglichkeiten, um entsprechend die Ernährungskompetenz von Grundschulern zu fördern bieten neben Erkenntnissen und Fakten der theoretisch aufgearbeiteten Literaturrecherche zu Beginn dieser Arbeit (vgl. Kapitel 5.2 bis 5.4) verschiedene Antworten aus den Interviews einzelner Lehrkräfte Ansätze zur Skizzierung. Dabei wurden zunächst innerhalb der Leitfadengestaltung die Thematiken der Ernährungsbildung in Grundschulen als eine Kategorie sowie im Anschluss die Ernährungskompetenz als weitere Kategorie aufgestellt und durch konkrete Fragen zu praktischen Maßnahmen und Inhalten formuliert. Für Zwecke der Auswertung und durch die Gegebenheit, dass die Ernährungskompetenz spezifisch als potenzielles Resultat ernährungsorientierter Wissensvermittlung betrachtet werden kann, werden die Antworten bzw. Ergebnisse beider Bereiche zusammenfassend dargelegt.

Zunächst lässt sich festhalten, dass eine methodisch-didaktische Bearbeitung von Ernährungsthemen, vor dem Hintergrund von Konzept- bzw. Projektanwendungen, beispielsweise durch den Ernährungsführerschein (vgl. B6: Zeile 203, B8: Zeile 80-81) oder durch Klasse 2000 (vgl. B3: Zeile 257-258, B4: Zeile 589, B7: Zeile 87-88) überwiegend der Jahrgangsstufe drei zugesprochen werden (vgl. B2: Zeile 147-148, B3: Zeile 277, B6: Zeile 218, B7: Zeile 470, B8: Zeile 87). Legitimieren sowie plausibel erklären lässt sich diese Tatsache durch eine benötigte Lesekompetenz, beispielsweise für die anleitungsgestützte Bearbeitung von vorbereiteten Ernährungsinformationen sowie Rezepten, die bereits nach

Ende des zweiten Schuljahres gegeben sein sollte (vgl. B1: Zeile 395-396). Die zuvor genannten Aspekte weisen darauf hin, dass mit dem Bewusstsein und einer entsprechenden Anwendung von ernährungspädagogischen Konzepten im Setting Grundschule eine grundlegende Ressource in Form einer qualitativen Methodenanwendung innerhalb der Ernährungsbildung zur Verfügung steht. Durch die Anwendung des Ernährungsführerscheins oder mit Hilfe von ernährungsfokussierten Einheiten des Konzeptes Klasse 2000 als Einbettung in den Sachunterricht, können die Kinder lernen Informationen zu erforschen und anwendungsorientiert aufzuarbeiten sowie den Umgang mit Lebensmitteln, vor dem Hintergrund der Grundfertigkeiten Planen, Auswählen, Zubereiten und Essen, umfassend zu erfahren. Die Auswertung der Interviews hat darüber hinaus ergeben, dass vor allem eine Bearbeitung und Anwendung von verschiedenen Rezepten und ein gemeinsames Einkaufgehen in einzelnen Segmenten in den Grundschulunterricht mit einfließt (vgl. B1: Zeile 139-140, B2: Zeile 208-211, B5: Zeile 60-61, B6: Zeile 420-421).

Des Weiteren werden in einzelnen Ansätzen, durch eine fächerübergreifende Unterrichtung von ernährungsrelevanten Inhalten, Möglichkeiten für eine Förderung der Ernährungskompetenz geschaffen, obwohl die Thematik den Lehrkräften überwiegend bis dato unbekannt war (vgl. B1: Zeile 377, B3: Zeile 622, B4: Zeile 759, B5: Zeile 541, B6: Zeile 455, B7: Zeile 761, B8: Zeile 569). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass es sich vor allem in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik dabei zunächst um eine grundlegende Nutzung der Lese- und Rechenfähigkeiten handelt, die jedoch noch wenig mit gesundheitsfokussierten Informationen kombiniert werden. Beispielhaft hierfür steht das Kennenlernen sowie Vertiefen von Maßeinheiten und Umrechnungsgrößen, die entsprechend dem Kerncurriculum mit Ende der Grundschulzeit bekannt sein sollen (vgl. B1: Zeile 422-426, B4: Zeile 409-411, B7: Zeile 542-545). Zwei Lehrkräfte gaben zudem an, im Deutschunterricht ernährungsbezogene Sachtexte zu lesen oder konkret das Verfassen von Rezepten zu üben (vgl. B6: Zeile 417-419, B8: Zeile 422-423). Eine stärkere und gezielte Implementierung von Ernährungsinformationen kann an dieser Stelle bereits, mit Hilfe niederschwelliger Ansätze, die Ernährungskompetenz der Schüler/-innen fördern, sodass alltagsnahe aber auch dem Kerncurricula gerecht-werdende Inhalte gleichzeitig gelehrt und gelernt werden können.

Neben bereits vorhandenen Ressourcen bei der direkten Unterrichtsgestaltung und somit gezielten Einflussnahme auf das Verhalten der Grundschul Kinder sind es auch strukturelle Gegebenheiten der jeweiligen Schulen, die eine Ernährungskompetenzförderung ermögli-

chen können und zum Teil bereits in Ansätzen vorhanden sind. Vier Lehrkräfte gaben an, eine Schulküche zur Verfügung zu haben bzw. in naher Zukunft nutzen zu können (vgl. B1: Zeile 460, B4: Zeile 810, B5: Zeile 57, B7: Zeile 480, B8: Zeile 91-92). Obwohl ernährungspädagogische Konzepte so ausgelegt sind, dass eine Schul- bzw. Lehrküche nicht obligat erscheint, bietet diese grundlegende räumliche Struktur einen großen Vorteil für die Förderung der Grundfertigkeit Zubereiten. Neben besseren Lagerungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten von Lebensmitteln, durch entsprechend vorhandenes Equipment, ist es das Einhalten von hygienischen Aspekten, die vor allem den Lehrkräften eine Erleichterung zur Umsetzung von Ernährungsbildung ermöglichen (vgl. B4: Zeile 967-982).

Hinsichtlich einem konkreten Umgang und Kontakt mit Lebensmitteln für einen potenziellen Austausch über beispielsweise Elemente eine ausgewogenen Ernährung bietet das gemeinsame Essen, in den Grundschulen primär als kleine Frühstückspause angesetzt, den einfachsten und kontinuierlichsten Zugang für Ernährungsbildung im Setting (B1: Zeile 143-145, B2: Zeile 583, B3: Zeile 228-229, B4: Zeile 891-894, B5: Zeile 495-501, B7: Zeile 376-377, B8: Zeile 678-679). Grundlegend ist die Gestaltung so charakterisiert, dass die Kinder ihre Brotdose mit unterschiedlichsten Inhalten von zu Hause mitbringen und in der Klasse gemeinsam mit den anderen Schülern und Schülerinnen sowie der Lehrkraft essen. Dabei findet eine Thematisierung bezüglich der Lebensmittelqualität und des Angebots zeitweise Betrachtung und wird vor dem Hintergrund verschiedenster Aspekte, z.B. Verpackungsmaterialien, Zuckergehalt, Obst- und Gemüseanteile und schulinterne Regeln, zum Teil im Plenum beleuchtet (vgl. B2: Zeile 595, B4: Zeile 845-849, B6: Zeile 113-116, B7: Zeile 276, B8: Zeile 373-381).

Weitere Ressourcen, die zur Ernährungsbildung an Grundschulen und somit teils als unbewusste Ernährungskompetenzförderung betrachtet werden können, sind Kooperationen bzw. Unterstützungen durch schulfremde Personen. Vor dem Hintergrund der Klasse 2000 werden primär die Landfrauen an die Schulen eingeladen, die durch entsprechendes Fachwissen und mit vorhandenem Materialfundus gezielte Ernährungsthematiken mit den Kindern bearbeiten (vgl. B3: Zeile 414, B4: Zeile 971, B7: Zeile 475, B8: Zeile 80-81). Darüber hinaus und hauptsächlich dem Zufall entsprungen sind es zudem einzelne Elternteile, die mit erfüllendem Fachwissen oder einem lebensmittelfokussierten Beruf alltagsnahes Ernährungswissen in den Schulunterricht mit einfließen lassen können, um den Kindern lebensweltorientierte Informationen bereitzustellen (vgl. B2: Zeile 214-215, B5: Zeile 58-62). Der Besuch von schulexternen Personen und deren Thematisierung bzw. Vermittlung

verschiedener Lerninhalte wird an dieser Stelle für die Kinder als gewinnbringend betrachtet (vgl. B4: Zeile 1049). Zu guter Letzt kann ebenfalls hervorgehoben werden, dass eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit einer Fachkraft für Ernährungswissen (hier: Ökotrophologin) sich als erfolgversprechend herausstellt. Eine Lehrkraft berichtete in einem Interview von der bereits längeren interdisziplinären Arbeitsgemeinschaft im Schulalltag sowie Unterricht, die sie als sehr förderlich für eine Wissenserweiterung und Haltungsveränderung bei den Kindern aber auch im Kollegium erachtet (vgl. B1: Zeile 83-85 und 158-163 und 325-339).

Ergänzend zu den zuvor skizzierten vorhandenen Ressourcen an Grundschulen der Stadt und des Landkreises Rotenburg Wümme zur Ernährungskompetenzförderung ergaben die durchgeführten Interviews ebenfalls potenzielle Mittel und Wege die Fähigkeiten sowie Fertigkeiten im Umgang mit Lebensmitteln bei den Kindern zu schärfen. Ausgangslage hierfür war die, in den Gesprächen vorgestellte Begriffsbeschreibung sowie Erläuterung in einen möglichen Schulalltag. Vor dem Hintergrund einer Bearbeitung von Ernährungsinformationen zur Förderung der Grundfertigkeiten Planen, Auswählen, Zubereiten und Essen und letztendlich der Förderung von Gesundheit wurden folgende Möglichkeiten u.a. vorgeschlagen und als umsetzbar benannt:

- Lehrpläne zu Gunsten der Ernährungsbildung verschlanken (vgl. B2: Zeile 629)
- Portionsgrößen und Tagesbedarf in fächerübergreifendem Unterricht lehren und erfahrbar machen (vgl. B4: Zeile 418-427)
- Themenadaptierte Fortbildungen besuchen (vgl. B6: Zeile 529-534)
- Angebote für AG's und Projektwochen zum Thema Ernährung erweitern (B3: Zeile 706-707)
- Einbezug der Eltern für nachhaltige Erfolge sowie Erleichterung zur Umsetzung von Ernährungsbildung im Schulalltag (vgl. B5: Zeile 570-572)

6.5.3 Herausforderungen für Grundschullehrkräfte bei der Ernährungskompetenzförderung

Für die Beantwortung der in Kapitel 1 dargelegten Fragestellung bezüglich den Herausforderungen für Grundschullehrkräfte bei der Gestaltung des ernährungspädagogischen Unterrichts zur Förderung der kindlichen Ernährungskompetenz können Analogien zum Schlussbericht des BMEL für Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung) aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 5.1, Seite 40-41).

Hervorzuheben und als eine große Herausforderung für die qualitative Umsetzung einer durchgängigen Ernährungsbildung an Grundschulen zu benennen ist der Faktor Zeit, der von sieben Lehrkräften angesprochen wurde. Hier wurde vor allem die Bedeutung des Sachunterrichts mit einer Bearbeitung vielschichtiger Themen benannt, die auf Kosten von erweiterten Elementen zur Ernährungs- und auch Gesundheitsbildung, entsprechend den curricularen Vorgaben, gelehrt und vermittelt werden sollen (vgl. B2: Zeile 529-530, B3: Zeile 799-702, B4: Zeile 477-482, B5: Zeile 450-451, B7: Zeile 787-792, B8: Zeile 137). Lediglich eine Lehrkraft gab an, den Faktor Zeit zwar als Herausforderung zu betrachten jedoch Strukturen bei der Organisation und Vermittlung von Lehr- und Lerninhalten so zu verändern, dass die Ernährungsbildung vielschichtiger sowie häufiger in den Unterricht mit einfließen kann (vgl. B6: Zeile 652-655 und 677-678 und 682-683). Zudem wurde durch eine Lehrkraft erwähnt, dass das Angebot einer Lebensmittelbereitstellung (hier: EU-Schulprogramm Obst & Gemüse) zwar ausprobiert wurde, jedoch aufgrund erhöhter Belastungsempfindung und Stressverursachung wieder eingestellt wurde (vgl. B8: Zeile 316-317 und 323-326). Dieser Aspekt kann auch auf die individuellen Einstellungen, Interessen, Haltungen, Bereitschaften sowie Kompetenzen und Neigungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Bedeutung von Ernährungsbildung im Grundschulalter zurückzuführen sein. So wurde beispielsweise genannt, dass im Kollegium eine grundlegende Freiwilligkeit für mögliche Kompetenzerweiterungen, die Bereitschaft für Fort- und Weiterbildungen sehr einschränkt oder das ernährungsbezogene Inhalte in den akademischen Ausbildungen nur unzureichend thematisiert wurden (vgl. B2: Zeile 329-332, B3: Zeile 527, B4: Zeile 650 und 657-658, B6: Zeile 577-578 und 582-584, B7: Zeile 609-610, B8: Zeile 463-468 und 526-536). Darüber hinaus findet die Ernährungsbildung im Sachunterricht ebenfalls durch fachfremde Lehrkräfte statt, die sich dann untereinander entsprechend ihren Talenten kompensatorisch aufteilen müssen (vgl. B1: Zeile 209-217, B2: Zeile 265-271, B3: Zeile 422, B6: Zeile 401-405, B8: Zeile 148-165). Die Interviews haben ergeben, dass lediglich eine Lehrkraft in-

nerhalb der Ernährungsbildung eine konkrete und spezialisierte Weiterbildung für Pädagogen und Pädagoginnen absolviert hat und zur Genussbotschafterin der Sarah-Wiener-Stiftung geworden ist (vgl. B8: Zeile 109-111).

Ein weiterer Punkt, der als hemmender Faktor für eine potenzielle Erweiterung von ernährungspädagogischen Maßnahmen zur Ernährungskompetenzförderung benannt wurde, ist das Fehlen bzw. ein barrierefreier Zugang von entsprechenden qualitativen Ernährungsinformationen und -materialien (vgl. B3: 503-504, B4: Zeile 477-490 und 516). Das Lehrbuch Pustebume, welches im Sachunterricht verwendet wird hat vor diesem Hintergrund lediglich einen geringen Umfang an zur Verfügung stehenden Auskünften, sodass zum Teil durch Eigeninitiative Internetrecherchen stattfinden müssen, die wiederum als aufwendig betrachtet wurden (B4: Zeile 520-521).

Neben den inhaltlichen und strukturellen Herausforderungen für eine Erweiterung der Ernährungsbildung bezüglich der Ernährungskompetenz sind es schulexterne Einflussfaktoren durch Eltern und Sorgeberechtigte, die Schwierigkeiten bei einer nachhaltigen sowie erfolgreichen Umsetzung von ernährungspädagogischen Maßnahmen folgern. Einzelne Lehrkräfte berichteten, dass Ansätze aus dem Unterricht, beispielsweise eine Thematisierung von Aspekten eines ausgewogenen und gesundheitsförderlichen Frühstücks, welches primär durch mitgebrachte Brotdosen gewährleistet wird, durch Einstellungen und Meinungen aus dem familiären Setting erschwert oder gar zum Teil als unangemessen empfunden und durch massive Kritik abgewehrt wurden (vgl. B3: Zeile 197-212 und 323-326, B4: 910-911, B6: 744-745, B7: Zeile 377-381). Es wurde erwähnt, dass vereinzelt Eltern mit großer Überzeugung den Kindern Süßigkeiten und ungeeignete Frühstückssnacks der Brotdose beilegen, um ihnen etwas Gutes zu tun (vgl. B4: Zeile 910-917). An dieser Stelle wird ein Zusammenhang mit dem örtlichen Umfeld und einem entsprechenden sozioökonomischen Status betrachtet (vgl. B2: Zeile 70-74, B3: Zeile 720-721 B4: Zeile 281-282, B7: Zeile 1026-1034). Vor diesem Hintergrund wäre es durch die Lehrkräfte wünschenswert, dass die Eltern zum einen auf die Inhalte der Schulbrotdose achten und zum anderen in einem gemeinsamen Austausch mit ihren Kindern praxisorientierte Lernerfolge (z.B. durch gemeinsames Kochen und Bearbeitung von Rezepten) zu Hause nacharbeiten, um die Grundschüler/-innen somit bei einer anwendungsorientierten Kompetenzerweiterung unterstützen zu können (vgl. B3: Zeile 301-306, B4: Zeile 838-839 und 858-862, B5: Zeile 506-510 und 570-572, B6: Zeile 737-739).

Die mangelnde Zusammenarbeit mit den Eltern und Sorgeberechtigten der Kinder bzw. die unzureichende Unterstützung durch eine kontinuierliche, ausgewogene Pausenverpflegung und Fortführung schulisch gelernter Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten wurde innerhalb der Lehrerinterviews auch durch eine fortlaufende erschwerte Verarbeitung von Lebensmitteln mit zunehmendem Alter in der Schule offengelegt. Während eine Lehrkraft davon berichtete, dass bereits im Kindergarten Wert auf die Förderung von Eigenständigkeit in Form einer ansatzorientierten Selbstversorgung (z.B. Schulbrot selbst zubereiten oder mit Messern arbeiten können) gelegt wird und dieses auch im häuslichen Setting weiter ausgebildet wird (vgl. B5: Zeile 519-523), berichteten andere Lehrkräfte von erschwerten Bedingungen bei einer gemeinsamen Zubereitung von Lebensmitteln, durch beispielsweise mangelnde Schneidefähigkeiten (vgl. B2: Zeile 443-448, B4: Zeile 235-237, B6: 189-191). Das Nicht-Vorhandensein einer Schulküche wird an dieser Stelle bei den Befragten als zusätzlicher hemmender Faktor benannt, da eine Anwendung von Rezepten mit zunehmender Verarbeitungsintensität der Lebensmittel, beispielsweise die Zubereitung von verzehrfertigen Kartoffeln als warme Speise oder eine Verbindung der Thematisierung von Garmethoden, innerhalb der Klassenräume als schwierig betrachtet wird (vgl. B4: 968-973 und 818-819).

7 Diskussion

Die bereits in Kapitel 1 thematisierte Problemstellung einer unzureichenden Gesundheits- bzw. spezifischer betrachteten Ernährungskompetenz und somit Gegenstandsgrundlage dieser Arbeit muss hier erneut mit aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Lehrkräftebefragung diskutiert werden. Obwohl in Wohlstandsländern wie Deutschland sowohl das Gesundheitssystem als auch das Bildungssystem als qualitativ und gut organisiert beschrieben werden kann, weisen Studien der Universität Bielefeld und der Krankenkasse AOK signifikante Defizite bei der erwachsenen Bevölkerung hinsichtlich eines Zurechtkommens mit ernährungsorientierten Informationen für die Gestaltung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils auf. Leidtragende sind vor allem die Kinder, die zum Teil durch einseitige Ernährungsmuster mit den energiereichen Makronährstoffen Fette, Kohlenhydrate und Eiweiße über- und gleichzeitig mit für ein adäquates Wachstum und geistiger Stärke essenziellen Mikronährstoffen Vitaminen und Mineralien unterversorgt sind. Diese Tatsache ist gefolgert durch eine kausale Abhängigkeit der Erziehungs- und Sorgeberechtigten, die eine grundlegende Verantwortungsübernahme für das Wohlergehen der jungen Menschen haben (vgl. Kapitel 1).

Vor diesem heiklen Hintergrund zielte die zugrundeliegende wissenschaftliche Ausarbeitung darauf ab, mit Hilfe einer intensivierten Beleuchtung des Settings Grundschule Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die für eine frühzeitige Förderung entsprechender gesunderhaltender Alltags- und Lebenskompetenzen innerhalb des Ernährungs- und Konsumverhaltens der Kinder Sorge leisten können. Anhand der Hypothese, dass eine intensivierte theoretische, aber auch praktische Ernährungspädagogik in Bildungsinstitutionen des Primarbereichs maßgebliche Ressourcen für eine Förderung von Selbständigkeit und Empowerment junger Menschen liefert, die als Grundlage für ein langes und gesundes Leben fungieren können, wurden dafür gezielt Grundschullehrkräfte anhand einer theoriegestützten Ausarbeitung auf Machbarkeit und Handhabbarkeit befragt (vgl. Kapitel 2 bis 6). Bereits im Abschnitt zuvor wurden drei von vier Fragestellungen ausführlich als Ergebnisdarlegung versucht zu beantworten, die nun im Folgenden interpretativ zusammengefasst werden (vgl. Kapitel 6.5.1 bis 6.5.2).

Mit Hilfe der Durchführung von acht leitfadengestützten Interviews bei Grundschullehrkräfte des Landkreises und der Stadt Rotenburg Wümme, die stellvertretend für ihre jeweilige Schule Rede und Antwort standen, wurden dabei vielschichtige Informationen zum

Thema Ernährungsbildung im pädagogischen Setting offengelegt, die sich größtenteils qualitativ als auch quantitativ ähnelten aber dennoch auch Unterschiede, vor allem bezüglich der methodisch-didaktischen Herangehensweise, hervorbrachten. Vorab muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass sieben Befragte zum Zeitpunkt der Interviews an staatlichen Grundschulen tätig waren und eine Lehrkraft [REDACTED] arbeitete. Diese unterschiedlichen Lehr- und Lernkonzepte werden dabei aber weder als konkurrierend bzw. nachteilig entgegenwirkend betrachtet, sondern liefern differenzierte, aber dennoch ergänzende Vorteile für die Auswertung.

Zunächst ist festzuhalten, dass an jeder Schule, an denen die interviewten Lehrkräfte tätig sind, Ernährungsbildung individuell durchgeführt wird. Die Frage nach einem vorliegenden Gesundheitsleitbild, welches bereits bei verschiedenen anderen Bildungseinrichtungen in Deutschland Anwendung findet und durch wissenschaftliche Untersuchungs- und Evaluierungsprozess als praxiserprobt sowie zweckerfüllend bestätigt wird sowie das Vorliegen einer schulinternen Ernährungshaltung wird an dieser Stelle jedoch von allen Befragten verneint. Es sind hier vor allem individuelle Haltungen, die durch verschiedene Personen innerhalb des Kollegiums dominierend zum Tragen kommen und das Ausmaß an Ernährungspädagogik charakterisieren.

Unterschiede bezüglich Art und Weise der Durchführung lassen sich durch inhaltliche sowie zeitliche Umfänge skizzieren, die beispielsweise von der 1. und 2. Klasse, durch eher praktische Ansätze (z.B. Hochbeet im Schulgarten anlegen) bis zur 3. und 4. Klasse, mit Hilfe theoriegestützter Wissensvermittlung (z.B. durch den Ernährungsführerschein), gestaltet wird. Hier haben auch Motivation bzw. Bereitschaft der Lehrkräfte sowie des dahinterstehenden Kollegiums und der Schulleitung aber auch der Faktor Zeit und die örtlichen Gegebenheiten der Schule, maßgeblichen Einfluss auf die ernährungspädagogische Gestaltung. Curriculare Angaben bezüglich der Thematik halten beispielsweise fest, dass Ernährungsbildung theoretisch in einem kleinen Umfang primär innerhalb der dritten Jahrgangsstufe verankert ist (vgl. Kapitel 5.4.1, S. 57) und entsprechend praktisch durch das materialiengestützte Fachkonzepte Klasse 2000 oder des Ernährungsführerscheins für den Sachunterricht umgesetzt wird. Es scheint, dass weitere Angebote für eine Wissenserweiterung sowie Stärkung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Lebensmitteln daher auf freiwilliger Basis beruhen und somit die Unterschiede erklären. Beispielsweise gibt eine Lehrkraft an, dass durch die Anwesenheit einer Ökotrophologin, die sowohl bei den Kindern Elemente zur Ernährungsbildung vermittelt, aber auch in engem Austausch mit dem Kollegium agiert, ernährungsrelevante Thematiken in allen Jahrgangsstufen und Klas-

sen behandelt werden, sodass eine ausgewogene Ernährung zur Gesundheitsförderung als kollektive Haltung innerhalb der Schule geworden ist, obwohl es keine fixierten Rahmenbedingungen auf struktureller, schulorganisatorischer Ebene gibt (vgl. B1: Zeile 158-163). Ebenfalls zeigt sich, dass durch eine Lehrkraft, die eine spezielle ernährungspädagogische Weiterbildung der Sarah-Wiener-Stiftung besucht hat und als Genussbotschafterin an ihrer Schule tätig ist, die Umfänge an Ernährungsbildung (z.B. Rezepte-Bearbeitung durch gemeinsames Kochen und gemeinsames Backen, verschiedene Ausflüge, Kräuteranzucht) und auch Gesundheitsförderung durch jährlich stattfindende Bewegungsprojekte (z.B. gemeinsames Radfahren, Yoga, Wandertage mit dem Kollegium) erhöht sind. Dies ist nach ihren Angaben neben einem starken Interesse zur Gesunderhaltung aber auch den ländlichen bzw. dörflichen Gegebenheiten geschuldet (vgl. B8: Zeile 174-177 und 442-446). Darüber hinaus berichtet die Lehrkraft der [REDACTED] das Ernährungsbildung in allen Jahrgängen sowie Schulfächern miteinfließt, an den Strukturen des Kindergartens anknüpft und ganzheitlich als lebensnahes sowie für die Gesundheitsförderung bedeutendes Thema betrachtet wird (vgl. B5: Zeile 527-533). Hier werden die Kinder bereits im Vorschul- und Grundschulalter angeleitet selbständig für sich und andere zu sorgen [REDACTED]

Ergänzend hierzu muss erwähnt werden, dass Ergebnisse der Gespräche mit den anderen Lehrkräften, die ebenfalls ein erhöhtes Interesse an der Thematik haben und eine große Bedeutung zur Gesundheitsförderung ihrer Schüler/-innen innerhalb der schulischen Ernährungsbildung sehen, das gemeinsame Essen und eine entsprechende Lebensmittelverarbeitung zwar im Schulalltag integriert werden, jedoch zwangsläufig, vor dem Hintergrund von mangelnder Zeit und unzureichenden organisatorischen Ressourcen (z.B. das nicht-Vorhandensein einer Küche) als ein Thema von vielen betrachtet werden muss. Dieser genannte Aspekt ist insofern als spannend zu betrachten, da bei konkreterem Nachfragen, vor allem mit einer Fokussierung auf die Thematik der Ernährungskompetenz, als spezifisches Resultat einer angewandten Ernährungsbildung, zeitliche und organisatorische Räume für eine potenzielle Zunahme offengelegt werden. Mit einer facettenreichen Erklärung der Thematik, in sinnhafter Verbindung zum fächerübergreifenden Lehren und Lernen konnte bei einer Befragten beobachtet werden, dass sich innerhalb der Gedankengänge neue Möglichkeiten für eine Erweiterung der Ernährungsbildung erschließen lassen können (vgl. B4: Zeile 794-819). Eine Lehrkraft hat, vor diesem Hintergrund innerhalb des Interviews beispielsweise angegeben, dass sie und das Kollegium bereits ernährungsrelevante Themen, wenn auch nur durch einzelne Fragestellungen auch auf andere Fächer, in

anderen Zusammenhängen, mit einbeziehen, um einen Gewinn an Zeit und somit auch an Umsetzungsmöglichkeiten zu erhalten (vgl. B6: Zeile 662-666). Dieses anwendungsorientierte Wissen bzw. Verhalten basiert ebenfalls auf dem kollektiven Streben nach gesundheitsorientierten Strukturen innerhalb des primärpädagogischen Settings, welches als Resultat eines längeren Lernprozesses der gesamten Schule zu betrachten ist (vgl. B6: Zeile 83-84 und Zeile 362-364).

Auf der Grundlage der Interviewergebnisse, spezifisch fokussiert mit der Annahme, dass das Wissen für qualitative und vor allem effiziente Umsetzungsmöglichkeiten bezüglich erweiterter Anwendungskompetenzen bei Lehrkräften einen scheinbar signifikanten Einfluss hat, folgert an dieser Stelle die Hypothese, dass auch Grundschullehrkräfte durch einen potenziellen Informationsüberfluss hinsichtlich ernährungspädagogischer Ansätze, die maßgeblich von subjektivem Ernährungskennntnissen und dem eigenen Ernährungsverhalten geprägt sind, überfordert sein können. Hier muss ergänzt werden, dass es sich dabei keinesfalls um eine wertende oder negativierte Kritik handelt, sondern vor dem Hintergrund ihres fordernden und vor allem vielschichtigen Berufsalltags, als Vermutung eine unzureichende Energiereserve in Verbindung mit mangelnder Zeit für eine qualitative Recherche betrachtet wird.

Damit in Zukunft eine konzeptionell orientierte und einheitliche Ernährungsbildung, mit verschiedensten Elementen für nachhaltige Lernerfolge und im Kontext einer Ernährungskompetenzförderung erfolgen kann, wurden die Ergebnisse dieser Arbeit in einem Rahmenmodell zusammengefasst (siehe Anlage B: Rahmenmodell zur Ausbildung und Förderung von Ernährungskompetenz an Grundschulen). Diese kompakte Darstellung soll Grundschulen eine Handlungsorientierung liefern, die sowohl praktische als auch theoretische und verhaltens- sowie verhältnispräventive Umsetzungsmöglichkeiten beinhaltet, um bereits im Kindesalter die Weichen für ein eigenständig-ausgewogenes Ernährungsverhalten zu stellen, damit nachhaltig ein langfristiger, gesundheitsförderlicher Lebensstil entwickelt werden kann.

Durch eine Kombination aus wissenschaftlicher Expertise und bereits schulalltagsgängigen Maßnahmen soll darüber hinaus eine praxistaugliche Umsetzung gewährleistet werden, die bei den Grundschullehrkräften eine Komplexitätsreduzierung ermöglichen und somit zu einer Sinnsteigerung mit gleichzeitiger Bereitschaftserhöhung für die Thematik führen soll. Die Lehrkräfte sollen zudem hiermit ein Instrument an die Hand bekommen, dass ihnen

verhelfen kann im Rahmen ihrer begrenzten Zeit und der Notwendigkeit einer Befassung mit vielschichtigen Themen im Primarbereich Ernährungsbildung ganzheitlicher zu betrachten. Die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen sollen dabei zufriedenstellend verwendet werden, um folgernd eine adäquate Ernährungskompetenz bei den Kindern ausbilden zu können.

Vor allem die Arbeit mit den Eltern spielt innerhalb des Rahmenmodells eine wichtige Rolle, da während der Interviews mehrfach und ausdrücklich die Zusammenarbeit sowie Kommunikation mit ihnen als herausfordernde Variable bei der Umsetzung von nachhaltigen ernährungspädagogischen Maßnahmen benannt wurde (vgl. Kapitel 6.5.3, S. 86). Der Aspekt von Abhängigkeit und Einfluss des häuslichen Settings auf die Gesundheit der jungen Menschen spiegelt sich in der wissenschaftlichen Stellungnahme durch Experten der Universität Hohenheim und Society of Nutrition and Food Science e.V., die bereits in Kapitel 1 thematisiert wurde, wider. Auch gegenwärtig betrachtet wird die Qualität der familiären, privaten Gegebenheiten zur kindlichen Gesundheitsfürsorge, neben einer schulischen Betreuung, erneut offensichtlich, da das Vorhandensein der Corona-Pandemie neue Hinweise als Ergebnis von aktuellen Beobachtungen liefert. So wurde beispielsweise durch Wissenschaftler/-innen, einem aktuellen Zeit-Artikel nach, lange das deutsche Schulsystem als Sortierungsinstrument betrachtet, welches signifikanten Einfluss auf die zukunftsorientierte Chancengerechtigkeit hinsichtlich der kindlichen Entwicklung hatte. Neuen Erkenntnissen nach, die im Kontext der Corona-Pandemie und eines entsprechendem Wegfalls des kollektiven Unterrichts, aufgrund von Distanzlernen sowie Homeschooling offensichtlich wurden, ist es jedoch die Schule selbst, die durch ihre Strukturen den Kindern Unterstützung liefert. Es wird dabei hervorgehoben, dass sowohl die Selbstständigkeit Zuhause als auch das familiäre Umfeld als Risikofaktor für verschiedenste Problematiken betrachtet werden kann (Spiewak 10.06.2021, S. 34). Dieser Aspekt unterstreicht noch einmal mehr, wie notwendig eine ganzheitliche Betrachtung von Bildung ist, um beispielsweise bei den Kindern gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen innerhalb der verschiedenen Lebenswelten zu schaffen, die wiederum untereinander in enger Beziehung zueinanderstehen. Die elterlichen Fürsorgestrukturen müssen daher ebenfalls in den schulischen Fokus gerückt werden, um nachhaltig Erfolg bei der Gesundheitserziehung der Schüler/-innen zu haben. Dies könnte musterhaft durch eine frühzeitige Kontaktaufnahme und Kommunikation über schulinterne Leitlinien zur Gesundheitsförderung und Ernährungserziehung bzw.

-bildung geschehen, die im Vorfeld der Einschulung offengelegt werden könnten (vgl. B7 Zeile 296-300).

Abschließend muss an dieser Stelle ebenfalls erwähnt werden, dass das zuvor genannte, gegenwärtige Pandemiegeschehen auch als Einflussfaktor in Frage kommen könnte, aus dem eine mangelnde Bereitschaft von potenziellen Interviewpartnern innerhalb der städtischen Grundschulen, im Vorfeld der Befragung, resultierte. Ein Großteil der interviewten Lehrkräfte gab an, eine gewisse Erschöpfung aufgrund der gegenwärtigen Corona-Pandemie zu empfinden und für Mehrleistungen wenig Zeit bzw. Energie zu haben. Hier bestand vor allem für die grundlegende Durchführung der Interviews zunächst die Schwierigkeit eine, der Situation angepassten Möglichkeit auszuwählen (digital oder in Präsenz), Befragungen zu einem Thema durchzuführen, welches scheinbar in den vergangenen Monaten innerhalb des Schulalltags eine ambivalente Bedeutung erfahren hat. Auf der einen Seite bekam der Faktor Eigenschutz, bezüglich der Prävention einer potenziellen Ansteckung mit dem SARS-CoV-2-Virus und somit einem Verhindern der Virusverbreitung, durch beispielsweise die Abnahme von sozialen Interaktionen einen großen Stellenwert. Spätestens mit dem Einführen der AHA-Regelung, die als zusammenfassende und verständliche Maßnahme durch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) im letzten Jahr eingeführt wurde gilt Distanz zu anderen Menschen als wichtiges Mittel gegen eine Erregerverbreitung und somit Krankheitsgefährdung (BZgA 2021). Hierfür wurden Beschränkungen hinsichtlich gemeinsamer Aktivitäten auf ein minimales Ausmaß als große Notwendigkeit angesehen, die entsprechend durch die Einführung des Distanzunterrichts bei den Schülern und Schülerinnen oder eine Digitalisierung von Besprechungen im Kollegium umgesetzt wurde. Auf der anderen Seite sind Maßnahmen zur Förderung und dem Bestehen von psychischem sowie physischem Wohlbefinden bei Menschen außer Acht gekommen, die erwartungshalber als wertvoller Beitrag für eine entsprechende Prävention betrachtet und somit als bedeutendes Thema anerkannt werden können (vgl. B3: Zeile 88-89 und Zeile 125-126 und Zeile 142-143; B4: Zeile 119-120 und Zeile 446-447, B6: Zeile 87-89 und Zeile 129-130, B7: Zeile 38-39 und Zeile 57-58 und Zeile 120-121 und Zeile 441-442 und Zeile 462-464 und Zeile 809-815, B8: Zeile 435-436). So liegen erste Hinweise aus Italien vor, dass sich eine notgedrungene Schulschließung bei Kindern und Jugendlichen, im Lockdown, ungünstig auf den Lebensstil ausgewirkt hat (Gerlach 2021, S. 43). Demzufolge fand bereits nach kurzer Zeit eine Verlagerung des Ernährungsverhaltens hinsichtlich eines höher frequentierten Verzehrs von fleisch- und zuckerhaltigen

Lebensmitteln statt, der ebenfalls durch eine gleichzeitige Abnahme von Bewegung gekennzeichnet war. Eine Aufrechterhaltung schulischer Strukturen, die grundlegend Routine und Sicherheit bei den Aspekten Lebensmittelversorgung, körperliche Aktivität und Schlafverhalten gewährleisten sollen, hat nicht mehr stattgefunden sodass mit gesundheitlichen Folgen (z.B. Zunahme des Körpergewichtes) gerechnet werden könnte (ebd. 2021, S. 43).

Es lässt sich zusammenfassen, dass obwohl die Gesundheit und ihre entsprechende Erhaltung in den Jahren 2020 und 2021 unter verschiedensten Gesichtspunkten und in allen erdenklichen Bereichen des individuellen sowie gesellschaftlichen Alltags an Thematisierung stark zugenommen haben, scheinbar neue Probleme, sowohl physiologischer als auch psychischer Charakterisierung entstanden sind, die durch den Erhalt gewisser schulischer Strukturen vielleicht abgewehrt bzw. abgemildert werden können. Die Ergebnisse der Interviews zeigen ebenfalls in kleinen Ansätzen auf, dass mit Beginn der Pandemie eine signifikante Reduzierung von Bewegungselementen und ernährungsphysiologischen Versorgungsaspekten bei den Kindern Veränderungen hervorbrachten oder mutmaßlich noch hervorbringen werden. Diese Wahrnehmung teilte zumindest eine Lehrkraft ohne explizite Nachfrage als Sorge mit (vgl. B6: Zeile 8-9 und Zeile 13-15). Vor allem die Einstellung einer ausgewogenen Schulverpflegung, beispielsweise durch eine Belieferung von subventioniertem Obst und Gemüse für das täglich gemeinsam stattfindende Schulfrühstück ist an dieser Stelle als nicht nachvollziehbar einzustufen. Eine Legitimierung für ein Fortlaufen verschiedener gesundheitsfördernder sowie gesunderhaltender Maßnahmen, im Kontext von Bildung und Erziehung innerhalb der Schulen, wird vor diesem Hintergrund als bedeutend zu betrachtender Bereich angesehen und wäre zukunftsorientiert ein forschungswürdiger Ansatz.

Unabhängig von der Corona-Problematik ist die Ernährungskompetenzförderung im schulischen Setting, vor dem Hintergrund eines selbstgesteuerten Heranwachsens bei Kindern für eine Ausbildung gesundheitsförderlicher Verhaltensweisen ebenfalls als spannender Untersuchungskontext mit einer nutzenorientierten Zukunftsaussicht zu betrachten. Die Möglichkeit für ein entsprechendes Untersuchungsfeld wurde diesbezüglich bereits angeboten (vgl. B4: Zeile 1046-1049). Um beispielsweise einen Zugewinn an entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Grundschulern und Grundschülerinnen festzuhalten, die durch gezielte sowie strukturierte ernährungspädagogische Maßnahmen erreicht werden sollen, können konkrete Untersuchungszeiträume terminiert und mit einer entsprechenden

Diskussion

Bestandsaufnahme der kindlichen Ernährungskompetenz im Vorfeld und im Anschluss evaluiert werden. Für eine Umsetzung bedarf es diesbezüglich dann ein Instrument, mit dem Wissensständen und Handlungsressourcen gemessen werden können, die auch für jüngere Menschen, vorzugsweise im Grundschulalter, geeignet sind.

8 Fazit

Das grundlegende Ziel dieser Arbeit ist es, Lehrkräften sowie Multiplikatoren im Bereich der Gesundheitspädagogik einen Weg aufzuzeigen, Prävention und Gesundheitsförderung im Setting Grundschule strukturiert, systematisch und gewinnbringend durchzuführen. Vor dem Hintergrund vielschichtiger Anknüpfungspunkte (z.B. Bewegung, Psychosoziales, Sucht etc.) findet dabei eine umfangreiche Beleuchtung möglicher Strukturen zur institutionellen Ernährungsbildung statt, die sowohl Chancen als auch Herausforderungen einer Ernährungskompetenzförderung aufzeigen.

Die Ausbildung und Förderung von Fähigkeiten sowie Fertigkeiten im Umgang mit Lebensmitteln, die auf Literalität-basierten Handlungsressourcen aufbauen, lassen sich an dieser Stelle als spezifischen Bereich der Gesundheitskompetenz einordnen, die seit den vergangenen Jahren zunehmend an wissenschaftlicher Bedeutung im allgemeinen Konsens aber auch im pädagogischen Kontext erfährt. Diese Entwicklung kann darauf zurückzuführen sein, dass obwohl gesundheitsrelevante und spezieller noch ernährungsbezogene Informationen den Menschen auf vielschichtige Arten und Weisen durch Fachexperten bereitgestellt werden, jedoch signifikante Defizite hinsichtlich einer adäquaten Nutzung bestehen. So weisen aktuelle Studienergebnisse zur Gesundheits- und Ernährungskompetenz ähnliche Bilanzen auf, dass knapp über 50% der deutschen Bevölkerung ein unzureichendes, individuelles Rüstzeug besitzen für sich gesundheitsrelevante Informationen zu finden, sie zu verstehen und auf der Grundlage einer subjektiven Beurteilung entsprechende Auskünfte anzuwenden, die für ein körperliches und seelisches Wohlbefinden Sorge leisten können. Vor dem Hintergrund eines ausgewogenen Ernährungsverhaltens bedeutet dies konkret, dass knapp jeder zweite Erwachsene Schwierigkeiten hat mit der großen Vielfalt an zur Verfügung stehenden Lebensmitteln zurecht zu kommen, sodass beispielsweise ernährungsbedingte Erkrankungen entstehen bzw. verstärkt werden können. Folgernd lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Kinder, die in einem zwangsläufig abhängigem Verhältnis ihrer Eltern aufwachsen, ebenfalls von unausgewogenen Versorgungsstrukturen, beispielsweise durch einen Überfluss an Makronährstoffen und einer Unterversorgung mit Mikronährstoffen, betroffen sind.

Aufgrund dieser Tatsache scheint es gewinnbringend die Grundfertigkeiten der Ernährungskompetenz, das Planen, Auswählen und Zubereiten von Lebensmitteln sowie den Genuss

beim Essen bei den Menschen zu stärken, indem frühzeitig eine entsprechende Ausbildung sowie Förderung jener Handlungsressourcen stattfindet, die alltagsnah in verschiedenen Lebenswelten angewendet werden. Mit Hilfe von spezifischen pädagogischen Maßnahmen in Bildungsinstitutionen können Ressourcen bei den Kindern gestärkt werden, die eine Entwicklung von Empowerment und Partizipation innerhalb ihrer eigenen Ernährungsversorgung für einen gesundheitsförderlichen Lebensstil nachhaltig fördern können.

Um einen Überblick für potenzielle Anknüpfungspunkte im schulischen Setting zu verschaffen, dem in gegenwärtiger Fachliteratur eine besondere Bedeutung zugesprochen wird, wurde anhand der in Kapitel 1 dargelegten Fragestellungen eine kleine Untersuchung durchgeführt. Hierfür wurden im Landkreis und in der Stadt Rotenburg Wümme acht Grundschullehrkräfte durch leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews hinsichtlich Handhabbarkeit sowie Machbarkeit befragt, damit praxisnahe Ergebnisse im theoretischen Kontext evaluiert werden und als zusammenfassende Ergebnispräsentation den Status Quo der schulischen Ernährungsbildung darlegen können.

Die Fragestellung bezüglich der Chancen einer frühzeitigen Förderung der Gesundheitskompetenz bei Kindern an Grundschulen gilt dabei zunächst als Grundlagenfrage für eine bessere thematische Einordnung der Ernährungskompetenz, die als ein spezifisches Element für Gesundheit stehen kann. Anhand einer ausführlichen Informationsrecherche mit Hilfe aktueller Fachliteratur kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Schule als bedeutender Ort für eine Gesundheitsbildung und Gesundheitserziehung betrachtet werden muss, da die Kinder einen großen Abschnitt ihres Lebens dort verbringen und unabhängig ihrer Herkunft oder ihres sozialen Umfeldes zunächst gleiche Möglichkeiten für die körperliche sowie geistige Entwicklung erhalten. Dieser Aspekt, der wiederum unter wechselseitiger Beeinflussung mit der Bildung steht, kann mit Hilfe entsprechenden qualitativen Konzepten (z.B. Gute Gesunde Schule), als strukturgebende Rahmenbedingungen für Bildungsinstitutionen, nachhaltig gefördert werden.

Die Grundschule fungiert dabei, mit ihrer doppelten Anschlussaufgabe, als Verbindungssegment zwischen Kindergarten und weiterführenden Schulen und erhält dadurch die Chance, auf der Grundlage von Neugier und Unbefangenheit der jungen Kinder, den Grundstein für Interessewecken und Interessesteigern bezüglich gesundheitsrelevanten Ansichten zu legen. Vor allem die Tatsache, dass Kinder in der Altersspanne von dem sechsten bis elften Lebensjahr gesundheitlich besser dastehen und selten durch bereits be-

stehende Erkrankungen vorbelastet sind, zeigt auf, dass der Erhalt von individueller Gesundheit als bedeutende Aufgabe betrachtet werden muss, indem eine frühzeitige Thematisierung, auf der Basis zunächst ähnlicher Wissensstände, erfolgen kann.

Bei der Spezifizierung der Gesundheitskompetenz, mit dem Blick auf die Ernährungskompetenz wurde die Frage hinsichtlich potenzieller Ressourcen und Möglichkeiten für eine entsprechende Förderung bei den Grundschulkindern grundlegend anhand Informationen aus Fachliteratur und durch Erzählungen der Lehrkräfte innerhalb der Interviews beantwortet. Den Lehrkräften steht innerhalb der Ernährungsbildung dabei zunächst eine Vielzahl an Möglichkeiten für eine praktische Umsetzung im Unterricht zur Verfügung, die sich vorzugsweise im Sachunterricht einordnen lassen. Methodisch-didaktische Konzepte wie beispielsweise der Ernährungsführerschein oder der Feinschmeckerkurs, die auf der Grundlage von Fachinformationen qualitativ und für Lehrkräfte leicht anwendbar aufbereitet sind, können als aufeinander aufbauende Module in den Unterricht implementiert werden. Innerhalb der Konzepte wird durch den Aufbau und eine Umsetzungsempfehlung darüber hinaus sichtbar, dass die Grundfertigkeiten zur Ernährungskompetenz entsprechend anektiert sowie gleichzeitig gefördert werden können. Bei der Unterrichts-anwendung können dabei den Lehrkräften schulexterne Fachpersonen (z.B. die Landfrauen oder Ernährungswissenschaftler/-innen) zur Verfügung stehen. Des Weiteren können, in Bezug auf den Literalitätsaspekt durch fächerübergreifendes Lehren und Lernen, beispielsweise in den Grundschulfächern Mathematik oder Deutsch ernährungsrelevante Inhalte mit jenen fächerspezifischen Thematiken kombiniert werden, um den Umfang und die Qualität der Ernährungsbildung zu erhöhen. Eine weitere Ressource, die Grundschulen zur Verfügung steht, ist die gemeinsame Frühstückspause, die durch alle befragten Lehrkräfte benannt wurde. Vereinzelt wurde zudem davon berichtet, dass durch EU-geförderte Subventionsprogramme den Kindern eine Bereitstellung von kostenlosem Obst und Gemüse ermöglicht wird, der als eine ideale Pausenverpflegung für neue Genuss- und Geschmackerfahrungen betrachtet werden kann.

Bei der Fragestellung zu den Herausforderungen für Grundschullehrkräfte, die eine konkrete Ernährungskompetenzförderung im primarschulischen Setting folgern kann, wurden vor allem die politischen Rahmenbedingungen, die maßgeblich das Ausmaß und den Umfang von ernährungspädagogischen Strukturen bedeutend charakterisieren, hervorgehoben. Darauf aufbauend sind es auch subjektive Einstellungen und Haltungen sowie vorhandenes

Fachwissen der Lehrkräfte, die scheinbar signifikanten Einfluss auf die Machbarkeit von Wissensvermittlungen und Kompetenzerweiterungen diesbezüglich haben. So kann beispielsweise festgehalten werden, dass mit zunehmender Weitsicht für die Bedeutung der Thematik Räume und Zeiten geschaffen werden, die theoretisch durch curriculare Vorgaben nicht vorhanden wären. Ernährungsrelevante Themen, die gesundheitsförderliche Einflüsse auf die Entwicklung der Kinder haben könnten, sind im Sachunterricht nur als kleiner Baustein von vielen weiteren Themen zu betrachten, die durch die Lehrkräfte an der ein oder anderen Stelle jedoch zu Gunsten der Ernährungsbildung ausgetauscht bzw. durch Vernetzung mit anderen Fächern erweitert werden könnten.

Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit bzw. Kommunikation mit den Eltern als ein sehr bedeutender, sich negativ auf einen nachhaltigen Erfolg auswirkender Faktor zur Ernährungsbildung benannt, der vor allem durch die große Entscheidungsgewalt hinsichtlich der alltäglichen Ernährungsversorgung, in Form des mitgegebenen Schulfrühstücks, charakterisiert ist. Die interviewten Lehrkräfte benannten fast alle den Aspekt einer mangelnden Bereitschaft bzw. Einsicht der Erziehungsberechtigten bezüglich einheitlicher Frühstücksregeln für die Auswahl einer ausgewogenen Pausenverpflegung. Zudem werden gelernte Kompetenzen, beispielsweise die Zubereitung bestimmter Rezepte, im häuslichen Umfeld nicht weiter ausgebildet, sodass die Kinder eine praktische Verarbeitung von Lebensmitteln nur in kleinen Umfängen und innerhalb der Schule mit entsprechend eingeschränkten Möglichkeiten (z.B. durch eine fehlende Lehrküche) erfahren können. Dieser Aspekt wirkt sich dann wiederum herausfordernd auf weitere Möglichkeiten zur angewandten Ernährungsbildung aus, der ebenfalls durch die Lehrkräfte als hemmender Faktor für eine Ausbildung von Ernährungskompetenz betrachtet wird.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit, die aus einer Kombination von wissenschaftlichen, theoriebasierten Handlungsempfehlungen gegenwärtiger Literatur aber auch vergangener Erfahrung sowie einer praxisnahen Befragung von Grundschullehrkräften mit ernährungspädagogischen Ambitionen besteht, zeigen auf das nach wie vor eine Diskrepanz zwischen einem Wollen und Sollen bei der Umsetzung schulischer Ernährungsbildung vorliegt. Obwohl die Bearbeitung der Thematik ideal in einen primärpädagogischen Kontext fallen kann, liefern zeitliche, strukturelle und auch menschliche Faktoren herausfordernde Größen für eine Optimierung der Ernährungsbildung zum Vorteil einer Förderung von kindlicher Ernährungskompetenz.

Fazit

Mit der Entwicklung eines Rahmenmodells, das als Quintessenz einer problemzentrierten, aber auch lösungsorientierten Untersuchung dargelegt wird, soll an dieser Stelle eine Orientierungshilfe für Fachkräfte des pädagogischen Settings Grundschule bereitgestellt werden, um bei den Kindern effektiver und letztendlich stressfreier eine einheitlich nachvollziehbare Kompetenzförderung, entsprechend als Ausbildung bzw. Festigung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils zu ermöglichen. Abschließend kann zudem festgehalten werden, dass die gegenwärtige pandemische Lage aufzeigt, wie wichtig die Gesundheitskompetenz für ein Zurechtkommen in der Gesellschaft ist.

9 Ausblick

Diese Arbeit vermittelt einen Überblick hinsichtlich der Bedeutung sowie Umsetzung für eine Förderung und einen Erhalt von Gesundheit durch entsprechende Stärkungen von Fähigkeiten sowie Fertigkeiten im Umgang mit Lebensmitteln bei Grundschulkindern. Das Ziel die kindliche Selbstbefähigung und eigenverantwortliche Partizipation im Zusammenhang mit der eigenen Gesundheit, vor dem Hintergrund der Ausbildung eines ausgewogenen Ernährungs- und Lebensstils, zu stärken soll durch das Rahmenmodell „Ausbildung und Förderung von Ernährungskompetenz an Grundschulen“ flächendeckend in den Fokus von pädagogischen Fachkräften rücken. Die zusammenhängende Darstellung von theoriegestützten Aspekten in Kombination mit praxisnahen sowie individuell-vielschichtigen Erfahrungen von Grundschullehrkräften aus verschiedenen Bildungseinrichtungen der Stadt und des Landkreises Rotenburg Wümme, kann eine komplexitätsreduzierte Übersicht bezüglich der verschiedenen Elemente zum ernährungsbezogenem Lernen und Lehren im Primarbereich vermitteln.

Ein potenzieller und interessanter Forschungsansatz wäre es, anhand des Rahmenmodells konkret im Setting Grundschule Ernährungsbildung durchzuführen und die Ernährungskompetenz bei den Grundschülerinnen und Grundschulern über einen Untersuchungszeitraum hinweg, hinsichtlich einer Kompetenzerweiterung, zu evaluieren. Dabei könnten vor allem auch Vergleiche von dörflich gelegenen Schulen und städtischen Bildungseinrichtungen gezogen werden.

Vorstellbar und sinnhaft betrachtet wäre es an dieser Stelle auch, dass die Erkenntnisse der zugrundeliegenden Arbeit in einem fachbezogenen Kontext, sowohl innerhalb der Ernährungs- als auch der Gesundheits- und Sozialwissenschaften publiziert und weiter thematisiert werden. Eine interdisziplinäre Herangehensweise kann hier hervorhebend betrachtet werden, da das kindliche Aufwachsen in verschiedenen Lebenswelten erfolgt und Gesundheit alle gesellschaftlichen, politischen, aber auch privaten Räume betrifft.

Die zunehmenden medizinischen Erkenntnisse, die auf vielen Ebenen eng mit ernährungsrelevanten Aspekten verflochten sind und die Bedeutung vom Erhalt der Gesundheit, der maßgeblich durch ein ausgewogenes Ernährungsverhalten beeinflusst werden kann zeigen auf, dass die Menschen bereits in jungen Jahren befähigt werden müssen, um sich in stetig komplexeren Zusammenhängen zwischen Informationen und Handlungen selbstständig zurecht zu finden. Metaphorisch betrachtet wäre es wünschenswert, dass Kinder durch verantwortliche Personen das Schwimmen gezeigt bekommen, bevor sie in den Brunnen fallen.

10 Literaturverzeichnis

- Abel, T., Bruhin, E., Sommerhalder, K. & Jordan, S. (2018). *BZgA-Leitbegriffe: Health Literacy/Gesundheitskompetenz*. Verfügbar unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/systematisches-verzeichnis/allgemeine-grundbegriffe/health-literacy-gesundheitskompetenz/> [16.01.2021]
- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (2000). Kurzfassung des Berichts und des Programms „Lebenslanges Lernen“. In Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (S. 11-18). Wiesbaden: Springer Verlag
- Akreml, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In Bauer, N. & Blasius, J. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265-282). Wiesbaden: Springer Verlag
- AOK_a Die Gesundheitskasse (Hrsg.). (2020). *AOK Studie: Hälfte der Deutschen mit problematischer Ernährungskompetenz*. Verfügbar unter https://www.aok-bv.de/presse/pressemitteilungen/2020/index_23667.html [05.02.2021]
- AOK_b Die Gesundheitskasse (Hrsg.). (2020). *AOK Studie: Ernährungskompetenz in Deutschland mangelhaft*. Verfügbar unter https://www.aok-bv.de/engagement/gesundheitskompetenz/index_23810.html [08.02.2021]
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oeping, A., Rademacher, C. & Schulz-Greve, S. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährungsumschau*, 2, M84-M94
- Biesalski, H.-K. & Frank, J. (2018). *Kinder in Ernährungsarmut - Wissenschaftliche Stellungnahme von Experten der Society of Nutrition and Food Science e.V. und Universität Hohenheim zu den Auswirkungen von Armut auf den Ernährungsstatus in Deutschland*. Verfügbar unter <http://snfs.org/downloads/snfs-stellungnahme-ernahrung.pdf> [09.01.2021]

- BLE (Hrsg.). (2018). *Der Ernährungsführerschein. Baustein zur Ernährungsbildung in der Grundschule*. Paderborn: Bonifatius GmbH
- BLE (Hrsg.). (2019). *Schmecken mit allen Sinnen – Der Feinschmeckerkurs für 4- bis 7-Jährige*. Köln: in puncto:asmuth + medien gmbh Medienzentrum Ossendorf
- BMEL (Hrsg.). (2021). *Bericht der Bundesregierung zur Ernährungspolitik, Lebensmittel- und Produktsicherheit*. Verfügbar unter <https://www.bmel.de/DE/themen/ernaehrung/ernaehrungspolit-bericht2020.html> [07.02.2021]
- BMEL_a (Hrsg.). (2020). *Deutschland, wie es isst. Der BMEL-Ernährungsreport 2020*. Ostbevern: MKL Druck GmbH & Co. KG
- BMEL_b (Hrsg.). (2020). *Gesunde Ernährung, sichere Produkte. Bericht der Bundesregierung zur Ernährungspolitik, Lebensmittel- und Produktsicherheit*. Berlin: BMEL
- BZfE (Hrsg.). (2020). *Ernährungs- und Verbraucherbildung. Gute vorbereitet mit den BZfE-Medien*. Verfügbar unter <https://www.bzfe.de/bildung/ernaehrungs-und-verbraucherbildung/> [03.03.2021]
- BZfE (Hrsg.). (2020). *Der Ernährungsführerschein. Praktische Ernährungsbildung planen und durchführen*. Verfügbar unter http://www.bzfe.de/inhalt/das_konzept-35982.html [Zugriff am 04.04.2021]
- Brandes, S. & Stark, W. (2016). *BZgA-Leitbegriffe: Empowerment/Befähigung*. Verfügbar unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/empowermentbefaehigung/> [24.01.2021]
- Bucksch, J., Häußler, A., Schneider, K., Finne, E. & Schmidt, K. et al. (2020). *Bewegungs- und Ernährungsverhalten von älteren Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends*. *Journal of Health Monitoring*, 5(3), S. 22-38
- DIPF (Hrsg.). (2002). *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Bonn: Forum Bildung

- Drexl, D. (2013). *Qualität im Grundschulunterricht. Der Einfluss der Elementar- auf die Primärpädagogik*. Wiesbaden: Springer Verlag
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2004). Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick. *Durchblick*, 3, S. 7-10.
- Ellrott, T. (2009): Die Entwicklung des Essverhaltens im Kindes- und Jugendalter. In Kersting, M. (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell - Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 66 – 77). Sulzbach im Taunus: Umschau Zeitschriftenverlag GmbH
- Faltermeier, T. (2010). Gesundheitsbildung im Setting Schule: Salutogenetische Strategien. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit - Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 249-271). Weinheim und München: Juventa Verlag
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Gerlach, S. (2021). Bedeutung der COVID-19-Pandemie für Menschen mit Adipositas. *CardioVasc*, 21, S. 42-44
- GDSU (Hrsg.). (2017). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2014). Geschichte der Grundschule. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 32-45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Haack, G. & Siegert, S. (2015). Arbeitsgruppe 3: Gesundheitsinformationen gestalten. In BZgA (Hrsg.), *Health Literacy/Gesundheitsförderung – Wissenschaftliche Definitionen, empirische Befunde und gesellschaftlicher Nutzen* (S. 52-55). Meckenheim: Warlich
- Hartung, S. & Rosenbrock, R. (2015). Settingansatz/Lebensweltansatz. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. Verfügbar unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/settingansatz-lebensweltansatz/>. [05.04.2021]

- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Heindl, I. (2016). *Essen ist Kommunikation. Esskultur und Ernährung für eine Welt mit Zukunft*. Wiesbaden: Umschau Zeitschriftenverlag
- Heindl, I. (2009). Ernährungsbildung – curriculare Entwicklung und institutionelle Verantwortung. *Ernährungs Umschau*, 10/09. 568-573
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Rieden: Klinkhardt
- Heindl, I. (2005). Ernährung, Gesundheit und institutionelle Verantwortung – eine Bildungsoffensive. In Heseker, H. (Hrsg.), *Neue Aspekte der Ernährungsbildung* (S. 139-147). Frankfurt: Umschau Zeitschriftenverlag
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Heseker, H., Dankers, R. & Hirsch, J. (2018). *Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung)*. Verfügbar unter <https://www.nqz.de/fileadmin/nqz/publikationsdateien/StudieErnaehrungsbildunglang.pdf?accessable=1> [01.04.2021]
- Heseker, H. (2005). Gesundheitsfördernde Ernährung in der Schule. In Heseker, H. (Hrsg.), *Neue Aspekte der Ernährungsbildung* (S. 96-101). Frankfurt: Umschau Zeitschriftenverlag
- Hohmann-Jeddi, C. (2020). IZGK-Brief 04/20. *Kinder und Jugendliche. Kompetent von Anfang an. IZGK Interdisziplinäres Zentrum für Gesundheitskompetenzforschung*. Verfügbar unter <https://www.pharmazeutische-zeitung.de/kompetent-von-anfang-an-115841/> [29.01.2021]
- Hundeloh, H. (2010). Gute gesunde Schule – das Konzept. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 10, 268-270

- Kaiser, B. (2020). *Ernährungsbildung gehört ins Curriculum*. Verfügbar unter <https://www.bzfe.de/service/news/aktuelle-meldungen/news-archiv/meldungen-2020/november/ernaehrungsbildung-gehoert-ins-curriculum/> [19.03.2021]
- KMK (Kultusministerkonferenz). (Hrsg.). (2012). *Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf [03.03.2021]
- Kolpatzik, K. & Zaunbrecher, R. (Hrsg.). (2020). *Ernährungskompetenz in Deutschland*. Berlin: KomPart
- KOM (Hrsg.). (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [25.02.2021]
- KOM (Hrsg.). (2000). *Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf [25.02.2021]
- Komsis (Hrsg.). *Landkreis Rotenburg (Wümme)*. Verfügbar unter <https://www.komsis.de/row-si/de/profile/SI-40448> [11.06.2021]
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die Computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In Bauer, N. & Blasius, J. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 382-396). Wiesbaden: Springer Verlag
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz
- Landkreis Rotenburg (Wümme)_a (Hrsg.). *Landkreis Rotenburg (Wümme)*. Verfügbar unter <https://www.lk-row.de/verwaltung-politik/landkreis/> [11.06.2021]

- Landkreis Rotenburg (Wümme)^b (Hrsg.). *Bildungsregion*. Verfügbar unter <https://www.lk-row.de/portal/seiten/bildungsregion-1581-23700.html> [11.06.2021]
- Landkreis Rotenburg (Wümme)^c (Hrsg.). *Schulen im Landkreis (A-Z Liste)*. Verfügbar unter <https://www.lk-row.de/portal/seiten/schulen-im-landkreis-a-z-liste--1612-23700.html> [11.06.2021]
- Leicht-Eckhardt, E. & Straka, D. (2011). *Ernährungsbildung und Schulverpflegung. Grundlagen, Strategien, Projekte*. Sulzbach im Taunus: Umschau Zeitschriftenverlag GmbH
- Liebers, K. (2014). Grundfragen der Lernplentheorie und der Lehrplanforschung. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 339-342). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz
- Michaelsen-Gärtner, B. & Witteriede, H. (2010). Schulische Gesundheitsinterventionen und Qualitätsentwicklung - Ein systematischer Überblick. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit - Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 111-144). Weinheim und München: Juventa Verlag
- Methfessel, B. (2009). Anforderung an eine Reform der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung. In Kersting, M. (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell. Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 102-116). Sulzbach im Taunus: Umschau Zeitschriftenverlag GmbH
- Montessori Bundesverband Deutschland e.V. (Hrsg.). *Über die Montessori-Pädagogik*. Verfügbar unter <https://www.montessori-deutschland.de/ueber-montessori/ueber-die-montessori-paedagogik/> [29.06.2021]
- Niedersächsisches Kultusministerium^a (Hrsg.). (2020). *Die Arbeit in der Grundschule. RdErl. d. MK v. 01.08.2020*. Verfügbar unter file:///C:/Users/49176/AppData/Local/Temp/Die_Arbeit_in_der_Grundschule_RdErl_d_MK__v.1_8_2020.pdf [17.02.2021]

- Niedersächsisches Kultusministerium_b (Hrsg.). (2020). *Die Arbeit in der Grundschule. Informationen für Erziehungsberechtigte*. Verfügbar unter file:///C:/Users/49176/AppData/Local/Temp/2020.10.13._Faltblatt_Arbeit_in_der_GS_v015_2020_nf.pdf [17.02.2021]
- Niedersächsisches Kultusministerium_c (Hrsg.). (2020). *Unterrichtsfächer*. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/grundschule/unterrichtsfacher/unterrichtsfaecher-149809.html [22.02.2021]
- Niedersächsisches Kultusministerium_a (Hrsg.). (2017). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 Sachunterricht*. Verfügbar unter https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?key_lev0_0=Schulbereich&svalue_lev0_0=Primarbereich&docid=1162&p=detail_view [07.04.2021]
- Niedersächsisches Kultusministerium_b (Hrsg.). (2017). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 Mathematik*. Verfügbar unter https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?key_lev0_0=Schulbereich&svalue_lev0_0=Primarbereich&docid=1052&p=detail_view [08.04.2021]
- Niedersächsisches Kultusministerium_c (Hrsg.). (2017). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 Deutsch*. Verfügbar unter https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?key_lev0_0=Schulbereich&svalue_lev0_0=Primarbereich&docid=1186&p=detail_view [08.04.2021]
- Niedersächsisches Kultusministerium_d (Hrsg.). (2017). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 Kunst*. Verfügbar unter https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?key_lev0_0=Schulbereich&svalue_lev0_0=Primarbereich&docid=1141&p=detail_view [08.04.2021]
- Naidoo, J. & Wills, J. (2019). *Lehrbuch Gesundheitsförderung & Prävention*. Bern: Hogrefe Verlag

- NLQ (Hrsg.). *Curriculare Vorgaben für allgemeinbildende Schulen und berufliche Gymnasien*. Verfügbar unter https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?fulltextsearch_lev0_ov=&skey_lev0_1000_ov=Dokumentenart&svalue_lev0_1000_ov=&skey_lev0_1001_ov=Schulbereich&svalue_lev0_1001_ov=Primarbereich&skey_lev0_1002_ov=Schulform&svalue_lev0_1002_ov=&skey_lev0_1003_ov=Fach&svalue_lev0_1003_ov=&p=search [22.02.2021]
- Okan, O., Bröder, J., Pinheiro, P. & Bauer, U. (2017). Health Literacy im Kindes- und Jugendalter – eine explorierende Perspektive. In Schaeffer, D. & Pelikan, J.M. (Hrsg.) *Health Literacy. Forschungsgegenstand und Perspektiven*. Bern: Hogrefe Verlag
- Okan, O., Pinheiro, P., Zamora, P. & Bauer, U. (2015). Health Literacy bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 9, S. 930-941
- Paulus, P. (2010). Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit - Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 7-30). Weinheim und München: Juventa Verlag
- Paulus, P. & Michaelsen-Gärtner (2008). Referenzrahmen schulischer Gesundheitsförderung. Gesundheitsqualität im Kontext der Schulqualität- Handreichung mit Indikatorenlisten und Toolbox. Verfügbar unter https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/themenschwerpunkte/schule/referenzrahmen_april_08--f0880f33590587cccd9388a8d44e663b.pdf [05.03.2021]
- Plinz, C. (2021). *Ernährungsbildung im Sachunterricht. Ein Spiralcurriculum mit Grundlagen und Praxisbeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In Bauer, N. & Blasius, J. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117-133). Wiesbaden: Springer Verlag
- Richter, M. (2005). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Jugendalter. Der Einfluss sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien

- Schaeffer, D., Vogt, D., Berens, E. & Hurrelmann, K. (2016): *Gesundheitskompetenz der Bevölkerung Deutschland – Ergebnisbericht*. Bielefeld: Universität Bielefeld
- Schaeffer, D. & Pelikan, J.M. (Hrsg.). (2017): *Health Literacy – Forschungsstand und Perspektiven*. Bern: Hogrefe Verlag
- Schaeffer, D., Hurrelmann, K., Bauer, U. & Kolpatzik, K. (Hrsg.). (2018): *Nationaler Aktionsplan Gesundheitskompetenz. Die Gesundheit in Deutschland stärken*. Berlin: KomPart
- Schlegel-Matthies, K. (Hrsg.). (2013). *Revis*. Verfügbar unter http://www.evb-online.de/evb_revis.php [06.04.2021]
- Seiffert, A. & Wiedenhorn, T. (2017). *Grundschulpädagogik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Sommerhalder, K. & Abel, T. (2007): *Gesundheitskompetenz: Eine konzeptuelle Einordnung*. Bern: Universität Bern
- Spiewak, M. (2021, 10. Juni). Ungerecht von Anfang an. *Die Zeit*, S. 33-34
- Strübing, J. (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter
- Vernetzungsstelle Schulverpflegung Niedersachsen. Ernährungsbildung in der Schule. Verfügbar unter <https://dgevesch-ni.de/schulverpflegung/ernaehrungsbildung/> [05.04.2021]
- Vidgen, H.A. & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, S. 50-59

11 Weitere Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Kater Cook (Bundeszentrum für Ernährung (2021). <i>Kochen mit Kater Cook</i> . Verfügbar unter https://lh3.googleusercontent.com/8gaKyRuF8Vx9hjenfzHaSeIyBDuOfvIao7Yy8CsVuUQunheSw5222LW3YAqBLFNBT1WvrQ=s85 [13.07.2021])	10
Abb. 2:	Stufenmodell der Gesundheitskompetenz von Nutbeam (2000) (Soellner, R., Huber, S., Lenartz, N. & Rudinger, G. (2009). Gesundheitskompetenz - ein vielschichtiger Begriff. <i>Zeitschrift für Gesundheitspsychologie</i> , 17, 105-113).....	11
Abb. 3:	HLS-GER Modell (Sorensen et al. (2012) und Squieres et al. (2012) In: Schaeffer, D., Vogt, D., Berens, E. & Hurrelmann, K. (2016): <i>Gesundheitskompetenz der Bevölkerung Deutschland – Ergebnisbericht</i> . S. 19. Bielefeld: Universität Bielefeld).....	13
Abb. 4:	Item-Matrix des Health Literacy- Messinstruments (Schaeffer, D., Vogt, D., Berens, E. & Hurrelmann, K. (2016): <i>Gesundheitskompetenz der Bevölkerung Deutschland – Ergebnisbericht</i> . S. 22. Bielefeld: Universität Bielefeld).....	14
Abb. 5:	Handlungsfelder der Förderung von Gesundheitskompetenz (eigene Darstellung nach Schaeffer, D., Vogt, D., Berens, E. & Hurrelmann, K. (2016): <i>Gesundheitskompetenz der Bevölkerung Deutschland – Ergebnisbericht</i> . S. 6-7. Bielefeld: Universität Bielefeld)	15
Abb. 6:	Health-Literacy-5-D-Modell (Okan, o., Bröder, J., Pinheiro, P. & Bauer, U. (2017): Health Literacy im Kinder- und Jugendalter - Eine explorierende Perspektive. In Schaeffer, D. & Pelikan, J.M. (Hrsg.) <i>Health Literacy - Forschungsgegenstand und Perspektiven</i> . Bern: Hogrefe Verlag)	17
Abb. 7:	Elf Komponenten von Food Literacy (Vidgen, H.A. & Gallegos D. (2014). Defining food literacy and its components. <i>Appetite</i> , 76, S. 50-59).....	22
Abb. 8:	Einflussfaktoren von Ernährungskompetenz (Kolpatzik, K. & Zaunbrecher, R. (Hrsg.). (2020). <i>Ernährungskompetenz in Deutschland.</i> , S. 6. Berlin: KomPart)	23
Abb. 9:	Bereiche der Ernährungskompetenz (Kolpatzik, K. & Zaunbrecher, R. (Hrsg.). (2020). <i>Ernährungskompetenz in Deutschland.</i> , S. 10, Berlin: KomPart)	25
Abb. 10:	Fächerübergreifende Lernbereiche der Grundschule (eigene Darstellung nach Niedersächsisches Kultusministerium _a (Hrsg.). (2020). <i>Die Arbeit in der Grundschule. RdErl. d. MK v. 01.08.2020</i> . Verfügbar unter file:///C:/Users/49176/AppData/Local/Temp/Die_Arbeit_in_der_Grundschule_RdErl_d_MK_v.1_8_2020.pdf [17.02.2021]).....	33

Weitere Verzeichnisse

Abb. 11:	Unterrichtsprinzipien (eigene Darstellung nach Drexl, D. (2013). <i>Qualität im Grundschulunterricht. Der Einfluss der Elementar- auf die Primärpädagogik</i> . S. 38-47. Wiesbaden: Springer Verlag)	34
Abb. 12:	Übersicht der Grundschulfächer (eigene Darstellung nach (NQL) Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (Hrsg.). (2020). <i>Curriculare Vorgaben für allgemein bildende Schulen und berufliche Gymnasien</i> . Verfügbar unter https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?fulltextsearch_lev0_ov=&skey_lev0_1000_ov=Dokumentenart&svalue_lev0_1000_ov=&skey_lev0_1001_ov=Schulbereich&svalue_lev0_1001_ov=Primarbereich&skey_lev0_1002_ov=Schulform&svalue_lev0_1002_ov=&skey_lev0_1003_ov=Fach&svalue_lev0_1003_ov=&p=search [22.02.2021])	35
Abb. 13:	Übersicht der Kompetenzen (eigene Darstellung nach Edelmann, D. & Tippelt, R. (2004). Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick. <i>Durchblick</i> , 3, S. 8.).....	38
Abb. 14:	1x1 der Ernährungsbildung (eigene Darstellung nach Brüggemann & Hoffmann (2020). In Plinz, C. (2021) <i>Ernährungsbildung im Sachunterricht. Ein Spiralcurriculum mit Grundlagen und Praxisbeispielen</i> , S. 15. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren)	41
Abb. 15:	Aspekte von Gesundheitskompetenz (eigene Darstellung nach Dietscher & Pelikan (2014). In BZgA (Hrsg.), <i>Health Literacy/Gesundheitsförderung – Wissenschaftliche Definitionen, empirische Befunde und gesellschaftlicher Nutzen</i> . S. 52. Meckenheim: Warlich)	43
Abb. 16:	Handlungsfelder zur Gesundheitsförderung und Prävention an Schulen (eigene Darstellung nach Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012. Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf [03.03.2021]).....	45
Abb. 17:	Themenfelder des Europäischen Kerncurriculum Ernährungsbildung (Heindl, I. (2003). <i>Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zu schulischen Gesundheitsförderung</i> ., S. 88. Rieden: Klinkhardt).....	50
Abb. 18:	Unterrichtsfächer mit Ernährungsbezug in der Grundschule (eigene Darstellung nach Heseke, H., Dankers, R. & Hirsch, J. (2018). <i>Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung)</i> . Verfügbar unter https://www.nqz.de/fileadmin/nqz/publikationsdateien/StudieErnaehrungsbildunglang.pdf ?accessible=1 [01.04.2021])	60
Abb. 19:	Projekte der Bildungsregion Rotenburg Wümme Landkreis Rotenburg (Wümme) (Hrsg.). <i>Aktuelle Veranstaltungen und Projekte</i> . Verfügbar unter https://bildungsregion.lk-row.de/bildungsregion/aktuelles/ [13.06.2021]).....	67
Abb. 20:	Umformatieren von wissenschaftlichen Daten Fuß, S. & Karbach, U. (2014). <i>Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung</i> . S. 25 Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich	76
Abb. 21:	Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung Mayring, P. (2016). <i>Einführung in die qualitative Sozialforschung</i> . S. 116 Weinheim/Basel: Beltz.....	80

Abkürzungsverzeichnis

BLE	Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung
BMEL	Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft
bspw.	beispielsweise
BZfE	Bundeszentrum für Ernährung
CHC	Critical Health Competence Test
DGE	Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V.
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
EK	Ernährungskompetenz
et al.	et alii, et aliae, et alia
etc.	et cetera
FKE	Forschungsinstitut für Kinderernährung
GDSU	Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts
GF	Gesundheitsförderung
GGS	Gute gesunde Schule
GK	Gesundheitskompetenz
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
HLS-EU	European Health Literacy Survey
IA	Informationen anwenden
IB	Informationen bewerten
IF	Informationen finden
IV	Informationen verstehen
IZGK	Interdisziplinäres Zentrum für Gesundheitskompetenzforschung
KB	Krankheitsbewältigung
KMK	Kultusministerkonferenz
KOM	Kommision der Europäischen Gemeinschaften
MRI	Max-Rubner-Institut
NAP	Nationaler Aktionsplan Gesundheitskompetenz
NLQ	Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung
NschG	Niedersächsisches Schulgesetz
NVS	Newest Vital Sign Test
PV	Prävention
REVIS	Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemeinbildenden Schulen
ROW	Rotenburg Wümme
z. B.	zum Beispiel

12 Anhang A

Studienübersicht Health Literacy in der Bevölkerung

Jahr	Land	Studie	Studienpopulation	Prävalenz niedriger Gesundheitskompetenz
1993	USA	National Adult Literacy Survey (NALS)	ca. 13.600 Teilnehmer im Alter ab 16 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> - Zwischen 21-23% der Befragten erreichten Level 1 (niedrigstes Level) (hochgerechnet auf die gesamte Bevölkerung sind das 40 bis 41 Millionen Menschen). - 25-28% der Befragten erreichten Level 2 - Vulnerable Bevölkerungsgruppen wiesen schlechtere
2003	USA	National Adult Assessment of Adult Literacy (NAAL)	ca. 19.000 Teilnehmer im Alter ab 16 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> - 14% hatten keine ausreichende Gesundheitskompetenz (Level 1) - 22% der Befragten wurden in Level 2 eingestuft - erstmals auch Daten zu den Bereichen ‚clinical‘, ‚prevention‘ und ‚navigation of the health care system‘ erfasst - ethnische Minderheiten, bildungsferne Menschen, Menschen mit niedrigem sozioökonomischem Status, ältere Menschen hatten eine schlechtere Health Literacy als die Allgemeinbevölkerung
2003-2008	1. Erhebung Bermuda, Italien, Kanada, Norwegen, Schweiz, USA 2. Erhebung Australien, Neuseeland, Niederlande, Ungarn	Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)	jedes teilnehmende Land wählte eine Stichprobe, die repräsentativ für die Bevölkerung ist, ausgenommen Personen, die in Institutionen (z.B. Krankenhäuser) arbeiten. In den USA nahmen 3.420 Personen im Alter von 16-65 Jahren teil.	<ul style="list-style-type: none"> Kanada: <ul style="list-style-type: none"> - fast 55% der kanadischen Bevölkerung weisen eine limitierte Health Literacy auf. - ältere Menschen wiesen eine niedrigere Health Literacy auf, als jüngere Altersgruppen USA: <ul style="list-style-type: none"> - 25,1% der Befragten erreichten Level 1. - 38,6% der Befragten erreichten Level 2.
2012	Bulgarien, Deutschland (NRW), Griechenland, Irland, Niederlande, Österreich, Polen, Spanien	The European Health Literacy Project (HLS-EU)	pro Land etwa 1.000 Teilnehmer im Alter ab 15 Jahren und älter. Insgesamt ca. 8.000 Teilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> - insgesamt haben 12,4% eine inadäquate und weitere 35,2% eine problematische Gesundheitskompetenz - zusammengenommen sind 47,6% der Befragten in ihrer Gesundheitskompetenz eingeschränkt - bildungsferne Menschen, Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status, ältere Menschen und Menschen mit chronischer Krankheit wiesen eine niedrige Gesundheitskompetenz auf und wurden als vulnerable Gruppen identifiziert.
2012	Österreich	„Österreichische Gesundheitskompetenz Jugendstudie“ im Rahmen der HBSC-Studie	571 jugendliche in Österreich wohnhafte Teilnehmer im Alter von 15 Jahren.	<ul style="list-style-type: none"> - 58% der Jugendlichen wiesen eine eingeschränkte Gesundheitskompetenz auf. - Im Vergleich zu der HLS-EU Studie waren die Antwortmuster der Jugendlichen denen der Erwachsenen sehr ähnlich.
2013	Deutschland	„Gesundheit in Deutschland aktuell“ (GEDA), vom Robert Koch-Institut (RKI)	4.952 Teilnehmer ab 18 Jahren; repräsentativ für die volljährige Wohnbevölkerung in Privathaushalten	<ul style="list-style-type: none"> - 31,9% der befragten Personen haben eine problematische und weitere 12,3% eine inadäquate Gesundheitskompetenz - Besonders hinsichtlich der Bildung wurden signifikante Unterschiede bei den Health Literacy-Niveaus festgestellt.
2013	Deutschland	Die Versicherten-Umfrage des Wissenschaftlichen Instituts der AOK (WidO)	2.010 Teilnehmer aus der Grundgesamtheit der gesetzlich Krankenversicherten ab 18 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> - 45% der Befragten wiesen eine problematische Health Literacy und weitere 14,5% eine inadäquate Health Literacy auf.
2015	Schweiz	„Erhebung Gesundheitskompetenz 2015“	1.105 Teilnehmer im Alter ab 15 Jahren Ergänzende Stichproben: 255 Teilnehmer mit portugiesischem Pass und 250 mit türkischem Pass	<ul style="list-style-type: none"> - 45% verfügen über ein problematisches und weitere 9% der Befragten über ein inadäquates Health Literacy-Niveau.

Schaeffer, D., Vogt, D., Berens, E. & Hurrelmann, K. (2016): *Gesundheitskompetenz der Bevölkerung Deutschland – Ergebnisbericht*. S. 14-15. Bielefeld: Universität Bielefeld

Fragen des HLS-EU Q47 mit Zuordnung der Bereiche

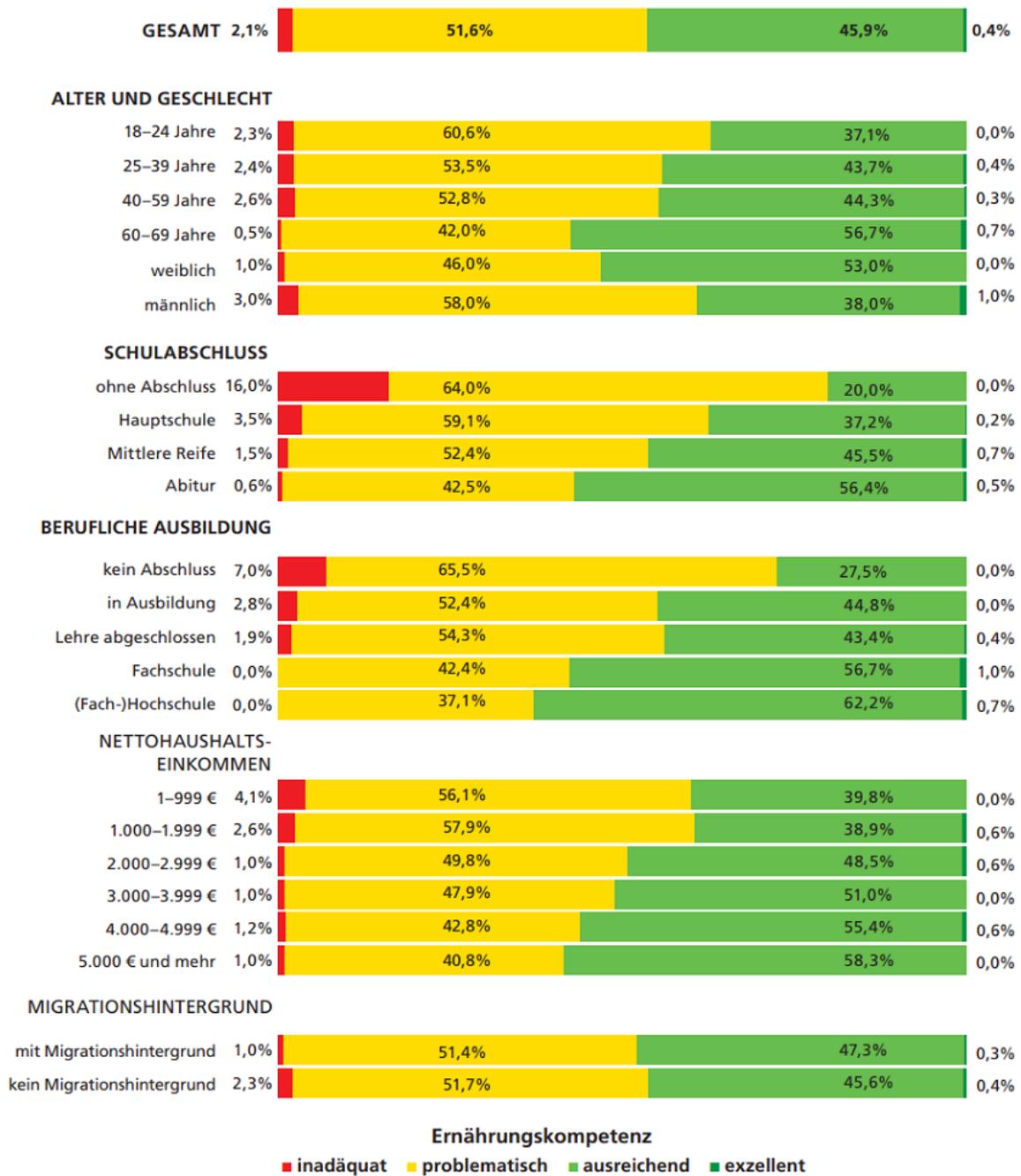
	Wie einfach/schwierig ist es ...	HL-Ges	HL-KB	HL-PV	HL-GF	HL-IF	HL-IV	HL-IB	HL-IA
1	Informationen über Krankheitssymptome, die Sie betreffen, zu finden?	✓	✓			✓			
2	Informationen über Therapien für Krankheiten, die Sie betreffen, zu finden?	✓	✓			✓			
3	Herausfinden, was im Fall eines medizinischen Notfalls zu tun ist?	✓	✓			✓			
4	Herausfinden, wo Sie professionelle Hilfe erhalten, wenn Sie krank sind?	✓	✓			✓			
5	Zu verstehen, was Ihr Arzt Ihnen sagt?	✓	✓				✓		
6	Die Packungsbeilagen/Beipackzettel Ihrer Medikamente zu verstehen?	✓	✓				✓		
7	Zu verstehen, was in einem medizinischen Notfall zu tun ist?	✓	✓				✓		
8	Die Anweisungen Ihres Arztes oder Apothekers zur Einnahme der verschriebenen Medikamente zu verstehen?	✓	✓				✓		
9	Zu beurteilen, inwieweit Informationen Ihres Arztes auf Sie zutreffen?	✓	✓					✓	
10	Vor- und Nachteile von verschiedenen Behandlungsmöglichkeiten zu beurteilen?	✓	✓					✓	
11	Zu beurteilen, wann Sie eine zweite Meinung von einem anderen Arzt einholen sollten?	✓	✓					✓	
12	Zu beurteilen, ob Informationen über eine Krankheit in den Medien vertrauenswürdig sind?	✓	✓					✓	
13	Mit Hilfe der Informationen, die Ihnen der Arzt gibt, Entscheidungen bezüglich Ihrer Krankheit zu treffen?	✓	✓						✓
14	Den Anweisungen für die Einnahme von Medikamenten zu folgen?	✓	✓						✓
15	Im Notfall einen Krankenwagen zu rufen?	✓	✓						✓
16	Den Anweisungen Ihres Arztes oder Apothekers zu folgen?	✓	✓						✓
17	Informationen über Unterstützungsmöglichkeiten bei ungesundem Verhalten, wie Rauchen, wenig Bewegung oder zu hohem Alkoholkonsum, zu finden?	✓		✓		✓			
18	Informationen über Unterstützungsmöglichkeiten bei psychischen Problemen, wie Stress oder Depressionen, zu finden?	✓		✓		✓			
19	Informationen über empfohlene Impfungen und Vorsorgeuntersuchungen zu finden?	✓		✓		✓			
20	Informationen darüber zu finden, wie man bestimmte Gesundheitsrisiken vermeiden oder damit umgehen kann, wie Übergewicht, hoher Blutdruck oder hoher Cholesterinspiegel?	✓		✓		✓			
21	Gesundheitswarnungen oder Verhaltensweisen wie Rauchen, wenig Bewegung oder übermäßiges Trinken zu verstehen?	✓		✓			✓		
22	Zu verstehen, warum Sie Impfungen brauchen?	✓		✓			✓		
23	Zu verstehen, warum Sie Vorsorgeuntersuchungen brauchen?	✓		✓			✓		
24	Zu beurteilen, wie vertrauenswürdig Gesundheitswarnungen sind, z.B. Warnungen vor Rauchen, wenig Bewegung oder übermäßigem Trinken?	✓		✓				✓	
25	Zu beurteilen, wann Sie einen Arzt aufsuchen sollten, um sich untersuchen zu lassen?	✓		✓				✓	
26	Zu beurteilen, welche Impfungen Sie eventuell brauchen?	✓		✓				✓	
27	Zu beurteilen, welche Vorsorgeuntersuchung Sie durchführen lassen sollten?	✓		✓				✓	
28	Zu beurteilen, ob die Informationen über Gesundheitsrisiken in den Medien vertrauenswürdig sind?	✓		✓				✓	
29	Zu entscheiden, ob Sie sich gegen Grippe impfen lassen sollten?	✓		✓					✓
30	Aufgrund von Ratschlägen von Familie und Freunden zu entscheiden, wie Sie sich vor Krankheiten schützen können?	✓		✓					✓
31	Aufgrund von Informationen aus den Medien zu entscheiden, wie Sie sich vor Krankheiten schützen können?	✓		✓					✓
32	Informationen über gesundheitsfördernde Verhaltensweisen, wie Bewegung und gesunde Ernährung, zu finden sind?	✓			✓	✓			
33	Informationen über Verhaltensweisen zu finden, die gut für Ihr psychisches Wohlbefinden sind?	✓			✓	✓			
34	Informationen zu finden, wie Ihre Wohnumgebung gesundheitsförderlicher werden könnte?	✓			✓	✓			
35	Etwas über politische Veränderungen herauszufinden, die Auswirkungen auf die Gesundheit haben könnten?	✓			✓	✓			
36	Sich über Angebote zur Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz, in der Schule oder Kommune/Gemeinde zu informieren?	✓			✓	✓			
37	Gesundheitsratschläge von Familienmitgliedern oder Freunden zu verstehen?	✓			✓		✓		
38	Angaben auf Lebensmittelverpackungen zu verstehen?	✓			✓		✓		
39	Informationen in den Medien darüber, wie Sie Ihren Gesundheitszustand verbessern könnten, zu verstehen?	✓			✓		✓		
40	Informationen darüber, wie Sie psychisch gesund bleiben können, zu verstehen?	✓			✓		✓		
41	Zu beurteilen, wie Sie Ihre Wohnumgebung auf Ihre Gesundheit und Ihr Wohlbefinden auswirkt?	✓			✓			✓	
42	Zu beurteilen, wie Ihre Wohnverhältnisse dazu beitragen, dass Sie gesund bleiben?	✓			✓			✓	
43	Zu beurteilen, welche Alltagsgewohnheiten mit Ihrer Gesundheit zusammenhängen?	✓			✓			✓	
44	Entscheidungen zu treffen, die Ihre Gesundheit verbessern?	✓			✓				✓
45	Einem Sportverein beizutreten oder einen Sportkurs zu belegen, wenn Sie das wollen?	✓			✓				✓
46	Ihre Lebensverhältnisse, die Auswirkungen auf Ihre Gesundheit und Ihr Wohlbefinden haben, zu beeinflussen?	✓			✓				✓
47	Sich für Aktivitäten einzusetzen, die Gesundheit und Wohlbefinden in Ihrer Umgebung verbessern?	✓			✓				✓

Eigene Darstellung nach Schaeffer, D., Vogt, D., Berens, E. & Hurrelmann, K. (2016): *Gesundheitskompetenz der Bevölkerung Deutschland – Ergebnisbericht*. S. 23. Bielefeld: Universität Bielefeld

Fragen des Food Literacy-Score

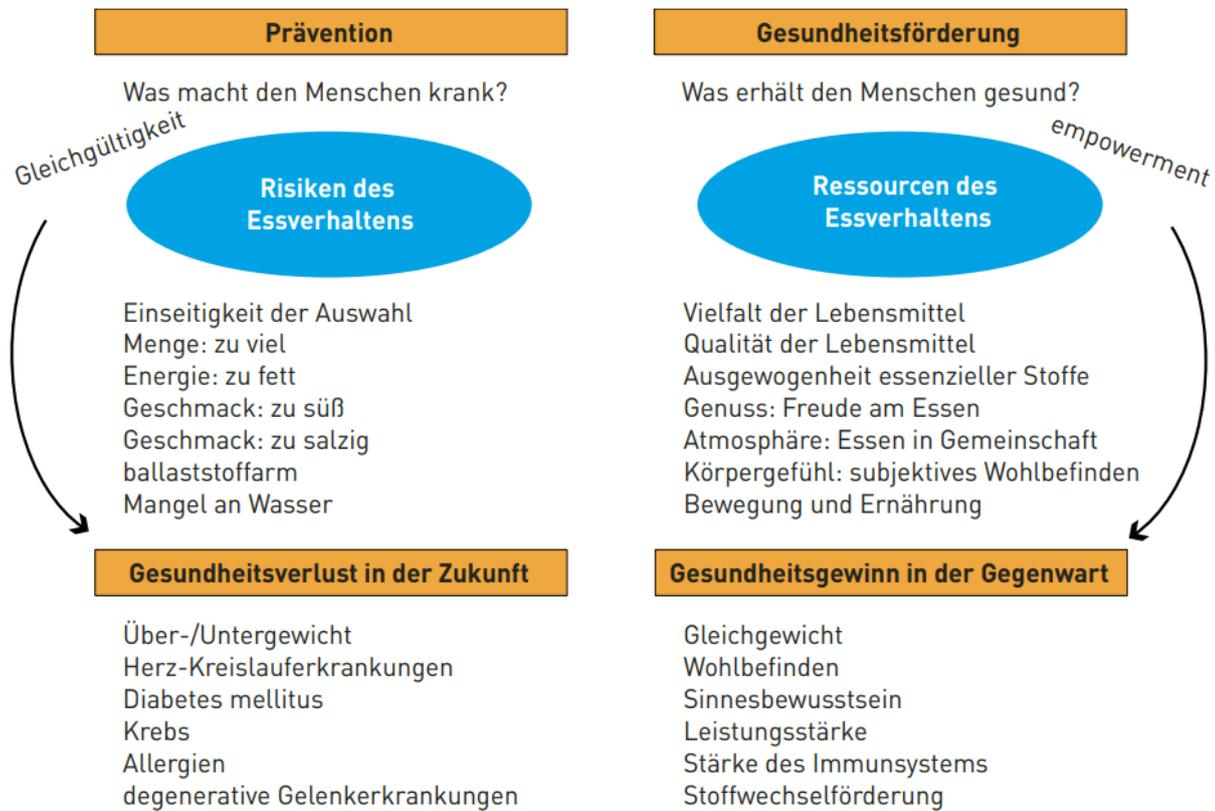
1. Wenn Sie etwas essen möchten, berücksichtigen Sie dann, was Sie später am Tag noch essen werden?
2. Wenn Sie etwas essen möchten, achten Sie dann darauf, was Sie bereits früher am Tag gegessen haben?
3. Wählen Sie Lebensmittel aus, die zu Ihrer Stimmung passen?
4. Haben Sie für sich selbst gesunde Snacks dabei, wenn Sie unterwegs sind?
5. Stellen Sie sich vor, Sie sind irgendwo, wo Sie köstliche Dinge riechen und sehen. Können Sie widerstehen und nichts kaufen?
6. Sind Sie in der Lage, zu leckeren Snacks nein zu sagen, wenn Sie sie gerne wollen?
7. Sie sind in der Lage, sich gesund zu ernähren, wenn eine Situation entsteht, die vom normalen Alltag abweicht?
8. Sind Sie in der Lage, sich gesund zu ernähren, wenn Sie sich gestresst fühlen (oder unter Stress stehen)?
9. Haben Sie gesunde Snacks für sich selbst im Haus?
10. Haben Sie vier oder mehr Tüten mit Chips, Brezeln oder herzhaften Snacks im Haus?
11. Haben Sie vier oder mehr Packungen oder Tafeln von Süßigkeiten, Keksen oder Schokolade im Haus?
12. Haben Sie vier oder mehr Flaschen zuckergesüßter Getränke oder Limonade im Haus?
13. Haben Sie vier oder mehr Flaschen oder Packungen Fruchtsaft oder Fruchtnektar im Haus?
14. Kaufen Sie gesunde Lebensmittel, auch wenn Sie nur wenig Geld haben – zum Beispiel Gemüse, Obst oder Vollkornprodukte?
15. Kaufen Sie gesunde Lebensmittel, auch wenn sie etwas teurer sind?
16. Überprüfen Sie die Nährwertkennzeichnungen von Produkten auf ihren Kalorien-, Fett-, Zucker- oder Salzgehalt?
17. Vergleichen Sie den Kalorien-, Fett-, Zucker- oder Salzgehalt verschiedener Produkte miteinander?
18. Können Sie die Qualität von frischen Lebensmitteln durch Sehen, Riechen oder Fühlen erkennen?
19. Können Sie eine Mahlzeit aus frischen Zutaten zubereiten?
20. Fällt es Ihnen schwer, eine Mahlzeit mit mehr als fünf frischen Zutaten zuzubereiten?
21. Können Sie frischen Fisch auf unterschiedliche Arten zubereiten?
22. Können Sie frisches Gemüse auf unterschiedliche Arten zubereiten?
23. Können Sie ein Kochrezept selbst verändern?
24. Finden Sie es wichtig, am Esstisch zu sitzen, wenn Sie gemeinsam mit anderen essen?
25. Finden Sie es wichtig, gleichzeitig zu essen, wenn Sie mit anderen zusammen sind?
26. Beschäftigen Sie sich während des Essens auch mit anderen Dingen?
27. Essen Sie den Inhalt einer Packung Chips, Süßigkeiten oder Kekse auf einmal auf?
28. Essen Sie Obst als Snack bzw. Zwischenmahlzeit?
29. Essen Sie Gemüse als Snack bzw. Zwischenmahlzeit?

Gesamtergebnisse der Ernährungskompetenz-Studie



Basis: 1.974 Befragte | Als Menschen mit Migrationshintergrund werden Personen bezeichnet, die selbst oder deren Eltern in einem anderen Land geboren sind.

Ernährung im Verständnis von Prävention und Gesundheitsförderung



Heindl, I. (2009). Ernährungsbildung – curriculare Entwicklung und institutionelle Verantwortung. *Ernährungs Umschau*, 10/09. S. 570

Studentafel von niedersächsischen Grundschulen

Fach/Fachbereich/Schuljahrgang	1	2	3	4
Erstunterricht	20	22		
Deutsch ¹	(6)	(6)	6	6
Mathematik ¹	(5)	(6)	5	5
Sachunterricht ¹	(2)	(3)	4	4
Englisch ² (1. Pflichtfremdsprache)	0	0	2	2
Religion	(2)	(2)	2	2
Sport ³	(2)	(2)	2	2
Musisch-Kulturelle Bildung				
Musik	(1)	(1)	2	2
Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten	(2)	(2)	2	2
Arbeitsgemeinschaften			1	1
Pflichtstunden für alle Schülerinnen und Schüler^{4, 5, 6, 7}	20	22	26	26
wahlfreie außerunterrichtliche Angebote	5	3		
<p>1 Anteile dieser Fächer sind von der Schule zur thematisch-individuellen Schwerpunktsetzung im Rahmen eines Förderkonzepts einzuplanen.</p> <p>2 Andere Fremdsprachen können zusätzlich im Rahmen der Arbeitsgemeinschaften, aber auch im Rahmen der thematisch-individuellen Schwerpunktsetzung angeboten werden.</p> <p>3 Eine zusätzliche Sportstunde ist durch tägliche, in den Fachunterricht zu integrierende Bewegungszeiten zu gewährleisten.</p> <p>4 Eine Unterrichtsstunde in der Studentafel wird mit 45 Minuten gerechnet.</p> <p>5 Schülerinnen und Schüler sollen durch zusätzlichen Unterricht wöchentlich nicht mehr als zwei Stunden über die Pflichtstundenzahl hinaus unterrichtet werden.</p> <p>6 Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen, Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens oder des Rechnens, unzureichenden deutschen Sprachkenntnissen, mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sind durch die Verordnung zu a sowie die Bezugserrlässe zu b, d und f sowie im Sportförderunterricht durch besondere Erlasse geregelt.</p>				

Niedersächsisches Kultusministerium_a (Hrsg.). (2020). *Die Arbeit in der Grundschule. RdErl. d. MK v. 01.08.2020*, S. 361. Verfügbar unter file:///C:/Users/49176/AppData/Local/Temp/Die_Arbeit_in_der_Grundschule_RdErl_d_MK_v.1_8_2020.pdf [22.02.2021]

Kontingenzstundentafel von niedersächsischen Grundschulen

Fach/Fachbereich/Schuljahrgänge	1 - 4
Deutsch	22
Mathematik	18
Sachunterricht	12
Englisch (1. Pflichtfremdsprache)	4
Religion	8
Sport	8
Musisch-Kulturelle Bildung	
Musik	4
Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten	8
Arbeitsgemeinschaften	2
Konzeptstunden	8
Pflichtstunden für alle Schülerinnen und Schüler	94
wahlfreie außerunterrichtliche Angebote	8

Niedersächsisches Kultusministerium^a (Hrsg.). (2020). *Die Arbeit in der Grundschule. RdErl. d. MK v. 01.08.2020*, S. 361. Verfügbar unter
file:///C:/Users/49176/AppData/Local/Temp/Die_Arbeit_in_der_Grundschule_RdErl_d_MK__v.1_8_2020.pdf
[22.02.2021]

Die gute gesunde Schule



Paulus, P. (2006). *Die gute gesunde Schule – Definition, Prinzipien, Handlungsfelder, Merkmale, Strategien und andere Konzepte.* Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_20065_20066_2.pdf [05.03.2021]

Auszug Europäisches Kerncurriculum – Inhalte und Lernziele der Ernährungsbildung

Altersgruppe	Schlüsselfragen	Essen und emotionale Entwicklung – Körper, Identität und Selbstkonzept	Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse – Ernährungsweisen, Essstile, Essen in sozialer Gemeinschaft	Ernährung und persönliche Gesundheit - Ernährungsempfehlungen und Richtlinien, alte und neue Konzepte	Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung - Lebensmittelqualität und globaler Handel	Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum – Marketing, Werbung und Einkauf	Konservierung und Lagerung von Nahrung – Lebensmittelverderb, Hygiene, europäische Bestimmungen	Kultur und Technik der Nahrungsmittelzubereitung – ästhetisch-kulinarischer Umgang mit Nahrungsmitteln, (inter-)kulturelle, historische, soziale, religiöse Bezüge
4 – 7	1. Was esse und trinke ich? 2. Was denke ich über mein Essen und Trinken? 3. Wie essen andere? (Sensorisches Bewusstsein: zusammen essen und trinken: sich wohl fühlen)	Sinneswahrnehmung und Freude am Essen <ul style="list-style-type: none"> Geschmack, Aussehen, Gefühl, Gerüche und Geruch verschiedener Nahrungsmittel identifizieren und sie auf dieser Grundlage erkennen Vorlieben beim Essen <ul style="list-style-type: none"> die eigenen Vorlieben beim Essen kennen und sich der anderer bewusst sein bereit sein, andere Nahrungsmittel zu probieren Körperbilder <ul style="list-style-type: none"> akzeptieren, dass verschiedene Personen verschiedene körperliche Formen und Größen haben Soziale Bedeutung des Essens, der Essenszubereitung und Umgebung <ul style="list-style-type: none"> fähig sein, eine Mahlzeit mit anderen zu teilen an der bei der Essenszubereitung anfallenden Arbeit teilnehmen Eigenverantwortung <ul style="list-style-type: none"> fähig sein zu entscheiden, wenn einfache Auswahlmöglichkeiten angeboten werden fähig sein, selbstständig zu essen 	Eigene Essgewohnheiten <ul style="list-style-type: none"> beschreiben, welches Essen und welche Getränke sie zu sich nehmen Essgewohnheiten anderer <ul style="list-style-type: none"> bestimmen, was andere Familienmitglieder zu Hause oder Freunde essen und trinken Zeiten für Mahlzeiten <ul style="list-style-type: none"> die Zeiten bestimmen, zu denen sie essen und trinken Soziale Umgebung <ul style="list-style-type: none"> einsehen, dass unterschiedliche soziale Umgebungen unterschiedliche Verhaltensweisen erfordern Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten <ul style="list-style-type: none"> den Unterschied zwischen Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten erkennen den Unterschied zwischen alltäglichem Essen und besonderem Essen kennen Besondere Anlässe <ul style="list-style-type: none"> sich des Zusammenhangs zwischen besonderem Essen und besonderen festlichen Anlässen bewusst sein 	Essen und Gesundheit <ul style="list-style-type: none"> sich der Notwendigkeit von Nahrung für Wachstum, Gesundheit und die Körperfunktionen bewusst sein für Wachstum und Gesundheit wichtige Nahrungsmittel bestimmen (Grundnahrungsmittel) Nahrungsmittel <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Typen von Nahrungsmitteln und Getränken erkennen und einordnen Verdauung <ul style="list-style-type: none"> wissen, dass man Nahrungsmittel zur besseren Verdauung in kleine Stücke schneiden und gut kauen muss Gesundheitsrisiken und Verhütung <ul style="list-style-type: none"> die Häufigkeit der Nahrungsmittelaufnahme während des Tages mit Karies in Verbindung bringen die Bedeutung von Zahnhygiene für die Gesundheit des Mundraums erkennen die Bedeutung des Frühstücks als guten Beginn des Tages erkennen 	Nahrungsmittelherstellung <ul style="list-style-type: none"> verstehen, dass alle Nahrungsmittel pflanzlichen und tierischen Ursprung haben Nahrungsmittelverarbeitung <ul style="list-style-type: none"> verstehen, dass viele Nahrungsmittel in Firmen hergestellt oder verändert werden verstehen, dass manche Nahrungsmittel zubereitet werden müssen, bevor sie gegessen werden können wissen, dass Nahrungsmittel aus Rohstoffen bestehen, z. B. Getreide – Mehl – Brot Nahrungsmittelverteilung <ul style="list-style-type: none"> erkennen, dass Nahrungsmittel an einem Ort hergestellt und zu den Geschäften transportiert werden 	Nahrungsmittelangebot in Geschäften <ul style="list-style-type: none"> fähig sein, bestimmte Geschäfte wie Bäcker, Metzger etc. zu erkennen 	Konservierung und Lagerung von Nahrungsmitteln <ul style="list-style-type: none"> erkennen, dass Nahrungsmittel einen natürlichen Lebenszyklus haben, der mit Verfall endet, wenn sie nicht haltbar gemacht oder gut gelagert werden 	Hygiene <ul style="list-style-type: none"> verstehen, dass man die Hände vor dem Essen oder dem Berühren von Nahrungsmitteln waschen sollte verstehen, dass frisches Obst und Gemüse vor dem Essen gewaschen und/oder geschält werden sollte beim Tisch decken helfen können Nahrungsauswahl <ul style="list-style-type: none"> bei der Auswahl auf Farben, Konsistenz, Geruch und Geschmack achten Nahrungszubereitung <ul style="list-style-type: none"> lernen, wie man Spaß bei einfachen Aufgaben der Essenszubereitung haben kann Sicherheit <ul style="list-style-type: none"> verstehen, dass wegen scharfen Geräten und heißen Oberflächen in der Küche Vorsicht geboten ist
8 – 10	1. Wie sind meine Essgewohnheiten? 2. Gebräuche ich die Vielfalt der Lebensmittel? 3. Bin ich mit der Wahl meiner Nahrungsmittel zufrieden? (Essgewohnheiten: „Ich bin, was ich esse“; Essen und Nahrungsqualität; Essen und Trinken im täglichen Leben zu Hause und in der Schule)	Sinneswahrnehmung und Freude am Essen <ul style="list-style-type: none"> den Geschmack bestimmter Nahrungsmittel unterscheiden (süßig, süß, sauer, bitter) und eine Vielfalt an Geschmacksrichtungen schätzen Vorlieben beim Essen <ul style="list-style-type: none"> bereit sein, die Palette akzeptabler Nahrungsmittel zu erweitern Körperbilder <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Stufen körperlicher Entwicklung erkennen verschiedene Körperformen und Größen respektieren Einstellungen <ul style="list-style-type: none"> eigene Einstellungen zu essen und trinken diskutieren können Eigenverantwortung <ul style="list-style-type: none"> sich bewusst sein, wie man selbst und andere Taschengeld für Essen ausgeben 	Essgewohnheiten <ul style="list-style-type: none"> sich der Unterschiede der Essgewohnheiten anderer, verglichen mit den eigenen bewusst sein Persönliche Faktoren <ul style="list-style-type: none"> sich einiger persönlicher Faktoren bei der Essenswahl bewusst werden Regionale Faktoren <ul style="list-style-type: none"> Essgewohnheiten in verschiedenen Regionen des Landes bestimmen Historische Veränderungen <ul style="list-style-type: none"> sich der Essgewohnheiten der Großeltern im Vergleich zu den eigenen bewusst sein Soziale Umgebung <ul style="list-style-type: none"> die verschiedenen sozialen Gegebenheiten beim Essen in der eigenen Umgebung bestimmen Tägliches Essensmuster <ul style="list-style-type: none"> erkennen, wie oft am Tag sie essen und ob dies Mahlzeiten oder Zwischenmahlzeiten sind 	Essen, individuelle Bedürfnisse und Gesundheit <ul style="list-style-type: none"> erkennen, dass jede Person sein oder ihr bestimmtes Nahrungsbedürfnis hat essen und trinken mit den individuellen Bedürfnissen in Zusammenhang bringen (Körpergröße und -gewicht, Alter und Aktivitäten) Nährstoff und Energie <ul style="list-style-type: none"> wissen, dass Nahrungsmittel Nährstoffe enthalten und Energie zur Verfügung stellen, die für Wachstum und Bewegung benötigt wird Nahrungsmittel <ul style="list-style-type: none"> verstehen, warum bestimmte Nahrungsmittel für die Gesundheit wichtig sind zusätzliche Nahrungsmittel wie Zwischenmahlzeiten und Süßigkeiten und deren Funktion bestimmen verschiedene Arten von Getränken bestimmen Verdauung <ul style="list-style-type: none"> aus eigener Erfahrung wissen, dass Magen und Darm Teil des Verdauungssystems sind Empfehlungen <ul style="list-style-type: none"> erkennen, dass eine Abwechslung der Nahrungsmittel wichtig für die Gesundheit ist die Notwendigkeit der Energieaufnahme in Verbindung mit körperlicher Betätigung erfahren Gesundheitsrisiken und Verhütung <ul style="list-style-type: none"> die Folgen von zu wenig oder zu viel Essen für die Gesundheit erklären 	Nahrungsmittelherstellung <ul style="list-style-type: none"> den Ursprung verschiedener pflanzlicher und tierischer Nahrungsmittel bestimmen können für das eigene Land beschreiben können, welche Nahrungsmittel durch Ackerbau, Fischzucht oder in Fabriken hergestellt werden Nahrungsmittelverarbeitung <ul style="list-style-type: none"> die Verarbeitungsschritte beschreiben: Weizenkorn – Mehl, Mehl – Brot erkennen, dass bestimmte Produkte schwer mit ihren Grundstoffen in Verbindung gebracht werden können, da sie verschiedene Verarbeitungsschritte durchlaufen haben Nahrungsmittelverteilung <ul style="list-style-type: none"> erkennen, dass Nahrungsmittel global nicht gleichmäßig verteilt sind und die Gründe dafür verstehen Umweltaspekte <ul style="list-style-type: none"> einfache Auswirkungen von Nahrungsmittelverpackungen auf die Umwelt bestimmen können 	Einkauf <ul style="list-style-type: none"> einen Einkauf erledigen und mit dem Geld dafür umgehen können Lebensmittelgeschäfte <ul style="list-style-type: none"> verschiedene Arten von Geschäften bestimmen, in denen Nahrungsmittel verkauft werden Umweltaspekte <ul style="list-style-type: none"> etwas über Einflüsse der Verpackungen auf die Umwelt wissen Lebensmittellabeln <ul style="list-style-type: none"> grundlegende Informationen auf Lebensmittellabeln erkennen, wie z. B. das Verfallsdatum Einfluss der Werbung <ul style="list-style-type: none"> Reklame erkennen können 	Hygiene <ul style="list-style-type: none"> die Grundregeln der Hygiene bei der Aufbewahrung von Nahrungsmitteln verstehen Lagerung von Nahrungsmitteln <ul style="list-style-type: none"> wissen, wie verschiedene Arten von Nahrungsmitteln gelagert werden müssen Verpackung von Nahrungsmitteln <ul style="list-style-type: none"> verstehen, dass Verpackungen der Haltbarmachung von Nahrungsmitteln dienen 	Speisezusammenstellung <ul style="list-style-type: none"> die Vielfalt sinnlicher Anregung berücksichtigen Nahrungszubereitung belegte Brote und einfache kleine Mahlzeiten zubereiten können Kochtechniken <ul style="list-style-type: none"> einfache Verfahren der Essenszubereitung kennen Rezepte lesen <ul style="list-style-type: none"> einfache Rezepten folgen können Hygiene <ul style="list-style-type: none"> verstehen, dass vor der Essenszubereitung Hände, Küchengeräte und Küchenschürzen sauber sein müssen Sicherheit <ul style="list-style-type: none"> bei der Essenszubereitung sicher arbeiten können

Modell der Ernährungspyramide

Die Ernährungspyramide

Extras: Knabberereien, Süßes, fette Snacks

Fette und Öle

Milch und Milchprodukte, Fisch, Fleisch, Wurst, Eier

Brot, Getreide und Beilagen

Gemüse, Salat und Obst

Getränke

Die Ernährungspyramide – einfach gesund leben

Die Ernährungspyramide zeigt Ihnen, welche Lebensmittel Sie in welcher Menge täglich essen sollten. Damit ernähren Sie sich automatisch energiebewusst und nährstoffreich. Die Ampelfarben helfen bei der Orientierung:

- = sparsam Fette und Extras
- = mäßig tierische Produkte
- = reichlich pflanzliche Lebensmittel und Getränke

Jedes Kästchen der Pyramide steht für eine Portion. Die Größe einer Portion orientiert sich an der Größe Ihrer Hände.

Tipp: Wenn ein Tag einmal nicht optimal war, lässt sich das im Laufe der Woche ausgleichen. Außerdem spielen auch gemeinsame, geplante Mahlzeiten und viel Bewegung im Alltag und in der Freizeit eine große Rolle.

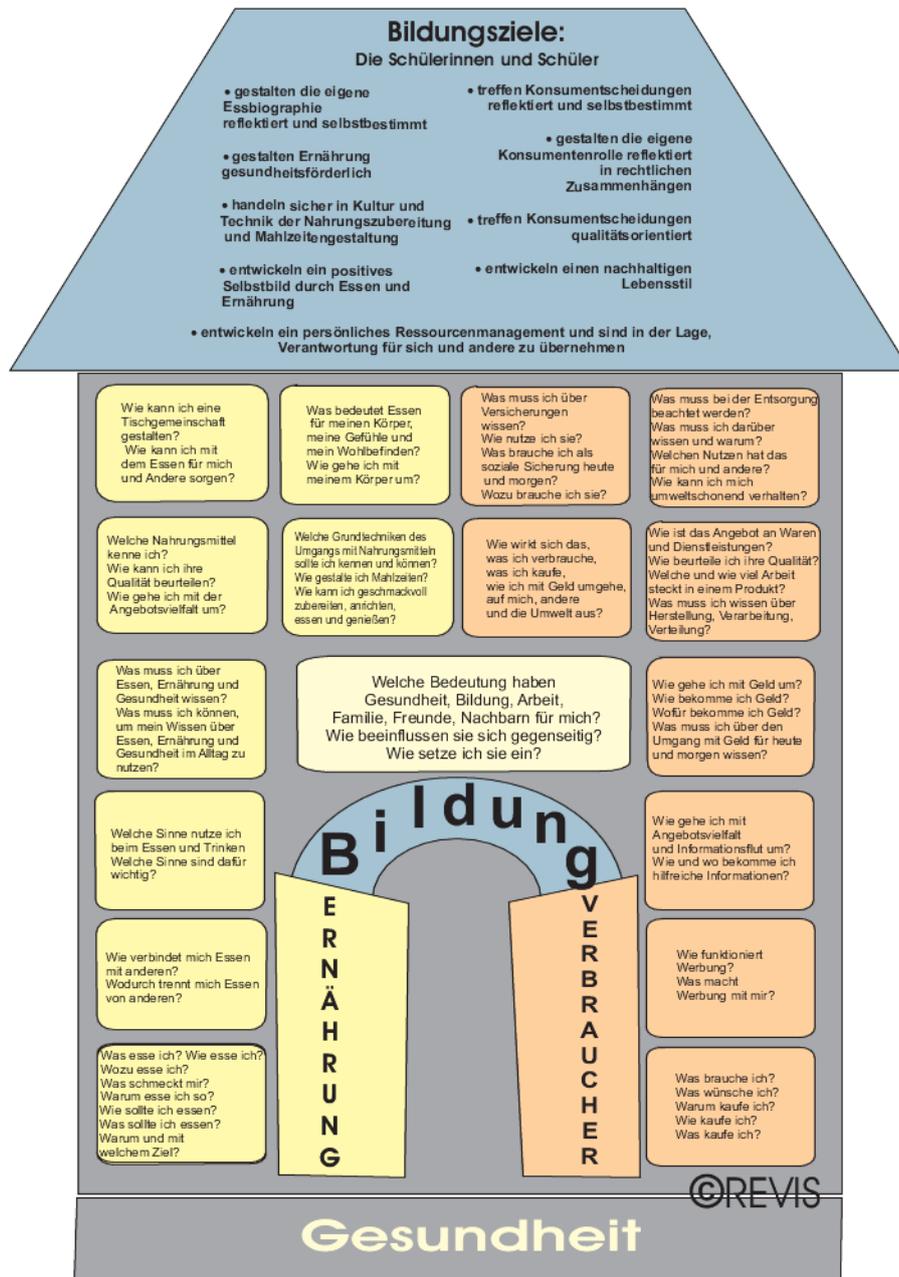
0572/2018
Herausgeberin: Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Präsident: Dr. Hans-Christoph Eiden Deichmanns Aue 29, 53179 Bonn Telefon: 0228 / 68 45 - 0, www.ble.de, www.bzfe.de E-Mail: info@ble.de
Redaktion: Dipl. Oecotroph. Susanne Illini, BLE, Grafik: MIC GmbH, Aachener Str. 1, 50674 Köln. Fotos: Portionen (recht.) Klaus Arras, Köln; Mahlzeitenbild: © Monkey Business / Fotolia.com; Walker: © Alexander Rochau / Fotolia.com
Nachdruck - auch auszugsweise - sowie Weitergabe mit Zusatz, Aufdrucken oder Aufklebern nur mit Genehmigung der BLE gestattet. © BLE 2018, 5. Auflage
Die Nutzungsrechte an den Inhalten dieser Datei liegen ausschließlich bei der BLE, Bonn. Die Nutzung der Inhalte (ganz oder auch in Teilen) bedarf ausdrücklich seiner vorherigen Zustimmung. Eine Bearbeitung oder Veränderung der Datei ist unzulässig; eine Weiterlizenzierung an Dritte ist ebenfalls unzulässig.

www.bzfe.de

BZfE. Die Ernährungspyramide. Verfügbar unter file:///C:/Users/49176/Downloads/0572_1679_web.pdf [Zugriff am 04.04.2021]

Haus der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Ernährungs-, (Gesundheits-) und Verbraucherbildung Das Leben kompetent gestalten



Schlegel-Matthies, K. (Hrsg.). (2013). *Haus der Bildungsziele*. Verfügbar unter http://www.evb-online.de/schule_referenzrahmen_bildungsziele.php [06.04.2021]

Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht

Dimension: Denk-, Arbeits- und Hand- lungsweisen		perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Sachunterricht					
		erkennen/ verstehen	eigen- ständig erarbeiten	evalulieren/ reflektieren	kommun- zieren/ zusammen- arbeiten	den Sa- chen Inter- essiert be- gegnen	umsetzen/ handeln
		z.B. ordnen, vergleichen	z.B. Information erschließen	z.B. bewerten, einschätzen	z.B. austauschen, argumentieren	z.B. forschende Haltung zeigen	z.B. gestalten, Projekte realisieren
perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen	z.B. verhandeln, urteilen, partizipieren	sozialwissenschaftliche Perspektive Politik – Wirtschaft – Soziales				z.B. Demokratie	perspektivenbezogene Konzepte/ Themenbereiche
	z.B. untersuchen, experimentieren	naturwissenschaftliche Perspektive belebte und unbelebte Natur				z.B. Leben, Kraft	
	z.B. erkunden und sich in Räumen orientieren	geographische Perspektive Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen				z.B. Raumnutzung	
	z.B. sich in Zeiten orientieren, rekonstruieren	historische Perspektive Zeit – Wandel				z.B. Wandel	
	z.B. konstruieren, herstellen, Technik nutzen	technische Perspektive Technik – Arbeit				z.B. Stabilität	
		z.B. Mobilität	z.B. Gesundheit	z.B. nachhaltige Entwicklung	z.B. Medien	Dimension: Konzepte/ Themen- bereiche	
perspektivenvernetzende Themenbereiche und Fragestellungen							

Erwartete Kompetenzen in der Perspektive Natur

Die Schülerinnen und Schüler ...	
<i>Mensch</i>	<ul style="list-style-type: none"> • benennen und beschreiben wesentliche Körperteile des Menschen sowie die geschlechtlichen Unterschiede. • erproben die Sinne und beschreiben ihre Leistungen und ihre Schutzfunktionen. • beschreiben und begründen Maßnahmen einer gesunden Lebensführung und deren Umsetzung im Alltag. ⇒ <i>Gesundheitliche Bildung (gesundes Frühstück)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben physische und psychische Veränderungen in der Pubertät. • beschreiben die Entwicklung menschlichen Lebens von der Zeugung bis zur Geburt und benennen Möglichkeiten der Empfängnisverhütung. • reflektieren über körperliche Unversehrtheit und beschreiben Möglichkeiten der Prävention und Intervention. ⇒ Gesellschaft, Politik und Wirtschaft (Kinderrechte etc.) • erklären den Bau und erproben Funktionen des menschlichen Körpers (Knochen, Gelenke etc.). ⇒ <i>Technik (Funktionsmodelle von Gelenken)</i> • diskutieren über die körperliche und seelische Gefährdung (Sucht, Verletzung, Krankheit etc.) des Menschen und wenden geeignete Maßnahmen der Gesunderhaltung an (<i>Brandschutz etc.</i>) ⇒ <i>Gesundheitliche Bildung (Körperhaltung, Ernährung, Entspannung)</i>

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2017). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 Sachunterricht*. S. 20 Verfügbar unter https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?skey_lev0_0=Schulbereich&svalue_lev0_0=Primarbereich&docid=1162&p=detail_view [07.04.2021]

13 Anhang B

Zusammenhang von Forschungsprozess und Stichprobenziehung

Ebene der Stichprobenziehung	Phase des Forschungsprozesses	Fragen	zu lösende Stichprobenprobleme
1. Ebene	Forschungsfrage Entwicklung des Forschungsdesigns	– Was oder wen will ich wie untersuchen?	– Fallkonstruktion – Absteckung der Grundgesamtheit – Festlegung der Stichprobenstrategie im Einklang mit gewähltem Forschungsdesign und qualitativer Methode
	Datenerhebung	– Wie wähle ich den Fall/ die Fälle konkret aus? – Wie komme ich an den Fall/die Fälle?	– Festlegung des Ausgangspunktes der Datenerhebung – Feldzugang – Sammlung des Datenmaterials/ Erstellung des Datenkorpus (=Stichprobe)
2. Ebene	Datenauswertung	– Welche Fälle sind letztlich in meine Stichprobe gelangt? – Was wird aus den erhobenen Daten konkret ausgewertet? – Wie können die Ergebnisse verallgemeinert werden?	– Sichtung des erhobenen Datenmaterials – evtl. Einteilung in primäre, sekundäre usw. Daten – Sampling innerhalb der gesammelten Daten: – Welche erhobenen Daten sollen auch ausgewertet werden? – Was soll innerhalb der ausgewählten Daten ausgewertet werden? – Was sind die Analyseeinheiten? – Nach welchen Kriterien werden sie festgelegt?
3. Ebene	Datenpräsentation	– Was wird für die Veröffentlichung der Ergebnisse (Aufsatz, Monographie, Forschungsbericht etc.) genutzt?	– Entscheidung darüber, welche Teile der Daten für welchen Zweck präsentiert werden (Validierung, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Veranschaulichung, Illustration etc.). – Erläuterung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse und Güte der Stichprobe

Übersicht des Landkreises Rotenburg Wümme



Firmendp.de (Hrsg.). *Firmen in Rotenburg/im Landkreis Rotenburg (Wümme)/Niedersachsen*. Verfügbar unter http://www.firmendb.de/deutschland/Niedersachsen_Rotenburg.php [11.06.2021]

Soziodemographische Daten und Interviewdetails der Befragten Teil I

Lehrkraft	A	B	C	D
Alter	50 Jahre	31 Jahre	45 Jahre	53 Jahre
Geschlecht	Weiblich	Männlich	Weiblich	Weiblich
Familienstand	██████████	██████████	██████████	██████████
Beruflicher Werdegang	████████████████████	████████████████████	████████████████████	████████████████████
Unterrichtsfächer	Studiert: Deutsch & Sachunterricht; Unterrichtet: alle Grundschulfächer	Studiert: Deutsch & Sachunterricht; Unterrichtet: Sachunterricht, Sport, Schwimmen, Mathe, Kunst	Studiert: Mathe, Deutsch; Unterrichtet: Sachunterricht, Sport, Kunst, Englisch	Studiert: Deutsch, Sport, Mathe; Unterrichtet: alle Grundschulfächer außer Religion und Musik
Berufliche Erfahrung	████████████████████	████████████████████	████████████████████	████████████████████
Grundschule	████████████████████	████████████████████	████████████████████	████████████████████
Klassenzugehörigkeit	Klasse 3-6	3. Klasse	2. Klasse	2. Klasse
Anzahl Schüler/-innen an der Schule	Ca. 80	ca. 250	ca. 250	
Anzahl Lehrkräfte & PM's an der Schule	23	17	25	
Datum des Interviews	30.04.2021	07.05.2021	14.05.2021	14.05.2021
Dauer des Interviews	33 Minuten	38 Minuten	44 Minuten	49 Minuten
Ort des Interviews	Zoom	Zoom	Zoom	Zoom

Soziodemographische Daten und Interviewdetails der Befragten Teil II

Lehrkraft	E	F	G	H
Alter	52 Jahre	60 Jahre	44 Jahre	44 Jahre
Geschlecht	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich
Familienstand	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
Beruflicher Werdegang	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
Unterrichtsfächer	Studiert: Sport, Musik, Deutsch; Unterrichtet: alle Themen des 1. bis 4. Jahrgangs	Studiert: Mathe, Physik, Biologie; Unterrichtet: alle Grundschulfächer außer Werken, Musik, Sport	Studiert: Deutsch, Sachunterricht, Textil, Technik; Unterrichtet: alle Grundschulfächer außer Englisch und Religion	Studiert: Germanistik, Evangelische Religion, Sachunterricht; Unterrichtet: alle Grundschulfächer außer Mathe
Berufliche Erfahrung	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
Grundschule	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
Klassenzugehörigkeit	/	3. Klasse	1. Klasse	3. Klasse
Anzahl Schüler/-innen an der Schule	49	?	65	110
Anzahl Lehrkräfte & PM's an der Schule	6		6	6
Datum des Interviews	17.05.2021	18.05.2021	01.06.2021	08.06.2021
Dauer des Interviews	45 Minuten	42 Minuten	59 Minuten	38 Minuten
Ort des Interviews	Zoom	Telefonat	Zoom	Zoom

Leitfaden zur Interviewdurchführung

Leitfrage/Erzählaufforderung	Check - Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen (nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen! Formulierung anpassen!)	Konkrete Fragen – bitte an ent- sprechender Stelle in dieser For- mulierung stellen (auch am Ende möglich)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Einstieg			
<ul style="list-style-type: none"> • Wie geht es Ihnen in dieser herausfordernden Zeit als Lehrkraft gerade? • Hat das Thema Gesundheit für Sie in der ver- gangenen Zeit zugenommen? 	<p>Schulöffnungen, Schulschließungen, Unterrichtsformen, Testungen, Sicher- heit, Gesundheit, Ängste</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empfinden Sie eine gewisse Erschöpfung bei all den ambivalenten politischen Entscheidungen hinsichtlich der Unterrichtsdurchführung sowie der volatilen Situation? • Achten Sie mehr auf Ihre Gesundheit und auf die Gesundheit Ihrer Schüler/-innen? 	

Leitfrage/Erzählaufforderung	Check - Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen (nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen! Formulierung anpassen!)	Konkrete Fragen – bitte an ent- sprechender Stelle in dieser For- mulierung stellen (auch am Ende möglich)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Kategorie: Gesundheitsförderung in der Grundschule			
<ul style="list-style-type: none"> • Welchen Stellenwert hat das Thema Gesundheit/Gesundheitsförderung im Zusammenhang mit der schulischen Bildung an Ihrer Schule? • Werden an der Schule Maßnahmen zur Gesundheitsförderung von Schülern und Schülerinnen und Lehrkräften angeboten? 	<p>Angebote zu den Themen Ernährung, Bewegung, Psyche etc., Fortbildungen für Lehrkräfte</p> <p>Gute Gesunde Schule, Mind Matters, Gesund leben lernen, Gemeinsam gesunde Schule entwickeln, Thementage, Projekte, AG's, spez. Unterrichtsfächer</p> <p>DGE-Qualitätsstandart, EU-Schulprogramm Obst & Gemüse oder Milch, Cafeteria, Mensa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientiert sich Ihre Schule an einem Gesundheitsleitbild? • Gibt es bereits eine Konzeptanwendung zur Gesundheitsförderung und Prävention an der Schule? • Gibt es bspw. einen Qualitätsstandart für die Schul- und Pausenverpflegung? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es AG's, Thementage, Mottowochen o.ä. zum Thema Gesundheit? • Haben Sie das Gefühl, dass Gesundheit im Kindesalter an Bedeutung bei Lehrkräften zugenommen hat?

Zusammenfassung!!

Leitfrage/Erzählaufforderung	Check - Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen (nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen! Formulierung anpassen!)	Konkrete Fragen – bitte an ent- sprechender Stelle in dieser For- mulierung stellen (auch am Ende möglich)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
2. Kategorie: Ernährungsbildung in der Grundschule			
<ul style="list-style-type: none"> • In welchem Umgang findet die Ernährungsbildung an Ihrer Grundschule statt? Wie gestaltet sich der ernährungsbezogene Unterricht? • Werden ernährungsbezogene Lehr- und Lerninhalte von fachnahen Lehrkräften unterrichtet? • Wie gestaltete sich die Thematisierung ernährungsbezogener Inhalte während Ihrer Ausbildung? 	<p>Sachunterricht, Fächerübergreifende Ernährungsbildung, Feinschmeckerkurs, Ernährungsführerschein, Ausflüge (z.B. zum Bauernhof)</p> <p>Externe Fachkräfte (Ökotrophologen, Köche, Landfrauen)</p> <p>Studium, aufbauende Fort- und Weiterbildungen bspw. zum Ernährungsführerschein, Feinschmeckerkurs etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In welchen Unterrichtsfächern und Jahrgängen werden Elemente der Ernährungsbildung angeboten? • Finden über dem Unterricht hinaus weitere Angebote zur Ernährungsbildung statt. • Im welchem Umfang erfolgen Fort- und Weiterbildungsangebote an Ihrer Schule für eine Qualifizierung innerhalb der schulischen Ernährungsbildung? 	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie das Gefühl, dass ernährungsbezogene Lehrinhalte nur unzureichend vermittelt werden? • Wird das Thema Ernährung ausschließlich im Sachunterricht vermittelt? • Wünschen Sie sich an Ihrer Schule mehr Angebote zur entsprechenden Fort- und Weiterbildung?

Zusammenfassung!!

Leitfrage/Erzählaufforderung	Check - Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen (nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen! Formulierung anpassen!)	Konkrete Fragen – bitte an ent- sprechender Stelle in dieser For- mulierung stellen (auch am Ende möglich)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
3. Kategorie: Ernährungskompetenz			
<ul style="list-style-type: none"> • Wie würden Sie Ihr eigenes Ernährungswissen und Essverhalten beschreiben und einstufen? (als Hinleitung zum Thema) (zu privat?) • Schätzen Sie den Umfang und die Inhalte hinsichtlich der Ernährungsbildung an Ihrer Grundschule als angemessen ein, um bei den Kindern die Ernährungskompetenz zu fördern? • Welche Inhalte sollten innerhalb der Ernährungsbildung an Grundschulen Ihrer Meinung nach vermittelt werden, damit die Kinder einen gesundheitsförderlichen Lebensstil ausbilden können und wie kann dies umgesetzt werden? Welche Ressourcen stehen zur Verfügung? 	<p>Einstellung und Haltung zum Thema Essen und Ernährung</p> <p>Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden und fördern (vor dem Hintergrund von „planen“, „auswählen“, „zubereiten“, „essen“)</p> <p>Lebensmittelpyramide, Bausteine der Ernährung, Lebensmittelzubereitung, Einkauf, Werbung/Marketing, Lebensmittelproduktion, Körper & Gesundheit, Lebensmittelhygiene u.a. (entsprechend den Zielen des EU-Kerncurriculums)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie von dem Begriff Ernährungskompetenz innerhalb der Ernährungsbildung bereits gehört? (Wenn nein – kurze Erläuterung) • Welchen Stellenwert hat für Sie die Ausbildung und Förderung von der Ernährungskompetenz bei den Kindern? • Und an Ihrer Schule? • Wo sehen Sie die Herausforderung bei der Umsetzung von Ernährungs-kompetenzförderung an Ihrer Schule? 	<ul style="list-style-type: none"> • Würden Sie sich als kompetent im Zusammenhang mit lebensmittelbezogenen Aspekten bezeichnen? • Fühlen Sie sich selbst qualifiziert den Kindern ernährungsbezogenen Inhalte zu vermitteln, um selbstständiger bei zukünftigen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu werden?

Zusammenfassung!! Und Abschlussfrage: Möchten Sie noch irgendetwas ergänzen?

Eigene Darstellung nach Helfferich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. S. 186. Wiesbaden: VS Verlag

Transkriptionsregeln

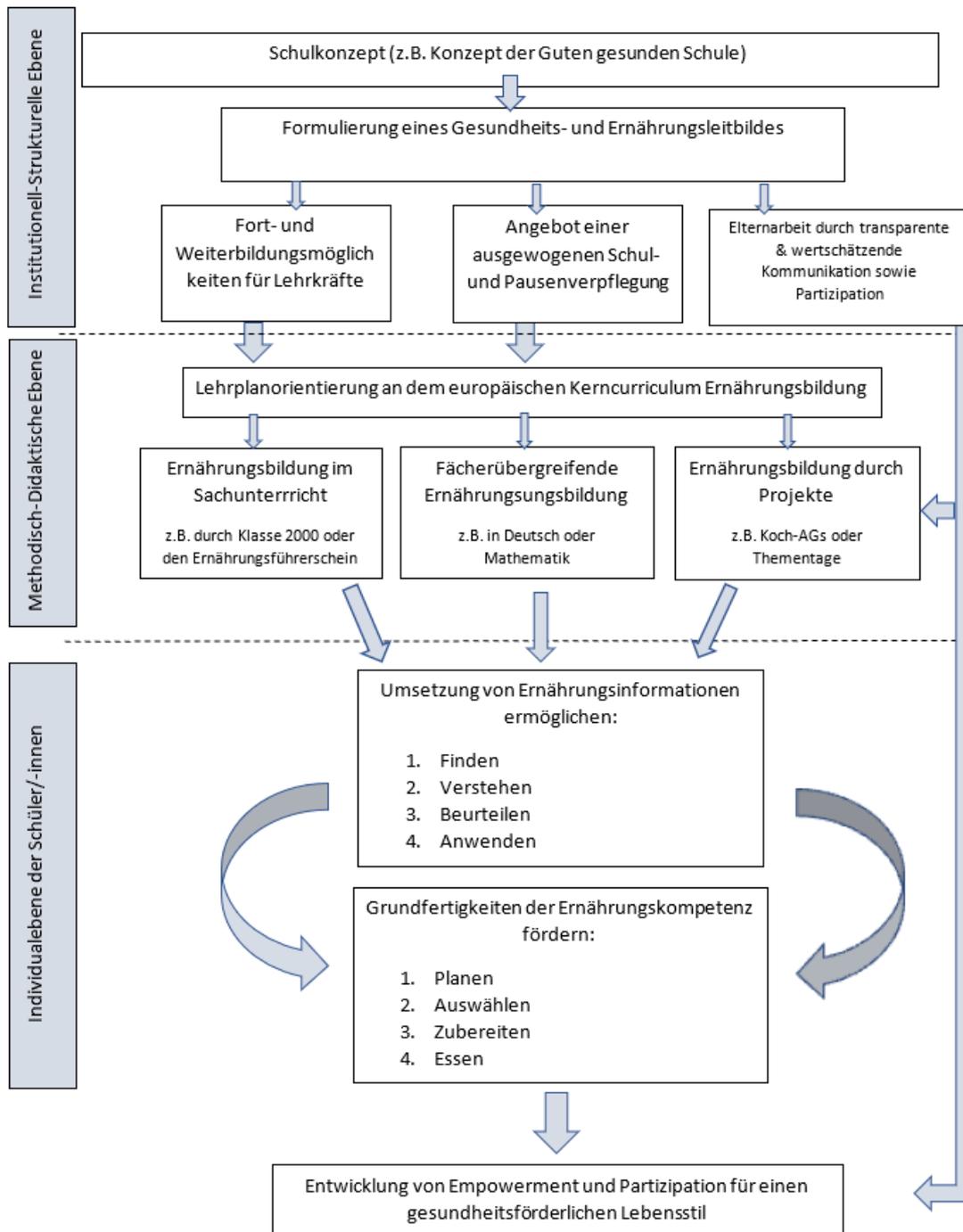
1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der Befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. „B4“:“ gekennzeichnet.
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Entertaste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Eigene Darstellung nach Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die Computergestützte Analyse qualitativer Daten*. S. 44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kategoriesystem Lehrerbefragung der Stadt und des Landkreises Rotenburg Wümme

1. **Corona-Pandemie**
 - Strukturveränderung
 - Negative Veränderungen
 - Lehrkräfte
 - Schüler/-innen
 - Sensibilität für Gesundheit
2. **Gesundheitsförderung in der Grundschule**
 - Gesundheitsleitbild
 - Lehrgesundheit
 - Schülergesundheit
 - Bedeutung und Wichtigkeit
 - Sport und Bewegung
 - Ernährung
 - Erfolge durch Gesundheitsförderung
 - Umsetzungsmöglichkeiten
 - Fort- und Weiterbildungsangebote
 - Eigeninitiative der Lehrkräfte
 - Projekte/Programme/Angebote
 - Psychosoziales
 - Bewegung
 - Ernährung
3. **Ernährungsbildung in der Grundschule**
 - Umsetzungsmöglichkeiten
 - Unterrichtsextern
 - Gemeinsame Frühstückspause
 - Allgemeine Schulverpflegung
 - Unterstützung durch schulfremde Personen
 - Sonstige Maßnahmen
 - Unterrichtsintern
 - Ernährungskonzepte & -programme
 - Fächerübergreifende Vermittlung
 - Sachunterricht
 - Herausforderungen
 - Motivation und Einstellung der Lehrkräfte
 - Fachkompetenzen der Lehrkräfte
 - Schulische Struktur und Organisation
 - Zeitliche Ressourcen
 - Zusammenarbeit mit Eltern
 - Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten
 - Chancen
 - Bedeutung und Wichtigkeit
 - Erfolge durch Ernährungsbildung
4. **Ernährungskompetenz**
 - Bekanntheit der Thematik
 - Ernährungskompetenz und Haltung
 - Lehrkräfte
 - Schüler/-innen
 - Herausforderungen
 - Bedeutung und Wichtigkeit
 - Ressourcen
 - Potenzielle Ressourcen
 - Vorhandene Ressourcen

Rahmenmodell zur Ausbildung und Förderung der Ernährungskompetenz an Grundschulen



Eigene Darstellung

14 Anhang C

Transkripte der durchgeführten Interviews

Lehrkraft B1

Interviewdurchführung am:

30.04.2021

Dauer des Interviews:

33 Minuten

Kommunikationsmedium:

Digital über Zoom

Transkript: Befragte 1 (Pretest)

1 I: Ja vielen Dank liebe Frau X, dass sie heute Zeit für mich gefunden haben dieses Interview
2 mit mir durchzuführen. Ich habe im Vorfeld schon ein bisschen was dazu erzählt und deswe-
3 gen würde ich jetzt einfach mal konkret starten, zunächst aber würde ich gerne einfach mal
4 wissen, wie es Ihnen so geht. Gerade jetzt in den sehr turbulenten Zeiten als Lehrkraft bezüg-
5 lich Schulschließungen und Schulöffnungen, das ist ja doch eine ganz schön besondere Her-
6 ausforderung, oder?

7

8 B1: Das ist es! Man erwartet schon ein hohes Maß an Flexibilität. Für uns Lehrkräfte ist es
9 eine zusätzliche Belastung. Tatsächlich gucken wir immer, dass wir alle Kinder gut versorgt
10 kriegen und angebunden kriegen. Ich persönlich freue mich total über die gute Elternarbeit
11 und über die gute Mitarbeit der Kinder, die sich gut drauf einlassen können und uns so weit
12 Vertrauen, dass wir das Durchziehen.

13

14 I: Das ist schön, das bringt ein wirklich gute Gefühl. Haben Sie das Gefühl, dass gerade jetzt
15 auch, so vor diesem Hintergrund, das Thema Gesundheit bei Ihnen zugenommen hat oder
16 auch im Umgang mit den Kindern?

17

18 B1: Was Hygiene angeht auf jeden Fall! Da wird noch mehr Wert draufgelegt als früher. Für
19 mich persönlich ist es wichtiger, noch wichtiger geworden sich gesund zu ernähren und eben
20 das Immunsystem zu stärken. Also auch mit viel frischer Luft und Bewegung usw. damit die
21 Grundkondition eben da ist. Das ist das was ich tun kann und das versuche ich auch den Kin-
22 dern zu vermitteln, dass wir eben auch noch mehr darauf achten, damit wir alle gesund blei-
23 ben. Und dass wir das tun, was wir tun können. Nämlich eben tatsächlich auf die Gesundheit
24 so weiter zu achten, dass von uns schon mal eine gute Basis erbracht wird.

25

26 I: Ja, haben Sie das Gefühl, dass das Thema Gesundheit auch einen wichtigen Zusammenhang
27 mit dem Thema Bildung an der Schule liefert? Also das das Thema Gesundheit mit in die
28 Bildung einfließen kann? Also

29

30 B1: (Ich glaube)

31

32 I: Ja?

33

34 B1: Ja, ich glaube schon! Letztendlich gehört es auch zu den Rahmenrichtlinien Sachunter-
35 richt, dass eben der Gesundheitsaspekt mit eingebaut wird und das auch dass das Thema Kör-

36 per wichtig ist. Das heißt, wir erklären den Kindern ja auch wie der Körper funktioniert und
37 was es dafür braucht. Dazu gehört dann der große Bereich Gesundheit mit all seinen Facetten.

38

39 I: Orientiert sich Ihre Schule vor diesem Hintergrund an einem Gesundheitsleitbild?

40

41 B1: Ja auf jeden Fall, „Zucker ist doof“. Das ist das was wir den Kindern vermitteln und dass
42 wir eben tatsächlich gucken, dass gesunde Ernährung Spaß machen kann, dass gesunde Er-
43 nährung leicht zu machen ist. Wir versuchen sie auch weg davon zu kriegen bei den Snacks
44 nicht zu Süßigkeiten zugreifen, sondern tatsächlich Obst und Gemüse zu bevorzugen. Was
45 mir persönlich total gut gefällt ist, dass die Kinder das Annehmen und dass sie wirklich be-
46 geistert davon sind. Es ist bei uns mittlerweile integriert.

47

48 I: Ja, das klingt doch richtig gut! Das klingt ja so als hätten Sie bereits im Vorfeld schon mal
49 beispielsweise Gesundheitstage oder Thementage gemacht. Oder kennen Sie auch z.B. die
50 Projekte oder Konzepte von „Mind Matters“ oder „Gesund leben lernen“ neben der Ernäh-
51 rung?

52

53 B1: Mind Matters sagt mir gerade nicht. Ansonsten ist es so, dass wir bereits auch Ernäh-
54 rungsführerscheine gemacht haben und dass wir Forscheraufträge erteilt haben, im Bereich
55 Ernährung. Wenn man es ein bisschen breiter umfasst, gehört für mich, bei Gesundheit, auch
56 die Bewegung dazu und da ist es bei uns in der Klasse so, dass wir schon seit längerem jeden
57 Morgen eine kleine Fitnessübung einbauen und so den Tag beginnen. Das ist jetzt nichts Gro-
58 ßes mit umziehen oder Sportklamotten anziehen, sondern tatsächlich einfach nur bestimmte
59 Wörter, die wir uns ausdenken, turnen und nach einem bestimmten Muster nachmachen. Jeder
60 Buchstabe hat noch eine Übung und die führen wir durch. Diese Woche ist die Eulen-Woche
61 dran, das heißt wir nehmen das Wort Eule in verschiedenen Sprachen und turnen das dann
62 morgens ab als erstes, sodass die Kinder aus ihrer Lethargie rauskommen. An dieser Stelle
63 merke ich eben auch, dass sich der Bewegungsapparat bei den Kindern deutlich verbessert,
64 obwohl es jeden Tag nur drei Minuten sind.

65

66 I: Total schön, ist das aus Ihrer Feder sozusagen entstanden, haben sie sich das selber ausge-
67 dacht oder mit dem Kollegium?

68

69 B1: Das habe ich selber entdeckt, bei Recherchen für eben genau den Bereich Gesundheit in
70 den Lehrerforen, die es so gibt.

71

72 I: (Ach stark!)

73

74 B1: Ich habe für meine Homeschooling-Kids etwas gesucht, was sie neben Mathe und
75 Deutsch in Corona-Zeiten sonst noch machen können, damit ihnen nicht die Decke auf den
76 Kopf fällt. Dabei bin ich dann auf die Seite gestoßen, denn das können die Kinder genauso
77 gut zu Hause machen wie in der Schule. So fordern wir sie jeden Morgen erstmal mit Bewe-
78 gung.

79

80 I: Das klingt richtig richtig gut! Und haben sie darüber hinaus auch das Gefühl, dass auf die
81 Gesundheit der Lehrkräfte an ihrer Schule geachtet wird?

82

83 B1: Das glaub ich schon, denn wir profitieren davon, dass wir mit den Kindern zusammenar-
84 beiten und dass wir den Kindern, in Kooperation mit unserer Ökotrophologin, so viel beibrin-
85 gen können, sodass wir auch selbst motiviert werden. Zudem haben wir, durch dieses Ernäh-
86 rungsgeschenk, sag ich mal, mit dem Obst- und Gemüseboxen, ja für uns auch Obst und
87 Gemüse zur Verfügung. So können wir damit dann auch einen anderen Umgang pflegen als
88 mal eben zum Kiosk gehen und Brötchen holen. Von daher denke ich schon, dass wir auf-
89 merksamer geworden sind auch durch verschiedene AG's die wir bereits gemacht haben. Also
90 glaube ich schon, dass es auch viel mit uns Lehrkräften zu tun hat.

91

92 I: Ja. Das war dann quasi so ein Ineinanderfließen und kam dann einfach so? Es gab jetzt
93 nicht irgendwie extern einen Reiz oder dass die Schulleitung gesagt hat „Mensch, liebes Kol-
94 legium wir stellen hier jetzt noch etwas bereit, für eine explizite Gesundheitsförderung“ oder
95 so? Ich habe jetzt herausgehört, Sie haben das Schulprogramm, das EU-Schulprogramm? Ist
96 das dann auch für die Lehrkräfte?

97

98 B1: Genau!

99

100 I: Ja.

101

102 B1: Zumindest nutzen wir es dann mit (lacht).

103

104 I: Genau. Gibt es da auch noch etwas anderes, zum Beispiel ist noch eine Mensa oder ein
105 Schulkiosk zur Verfügung?

106

107 B1: Nein das haben wir nicht, wir haben noch eine Müslibar, das heißt wenn die Kinder mor-
108 gens ohne Frühstück kommen oder zwischendurch nochmal Hunger schieben, bedienen wir
109 uns an der, uns zur Verfügung stehenden Müslibar, die von der Einrichtung gestellt wird. Es
110 tut gut zu wissen, dass Kinder, die eben auch sozial schwachen Familien kommen oder durch

111 Stoffwechselgeschichten anders vorbelastet sind, bei uns das Grundbedürfnis Hunger oder das
112 existentielle Bedürfnis Hunger erst einmal gestillt bekommen.

113

114 I: Ja.

115

116 B1: Wir wissen das es etwas Gutes ist und es entlastet uns auch.

117

118 I: Das klingt aber wirklich sehr umfangreich. Wenn ich das jetzt so zusammenfassen kann, ist
119 es so, dass sie sich viel um die Bewegung der Kids kümmern, indem Sie jeden Morgen auch
120 diese Bewegungsübung einfließen lassen in den Schulalltag. Darüber hinaus hat der Faktor
121 Ernährung bei Ihnen höheren Stellenwert in der Schule, also da gibt es schon bereits einige
122 Standards, die angewendet werden und das auch im Kollegium Unterstützungsmöglichkeiten
123 durch den Austausch stattfinden.

124

125 B1: Ja genau. Wir haben ja auch den Hauswirtschaftsunterricht, in denen wir dann kochen
126 und da ist auch so dass wir ganz bestimmte Schwerpunkte nehmen, je nachdem wie auch Lust
127 und Laune der entsprechenden Klasse oder Lehrkraft da ist. Dabei wird dann geguckt, dass
128 wir uns an gesunder Kost orientieren und uns gewisse Standards setzen und uns gegenseitig
129 beraten und ausprobieren. Also wenn dann jemand etwas Tolles gekocht hat und dann lässt er
130 die Anderer daran teilhaben, sodass wir uns da gegenseitig auch ein bisschen motivieren die-
131 ses dann auch auszuprobieren.

132

133 I: Das finde ich toll, dass klingt wirklich gut. Dann sind wir jetzt auch gleich schon in dem
134 Thema der Ernährungsbildung. Da habe ich bei Ihnen nun bereits rausgehört das es ja ein sehr
135 präsent Thema ist. Wie erfolgt denn eigentlich die Ernährungsbildung grundsätzlich bei
136 Ihnen, in welchem Umfang quasi an Ihrer Schule?

137

138 B1: Fest eingeplant im Unterricht sind drei Stunden jede Woche durch den Hauswirtschafts-
139 unterrichts. Da wird dann zusammen gekocht und es geht darum, dass Thema Planung und
140 das Thema Einkauf zu bearbeiten. Nach Möglichkeiten gestaltet sich das mit den Kindern
141 zusammen aber im Moment ist es schwierig. Früher sind wir mit den Kindern zusammen ein-
142 kaufen gegangen, um da eben auch gezielt das Einkaufsverhalten zu steuern und zu zeigen,
143 dass das ökonomisch sinnvoll ist. Und die Pausen oder die Frühstückspausen gehören auch
144 jeden Tag dazu. Das ist eine Viertelstunde, in denen wir zusammen mit den Kindern frühstü-
145 cken. Da ist zu beobachten, dass die Kinder sich untereinander schon gut beäugen, was sie
146 jeweils dabei haben und dann auch entsprechend kommentieren, ob das jetzt etwas Sinnvolles
147 ist oder Unsinn ist und dass man das ja mal machen können aber es schön wäre schön wenn
148 das Kind dann am nächsten Tag etwas anderes dabei hätte. Große Diskussion besteht gerade
149 auch im Bereich des Eistees. Da gibt es ja diverse neue Sorten und auch entsprechenden
150 Künstlern als Werbeträger und da sind sie gerade ganz heiß hinterher. Sie reflektieren tatsäch-
151 lich was in dem Getränk enthalten ist, indem sie halt auch auf das Etikett gucken, ob das

152 sinnvoll ist oder nicht. Ich finde das sehr spannend, weil es ohne uns passiert. Es ist tatsäch-
153 lich eine Diskussion seit einer Weile, die bei den Kindern läuft.

154

155 I: Das ist ja stark! Da merkt man ja schon das auch im Vorfeld schon viel gemacht wurde und
156 das es einfach schon fast so eine Art Haltung auch geworden ist.

157

158 B1: Ja! Das hatte ich versucht vorhin so ein bisschen deutlich zu machen. Wir haben eben
159 eine sehr fleißige Ökotrophologin, die schon viel mit uns gearbeitet hat. das Von daher ist
160 einfach klar, dass sich in den Köpfen viel bewegt, hat das wir wirklich sensibilisiert wurden
161 und das es eben nicht mehr so ein lästiges Thema ist oder so ein „Raus-aus-der-Komfortzone-
162 Thema“ ist, sondern tatsächlich eine Haltung geworden ist, die wir tatsächlich leben und die
163 Kinder mitnehmen. Das ist bei denen wirklich fest verankert.

164

165 I: Wow, cool! Haben Sie denn auch das Gefühl, dass dann auch neben dem Unterricht, Sie
166 hatten gesagt Sachunterricht sei das grundlegende Fach der Vermittlung, also über den Unter-
167 richt hinaus auch weitere Ernährungsbildung stattfindet?

168

169 B1: Wir geben die Rezepte den Kindern auch mit nach Hause und bekommen dann die
170 Rückmeldung von den Eltern, dass die Kinder das dann auch zu Hause nachgekocht haben.
171 Und diese Eistee-Geschichte ist zum Beispiel, dass, was von zu Hause kommt. Die Kinder
172 bringen das mit in den Unterricht rein, Mutti hat es gekauft und die Kinder beäugen das dann
173 in der Klasse. Meine Eltern sind auch sensibilisiert was die Frühstücksgeschichten angeht.
174 Das da eben kein Nutellabrot, sondern tatsächlich auch so etwas wie abwechslungsreiches
175 Obst und Gemüse mit dabei ist. Wobei ich sie da schon ein bisschen entlastet habe, das haben
176 wir nämlich in der Schule. Man merkt da auch gerade bei einem Schüler eine deutliche Ver-
177 änderung zu Hause, dass da jetzt tatsächlich das Frühstück so gestaltet wird, dass es abwechs-
178 lungsreich ist und das ist eben nicht nur aus Schokobrötchen und Keksen besteht.

179

180 I: Wow, cool!

181

182 B1: Ich weiß, dass es sonst bei uns in der Einrichtung auch noch AGs gibt, z.B. eine die an
183 einem Kochbuch arbeitet. Wir haben auch sonst in den letzten Jahren immer für die Ab-
184 schlussjahrgänge ein Best-of-Rezeptebuch für unsere Schüler zusammengestellt und das wur-
185 de ihnen dann mitgegeben. So kochen nach Rezept ist ja auch ein wichtiger Baustein für die
186 Selbstständigkeit und wir sie da schon eben mit in die Selbstständigkeit entlassen wollen. Ein
187 Symbol für „Du kannst dich gut und selbst versorgen mit diesen Kochbüchern.“

188

189 I: Stark! Dann haben Sie bestimmt das Gefühl, dass das auch das Thema Ernährungsbildung
190 wirklich umfangreich an ihrer Schule implementiert ist und angeboten wird, für die Kinder
191 und Jugendlichen?

192

193 B1: Ja. Das würde ich sagen. Man kann natürlich immer noch ein bisschen was dazu machen
194 aber wir müssen natürlich trotzdem gucken, dass bei all den anderen Themen, die im Leben
195 wichtig sind und auf die wir die Kinder vorbereiten müssen, die Ernährung ja ein wesentlicher
196 Baustein generell, egal in welchem Umfeld ist. Wir legen damit die Basis für ihre Gesundheit
197 und dass bekommt dadurch einen hohen Stellenwert. Die Schlüsselqualifikationen, die Kinder
198 sonst erwerben müssen sind sicherlich eher in den Leistungsbereichen oder schulischen Be-
199 reich zu sehen und anzusiedeln und nicht in dem Gesundheitsbereich, der existenziell für de-
200 ren Leben ist.

201

202 I: Ja als Ökotrophologin geht einem natürlich das Herz auf so etwas zu hören. Das ist ja wirk-
203 lich sehr vielschichtig und schon sehr fortgeschritten, wenn man sich auch mal Beispiele ein-
204 holt oder auf Studien bzw. Berichte schaut, von anderen Schulen beispielsweise. Da liegen
205 Sie schon deutlich über dem Durchschnitt und sind so sehr vorne mit dabei. Wie sieht das mit
206 der Ausbildung der Lehrkräfte aus? Werden ernährungsbezogene Themen von fachnahen
207 Lehrkräften unterrichtet oder ist es so etwas, dass Sie sich eher aneignen müssen?

208

209 B1: Ich glaube da geht es eher auch nach Neigung und Talent. Wir haben ja verschiedene
210 Mitarbeiter bei uns in der Schule. Es sind ja nicht immer nur Lehrkräfte, sondern auch pädä-
211 gogischer Mitarbeiter und wenn wir merken, dass eine pädagogische Mitarbeiterin oder ein
212 pädagogischer Mitarbeiter gerne viel und gut kocht oder aber gerne und gut kocht und da ein
213 gewisses Talent sowie Lust dazu hat, dann kann er den Kochunterricht auch gerne überneh-
214 men. Ansonsten ist es ist auch so, dass derjenige das macht, der sich das zutraut und ein Ge-
215 schick dafür hat. Wenn jemand keinen Bock draufhat, dann gibt er seinen Bereich ab, an Kol-
216 legen, die das gerne machen. Das muss dann aber nicht immer die Lehrkraft sein, sondern
217 kann auch der pädagogische Mitarbeiter sein.

218

219 I: Ja. Aber das ist doch gut, dann kann man sich so ein bisschen den Ball zuspielen.

220

221 B1: Genau.

222

223 I: Man hat dann ja wahrscheinlich auch eine andere Haltung, als wenn man jetzt keine Lust
224 dazu hat etwas zu unterrichten. Die Qualität des Unterrichts ist dann ja auch ganz anders.

225

226 B1: Das ist ja grundsätzlich so. Wobei ich finde, in der Küche kommt es noch mehr drauf an,
227 dass man tatsächlich auch ein gewisses Knowhow beim Kochen haben muss, weil ja eben mit

228 Kindern kochen noch mal was ganz anderes ist, als wenn ich zuhause koche. Da kommt viel-
229 leicht doch noch mal Schwupps eben ein Löffel Zucker mehr rein oder ein Löffel Salz mehr
230 rein, wie auch immer. Man muss schon eine gewisse Erfahrung haben das quasi wieder aufzu-
231 fangen und auszugleichen.

232

233 I: Ja.

234

235 B1: Man muss also ein bisschen spielen können mit Essen und mit Zutaten, damit es dann
236 eben am Ende doch ein Erfolg wird, weil die Kinder sonst einfach selber keine Lust mehr
237 haben.

238

239 I: Ja okay, ja macht Sinn. Wenn Sie sich das so untereinander ein bisschen zuspielden, hängt
240 das dann vielleicht auch mit der Ausbildung der Lehrkräfte zusammen? Also erstmal meine
241 Grundfrage, wie gestaltet sich eigentlich die Ausbildung der Lehrkräfte im Bezug zur Ernäh-
242 rungsbildung?

243

244 B1: Da gab es bei mir, in meiner Ausbildung damals nichts. Dieses ist aber auch schon eine
245 ganze Weile her. Das ist tatsächlich reduziert auf die Fächer, die man studiert hat und die man
246 dann auch angibt unterrichten zu wollen. Bei uns ist das ein Spezialfall, dass wir alle Fächer
247 unterrichten. Meistens ist man da doch spezialisiert auf Mathe oder Deutsch oder Sachunter-
248 richt oder Werken oder halt all die Fächer, die es im Grundschulbereich so gibt. Wir sind
249 Tausendsassa und müssen/dürfen alles machen, von daher fällt eben Kochunterricht auch da-
250 rein. Der ist so explizit in den Rahmenrichtlinien der Grundschule eigentlich auch gar nicht
251 vorgesehen, das heißt das ist bei uns so ein kleines Bonbon. Gesundheit und Ernährung ist
252 durchaus wichtig, aber da geht es dann eher meistens um Bewegung. Von daher gibt es spezi-
253 ell für die Ausbildung keinen Baustein, den ich dafür nutzen konnte.

254

255 I: Okay.

256

257 B1: Ich wüsste auch nicht, wo ich den hätte einsetzen können. Beim Sachunterricht geht es
258 tatsächlich eher um körperliche Geschichten, also welches Organ ist für was zuständig. Natur-
259 lich gibt es auch so eine kleine Einheit der gesunde Ernährung, da geht es dann tatsächlich
260 grob drum, aber es gibt jetzt nicht eine riesengroße Einheit oder eine Ausbildung extra für den
261 Hauswirtschaftsunterricht.

262

263 I: Okay. In welchem Umfang erfolgen dann Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Qua-
264 lifizierung von schulischer Ernährungsbildung? Gibt es so etwas? Haben Sie davon schon
265 einmal gehört?

266

267 B1: Da werden wir gerade ziemlich verwöhnt, weil wir hausintern ja gut versorgt werden.
268 Deswegen habe ich meine Fühler noch nicht so ausgestreckt und kann da nicht viel zu sagen.
269 Ich habe aber auch von Kolleginnen aus anderen Schulen dazu noch nicht wirklich etwas ge-
270 hört, also nicht im Grundschulbereich. An weiterführenden Schulen gibt es das schon.

271

272 I: Okay also Sie haben jetzt nicht gerade den Wunsch, dass die Schule quasi noch mehr ma-
273 chen würde oder noch mehr anbieten würde bezüglich entsprechenden Fort- und Weiterbil-
274 dungen. Ich meine, die Ernährung verändert sich ja, deswegen frage ich. Sie haben nun ja jetzt
275 noch eine Ökotrophologin mit in der Einrichtung und an der Schule angegliedert, könnte ja
276 sein, dass sie irgendwie auch nochmal interne Schulungen für die Lehrkräfte anbietet. Be-
277 stünde da der Wunsch auch im Kollegium und bei Ihnen nach mehr Input oder sind Sie dort,
278 in dem Bereich eher gesättigt?

279

280 B1: Also ich glaube der Wunsch danach besteht immer und grundsätzlich, weil wir uns ja
281 auch weiterentwickeln wollen. Bei uns ist es ja nun auch so, dass wir spezielle Schüler haben,
282 mit eventuellen Medikationen und wir da bestimmt auch nochmal gut was bräuchten hinsicht-
283 lich „Was wirkt wie bei unseren Kindern?“ damit wir uns da nicht selber ins Knie schießen,
284 wenn wir mit den Kindern etwas kochen würden, was sie eventuell gar nicht vertragen. Es
285 geht dabei nicht um Unverträglichkeiten oder Allergien, sondern tatsächlich um Wechselwir-
286 kungserscheinungen.

287

288 I: (lacht) Das ist auch schon wirklich schön und wirklich vorausschauend geguckt in Sachen
289 Ernährung. Also das muss man auch auf dem Schirm haben, dass man sich so ein Thema als
290 Fortbildung wünscht. Ich fasse jetzt nochmal zusammen, die Ernährungsbildung bei Ihnen an
291 der Schule ist toll! (lacht)

292

293 B1: Ja finde ich auch.

294

295 I: Sie haben das Thema natürlich im Rahmen des Sachunterrichts, in kleinen Baustein im Un-
296 terricht, haben den Kochunterricht, den hauswirtschaftlichen Aspekt und das fließt in den Un-
297 terricht ein. Darüber hinaus wird halt auch nebenbei schon so viel angeboten. Das Thema Er-
298 nährung wird unter den Schülern auch schon so thematisiert. Ernährungsbildung findet nicht
299 nur im Unterricht statt, es geht quasi raus, geht in die Pause, nämlich auch schon mal so, dass
300 die Kinder untereinander sich auch reflektieren.

301

302 B1: Ja.

303

304 I: Das ist natürlich ganz ganz toll! Sie haben ja nun diese Ökotrophologin, das heißt Sie sind
305 da gut aufgestellt. In Ihrer Ausbildung ist es so, dass das Thema Ernährung nur eine ganz
306 kleine Rolle spielte und quasi kaum Elemente beinhaltet.

307

308 B1: (?)

309

310 I: Das war oder ist nun eher so, dass ernährungsorientierte Kompetenzen im Laufe des
311 Berufsalltages hinzugekommen sind und wahrscheinlich auch die Affinität zu dem Thema
312 Gesundheit und Ernährung stärker in den Vordergrund rückt und Sie sich als Lehrkraft dann
313 auch weiterentwickeln wollen. So habe ich das jetzt verstanden.

314

315 B1: Ja, so habe ich das auch gesagt.

316

317 I: Sehr schön.

318

319 B1: Das passt.

320

321 I: Ja, komme ich nun zu meinem zu meinem eigentlichen Thema der Masterarbeit, das ist das
322 Thema Ernährungskompetenz. Da würde ich Sie erstmal einfach Fragen, wie Sie so Ihr eige-
323 nes Ernährungswissen beschreiben und einstufen würden? Wenn Sie das mögen?

324

325 B1: Ich glaube schon, dass ich da auch deutlich dazugelernt habe, weil man das so im Laufe
326 seiner Lebenszeit reflektiert hat. Man ist ja doch erst bedürfnis- oder lustorientiert, was das
327 Essen angeht. Man hat sich sicher mal durch die ein oder andere Diät gequält und überlegt
328 Gewicht zu reduzieren. Ich war dann aber immer eher auch so Trend-Diät-mäßig ausgerichtet.
329 Dieses bewusste, reflektiertes Umsetzen von bewusst-gesunder Ernährung kam bei mir dann
330 auch eigentlich dann erst durch den engeren Kontakt mit unserer Ökotrophologin. Klar wusste
331 man vorher schon Gemüse ist gesund und Fleisch ist ungesund, das hat man dann so hinge-
332 nommen, trotzdem hat man sich darüber hinweggesetzt und hat auch nicht so, also ich habe
333 nicht so den Einfluss zwischen Lebensmitteln und Gesundheit gesehen oder bewusst wahrge-
334 nommen. Das kam dann tatsächlich erst durch viele Gespräche mit der Ökotrophologin, dass
335 da tatsächlich auch in mir eine andere Haltung entstanden ist. Ich glaube, dass ich da tatsäch-
336 lich für mich verinnerlicht habe „das ist gut“ und „das ist blöd“ und ich dann auch nicht mehr
337 das Bedürfnis danach habe mir mit blöden Sachen das Essen zu versauen, in Anführungszei-
338 chen, sondern dass ich da tatsächlich versuche mir etwas Gutes zu gönnen und das bewusst
339 auch so zu machen.

340

341 I: Ja also durch den Wissenszuwachs sozusagen haben Sie auch also die Haltung natürlich
342 und die Einstellung zum Thema verändert. Und macht sich das dann auch in Ihren, sag ich
343 mal, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Alltag erkennbar, zum Beispiel die Stichwörter Ein-
344 kaufsplanung oder das Auswählen „Was kaufen ein?“, „Wie bereite ich Lebensmittel zu?“
345 oder „Wie esse ich?“ auch.

346

347 B1: Ja ich glaube fast in allen Bereichen. Also die Planung ist schon so dass eben tatsächlich
348 Chefkoch und Captain Cook erhalten müssen. Das da gezielt geguckt wird nach gesunden
349 und vegetarischen Gerichten. Wenn Fleisch, dann gutes Fleisch. Ich habe das Glück, das ich
350 hier im Dorf gut versorgt werde mit Geflügel, Rind und Schwein. Aber Schwein dann tatsäch-
351 lich auch völlig unbelastet sozusagen. Fisch kriegen wir selber so und bei der Zubereitung
352 wird eben auch darauf geachtet, dass es eben keine Konserven oder ähnliches sind, sondern
353 hauptsächlich frisches Gemüse und wenn das nicht zur Verfügung ist, dann Tiefkühlgemüse.
354 Das gibt es eigentlich immer. Selbst wenn ich eben weiß, ich bin den ganzen Tag irgendwie
355 unterwegs dann zumindest morgens, dass schon mal ein paar Tomaten mitgegessen werden
356 oder so, dass da wirklich immer Gemüse und Obst mit dabei ist, bei den Mahlzeiten. Von der
357 Art zu Essen merke ich, dass es mir guttut, morgens eben nicht frühstücken, sondern den In-
358 tervall länger zulassen. Das macht mich tatsächlich in der Schule leistungsfähig für den ers-
359 ten zwei Stunden. Auf der anderen Seite merke ich, wenn ich dann doch mal gefrühstückt
360 habe, dann habe ich tatsächlich auch mehr Hunger in der Schule und das finde ich blöd. Des-
361 wegen fahre ich im Moment ganz gut damit meine Essenszeiten und den Ablauf so zu gestal-
362 ten das es mir guttut und weil ich da bewusst probiert habe das es passt.

363

364 I: Ja.

365

366 B1: (...) Von der Menge her würde ich sagen, dass es, (...) ich glaube auch bewusster weni-
367 ger ist. Also es ist schon so, dass ich Süßigkeiten, Snacks und wie auch immer tatsächlich mit
368 einplanen und nicht mal eben so im Vorbeigehen nehme, sondern dass ich das besser auf dem
369 Schirm habe. Aber das ist ein Lernprozess gewesen, der lange gedauert hat und mittlerweile
370 ist er tatsächlich auch zu einer Haltung geworden.

371

372 I: All die Aspekte, die Sie gerade genannt haben oder ganz ganz viele Punkte sind genau die
373 Aspekte, die in den Themenbereich der Ernährungskompetenz mit einfließen. Das ist so ein
374 bisschen abgekapselt von der Ernährungsbildung erstmal, beziehungsweise ein anderer Be-
375 griff erstmal und ein anderer Bereich. Kennen Sie den Begriff der Ernährungskompetenz?

376

377 B1: Sagt mir so erstmal nicht viel, nein!

378

379 I: Okay, weil darum geht es wirklich. Also jemand ist ernährungskompetent, wenn er Wissen
380 hat aber dieses Wissen quasi auch anwenden kann und handlungsfähig ist. Im Prinzip vor dem
381 Hintergrund der Fähigkeiten Planen, Auswählen, Zubereiten und Essen. Also ist es sozusagen

382 das große Ganze und der Begriff kommt aus dem Englischen. Er ist angelehnt an der Gesund-
383 heitskompetenz „Health Literacy“ und das ist dann Nutrition Literacy oder Food Literacy und
384 literacy besagt ja Literalität und das beinhaltet Sprache und Schreibfähigkeiten. Also all das
385 was mit den Grundkenntnissen Lesen, Schreiben, Rechnen auch zu tun hat. Und darum geht
386 es in der Ernährungskompetenz, zu gucken wie ist die Literalität in der Ernährung, im Ernäh-
387 rungswissen und in der Ernährungsbildung dann letztendlich auch bei den Kindern. Also kön-
388 nen sie Rezepte lesen, können sie diese umrechnen, können sie es anwenden, also wirklich
389 das Runterbrechen. Bevor ich das Wissen habe, bevor die Kinder das Wissen haben, die Fä-
390 higkeiten haben damit überhaupt zu hantieren. Vor diesem Hintergrund, jetzt haben Sie den
391 Begriff einmal von mir so ein bisschen charakterisiert bekommen. Wie schätzen Sie denn den
392 Umfang der Inhalte der Ernährungsbildung, hinsichtlich der Kompetenzförderung, Ernäh-
393 rungskompetenzförderung an Ihrer Schule ein?

394

395 B1: Ja also ich glaube schon, dass man ab einem gewissen Alter, also ab der zweiten Klasse
396 in der Lage ist Rezepte zu lesen. Ich glaube das Umrechnen von Milliliter, Liter, Kilogramm
397 und Gramm findet in Klasse drei tatsächlich statt. Das sind so die beiden Basics, würde ich
398 sagen, die dann in Mathe und Deutsch dazu führen. Im Sachunterricht wäre für mich der
399 Schwerpunkt tatsächlich „Welche Organe gibt es?“, „Wo fängt das an und wofür brauche ich
400 bestimmte Bausteine damit ich überhaupt leben kann?“. Von daher würde ich sagen, dass das
401 die Bereiche sind in denen die Bildung angesehen oder angesiedelt ist, um dann entsprechen-
402 de Kompetenzen aufzubauen.

403

404 I: Also das klingt schon sehr fächerübergreifend tatsächlich, das ist ja auch wieder sehr vor-
405 bildlich, also das nicht nur im Sachunterricht das Thema gefördert wird, sondern halt auch in
406 allen anderen Fächern sozusagen.

407

408 B1: Ja wobei das eben sicher, das sind dann ja die Grundlagen. Also ein Kind muss eben le-
409 sen können, verstehen was es da liest, also Sinnergebendes-Lesen-Können. Das gestaltet sich
410 eben ab Klasse zwei, wenn alle Buchstaben da sind. Das Umrechnen von Gramm in Kilo-
411 gramm und so weiter ist nun mal der mathematische Bereich. Das heißt Abwiegen und so
412 weiter kommt auch daher, so dass ich denke das es ja normal und logisch aufgebaut, das sich
413 das dann auf verschiedene Fächer verteilt. Also es gibt...

414

415 I: (Und wird da) Ja Entschuldigung? (...) Nee? Sie dürfen...

416

417 B1: (Nee, ist okay.)

418

419 I: Wird in den anderen Fächern dann auch das Thema Ernährung, auch dann vor diesem Hin-
420 tergrund thematisiert, gelehrt? Also wird in Mathe zum Beispiel ein Rezept analysiert und
421 dann (...)?

422 B1: Es werden dann Flüssigkeiten und Dinge abgewogen und sogar miteinander verglichen.
423 Also wieviel Gramm sind ein Kilogramm und wenn ich davon so viel habe und ich brauch
424 noch so viel wie viel kommt dann noch dazu. Also das sie das dann Abwiegen können. Es ist
425 dabei nicht so unbedingt dieser gesundheitsfördernden Ernährungsaspekt dabei, sondern tat-
426 sächlich eher die Fertigkeit Dinge abzuwiegen.

427

428 I: Ja! (Ja aber wenn man) das dann weiterspinnst ist es ja im Prinzip dann auch letztendlich
429 Ernährungsbildung, also man kann das da mit einfließen lassen?

430

431 B1: Genau.

432

433 I: Genau.

434 B1: Also das auf jeden Fall, dass ist ja nun mal die Basis. Du musst ja in der Lage sein be-
435 stimmte Dinge abwiegen zu können und zu wissen, wenn da steht 100 Milliliter und die Häl-
436 fte davon sollst du jetzt erstmal in den Pudding rühren oder wie auch immer, dann muss du
437 erstmal wissen, dass die Hälfte von 100 Milliliter 50 Milliliter ist, solche Sachen halt.

438

439 I: Mhm, okay! Was sind denn für Sie Inhalte, die in der Ernährungsbildung an Grundschulen
440 vermittelt werden sollten, damit die Kinder ein gesundheitsförderlichen Ernährungsstil aus-
441 bilden, vor dem Hintergrund von Ernährungskompetenzen vielleicht?

442

443 B1: Mhm. Was für mich auch Grundlage ist, ist die Zuordnung zu bestimmten Gruppierun-
444 gen. „Was ist Gemüse?“, „Was ist Obst?“, also tatsächlich auch mit Beispiel füllen. Also in
445 welche Kategorien gehören Kirschen, in welchen Kategorien Broccoli und welche Kategorie
446 gehört das Schnitzel? Weil wir da früh schon gemerkt haben, dass das allein schon oft schwie-
447 rig war, weil das unklar war. Wo gehört die Tomate hin, in welche Oberguppierungen? Und
448 dass man dann auch noch von da ausgehend vielleicht tatsächlich ein bisschen in die Nähr-
449 stoffe reingucken kann, also „Das sind Vitamine?“, so in der Richtung, um dann zu erklären,
450 dass bestimmte Vitamine für uns wichtig sind. Oder wie viele Kalorien, „Was ist eine Kalo-
451 rie?“ Natürlich in kindgerechter Art und Weise noch nicht gleich schon hochtragen wissen-
452 schaftlich, sondern, Ich sag mal „Karius & Baktus für Große“...

453

454 I: (Jahaa)

455

456 B1: ...das so ein bisschen der kindliche Bezug da ist, so dass sie das besser verstehen können
457 ohne, dass es gleich zu Albern wird. So das wäre sinnvoll, glaube ich. Und von da dann aus-
458 gehend tatsächlich vielleicht auch mal eine Zusammenstellung üben. Wir haben bei uns in der
459 Schule, das habe ich noch gar nicht erwähnt, eine Ernährungspyramide, die da hängt und mit
460 der die Kinder auch arbeiten. Gerade heute standen wir wieder in der Küche und die Kinder

461 haben darüber philosophiert, ob sie tatsächlich sechs Gläser Wasser am Tag trinken oder
462 nicht. Dabei kam bei einem Kind raus nein er trinkt eigentlich nur drei und eigentlich wüsste
463 er das wäre zu wenig und dann sagt der andere „Dann gebe ich dir von mir welche ab, ich
464 trinke deutlich mehr“ und sie darüber so ins Gespräch kamen. Solche Bilder und solche Dar-
465 stellungen sind durchaus auch relevant, um ins Gespräch darüber zu kommen.

466

467 I: Und dann wahrscheinlich auch wichtig sie zu verwenden und das zu thematisieren?

468

469 B1: Ja.

470

471 I: Ja, meine nächste Frage wäre welchen Stellenwert hat die Ausbildung und Förderung von
472 Ernährungskompetenzen bei Kindern, aber ich höre jetzt so ein bisschen heraus, dass ist
473 schon einen sehr hoher Stellenwert, wenn die Kinder schon untereinander quasi das Themati-
474 sieren?

475

476 B1: Die Kinder selber sind sehr stolz darauf, dass sie da ein gewisses Wissen haben, durch
477 den Ernährungsführerschein und durch die ganzen Dinge, die wir sonst noch drum herum mit
478 den Kindern dazu machen. Sie wollen auch alle Chefkoch werden und von daher ist es auch
479 immer, wie soll ich es sagen, so ein bisschen (...) das Aufräumen, das Wegräumen und das
480 Spülen ist dann immer so ein bisschen hinderlich aber ansonsten, also was Ernährung angeht
481 sind sie dann tatsächlich sehr plietsch und finden das auch richtig gut. Also das merkt man,
482 dass sie das stolz macht, dass sie das wissen. Von daher ist es für sie echt total wichtig und für
483 mich auch. Weil es eben nun mal eine Basis, also die Grundlage für Gesundheit ist. Alles an-
484 dere kommt erst danach, so! Wenn ich mich selber gesund versorge und gut lebe und fit bin,
485 dann kann ich alles andere noch dazulernen. Wenn ich aber bei den Grundfesten des Lebens,
486 sprich Gesundheit, schon so schludern dann kann ich das auch gar nicht richtig abspeichern
487 und verarbeiten, weil das nicht das Lebenswichtige ist.

488

489 I: Ja. Ja das klingt wirklich sehr gut. Da sind wir wieder bei dem Thema der Haltung letztend-
490 lich. Fühlen Sie sich selbst also auch quasi qualifiziert, um den Kindern Ernährungskompe-
491 tenzen zu vermitteln, weil Sie glauben, dass Sie auch selber ernährungskompetent sind?

492

493 B1: Ich glaub schon ja. Ich glaube das färbt ab und sie auch wissen, dass mir das selber auch
494 wichtig ist.

495

496 I: Das ist wirklich wirklich schön. Schön, also das hört man sehr gerne und das ist leider tat-
497 sächlich an der einen oder anderen Stelle noch nicht so der Fall. (schmunzelt) Aber ich als
498 Studierende der Gesundheitswissenschaften und als Ökotrophologin freue mich natürlich das
499 zu hören und werde weiter alles dafür tun (lacht), um ganz viele andere Lehrkräfte noch mit-

500 zureißen. Ja vielen Dank! Das ist eigentlich auch schon das Ende des Interviews. Ich habe
501 ganz ganz ganz viel von Ihnen erfahren, gerade jetzt nochmal zum Schluss zum Thema Er-
502 nährungskompetenz. Es ist wirklich das große Ganze, nicht nur vorne stehen als Lehrkraft,
503 sondern mit den Kindern direkt an der Basis arbeiten, die Lebensmittel anfassen, sie auswäh-
504 len, die Rezepte zu bearbeiten das umzurechnen, das zu analysieren, auch die ganzen Materia-
505 lien, die so verwendet werden können zu nutzen. Das klingt wirklich sehr gut und sehr quali-
506 fiziert! Möchten Sie gerne noch irgendwie zum Abschluss etwas sagen, ist noch irgendwas
507 ganz besonders wichtig, was Sie gern noch loswerden wollen?

508

509 B1: Ja! Ich glaub das ist tatsächlich bei uns eben sehr sehr gut und sehr speziell aufgestellt.
510 Wenn ich nochmal so zurückdenke, an meine normale Grundschulzeit, ich glaube da wird es
511 dann in anderen Schulen tatsächlich ein bisschen schwieriger sein, weil der Input fehlt oder
512 die Möglichkeit des auch Auszubauen fehlt. Weil man vielleicht die Eltern nicht so am Band
513 hat oder weil man eben diese Möglichkeit mit der Gesundheit, mit der Frühstücksversorgung
514 durch Obst und Gemüse nicht so hat und es den Kindern anbieten könnte, sondern weil man
515 auch angewiesen ist auf das was von zu Hause mitgebracht wird. Da wäre es sicherlich sinn-
516 voll per Elternabend die Eltern noch mehr mit ins Boot holen. Da könnte ich mir zum Beispiel
517 gut vorstellen mit den Eltern zusammen auch Kurse zu machen oder mit den Kindern und den
518 Eltern zusammen, so in die Richtung. Das ist bei uns halt ein bisschen speziell gelagert aber
519 von daher haben wir es daher auch tatsächlich gut.

520

521 I: Ja, aber das ist ja nochmal ein schöner Aspekt, den kann man ja super nochmal mit auf-
522 nehmen! Vielen Dank und dann war es das auch schon!

Lehrkraft B2

Interviewdurchführung am:

07.05.2021

Dauer des Interviews:

38 Minuten

Kommunikationsmedium:

Digital über Zoom

Transkript: Befragter 2

1 I: Ja also mein Thema ist ja Ernährungskompetenzförderung und ich befinde mich im Bereich
2 der Gesundheitsförderung und Prävention, wie ich Ihnen eben schon erzählt habe. Das Thema
3 Gesundheit ist ja gerade sehr allgegenwärtig vertreten und deswegen würde ich erst mal gerne
4 wissen, wie es Ihnen überhaupt so gerade geht, gesundheitlich und vom Gemüt, in diesem
5 schwierigen Zeiten als Lehrkraft?

6

7 B2: (...) Ach, eigentlich, zugegebenermaßen, ich möchte mich halt nicht großartig beklagen
8 also ich kann ja eigentlich auch nicht großartig beklagen. Mein Job ist sicher, ich habe trotz-
9 dem Geld bekommen (lacht), von dem ganzen Lockdown und was auch immer. Dadurch dass
10 man in der Grundschule in Niedersachsen sowieso von Anfang an oder relativ früh wieder in
11 diesem Szenario B war, das heißt ich bin irgendwie seit Februar sowieso in der Schule gewe-
12 sen, von daher hat sich jetzt nicht so viel geändert. Von daher geht es. So auf sozialer Ebene
13 ist es natürlich hart. Man besucht seine Großeltern nicht mehr, aber ich meine das geht auch
14 anderen Leuten so von daher. Es wird auch wieder bessere Zeiten geben.

15

16 I: Ja. Ja das stimmt, dass hoffen wir! Ist es nicht so, dass sie durch diese Schließungen, Schul-
17 schließungen, Schulöffnungen, man weiß nicht was kommt oder so, eine gewisse Erschöp-
18 fung empfinden?

19

20 B2: Achso nee, bei Grundschule war es immer klar. Grundschulen sind halt das Kanonenfut-
21 ter, also wir sind dann eh durchgehend drin, von daher das ist dann relativ egal. Auch wenn
22 Rotenburg jetzt das Szenario C hat, wegen Hochinzidenz, was auch immer...

23

24 I: (Hochinzidenz)

25

26 B2: Wir haben trotzdem geöffnet von daher interessiert einen das nicht mehr. Und ob jetzt die
27 Geschäfte geöffnet haben oder Peng, ich mein wir reden hier von Rotenburg, wir sind nicht in
28 Hamburg oder so, von daher.

29

30 I: Ja, aber trotzdem geht es ja auch um Menschen und Menschen und die Gesundheit. Hat
31 denn das Thema Gesundheit für Sie jetzt in der Vergangenheit mehr zugenommen als im Vor-
32 feld sowieso? Also was bedeutet für Sie Gesundheit persönlich?

33

34 B2: Achso, na gut Gesundheit ist ja, das Gegenstück ist ja dann halt Krankheit und eigentlich
35 ist man immer darauf bedacht, dass man irgendwie einen halbwegs ausgewogenen Lebensstil
36 hat. Sei es von Bewegung über Ernährung, dann natürlich auch diese psychosoziale, ja doch
37 auch diese emotionale Schiene, dass man da irgendwie auch im Gleichgewicht ist. (...) Joa,
38 ach, ich sag nur die Fitnessstudios haben, ich glaub, seit einem halben Jahr nicht mehr geöff-
39 net. Im Schwimmbad, ich bin Schwimmlehrer. Ich habe das Schwimmbad mit zwei Kursen
40 insgesamt drei Mal gesehen und das war es. Das heißt, dass ganze Schuljahr hat auch nichts
41 stattgefunden. Ich war eigentlich jede Woche mindestens zwei bis dreimal auch persönlich im
42 Schwimmbad. Ja! Ich habe mich wieder auf das Laufen konzentriert, also ich gehe nach wie
43 vor jeden Monat um die 60 bis 70 Kilometer laufen...

44

45 I: Wow!

46

47 B2: Und ansonsten geh ich dann halt, wenn es denn wieder möglich ist, schwimmen.

48

49 I: Also Gesundheit hat für Sie im privaten Settings, sag ich jetzt mal, schon einen hohen Stel-
50 lenwert auch?

51

52 B2: Ja!

53

54 I: Und was haben Sie für ein Gefühl? Wie ist das an der Schule so, also auch im Zusammen-
55 hang mit der Bildung? Orientiert sich zum Beispiel die Schule an einem Gesundheitsleitbild?

56

57 B2: Naja, man sagt ja immer, vor allem was so bei der Grundschule angeht, soll über mehrere
58 Kanäle gelehrt werden. Also nicht immer nur, so gesehen, diese stumpfe Arbeit, sondern auch
59 Gruppenarbeiten und dann auch mit Bewegung. Weil es ist ja bekannt, von wegen, dass man
60 auch durch, sei es einfach nur das Muskelgedächtnis. Wenn es darum geht einfach nur zu
61 schreiben, da etwas zu machen, dann eigentlich immer so kleine Bewegungspausen mit ein-
62 zubringen. Ich versuche, sofern das wirklich möglich ist die Kinder, obwohl auch der Sport-
63 unterricht und Schwimmunterricht entfallen ist, sämtliche tollen Aktivitäten eigentlich auch
64 nicht mehr stattfinden, zu motivieren. Das was ein Klassengefüge ausmacht und von Bedeu-
65 tung ist, ist alles entfallen und ich versuch dann irgendwie, jetzt gut mit Abstand und auch
66 noch mit Mundschutz oder Mund-Nasen-Bedeckung da irgendwas zu machen und dann in
67 Anführungszeichen diesen Auslauf dann auch zu gewähren oder irgendwie auch wirklich mal
68 so spielerische Aspekte mit reinzubringen. Also ich persönlich merke es halt einfach in mei-
69 ner Lerngruppe oder beziehungsweise den Kindern fehlt halt wirklich der Sportverein und die
70 Bewegung und alles. (...) Ich habe das Glück ich bin an einer, nennen wir es mal, relativ pri-
71 vilegierten Schule. Also der Großteil meiner Schüler, also auch das Einzugsgebiet der Fami-
72 lien haben Einfamilienhäuser mit Garten und da ist das jetzt nicht so schlimm, als würde man
73 jetzt beispielsweise wirklich in einer, ja weiß nicht, Brennpunkt-Hochhaussiedlungen sein. Da
74 kann ich mir vorstellen, dass irgendwann, dass es dann schwierig wird.

75 I: Ja! Also vor Corona, gab es da irgendwie so Thementage, Mottowochen, AGs zum Thema
76 Sport, was jetzt quasi dann auch zum Erliegen kam oder zum Thema?

77

78 B2: Ja genau! Ja wir haben ein Ganztagsangebot. Wir sind ja eine verlässliche Ganztagschu-
79 le, das heißt von Montag bis Donnerstag haben wir dann bis 15:30 Uhr dann so gesehen
80 Ganztagsangebote. Dort haben wir verschiedene Sportangebote, sei es zum Beispiel Tennis
81 oder einfach so Sport mit kleinen Spielen, Bewegungsspielen.

82

83 I: Cool!

84

85 B2: Wir haben vor zwei Jahren, müsste das gewesen sein, haben wir einen Spendenlauf ver-
86 anstaltet. Das heißt die Kinder sind immer, in Führungszeichen um den Pudding in unserem
87 Einzugsgebiet durch die Gegend gelaufen haben dann Sponsoren gesucht und haben dann für
88 jede Runde Geld gesammelt, sodass wir dann halt auch das Geld spenden konnten. Ja wir sind
89 halt auch einfach bedacht auch die Natur zu erleben. Wir haben Waldtage, das heißt wir gehen
90 auch mindestens vier Mal im Jahr in den Wald und versuchen auf diesen außerschulischen
91 Lernort zu etablieren. Und Sport ist mega wichtig, also deswegen versuchen wir es wirklich
92 so gut wie es geht mit einzubinden.

93

94 I: Ahh, das klingt toll! Ist das bei, es ist ja dann wahrscheinlich nicht nur bei Ihnen so, son-
95 dern auch im Kollegium so, oder?

96

97 B2: Ja genau, wir greifen das komplett als Schule.

98

99 I: Ja. Sie haben da jetzt so ein bisschen die Nische gesucht, im Rahmen dessen was jetzt mög-
100 lich ist mit ihren Kids. Andere Lehrkräfte werden es wahrscheinlich ähnlich handhaben, oder?

101

102 B2: Genau!

103

104 I: Mit der Gesundheitsförderung? Okay. Das ist doch super. Wie sieht es denn aus bei Ihnen
105 als Lehrkräfte? Gibt es dort irgendwelche Gesundheitsförderungsmaßnahmen, Gesunderhal-
106 tungsmaßnahmen, Angebote? Wird darauf geachtet, ich sag mal jetzt von der Schulleitung
107 zum Beispiel?

108

109 B2: Nee das nicht, aber mir ist hier aus einer anderen Schulen in Rotenburg bekannt, dass sich
110 da ein Kollegium zusammengeschlossen hat und die haben, ich weiß nicht war das „Wümme-
111 Fit“ oder irgendwie? Und da gab es dann ein Programm, da konnte man in sämtlichen

112 Schwimmbädern irgendwie im Landkreis oder auch in Fitnessstudios reingehen. Aber seitens
113 der Krankenkassen, da wir ja alle Beamte sind und privat versichert sind und die Privatversi-
114 cherung einem da nicht entgegenkommen, gibt es nicht. Also wenn man gesetzlich versichert
115 wäre, würde man vielleicht noch einen Gesunderhaltungsbonus bekommen aber die Privaten
116 sind da eher nicht so.

117

118 I: Also fällt das eher so ein bisschen flach quasi?

119

120 B2: Ja genau, dass fällt dann in das Private.

121

122 I: Dann wird die Gesundheitsförderung eher so auf die Kinder zugeschnitten? Ja okay.

123

124 B2: Genau.

125

126 I: Ja, jetzt haben Sie Gesundheit nun auch bereits ein wenig definiert. Ich habe Sie jetzt so
127 verstanden, da gehört für Sie die Bewegung dazu, da gehört das Psychosoziale dazu. (techni-
128 sche Probleme mit der Internetverbindung)

129

130 I: (lacht) Entschuldigung!

131

132 B2: (schmunzelt) Alles gut!

133

134 I: Also ich fasse das nochmal zusammen: Sie haben berichtet, dass Sie ganz viel jetzt trotz-
135 dem versuchen in der Coronapandemie für die Kids zu tun an Gesundheitsförderungspro-
136 grammen. Also gerade das Thema Sport ist bei Ihnen ja doch präsent oder Bewegung. Das
137 war ja schon vorher so. Sie hatten viele Angebote, Sie sind sehr viel aktiv mit den Kindern
138 draußen, es gibt ganz viel was da gemacht wird sozusagen, was jetzt halt so ein bisschen zum
139 Erliegen kam aber trotzdem schon wieder versucht wird aufzufangen. Sie hatten vorhin auch
140 gesagt das Ernährung auch ein Baustein von Gesundheit ist und das ist jetzt quasi auch der
141 Übergang zu dem, worüber ich meine Masterarbeit schreibe, letztendlich, also die Ernäh-
142 rungsbildung in der Grundschule. Da ist nun erstmal eine grundlegende Frage, also man re-
143 cherchiert ja auch auf und liest und macht und tut und ich kenne ja nur den Stellenwert und
144 Ist-Zustand bei uns, wie das Thema bei Ihnen an der Schule umgesetzt wird? In welchem Um-
145 fang findet Ernährungsbildung bei Ihnen an der Grundschule statt?

146

147 B2: Mmh. bei uns wäre das laut CC im Sachunterricht und es wäre eigentlich ein Thema für
148 die dritte Klasse, also bisher haben wir es immer dann in Jahrgang drei gemacht.

149 I: Mhm.

150

151 B2: Ich habe so gesehen das Glück, wir sind ja jetzt am 14. oder 15. Monate der Pandemie,
152 dass ich das Thema ganz gut im letzten Durchgang mit meiner Klasse vernünftig bearbeiten
153 konnte. Jetzt hat es eigentlich seit ein paar Wochen auf dem Plan gestanden aber wir haben
154 geschoben, weil wir versuchen dann halt auch wirklich erst einmal ein Heranführen an Le-
155 bensmittel umzusetzen. Wir sind der Meinung, nur über das Essen zu sprechen macht irgend-
156 wie relativ wenig Sinn, sondern man sollte es dann ja auch mit allen Sinnen wahrnehmen, ne?

157

158 I: Mhm.

159

160 B2: Also sei es Geschmackssinn, Geruchssinn, Sehsinn, Fühlsinn und Unsinn und den ganzen
161 Spaß. Und das ist natürlich jetzt leider Gottes, allein aufgrund der Hygiene, komplett brach
162 gegangen, weil wir nichts austeilten dürfen und jedes Kind seine eigenen Sachen mitbringen
163 muss und dass das halt so absolut nicht händelbar ist. Wir haben jetzt die Hoffnung das das
164 dann nach dem Sommer vielleicht noch besser wird und dann würden wir das Thema halt in
165 den Jahrgang vier ziehen.

166

167 I: Also Sie sind jetzt mit Ihrer Klasse im Jahrgang drei? Nee zwei?

168

169 B2: Genau, ich habe jetzt aktuell eine dritte, meine Klasse ist jetzt aktuell eine Dritte, aber ich
170 habe auch noch eine Vierte im Sachunterricht.

171

172 I: Okay! Und vor der Pandemie, wie war das da, das Thema Ernährungsbildung? Also wie
173 wurde das angewendet, rein als kleiner Baustein im Sachunterricht, oder?

174

175 B2: Das kommt auf die Schule drauf an. Also ich war vorher im Referendariat auch noch auf
176 einer anderen Schule hier in Rotenburg. Da ging es dann wirklich darum, da gab es eine The-
177 menwoche, zum Beispiel vom Korn zum Brot oder so und dann wurde das dann irgendwie
178 verbunden. An meiner aktuellen Schule ist es so, wir haben eigentlich immer eine Kooperati-
179 on mit der Werkstatt und pflanzen halt auch Äpfel oder Kartoffeln und den ganzen Kram. Das
180 heißt, wir pflanzen einmal Anfang des Jahres mal irgendwas, warten dann und warten die
181 Felder, ernten auch und verbinden das dann immer auch mit einem Schulfest und versuchen
182 dann halt wirklich so vom Ursprung bis zum Endprodukt zunächst zu arbeiten, also das ganz
183 Klassische. Es geht in erster Linie erst einmal darum, „Was ist gesunde Ernährung?“, „Wel-
184 che Möglichkeiten gibt es da inwiefern?“, „Wo ist zum Beispiel Zucker versteckt?“, „Wo
185 liegt der Unterschied zwischen unserem weißen Zucker, den wir mittlerweile überall inzwi-
186 schen in den Lebensmittel haben und dem Fruchtzucker?“. Verschiedene Versuche werden

187 durchgeführt, vom Geschmackstest über Stärkegehaltmessungen und (...) so etwas alles. Oder
188 welche Sinne sorgen eigentlich dafür, dass ein Apfel schmeckt, wie ein Apfel schmeckt?!

189

190 I: Ja stark! Das klingt doch richtig gut und sehr vielschichtig schon! Ist das alles, was in dem
191 Sachunterricht quasi stattfindet? Nochmal zur Verständnisfragen.

192

193 B2: Genau.

194

195 I: Darüber hinaus gibt es ist da noch etwas, also über den Unterricht hinaus?

196

197 B2: Ja, also wir haben, also jetzt unabhängig vom Sachunterricht unsere Lehrwerke, die sind
198 relativ offen. Also wir versuchen dann halt immer generellen im Sachunterricht viel perspek-
199 tivisch zu arbeiten und dann auch unsere Bezugspunkte zu unseren anderen Fächern, zum
200 Beispiel zu Deutsch zu schaffen.

201

202 I: Ja? Cool!

203

204 B2: (Oder dann halt auch zum Matheunterricht.)

205

206 I: (Ja)

207

208 B2: Dann wird das verbunden mit dem Einkaufen. Oder, ich habe es bisher auch mal so ge-
209 macht, ich bin mit meiner Lerngruppe oder mit den Lerngruppen, die ich dann dahabe, dann
210 auch wirklich in einen Supermarkt gegangen und wir haben uns das angeguckt und haben
211 gemeinsam eingekauft. Das Finale war dann eigentlich im Großen und Ganzen, dass wir uns
212 dann auch zwei, drei Stunden Zeit genommen haben, um einfach mal ein gemeinsames Früh-
213 stück zu planen. Wer bringt was mit. Jetzt habe ich oder jetzt hätte ich, so gesehen auch den
214 Luxus, dass von einem Kind die Eltern hier eine große Bäckerei haben und wir in der Ver-
215 gangenheit bereits in der Bäckerei waren, dort Brötchen gebacken haben. Und wir könnten
216 von dort aus beliefert werden und dann würden wir halt Salate schnippeln, uns ein gesundes
217 Frühstück machen und jeder würde etwas mitbringen und dann wäre dieses gemeinsame Es-
218 sen gewährleistet. Das umfasst den Aspekt, wie wichtig eigentlich eine gemeinsame Mahlzeit
219 ist und was das Soziale so ausmacht.

220

221 I: Ja stark! Das ist ja wirklich schon auch übergreifend, also über den Unterricht hinausgese-
222 hen. Wo Sie gerade Bäckerei sagen, und diese gemeinsame Frühstückspause erwähnen, haben
223 Sie irgendwelche oder kennen Sie irgendwelche Programme? Kennen Sie das EU-

224 Schulprogramm, zum Beispiel oder benutzen Sie irgendwelche anderen Lieferdienste? Wie ist
225 die Ernährungsversorgung in der Schule?

226

227 B2: Ernährungsversorgung ist, die Schülerinnen und Schüler bringen sich ihr Essen selber
228 mit.

229

230 I: Mhm.

231

232 B2: Also wir haben jetzt nicht irgendwie so einen Milchdienst oder so.

233

234 I: Okay.

235

236 B2: Also wir haben von der Schule so einen Trinkwasserspender, der seitens der Stadt oder
237 des Rathauses immer gewartet wird. Also die Kinder brauchen sich keine Flaschen mitneh-
238 men. Jedes Kind hat eine Trinkflasche in der Schule oder mehrere, die dann so ausgewechselt
239 werden könnten aber ansonsten für Frühstück sind die Eltern zuständig.

240

241 I: Okay und Sie sind ja auch eine Ganztagschule, habe ich jetzt verstanden? Also?

242

243 B2: Wir bieten Ganztage an, genau!

244

245 I: Gibt es eine Mensa oder ein Mittagessen?

246

247 B2: Ja ja, dies ist dann auch verpflichtend. Also Jahrgang eins bis zwei hat bis 11:30 Uhr Un-
248 terricht, dann fangen die, so gesehen, an zu essen und Jahrgang drei und vier bis 12:35 Uhr
249 und so wird dann gewechselt. Dann gibt es noch eine Hausaufgabenzeit und dann, so gesehen,
250 ab 14:00 Uhr bis 15:30 Uhr wäre dann, so gesehen, die Spielzeit mit AGs, mit Bewegungsan-
251 geboten oder auch mit künstlerischen Sachen.

252

253 I: Mhm

254

255 B2: Je nachdem welche Lehrkraft dann, so gesehen, für dieses Halbjahr eingeteilt ist oder für
256 das komplette Schuljahr. Wir versuchen dann wirklich auch für jedes Kind ein Angebot zu
257 schaffen.

258

259 I: Mhm. Ja schön ist doch super! Wie ist das jetzt, nochmal in den Unterricht geschaut, mit
260 der Vermittlung von ernährungsbezogenen Inhalten? Wird das von, sag ich mal, fachnahen
261 Lehrkräften vermittelt? Also der Sachunterricht hat ja diesen einen Baustein quasi im
262 Kerncurriculum, aber ist die Lehrkraft, die das dann vermittelt auch dem Thema sehr zuge-
263 wandt?

264

265 B2: Das ist natürlich das Problem. In der Grundschule arbeiten wir nicht nach dem Fach-
266 lehrerprinzip.

267

268 I: Mhm.

269

270 B2: Aber wenn ich jetzt so überschlage (...), der Großteil der Personen, die bei uns Sachun-
271 terricht auch lehren sind auch studierte Sachunterrichtsleute.

272

273 I: Mhm. Okay.

274

275 B2: Und ansonsten ist es wirklich so, in einem Jahrgang sind wir immer dreizügig. Man setzt
276 sich zusammen, plant das gemeinsam und dann bringt halt, so gesehen, jeder seine Stärken
277 ein. Also.

278

279 I: Also wird schon letztendlich auch geguckt, (wo sind dann auch die Kompetenzen letztend-
280 lich?)

281

282 B2: (Genau)

283

284 I: Wie gestaltet sich denn die Thematisierung von ernährungsbezogenen Inhalt in Ihrer Aus-
285 bildung als Lehrkraft? Wie ist der Umfang?

286

287 B2: Ähh der ist sehr gering. Also abgesehen von dem Eigenen, was man, so gesehen, in der
288 Schule hatte bis zum Abi. Dann kommt es ja auch noch darauf an was man eigentlich für Kur-
289 se hatte. Dann im Studium, je nachdem. Also Sachunterricht ist ja kein Hauptfach in Nieder-
290 sachsen, sondern ist dann halt ein Bezugsfach. Da könnte man Technik dazunehmen, Geogra-
291 phie, was auch immer. Ich hatte halt Bio, von daher komme ich dann, so gesehen, auch aus
292 der Schiene und dann konnte ich mir nach den Grundkursen halt auch so meine Module aus-
293 wählen. Und da hatte ich dann auch sowas wie Gesundheit, Ernährung und so ein Krams und
294 deswegen fand ich das dann auch ganz spannend mit dem Thema der Masterarbeit. Ja, aber es
295 kann auch sein, dass vielleicht jemand so aus der geografischen Lage kommt oder Physik stu-

296 diert hat und dann so ein bisschen im Sachunterricht drin ist. Von daher kann man das nicht
297 sagen und auch innerhalb des Referendariats kommt es dann ganz drauf an welche Stunden
298 angezeigt werden, welchen Bezug dann eigentlich auch die Seminarleiter haben, aber es wird
299 halt nicht großartig thematisiert. Natürlich könnte man immer sagen „Ja als Schule muss man
300 das haben“, ähh keine Ahnung Verkehrssicherheit muss drin sein, Ernährung muss irgendwie
301 drin sein und das muss drin sein, aber man weiß ja auch Schulprogramm, unabhängig davon
302 ob jetzt meine Schule betrifft oder nicht, sind geduldig. Papier ist geduldig.

303

304 I: Ja.

305

306 B2: Und es wird einmal eingereicht und ob es dann kontrolliert wird?

307

308 I: Ja, die Zeit muss auch, glaube ich, für eine Umsetzung da sein. Das ist ja auch immer in
309 etwa so, ich erlebe es zumindest so, dass auch viel auf die Lehrer abgewälzt wird. Einfach so
310 „Ja hier macht das doch mal“, vor allem in der Grundschule, „Ihr müsst das doch machen“,
311 „Irgendjemand muss das ja machen“, also warum nicht dann in der Grundschule. So.

312

313 B2: Mhm.

314

315 I: So habe ich das jetzt immer wahrgenommen. Ok, also im Studium ist das ein kleiner Bau-
316 stein, wenn überhaupt. Wie erfolgt das dann nach der Ausbildung? Also man kommt dann in
317 die Schule als Lehrkraft und gibt es dann Fort- und Weiterbildungen? Zum Beispiel speziell
318 auf die Ernährungsbildung bezogen? Also werden da Angebote geschaffen?

319

320 B2: (...)

321

322 I: Die (vielleicht...)

323

324 B2: (Das kann ich mir) schon vorstellen, es gibt ja dieses Niedersachsen-Portal, wo wir Lehr-
325 kräfte einen Account haben und uns für Fortbildungen anmelden müssen.

326

327 I: Mhm.

328

329 B2: Also ich kann mir schon vorstellen, dass es da etwas für Lehrkräfte gibt. Allerdings ist es
330 dann auch wieder jeder Lehrkraft überlassen, welches Angebot sie annimmt. Es ist nicht der

331 Fall, dass jetzt jemand dort guckt und nach jemandem sucht, der „gesunde Ernährung“ fort-
332 bildet oder ähnliches.

333

334 I: Okay. Würden Sie sich sowas wünschen, an Ihrer Schule, dass mal eine Fortbildung viel-
335 leicht für die Schule angeboten werden würde? Wenn Sie jetzt zur Schulleitung blicken und
336 sagen könnten „Ich hätte jetzt einen Wunsch, ich würde mich freuen, wenn da ein Angebot
337 geschaffen werden würde.“.

338

339 B2: Zugegebener Maßen, dass ist, glaub ich, auch schulabhängig.

340

341 I: Mhm.

342

343 B2: Also wir, explizit an meiner Schule haben gar keine Probleme mit dem Frühstück. Es ist
344 jetzt nicht so, dass die Kinder mit einem Nutellabrot oder anderen ungesunden Lebensmitteln
345 aufschlagen. Manchmal bin ich neidisch was manche dafür Brotdosen herausholen. Die sind
346 echt mit Liebe geschmiert und enthalten so viele gesunde Sachen, also das ist schon der
347 Wahnsinn. Wenn ich das aber halt auch schon hier, innerhalb der Stadt, auf einer anderen
348 Schule erlebt haben, dass früh morgens schon die ersten Tüte Chips auf dem Tisch lag. Und
349 da muss man dann auch wirklich gucken, a) „Wie ist vielleicht das Einzugsgebiet?“, „Auf was
350 für einen Boden würde man da eigentlich stoßen?“ oder „Inwiefern macht das Sinn?“ oder
351 „Hat man vielleicht nicht noch anderweitige Probleme?“.

352

353 I: Ja, okay. Also sagen Sie, so in Ihrem Bereich ist das jetzt gar nicht so relevant? Also das
354 Wissen, was Sie haben, dass reicht für den Kontext und das Klientel, dass Sie in der Klasse
355 haben?

356

357 B2: Ja.

358

359 I: Okay. Ja aber Sie machen ja auch schon echt viel! Ich fasse das Ganze nochmal zusammen:
360 Sie thematisieren das im Unterricht, dadurch dass Sie auch selber die Gesundheit oder die
361 Ernährung als bedeutend betrachten. Sie bringen das in den Unterricht mit, dies ist auch so
362 eine Haltungsfrage, denke ich und das wird ausgiebig thematisiert. Sie haben diese Themen-
363 tage und Sie machen auch Außerschulisches viel. Fächerübergreifende Ernährungsbildung
364 findet statt, Sie hatten, glaub ich, Deutsch und Mathe genannt. Dass das da auch nochmal
365 thematisiert wird, was ja auch super ist, im Prinzip. (schmunzelt) Vor allem, da komme ich
366 gleich nochmal vor dem Hintergrund meines Themas drauf zurück. Sie hatten gesagt, dass die
367 Schüler quasi auch schon eher aus einem stabileren Setting kommen, mit besserem sozioöko-
368 nomischen Status und das da auch irgendwie schon Ressourcen entstehen, wo man anknüpfen
369 kann. Sprich die Bäckerei jetzt, dass man das einfach nutzt. Das ist cool und das ist vor dem

370 Hintergrund des Themas Ernährungskompetenz nämlich auch sehr spannend. Dazu habe ich
371 zunächst eine Frage. Wenn Sie mögen diese zu beantworten: Wie würden Sie Ihr eigenes Er-
372 nährungswissen und eigenes Ernährungsverhalten einstufen bzw. beschreiben?

373

374 B2: (...) Also, ich weiß auf jeden Fall, was ich, so gesehen, zu mir nehmen müsste, aber das
375 ist dann auch dem geschuldet, weil ich mich sportlich betätige oder auf auch halbwegs betäti-
376 gen muss. Also ich weiß (...) wie sich zum Beispiel Mahlzeiten so zusammensetzen und was
377 man Essen sollte aber natürlich Ernährung ist halt riesengroß. Es ändern sich ja auch jedes
378 Mal irgendwelche anderen Sachen. Also allein, wenn man jetzt mal nachfragen würde „Wel-
379 che Diät-Form ist die Beste?“ dann kommt „Low Carb“ oder was auch immer, keine Ahnung,
380 „Trink jeden Morgen eine halbe Liter Wasser mit fünf Esslöffel Essig“ und was auch immer
381 so. Hääää, also da gibt es ja auch alles Mögliche.

382

383 I: Ja.

384

385 B2: Aber im Großen und Ganzen bin ich schon der Meinung, dass man schon wüsste in wel-
386 chem Maß man was verwenden sollte.

387

388 I: Ja. Kennen Sie den Begriff Ernährungskompetenz oder haben Sie den schon mal vorher
389 gehört? (Als Sie...)

390

391 B2: (Ja zunächst) a) kompetent sein heißt ja in gewisser Weise erst einmal einen Überblick zu
392 haben und das heißt ja auch erst einmal vielleicht Sachen benennen zu können und dann auch
393 dieses Ursachen-Wirkungs-Prinzip nachvollziehen zu können. Also das man halt weiß, von
394 wegen Kalorien sind nicht gleich Kalorien oder Zucker ist nicht gleich Zucker, sondern dass
395 man halt wirklich ein Bewusstsein dafür hat. Das beste Beispiel ist doch Cola. Viele sagen „Ja
396 ich trinke jetzt Cola Light“ aber das Cola Light in dem Sinne ja teilweise noch schlimmer ist
397 als normale Cola, weil ja dem Körper einfach nur vorgespielt wird, dass er jetzt, so gesehen,
398 Insulin ausschütten müsste. Bis man dann den toten Punkt erreicht hat, dass der Körper sagt
399 „Naja ich schütte hier jetzt gar nichts mehr aus, weil ich es nicht mehr brauche“. Dann wird es
400 schwierig. Es muss sich halt irgendwie immer halbwegs die Waage halten.

401

402 I: Ja. Ja das stimmt und das ist auch genau das, wie Sie das schon angesprochen haben, so der
403 Teil der Ernährungskompetenz. Also das was ich hier so von Ihnen heraus höre ist, also aus
404 meiner Sicht, dass Sie bereits sehr kompetent sind. (schmunzelt) Ich sag das jetzt mal, weil sie
405 um die Wirkungszusammenhänge wissen.

406

407 B2: ...Jaaahhh, Humanbio hat sich gelohnt (lacht).

408

409 I: (lacht) Yesssss, herzlichen Glückwunsch! Ich würde ganz kurz diesen Begriff trotzdem
410 nochmal in der Ernährungsbildung erklären. Also es geht wirklich darum nicht nur Wissen zu
411 vermitteln, sondern bei den Kindern Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen der großen Er-
412 nährungswelt auszubilden. Und das haben Sie bereits auch schon gesagt, es so viel. Ich selbst
413 als Wissenschaftlerin kriege stetig die Krise und werde mit Fragen bombardiert aus dem pri-
414 vaten Umfeld „Ist das gut?“, „Ist das schlecht?“. „Keine Ahnung, weiß ich nicht, ich lese auch
415 nicht jeden Tag Studien.“ Das ist unheimlich ambivalent und sehr sehr schnelllebig im Prin-
416 zip. Und da geht es halt darum, dieses Wissen halt so den Kindern anzubieten in der Ernäh-
417 rungsbildung, dass sie vor diesem Hintergrund ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden
418 können. Und da geht es dann um die Punkte Ernährung und Essen planen, es Auswählen, das
419 Essen zuzubereiten und es dann letztendlich zu essen. Dies ist eine Forschungsrichtung, die
420 aus dem englischen kommt. Ich weiß nicht, sagt Ihnen der Begriff Health Literacy etwas?

421

422 B2: Ja.

423

424 I: Das ist ein Teil von, ja im Prinzip Gesundheitskompetenz. Ernährungskompetenz wäre
425 dann auch übersetzt Nutrition oder Food Literacy und da geht es um die Literalität. Das heißt
426 also auch die Verwendung von Sprache, Schrift, genau Sie nicken, also Sie wissen, worum es
427 geht?

428

429 B2: Mhm.

430

431 I: Und das ist etwas Schönes in der Ernährungsbildung. Also meiner Hypothese nach ist es
432 gut, wenn man da schon ansetzt. Bevor man irgendwie die Ernährungspyramide oder so etwas
433 thematisiert oder zu den Kindern sagt „Davon isst du zu viel“, „Davon isst du zu wenig“, dass
434 man ihnen vorher die Fähigkeiten und Fertigkeiten mit auf den Weg gibt, um damit umzuge-
435 hen. Vor diesem Hintergrund, wie sehr schätzen Sie den Umfang und die Inhalte an Ihrer
436 Schule ein, in der Ernährungsbildung? Also eigentlich haben Sie schon ein bisschen was ge-
437 sagt, aber ich würde es gerne nochmal hören (lacht).

438

439 B2: Mhm.

440

441 I: Im Bezug zur Ernährungskompetenz (schmunzelt).

442

443 B2: Also in der Hinsicht ist es natürlich schwierig. Also man ist ja in der Grundschule. Ich
444 habe zum Beispiel diese Woche mit meinen Schülerinnen und Schülern mit einem Messer
445 gearbeitet. Mit so kleinem scharfen Messern und am Schneidebrett und so weiter. Da tuen
446 sich schon eklatante Unterschiede auf, wo man sagt „Uppsi, das läuft hier kurz vor Körperver-
447 letzung“ und man steht ja schon mit Rucksack bereit oder man sagt „Ahhh, ähhh, ich mach

448 das mal kurz selbst“. Ich finde man muss immer gucken, wie das jeweilige Kindheit drauf ist.
449 Also man muss halt auch gucken a) „Wie ist deine Lerngruppe drauf?“, „Wie sind die Kinder
450 drauf?“, „Was bringen sie motorisch mit?“. Ich bin der Meinung (...) ein Grundwissen erst-
451 mal zu schaffen und deswegen finde ich zum Beispiel die Ernährungspyramide ganz gut oder
452 auch irgendwie alleine erst einmal zu erzählen, dass es sowas wie Eiweiße oder Proteine gibt.

453

454 I: Mhm.

455

456 B2: Natürlich, dieser komplette chemische Zusammenhang, mein Gott, den werden sie in
457 Klasse sieben oder acht irgendwie haben, das hat in der Grundschule nichts zu tun aber das
458 sie das vielleicht schon mal gehört haben.

459

460 I: Ja.

461

462 B2: Und dann ist mir aufgefallen oder was mir jetzt so auffällt, ich hatte damals in der Schule,
463 jetzt spreche ich auch schon wie ein alter Mann, noch so etwas wie Hauswirtschaftslehre. Das
464 gibt es ja schon fast gar nicht mehr und da wurde man dann ja auch, in Führungsstrichen,
465 befähigt zu kochen. Wenn man sich anguckt, wie die Gesellschaft heutzutage so lebt. Also
466 inzwischen ist es fast schon günstiger Fast Food zu konsumieren oder nicht zu kochen. Ich
467 finde irgendwie hat die Wertigkeit des Essens im Allgemeinen in der Gesellschaft sehr viel an
468 Ansehen verloren, obwohl man immer sagt, dass wir in einer Gesellschaft leben, wo es jetzt
469 immer heißt „Wir müssen uns selbstoptimieren“. Ja ich kann keine fünf Minuten mehr herum-
470 sitzen, denn in den fünf Minuten könnte ich bestimmt auch viereinhalb Minuten irgendwie
471 Seilspringen, um meinen Körper zu optimieren oder ich muss ein Buch lesen oder irgendwas.
472 Mein persönliches Empfinden ist halt wirklich, dass Essen und auch die Essenszubereitung
473 einfach so gesehen, dass es irgendwie Zeitverschwendung ist. Also diese Wertigkeit des Es-
474 sens ist halt einfach (...) absolut nicht mehr gegeben und das versuche ich dann halt den Kin-
475 dern irgendwie auch nahe zu bringen. Das es natürlich erst mal was Schönes ist und natürlich
476 auch dauert. Ich denke auch manchmal „Uff“, wenn ich meine Haxe oder irgendwie, keine
477 Ahnung, mein Wildschwein hier zubereite, was dann halt auch mal fünf bis sechs Stunden
478 köchelt. Aber das ist halt so, dass ist Erleben und nehme das dann auch bewusst wahr. Genau-
479 so könnte man auch Fragen „Ja wo kommt denn eigentlich so das Fleisch her?“. Viele sind
480 erstmal schockiert, wenn sie dann feststellen „Achja, dafür muss ja ein Tier sterben“. Ich bin
481 auch Jäger, ich habe einen Jagdschein. Da haben auch Viele ganz schockiert geguckt und ha-
482 ben gesagt „Wie, Sie töten Tiere?“. Ja, wo kommt denn deine Wurst her? Ich weiß ja wenig-
483 tens, wo sie herkommt. Also dieses Bewusstsein fehlt. Es ist ja nicht so, dass sich so ein hal-
484 bes Schwein irgendwie im Lidl oder bei Edeka in die Theke legt. Das geht bei Konsum los,
485 über das Wissen und irgendwie auch über die Wertigkeit und da finde ich, haben wir momen-
486 tan wirklich eklatante Schwierigkeiten.

487

488 I: Bemerkten Sie das auch bei den Kindern, wenn Sie mit den Kindern Ernährungsbildung
489 durchführen? Bemerkten Sie das dann auch, dass das bei denen so ist?

490 B2: Ja also halt so eine Selbstverständlichkeit. Also das ist wirklich so wie „Naja ich geh an
491 den Kühlschrank, denn der Kühlschrank ist voll“.

492

493 I: Okay, aber.

494

495 B2: Und wenn es leer gemacht ist, dann ist es leer.

496

497 I: Okay also ist es nicht so, dass die Kinder es von zu Hause schon mitbekommen haben, wo
498 zum Beispiel die Lebensmittel herkommen?

499

500 B2: Nee das nicht.

501

502 I: Also das sind ja im Prinzip quasi schon gewisse Teilkompetenzen, die fehlen. Das sie auch
503 nicht wissen, wie man sich das alles erschließt sozusagen. Dann wäre der Stellenwert von der
504 Ausbildung und Förderung von Ernährungskompetenzen innerhalb der Grundschulen und in
505 der Ernährungsbildung ja ein Großer, oder? Würden Sie das auch so sehen? Sie haben ja ge-
506 sagt, dass Sie das Gefühl haben, dass ganz viele Menschen gar nicht mehr wissen, wo alles
507 herkommt und nur konsumieren, im Prinzip.

508

509 B2: Mhm. Ja gut, wenn man sich so gesehen den Schul- und auch den Bildungsauftrag genau-
510 er anguckt dann heißt es ja von wegen wir sollen die Schülerin und Schüler zu mündigen
511 Bürgern erziehen.

512

513 I: Richtig.

514

515 B2: Oder dazu hinleiten.

516

517 I: Ja.

518

519 B2: Wo sollte man denn dann (...) Warum fängt man nicht irgendwie erstmal so bei dem ei-
520 genen Körper an? Also das geht ja darum, von Wegen, dass wir möglichst gesund bleiben.
521 Dann sollte Ernährung doch einen viel größeren Teil einnehmen, weil es wirklich wichtig ist
522 und nicht erst ab, glaub ich, von Jahrgang drei an. Und danach war es das halt auch schon
523 wieder alles zum Thema gesunde Ernährung.

524

525 I: Also.

526

527 B2: Wir thematisieren das natürlich alle in Jahrgang drei und dann haben wir einmal im Jahr,
528 abgesehen von Corona, unser Schulfest, wo wir dann auch so Projektwochen machen, zum
529 Thema Apfel, Kartoffel und sowas. Aber ansonsten findet Ernährungsbildung im schulischen
530 Kontext nicht mehr so statt, weil die Lehrpläne, vor allem der Sachunterricht leider Gottes so
531 vollgepackt sind. Es ist so „Hey, los da hauen wir ein bisschen Chemie rein, dann machen wir
532 noch ein bisschen Geschichte, dann machen wir noch Geographie, dann brauchen wir noch
533 Geologie, ähhh, ja, Politik brauchen wir auch, Verkehr muss noch rein, ähm, Sexualerziehung
534 muss noch mit rein“ und letztendlich hat man dann irgendwie sieben Dinger, wo man sagt „Ja
535 cool, gut dass Sachunterricht drei bis vier Stunden in der Woche umfasst“. Mhm, schwierig!

536

537 I: Das ist dann ja nur ein kleinerer Anteil. Welche Inhalte sollten dann Ihrer Meinung nach
538 noch vermittelt werden? Also wenn der Stellenwert jetzt noch ein bisschen größer werden
539 sollte, was wäre dann ganz gut Ihrer Meinung nach?

540

541 B2: (...) Wo eigentlich so der Unterschied zwischen gesunden und ungesunden Lebensmitteln
542 liegt oder auch so Portionsgrößen, zum Beispiel. Heutzutage ist ja auch schon pervers, ich
543 könnte ja für 20€ fast meinen ganzen Einkaufswagen voll werfen mit Chips und Fastfood-
544 Sachen und allem, aber wenn ich dann wirklich mal, keine Ahnung, frisches Gemüse haben
545 möchte, dann guck ich auf einmal so bei vier, fünf Karotten, ein paar Tomaten oder Paprika,
546 wie sie hier teilweise für 6,99€ das Kilo rübergehen erstaunt. Auf der anderen Seite bekomme
547 ich aber acht Chicken-Wings, wo keine Ahnung, dafür mindestens vier Flügel draufgegangen
548 sind für 99 Cent. (lacht) Das ist dann so „mmmhhh“.

549

550 I: Mhm.

551

552 B2: Für den Bereich der Grundschule würde ich mir daher wirklich wünschen erst einmal
553 handelnd mit Essen umzugehen. Wir müssen die Gesellschaft darauf hinleiten, dass wir von
554 diesem Konsumverhalten, also was so Fleisch angeht (...)

555

556 I: Mhm.

557

558 B2: (...) uns lösen. Da kann man den großen Bezug zur Klimakrise ziehen und dass wir alle
559 sterben werden wegen dem Treibhauseffekt und was auch immer. Es muss so werden, dass es
560 nicht heißt von wegen „Ihh, das ist Paprika“ oder das ist dies und jenes. Sie müssen halt ein-
561 fach wissen, dass es gesund ist und Fleisch keine Selbstverständlichkeit mehr ist.

562

563 I: Ja. (...) Das haben Sie ganz schön benannt mit den Handlungsansätzen im Prinzip. Welche
564 Ressourcen haben denn dann Grundschulen zur Verfügung, um Ernährungskompetenzen bei
565 Kindern zu fördern?

566

567 B2: (...) Ich glaube, in Niedersachsens gibt es inzwischen keine Grundschule mehr, aufgrund
568 der Verpflichtung, die keinen Ganzttag anbieten oder die keine Ganztagschule werden. Jede
569 Schule hat auf jeden Fall jetzt eine Mensa. Und ähm.

570

571 I: Ist das so?

572

573 B2: (...) Also müsste eigentlich, dass ist zumindest der Plan. Also hier in Rotenburg würde
574 mir zumindest jetzt keine Grundschule einfallen, die keine Mensa hat.

575

576 I: (...) Wir haben keine.

577

578 B2: (...) Sind Sie eine Grundschule? Nee, oder?

579

580 I: Eine Förderschule mit von bis, von Klasse eins bis nach oben. Mhm.

581

582 B2: Mhm. Eigentlich müsste jetzt jeder eine Mensa haben. Ja aber auf jeden Fall, dass man
583 sich da halt die Zeit nimmt. Auch für gemeinsamen Frühstückspausen.

584

585 I: Mhm.

586

587 B2: Vielleicht könnte man das dann auch so ausweiten, dass wir uns die Brote selber belegen.
588 Wobei, vielleicht würde es auch wir schwierig werden wer was mitbringt. Aber das man halt
589 irgendwie wirklich vom Anfang bis zum Ende alles gemeinsam macht. Das es dann nicht ir-
590 gendwie so ist von wegen „Ja hier, ich habe meine Brotdose mit bereits acht verschiedenen
591 Brotsorten, die fertig belegt sind“ mit, ja keine Ahnung (...)

592

593 I: Ja.

594

595 B2: Tomate, Paprika und allem, was sie teilweise so mitbringen.

596

597 I: Ja, aber das ist doch schon mal ein guter Ansatz und dann vielleicht auch noch im Bezug
598 oder unter Verwendung mit irgendwelchen Instrumenten, die als Materialien gegeben werden,
599 zum Beispiel die Lebensmittelpyramide? Die wird ja bei ihnen wahrscheinlich verwendet,
600 oder? Weil Sie die benannt hatten.

601

602 B2: Genau! Es gibt ja die Ernährungspyramide und den Ernährungskreis, glaube ich.

603

604 I: Mhm.

605

606 B2: Da hatte sich damals mein Prof in der Uni so extrem drüber aufgeregt. DVGU oder
607 DVUG? Da meinte er das wäre irgendwie alles Lobbyarbeit. Das war mit diesem Ernäh-
608 rungskreis.

609

610 I: DGE.

611

612 B22: Da war er gar nicht gut drauf zu sprechen.

613

614 I: Oh, okay alles klar (lacht).

615

616 B: Aber trotzdem, irgendwie findet sich alles in der Schule wieder.

617

618 I: Ja, ja genau. Ja (...) und Sie haben auch gerade eben schon erwähnt, dass es dann halt
619 schwierig ist in Bezug auf Aspekte wie „Wer bringt welche Sachen mit?“ oder „Wer kümmert
620 sich dann letztendlich darum?“, „Wer ist dafür verantwortlich?“. Hier ist dann meine Gegen-
621 frage, wo sehen Sie die Herausforderung in der Umsetzung von mehr Ernährungsbildung oder
622 Förderung auch der Kompetenzen, der Fähigkeiten und Fertigkeiten, vor dem Hintergrund
623 von Planen, Auswählen, Zubereiten und Essen?

624

625 B2: Es ist einfach der zeitliche Aspekt.

626

627 I: Ja?

628

629 B2: Ja, also dafür müssten wir einfach die Lehrpläne verschlanken. Es fällt einem jetzt auch
630 gerade auf. Man war eh gezwungen etwas, in Führungsstrichen, zu kürzen und zu hinter-
631 fragen „Benötigt man das eigentlich?“, „Muss man eigentlich 12 Arbeiten in der dritten Klas-

632 se schreiben?“. Nein, es wurde auch festgestellt, dass geht auch mit weniger und man braucht
633 jetzt nicht irgendwie jedes Thema sechs Wochen behandeln oder irgendwie sowas. Oder man
634 kann auch vielleicht mal ein Thema hinten rüber fallen lassen.

635

636 I: Mhm.

637

638 B2: Also da würde die Möglichkeit bestehen. Allerdings sind diese Kerncurricula das Heilig-
639 tum eines jeden Landes und da ändert sich ja halt nichts dran.

640

641 I: (lacht) Ja okay. Würden Sie es denn gut finden, wenn Sie mehr Spielraum dafür bekommen
642 könnten, für die Ernährungsbildung?

643

644 B2: Ja das auf jeden Fall!

645

646 I: Können Sie sich das vorstellen, also fühlen Sie sich selbst auch qualifiziert, zum Beispiel
647 Ernährungskompetenzen bei Kindern zu fördern?

648

649 B2: (...) Ja (...) Wie gesagt, es ist alles sehr schnelllebig. Ich bin auch der Meinung unser
650 Auftrag sollte es auch sein sich als Lehrkraft weiterzubilden und das sollte unser aller Ziel
651 auch sein. Es heißt ja nicht „Ja ich bin jetzt durch mir dem Referendariat, ich bin jetzt Lehrer,
652 habe meinen Beamtenstatus und genieße jetzt alle Vorteile mit Pension“ und was auch immer.
653 Und wir sind oder ich spreche jetzt mal für mich, ich bin nun mal Sachunterrichtslehrer und
654 ich muss mich dann auch, in Anführungsstrichen, notgedrungen mit den Themen beschäfti-
655 gen. Ich kann jetzt schlecht, wenn wir beispielsweise über Energie reden, sagen „Ja Braun-
656 kohle ist super mega cool“ obwohl es demnächst auch hoffentlich keine Braunkohle mehr
657 geben wird (lacht). Wir sind in einer Gesellschaft, wir sind im Wandel und wir müssen uns
658 halt nach wie vor auch jeden Tag weiterbilden oder zwar nicht jeden Tag, aber man sollte bei
659 den Themen, die man lehrt, auch schon mal ein bisschen über den Tellerrand hinausgucken.
660 Ansonsten kann das auch kein qualitativ hochwertiger Unterricht werden.

661

662 I: Ja, aber da habe ich das Gefühl, dass Sie das tun! Gerade auch nochmal zu im Bezug mit
663 der Gesundheit und der Ernährung, die Ihnen wichtig ist. So wie Sie das vermitteln kommt
664 das ja schon so rüber als wäre das auch wirklich etwas, was Sie auch in den Unterricht mit
665 einfließen lassen und etwas was vielleicht auch mal an der ein oder anderen Stelle mehr the-
666 matisiert wird als der heilige Gral der Kerncurricula es sozusagen vorgibt. Ja also ich finde
667 das total spannend und auch sehr sehr umfangreich, was sie so jetzt quasi auch mir vermittelt
668 haben. Ich habe jetzt auch das Gefühl, dass der Stellenwert von den Anteilen der Unterrichts-
669 bausteine, im Blick auf die Ernährungsbildung, bei Ihnen doch recht hoch ist und das gut im-

670 plementiert wird. Daher ist es sehr lieb und ich sage vielen Dank für die Einblicke. Möchten
671 Sie noch was abschließend dazu sagen?

672

673 B2: Mhm. Ich kenn einige Sachen noch von anderen Schulen. Ich bin der Meinung, es geht
674 inzwischen so viel Geld für so unnötige Sachen in diesem ganzen Bildungssektor irgendwie
675 drauf. Einige Schulen haben so Gemüse-Abos oder so Apfelkisten oder Obstkisten, die dann
676 so irgendwie alle zwei bis drei Tage geliefert werden und das könnte ich mir bei uns auch
677 vorstellen. Man müsste das vielleicht mal anregen, durch keine Ahnung, irgendwelche Institu-
678 tion oder was auch immer und dass das dann vielleicht direkt vom Land gestellt werden wür-
679 de. Ich glaube das würde auch schon viel ausmachen, weil erfahrungsgemäß selbst die Kin-
680 der, die vormittags dann keine Lust auf Kiwi oder eine Banane haben spätestens am
681 Nachmittag zugreifen (lacht).

682

683 I: Ja.

684

685 B2: Ich meine, wenn das Angebot dann da ist. Das muss man auch mal sagen, zum Beispiel
686 haben einige Läden wie Rewe oder Edeka ja auch wirklich schon so kleine Stände, wo steht
687 das sich die Kleinen bedienen können. Ich meine, man muss den Kindern einfach auch ein
688 Angebot machen. Wenn man jetzt zum Beispiel, in Anführungsstrichen, sozial schwächere
689 Gegenden guckt, einige Kinder haben zum Beispiel noch nie Vollkornbrot gegessen oder
690 kenne den Unterschied nicht zwischen einem Weißbrot. Oder auch allein das Toast. Jeder
691 kennt diese Sandwich-Dinger da, diese Labberkissen.

692

693 I: Mhm.

694

695 B2: Aber dann den Unterschied zu einem Vollkorntoast zu schmecken oder wie sich dann der
696 Geschmack irgendwann entwickelt, dass es süßlich wird, wenn man länger drauf rum kaut,
697 das ist bei ihnen unbekannt würde aber eine Wirkung erzielen. Oder auch das Beispiel Obst
698 und Gemüse. Also viele kennen halt Apfel oder Banane, aber wenn es dann etwas Spezielles
699 gibt, wie zum Beispiel eine Kaki oder eine Drachenfrucht, okay die ist schon ganz speziell,
700 dann würden sie es kennen und schmecken lernen. Dann würde nicht gesagt werden „Kenn
701 ich nicht, ess ich nicht“. Es ist halt immer alles Angebot und Nachfrage und man muss sie
702 hinleiten. (Das würde ich mir wünschen.)

703

704 I: (Also wären dann ja die Ressourcen in der Grundschule) auch dafür da und so hatte ich Sie
705 jetzt auch verstanden, dass das auch bei Ihnen an der Grundschule möglich wäre.

706

707 B2: Genau.

708

709 I: Aber der Faktor Zeit quasi wirklich so der Gegenpart halt auch ist.

710

711 B2: Ja.

712

713 I: Und der Faktor Bereitschaft beziehungsweise, nee Bereitschaft nicht, Entschuldigung,
714 Übernahme, also Koordination und strukturelle Gestaltung. Ja. Ja stimmt, dass höre ich auch
715 häufiger, dass ist der Konsens. Ja super, dann sage ich danke schön für diese umfangreichen
716 Informationen.

Lehrkraft B3

Interviewdurchführung am:

14.05.2021

Dauer des Interviews:

44 Minuten

Kommunikationsmedium:

Digital über Zoom

Transkript: Befragte 3

1 I: So, also noch mal vielen Dank Frau X, dass sie sich die Zeit nehmen. Zuallererst würde ich
2 unheimlich gerne erfahren, wie es Ihnen gerade so geht, weil die Zeiten als Lehrkraft ziemlich
3 herausfordernd sind. Ich persönlich lese das auch viel aus der Zeitung aber kriege das auch
4 bei meinem Kollegen mit. Schulschließungen, Schulöffnungen, die ganze ambivalente Zeit.
5 Wie geht es Ihnen damit?

6

7 B3: (...) Also eigentlich ganz gut. Ich find (...), also ich habe es mir schlimmer vorgestellt als
8 es jetzt tatsächlich läuft. Es hat sich ganz gut eingespielt so. (...) In der Vorbereitung ist das
9 ein bisschen anstrengend

10

11 I: Ja.

12

13 B3: (...) Also nee aber, also es geht eigentlich.

14

15 I: Aber das ist doch schön! Also sind sie nicht irgendwie erschöpft oder oder oder?

16

17 B3: Ich bin müder. Ich bin schon ein bisschen müder. Einfach weil es in der Vorbereitung ein
18 bisschen mehr ist, aber ansonsten finde ich einfach, dass es trotzdem gut läuft, und das moti-
19 viert mich. Ja das motiviert mich. Aber Ich bin müde. Das ist einfach so.

20

21 I: Das glaube ich Ihnen. Wie sieht es grade bei Ihnen aktuell aus? Sind sie in der Präsenz?

22

23 B3: Ja.

24 I: Ja und.

25

26 B3: Sind wir alle.

27

28 I: Schon länger? Oder war das bei Ihnen in der letzten Zeit unterschiedlich?

29

30 B3: Nee Wir sind eigentlich fast die ganze Zeit in der Präsenz.

31

32 I: Okay, also durchgehend seit dem letzten Jahr?

33

34 B3: Ja okay also es gab mal eine Woche, wo eben nichts stattfand. Ich weiß jetzt nicht genau
35 die Zeiten aber als es anfang vor einem Jahr waren wir ja nicht in der Präsenz. Das war natür-
36 lich auch alles immer ein bisschen holprig und man musste sich erst einmal zurechtfinden,
37 wie wir das alles so organisieren können und so, damit das auch alles zuhause gut läuft, damit
38 die Eltern wissen was steht an, damit die Kinder wissen was steht an. (...) Genau, das war
39 erstmal noch ein bisschen anstrengender auch.

40

41 I: Mhm.

42

43 B3: Und dann hatten wir zwischendrin nochmal eine Woche, wo wir zuhause waren. (...) Ja,
44 aber da hat sich das schon ganz gut ein geschaukelt in der Zeit, also von daher. Also es ist
45 ganz gut, dass die Kinder nicht ganz zu Hause sind in dem Alter. Vor allem auch (...) weil
46 man sie dann alle zwei Tage sieht und man auch Fragen klären kann, hier und da auch Dinge
47 besprechen kann. (...) Ja genau, ich weiß, dass es in anderen Bundesländern eben nicht so
48 aussieht.

49

50 I: Genau. Ich wollt gerade sagen, dass es total schön für die Kinder ist, dass sie die Möglich-
51 keit haben in der Schule noch betreut zu werden, um dann auch noch weiter lernen zu können.
52 Vor diesem Hintergrund ist der enge Kontakt zu den Kindern noch gegeben. Hat das Thema
53 Gesundheit bei Ihnen in der Schule dadurch zugenommen? Also erst mal bei Ihnen an der
54 Schule, an sich?

55

56 B3: Nee.

57

58 I: Und danach bei Ihnen selber, an Bedeutung?

59

60 B3: (Lacht) Also bei mir selber ist das auf jeden Fall ein Thema, weil ich jetzt ungesünder
61 lebe, gerade tatsächlich.

62

63 I: Ach echt?

64

65 B3: Ja.

66

67 I: Inwiefern, wenn ich Fragen darf?

68 B3: Ja. Weniger Sport natürlich.

69

70 I: Mhm.

71

72 B3: Viel viel weniger Sport (...) und die Motivation mich gesünder bzw. weiterhin normal zu
73 ernähren ist also ja, irgendwie, dass ich irgendwie mit mir kämpfe. In der Schule ist es von
74 der Ernährung her gar nicht (...) gar nicht mal stärker als Thema.

75 I: Mhm.

76

77 B3: (...) Aber was Sport angeht, Sport ist immer ein Thema in der Schule.

78

79 I: Ja?

80

81 B3: Dürfen wir Sport machen? Dürfen wir kein Sport machen? Wir wollen eben, damit die
82 Kinder auch eine Möglichkeit haben sich zu bewegen. (...) Das ist so ein bisschen schwierig,
83 dass zu gestalten. Also wir haben uns dazu durchgerungen wieder Sport anzubieten. Ich weiß
84 auch, dass andere Schule das nicht machen. Wir haben es zwischenzeitlich auch mal angebo-
85 ten aber die Eltern wollten es dann nicht, weil bei uns dann halt die Maskenpflicht war, weil
86 wir den Abstand nicht einhalten und gewährleisten konnten, so dass wir dann gesagt haben
87 wir machen das mit der Maske und geben den Kindern dann die Möglichkeit mal an den Rand
88 zu gehen, um die Maske mal runterzunehmen. Aber einige Eltern wollte das nicht so und so
89 haben wir jetzt eine Zeit gehabt, wo wir dann kein Sport angeboten habe (...) weil wir dann
90 erstmal klären mussten, wie wir das machen. Ab nächster Woche bieten wir es dann aber
91 wieder an.

92

93 I: Ja das ist doch super. Also ich kann berichten, dass andere Schulen jetzt auch langsam an-
94 fangen Sport wieder miteinfließen zu lassen. In Rotenburg fangen sie auch langsam an wieder
95 Sport mit einfließen zu lassen, weil die Lehrkräfte einfach gemerkt haben, dass die Kinder das
96 brauchen.

97

98 B3: Ja richtig.

99

100 I: Dass das auch im letzten Jahr durch das Zu-kurz-kommen so die Kinder verändert hat.

101

102 B3: Ja krabbeliger sind sie.

103 I: Genau, viel mehr Konflikte entstehen.

104

105 B3: Ja.

106

107 I: Ja genau. Also achten Sie schon jetzt mehr auf die Gesundheit der Kinder nochmal, dass Sie
108 sich dann einfach mehr auspowern?

109

110 B3: Also in der Form schon aber nicht, dass wir das Thema Ernährung jetzt im Unterricht
111 stärker behandeln.

112

113 I: Okay.

114

115 B3: Wenn dann nur in Richtung Sport. Genau.

116

117 I: Mhm.

118

119 B3: Also ich merke es nicht in Form von Konflikten tatsächlich, dadurch dass die Halbgrup-
120 pen nur da sind, ist das (...) Schulleben eher mit weniger Konflikten behaftet. Durch die
121 Halbgruppe regelt sich das ganz anders, das ist ein ganz anderes Arbeiten.

122

123 I: Mhm.

124

125 B3: Wirklich mit weniger Konflikten. Es geht da eher um den Bewegungsdrang und um die
126 Förderung der Motorik und solche Geschichten, die absolut zu kurz kommen.

127 I: Okay. Und das Thema Sport und Bewegung an sich, ist ja gesundheitsfördernd für die Kin-
128 der. Hat das einen hohen Stellenwert bei Ihnen konkret an der Schule? Findet sich das Form
129 von Projekten oder Programmen zum Beispiel wieder?

130

131 B3: (...) Nein also nur das, also nicht wirklich konzeptionell.

132

133 I: Okay.

134

135 B3: Das nicht. Also wir haben natürlich kleine Bewegungspausen, die wir machen oder so-
136 was. Aber das ist jetzt nicht konzeptionell, das macht jede Lehrkraft so.

137

138 I: Okay. Es gibt auch kein Gesundheitsleitbild woran sich die Schule orientiert?

139

140 B3: Nee (...) also (...) wir hatten mal Klasse 2000, das haben wir gemacht. Das war so in die
141 Richtung gesunde Ernährung. Natürlich ist das Thema im Sachunterricht. Wir haben gesundes
142 Frühstück, so was haben wir. Natürlich jetzt auch gerade nicht, weil es in der Corona-Zeit ja
143 nicht angeboten werden konnte, aber das war es dann auch schon quasi.

144

145 I: Okay. Das gesunde Frühstück, erfolgt das aufgrund einer Empfehlung, einer Leitlinie oder
146 ist das das, was die Lehrkräfte quasi meinen, was gesund ist und wird sehr individuell gestal-
147 tet?

148

149 B3: Nee also wir haben das Thema ja im Sachunterricht ne und (...) nein, das ist jetzt nicht
150 festgelegt, was da besorgt werden soll. Das läuft auch über den Elternverein, die Eltern kaufen
151 dann ein.

152

153 I: Ahh okay.

154

155 B3: So läuft es. Und es kam auch schon vor, dass dann solche Dinge wie Kakao und so was
156 eingekauft wurde, wo ich dann gesagt habe „Mhm, das nächste Mal geht das so nicht“ (lacht),
157 dann verweigere ich auch das gesunde Frühstück. Das habe ich dann aber nicht den Eltern
158 gesagt. Aber (...) ja also (...) die nächsten Male mit einer anderen Klasse lief das dann an-
159 ders, da wurde schon geguckt was gesund ist, aber es gibt da keine Einkaufsliste, tatsächlich
160 nicht (lacht).

161

162 I: Okay. (...) Ja, dann sind wir ja auch schon konkret direkt im Thema der Ernährungsbildung
163 drin. Sie haben jetzt schon gesagt, dass es so eine Art gesundes Frühstück gibt, das ist dann ja
164 angewandte Wissenschaft. So nenne ich das jetzt mal (schmunzelt). Wie gestaltet sich denn
165 der ernährungsbezogene Unterricht? Der findet im Sachunterricht statt, so hatte ich es jetzt
166 herausgehört?

167

168 B3: (...) Ja das ist so das (...) dass die Kinder einfach mal erzählen wie so ihr Tag abläuft
169 oder aufschreiben was sie so essen und natürlich wird die Ernährungspyramide behandelt.
170 (...) Dann hatten wir in der Vergangenheit, das ist jetzt ein bisschen weniger natürlich, dass
171 man das Essen kauen muss und solche Sachen, ne, wohin das dann rutscht, das Essen und
172 (...)

173

174 I: (...) also Verdauung quasi?

175

176 B3: Ja genauso.

177

178 I: Anatomie?

179

180 B3: Ja aber das dann wirklich nur ganz ganz einfach. (...) Genau (...) ja und dann (...) sollen
181 Kinder aufschreiben, wie für sie so ein gesunder Tag mal so aussieht. (...) Es auch einfach

182 mal ausprobieren, das geht aber ja natürlich nicht alleine, das geht nur mit den Eltern
183 (schmunzelt). Oft genug ist das dann so, dass die Kinder das dann nicht gemeinsam machen.
184 Sie schreiben dann auf wie für sie der Tag so war und der war dann eben nicht gesund. Aber
185 es gibt da keine Elternbriefe. Also normalerweise kann es ja nur mit den Eltern funktionieren.
186 Also wir haben noch nie einen Elternbrief herausgegeben oder sowas. Das wäre mal eine Op-
187 tionen, so etwas zu tun (lacht). Spannend war dann mal, also manche Kinder leben gesünder
188 als andere, die bringen dann zum Frühstück in der Schule gesunde Dinge mit, also Obst, Ge-
189 müse, natürlich ein bisschen Vollkornbrot oder.

190

191 I: Ja.

192

193 B3: Oder zumindest welches, dass an Vollkorn mal vorbei gehuscht ist.

194

195 I: (lacht) Schön gesagt.

196

197 B3: Ja (...) ich hatte mal eine Klasse, da haben dann die Kinder selbst darauf geachtet und das
198 war sehr sehr anstrengend, im Nachhinein mit den Eltern. Das Problem war da eben, dass
199 manche Kinder gesund gegessen haben und andere nicht und die Kinder, die gesund geges-
200 sen, gesünder gegessen haben es einfach unfair fanden, dass sie dann auf die Schokolade
201 guckten (lacht). Dann wollten die das irgendwie nicht und dann haben wir demokratischen
202 versucht es abzustimmen. Ich dachte mir so „Toll, wir stimmen nun ab, wie es hier so laufen
203 soll“. Das haben die Kinder dann tatsächlich gemacht. Sie haben abgestimmt, dass es ein Tag
204 geben soll, wo die Kinder etwas mitbringen dürfen, zum Beispiel Schokoladenaufstrich oder
205 so. (...) Nur dann kamen die Eltern und da habe ich nicht dran gedacht in dem Moment. Ich
206 dachte „Okay, wir stimmen ab“ und Demokratie muss man ja auch lernen in der Schule und
207 gesunde Ernährung. Wunderbar, das kann man gleich kombinieren und wir haben dann echt
208 auch in der Schule viel Zeit drauf verwenden, beziehungsweise auch die Kinder mit Überle-
209 gungen und Diskussionen (...) und am Ende hatten wir dann ja irgendwann mal ein Ergebnis
210 auch, aber dann waren die Eltern da nicht mit einverstanden. Die haben dann zu Hause gesagt
211 „Mhm okay, meine Entscheidung, wenn ich sage du bekommst das drauf dann bekommst du
212 das drauf“ (lacht), die Schokolade oder was weiß ich.

213

214 I: Und die haben sich dann bei Ihnen gemeldet, die Eltern?

215 B3: Jaaaaa! Da gab es ganz viel Diskussionsbedarf dann den Rest der Grundschulzeit, würde
216 ich mal sagen.

217

218 I: Oha, okay, (ganz kurz)

219

220 B3: (Ja, ich habe) ein langen Brief geschrieben und wir haben rechtlich geguckt, wie es ist
221 (...) und es ist letztendlich so, dass ich es nicht bestimmt darf. Es ist Sache der Erziehungsbe-
222 rechtigten zu entscheiden und ich habe einen langen Brief geschrieben, wie das überhaupt so
223 zustande gekommen ist, dass es nicht meine Entscheidung war letztendlich, sondern dass es
224 von den Kindern kam, der Auslöser.

225

226 I: Mhm.

227

228 B3: Dann habe ich nochmal darum gebeten, dass es mitgetragen wird, so im Nachhinein. Das
229 sind zehn Minuten in der Schule, die Frühstückspause. Das war dann immer wieder Thema
230 auf Elternsprechtagen ja.

231

232 I: Das ist, das ist, sehr...

233

234 B3: ...das war sehr spannend ja (lacht).

235

236 I: Sehr spannend genau! Meine Frage noch einmal ganz kurz. Das ist ja eine Dynamik, die
237 sich dort entwickelt hat.

238

239 B3: Ja.

240 I: Ich habe das jetzt herausgehört, dass das in der Frühstückspause entstand.

241

242 B3: Genau.

243

244 I: Es kam ja von einigen Kindern wahrscheinlich, die es als ungerecht empfunden haben,
245 dass sie keine Schokolade in ihrer Brotdose hatten.

246 B3: Genau, richtig.

247

248 I: Das bedeutet jetzt das sie wissen müssen, dass Schokolade jetzt nicht die ideale Früh-
249 stücksversorgung ist.

250

251 B3: Richtig!

252

253 I: Haben die Kinder das Wissen aus der Schule bei Ihnen gelernt oder bringen sie das von zu
254 Hause mit?

255

256 B3: Also ich denke beides. Also in der Klasse war das Thema vorher schon Verdauung, ge-
257 sunde Ernährung und so weiter. Das war da Thema, da haben wir auch die Klasse 2000 ge-
258 macht.

259

260 I: In welchem Umfang?

261

262 B3: Ja doch, das war noch ein größerer Umfang als es jetzt im Moment in der Schule ist.

263

264 I: Studentechnisch?

265

266 B: Das weiß ich gar nicht mehr. Wieviel war das? Das waren ein paar (...) paar Stunden (...).

267 Und immer auch mal wieder.

268

269 I: Also in so einer Woche dann zusammenhängt oder gestückelt?

270

271 B3: Nee auch in so einer Woche zusammenhängt, in den Sachunterrichtsstunden.

272

273 I: Okay.

274

275 B3: Es ist ja immer wieder mal in jedem Schuljahr Thema und dann wird das ja auch immer
276 mal ein bisschen konkreter. Ich weiß gar nicht, in der zweiten Klasse hatte ich die noch nicht,
277 in der dritten Klasse haben die drei Stunden die Woche und haben (...) zwei, drei Wochen
278 daran gearbeitet. Und dann kam Verdauung, wo sie Stationen durch gelaufen sind wie das
279 stattfindet, dass man im Mund kaut und dann rutscht es die Speiseröhre runter und dann wird
280 es geknetet, also so. Und dann war das immer auch mal so natürlich beim Frühstück das
281 Thema. Das ich gesagt habe „Och, das ist aber lecker“ (lacht).

282

283 I: Klar.

284

285 B3: Letztendlich schlickert jedes Kind auch mal gerne und sie fanden es einfach unfair. Es
286 haben sich vorrangig Kinder beschwert wo es natürlich auch zu Hause das Thema ist und da-
287 rauf geachtet wird.

288

289 I: Ja.

290 B3: Die haben sich dann halt beschwert und so kam das Ganze dann auch ins Rollen.

291

292 I: Das ist wirklich spannend. Haben Sie vor diesem Hintergrund das Gefühl, dass gerade dann
293 ernährungsbezogene Lerninhalte viel zu wenig vermittelt werden in der Schule? (...) Wenn so
294 etwas passiert?

295

296 B3: (...) Wie meinen Sie? Das habe ich jetzt nicht verstanden.

297

298 I: Die Bedeutung der Ernährungsbildung in der Schule eigentlich noch einen viel größeren
299 Stellenwert bekommen sollte, gerade weil es solche signifikanten Unterschiede gibt?

300

301 B3: (...) Ich glaube einfach es geht nicht ohne die Eltern.

302

303 I: Mhm, okay.

304

305 B3: Es bringt gar nicht so viel, wenn die Kinder ganz viel darüber wissen aber das zu Hause
306 in der Anwendung ganz anders läuft.

307

308 I: Gibt es über...

309

310 B3: (???)

311

312 I: Ja, Entschuldigung.

313 B3: Also ich (...) also das Elternhaus hat, glaub ich, einfach einen viel größeren Stellenwert
314 als in der Schule.

315

316 I: Okay.

317

318 B3: Wir können das natürlich anregen und ich finde es auch wichtig, dass die Kinder es wis-
319 sen. (...) Ich fand es auch eigentlich gut, dass das diese Diskussion zu Hause ausgelöst hat.

320

321 I: Ja.

322

323 B3: Aber letztendlich umkrempeln kann man es nicht, wenn die Eltern (...) Also ich hatte
324 Kinder dasitzen, die fast geweint haben und gesagt haben „Wenn ich das morgens nicht mit in
325 die Schule nehmen ist nachmittags nicht mehr da, weil mein Papa alles aufisst“ oder (...), ja
326 „Mama wollte mir das draufgeben“, „Sie hat gesagt, ich mach dir das aber drauf“. (...)

327

328 I: Okay.

329

330 B3: Und das ist natürlich dann auch nicht so schön, wenn es dann zu so unschöne Situation in
331 der Schule kommt.

332

333 I: Auf gar keinen Fall, gar nicht. Dafür das ist das Thema Ernährung und Essen auch ein sehr
334 sensibles Thema.

335

336 B3: Ja!

337

338 I: Also da kann man ja sehen was dahintersteckt.

339

340 B3: Ja.

341

342 I: Was für Bedeutungen und für eine Privatsphäre letztendlich auch dahintersteckt. Wäre da
343 eine Möglichkeit über den Unterricht hinaus weitere Angebote für Ernährungsbildung anzu-
344 bieten? Vielleicht sogar in Zusammenarbeit mit den Eltern, dass man die Eltern mit ins Boot
345 holt?

346

347 B3: Also ich glaube das es absolut notwendig ist, weil es über die Kinder alleine nicht geht.

348

349 I: Ja, gibt es da schon bereits bei Ihnen irgendwie sowas?

350

351 B3: Nein gibt es nicht.

352

353 I: Wäre da Motivation so etwas anzubieten, für die Zukunft, vor dem Hintergrund der Prob-
354 lematiken?

355

356 B3: Also kann ich natürlich jetzt nicht für alle Lehrkräfte sprechen.

357

358 I: Nein für Sie.

359

360 B3: Ja das kann ich mir schon vorstellen.

361 I: Sie unterrichten ja den Sachunterricht, richtig?

362

363 B3: Auch, nicht immer, das ändert sich immer aber...

364

365 I: Ja.

366

367 B3: ...also ich mach es teilweise auch, ja.

368

369 I: Also wäre das Thema Ernährung im Sachunterricht sozusagen für Sie umzusetzen?

370

371 B3: Ja nicht nur da, das ist letztendlich auch immer in der Frühstückspause ein Thema dann.

372

373 I: Genau.

374

375 B3: Also es ist nicht nur auf diese 45 Minuten am Tag beschränkt, aber grundsätzlich ja.

376 I: Und findet über den Sachunterricht hinaus noch irgendwo ernährungsbezogener Unterricht

377 statt? Beispielsweise in Mathe, dass mal etwas umgerechnet wird und das es dann, vielleicht

378 vor dem Hintergrund von Lebensmittel nochmal thematisiert wird? Oder in Deutsch?

379

380 B3: Nee, kann ich so nicht sagen.

381

382 I: Religion?

383 B3: Also natürlich backen wir, aber nicht vor dem Hintergrund gesunder Ernährung.

384

385 I: Okay.

386

387 B3: Nee, das kann ich so nicht sagen.

388

389 I: Und Ausflüge zum Bauernhof oder so etwas? Findet so etwas statt? Zu schauen, wo kom-
390 men die Lebensmittel herkommen?

391

392 B3: Ja hatten wir auch schon. Wo kommt die Milch her, zum Beispiel. Wir waren da mal auf
393 einem Hof. (...) Also das kann ich jetzt so berichten (...) aber eigentlich war es das dann auch
394 schon.

395

396 I: Wenn Sie jetzt so den ganzen Umfang einschätzen müssten, sagen Sie das ist ausreichend in
397 der Ernährungsbildung oder sagen sie da ist Bedarf?

398

399 B3: (...) Naja, man kann schon mehr machen, so ist das nicht. Es ist jetzt im Moment nur
400 schwierig in der Corona-Zeit, weil der Fokus mehr auf anderen Dinge schwerpunktmäßig
401 liegt, aber grundsätzlich kann man auf jeden Fall mehr machen.

402

403 I: Ja.

404

405 B3: Doch wir hatten noch die Landfrauen da und haben etwas zur Kartoffel gemacht und zur
406 Milch etwas gemacht, aber dann sind die Landfrauen zu uns gekommen. Die gab es dann aber
407 nicht mehr.

408 I: (...) Ja okay.

409

410 B3: Jetzt mit Corona ist ja sowieso.

411

412 I: Ja genau, ich Blick auch ein bisschen auf die Zeit vor Corona, also da mit dem Fokus. Er-
413 nährungsbezogene Inhalte im Unterricht, werden die von, ich sag mal fachnahen Lehrkräften
414 unterrichtet? Also Sie hatte eben schon gesagt da waren die Landfrauen auch dabei. Waren da
415 noch weitere externe Lehrende, die es eventuell auch mal gelernt haben oder so? Und bei
416 Ihnen jetzt im Kollegium, sind das ausschließlich Sachunterrichts-Lehrkräfte?

417

418 B3: Ja nicht mal das, also ich habe sehr Sachunterricht nicht mal studiert, zum Beispiel.

419

420 I: Okay ja das wäre tatsächlich meine nächste Frage.

421

422 B3: Sachunterricht wird auch viel fachfremd unterrichtet.

423

424 I: Okay.

425

426 B3: Und es sind (...) ja einfach Lehrkräfte, die Sachunterricht studiert haben. Wir haben eine
427 Lehrkraft, die hat selber einen Hof mit Milchkühen.

428

429 I: Mhm.

430

431 B3: (...) Ja Bienen, sowas gibt es bei uns. Wir haben eine Lehrkraft, die Bienen hat. Aber
432 (...)

433

434 I: Aber es ist jetzt nicht so, dass es in der Ausbildung mal einen großen Stellenwert hatte.

435

436 B3: Nee nee.

437

438 I: Wie gestaltet sich die Thematisierung von ernährungsbezogenen Inhalten im Studium und
439 in der Ausbildung von Lehrkräften?

440

441 B3: Also, wenn dann im Sachunterricht, denke ich mal. Aber das war ja nicht mein Studien-
442 fach.

443

444 I: Ja okay.

445 B3: Also im Studium ist das sonst kein Thema gewesen. Also ich habe in Bremen studiert, da
446 musste ich Anteile im Sachunterricht machen, aber das war Sachunterricht im Anfangsunter-
447 richt und da war das so nicht Thema.

448

449 I: Also Sie speziell haben jetzt nicht im Rahmen der Ausbildung zur Lehrkraft, innerhalb des
450 Lehrkraftstudiums ernährungsbezogene Inhalte thematisiert bekomme?

451

452 B3: Nö.

453

454 I: Gar nicht?

455 B3: Nö.

456

457 I: Gibt es Angebote von Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte zum Thema Ernährungs-
458 bildung bei Ihnen an der Schule?

459

460 B3: (...) Wenn, dann extern, von außerhalb, da wird es mit Sicherheit was geben.

461

462 I: Gab es überhaupt schon mal so ein Angebot oder wurde Ihnen das schon mal ermöglicht,
463 dass Sie dort eine Fortbildung oder Weiterbildung machen können? Nur das Angebot erstmal
464 an sich?

465

466 B3: Also ich habe das so bewusst nicht in Erinnerung, aber ich kann es mir, wie gesagt, ich
467 kann es mir vorstellen, dass es das gab. Aber bewusst erinnere ich mich da nicht dran, nee.
468 Bewusst erinnere ich mich nicht.

469

470 I: Ok würden Sie sich so etwas wünschen? Würden Sie sich wünschen mehr Einblicke in die
471 Ernährungsbildung zu bekommen?

472

473 B3: (...) Also ich glaube wir haben ja unsere Inhalte. Also ich glaube eher oder ich würde mir
474 eher wünschen mit Eltern gemeinsam sowas zu machen.

475

476 I: Ja.

477

478 B3: Und (...) naja man könnte ja vielleicht eine Fortbildung machen, wo man mit den Eltern
479 solche Dinge initiiert, vielleicht, so mit Eltern gemeinsam halt etwas zu machen.

480 I: Ja.

481

482 B3: (...) Also so etwas schon. Also ich (...) weil ich glaube, dass in der Grundschule eher
483 Ansätze und Anfänge quasi gegeben sind. Letztendlich ist das auch so „Wie lebe ich das?“.
484 Also ich glaube so mit Eltern, Projekte mit Eltern sind hilfreich.

485

486 I: Okay.

487

488 B3: Aber (...) ich glaube stärker inhaltlich noch, dass wäre dann nachher zu viel für die
489 Grundschule. Also wenn das detailliert wäre oder sowas.

490

491 I: Mhm.

492

493 B3: Und wir haben ja unsere Inhalte im Sachunterricht und ich glaube, dass das dann auch,
494 (...) also so an (...) an Detailliertheit reicht quasi, in der Grundschule.

495

496 I: Also die Inhalte, die Sie dann vermitteln, da orientieren Sie sich an dem Kerncurriculum
497 quasi?

498

499 B3: Genau (...) ja wobei Kerncurriculum sagt, da ja nicht so viel aus aber.

500

501 I: Genau.

502

503 B3: Aber was dann bei uns im Lehrwerk quasi ist. Wir haben die Pusteblume, da ist ein biss-
504 chen was drin und (...) wir haben Klasse 2000 ja immer gemacht, vorher und da nutzen wir
505 auch noch einiges.

506

507 I: Okay, alles klar. Da beziehen Sie dann auch ihre Informationen her?

508

509 B3: Ja genau.

510 I: Okay. Ja, aber das ist doch schon mal ganz gut, da sind doch schon gute Ansätze dabei.
511 Also ich fasse das ganze nochmal zusammen: Die Ernährungsbildung bei Ihnen an der
512 Grundschule erfolgt primär im Sachunterricht, in einzelnen kleinen Aspekten. Sie haben im-
513 mer mal wieder auch Fachkräfte gehabt, die von außen kamen, beispielweise die Landfrauen.
514 Sie haben das Konzept Klasse 2000, an dem Sie sich (mit Informationen und Materialien ori-
515 entieren) und das immer wieder einfließen lassen.

516

517 B3: (Nicht mehr jetzt!) Das Konzept ist nicht mehr da, also das gibt es so nicht mehr aber wir
518 benutzen es noch (lacht).

519

520 I: Sie nutzen es noch, genau richtig (lacht). Also orientieren Sie sich noch, sozusagen?

521

522 B3: Ja, genau.

523

524 I: Über dem Sachunterricht hinaus findet kaum bis gar keine Ernährungsbildung statt und
525 Ausflüge zum Bauernhof oder so etwas gab es jetzt auch nicht, richtig?

526

527 B3: Das ist eher selten und ist abhängig von der Lehrkraft auch.

528

529 I: Okay.

530

531 B3: Wie sie es in den Unterricht einbaut. Ja also wie gesagt das gab es schon. Es wurde schon
532 mal geguckt, wo die Milch herkommt oder so, auf dem Hof.

533

534 I: Mhm gut! Ja und dann, was ich wirklich ganz erschreckend und trotzdem bemerkenswert
535 finde ist das, was da passiert ist mit den Schülern, als Sie angefangen haben zu versuchen die
536 Frühstückspause umzugestalten quasi. Das es wirklich Kinder gab, die sich beschwert haben
537 und das ist so eine Dynamik ergab, dass Sie quasi die Eltern mit Forken und Fackeln vor Ih-
538 rem Büro hatten. Das ist, ja wirklich erschreckend! Und das dann auch wirklich von Ihrer
539 Seite aus mehr Bedarf benannt wurde, dass ernährungsbezogene Inhalte auf diese Art vermit-
540 telt werden, beziehungsweise vielleicht auch Fort- und Weiterbildung angeboten werden soll-
541 ten. Das ist ein Punkt, wo wirklich Bedarf ist die Eltern mal mit ins Boot zu holen und wo
542 noch mehr Aufklärungsarbeit quasi erforderlich ist. In Ihrer Ausbildung oder in Ihrem Studi-
543 um war das Thema quasi irrelevant bis gar nicht vorhanden, da Sie aber auch gar nicht Sach-
544 unterricht als Fach hatten. Okay, Sie nicken. Ja, wenn ich Fragen darf, Sie haben sich ja be-
545 ruflich nicht viel damit beschäftigt, in Ihre Ausbildung, wie schätzen Sie Ihr eigenes
546 Ernährungswissen ein und wie würden Sie so Ihr Essverhalten beschreiben, wenn Ihnen die
547 Frage nicht zu privat ist?

548 B3: Das ist mir nicht zu privat. Also ich habe mich viele Jahre gar nicht darum groß geküm-
549 mert, um die Ernährung. So ein bisschen kam das dann als mein Sohn geboren war natürlich,
550 dass ich schon geguckt habe (...) und schon gesünder gegessen habe, also das alles auf den
551 Tisch kommt. (...) Vitamine, Ballaststoffe, Proteine, alles was gesund ist und gesündere Meh-
552 le und nicht das 405er-Weizenmehl, quasi.

553

554 I: Ja.

555

556 B3: Ich habe auch viel selber gebacken zu der Zeit, wobei das dann als beim Sohn älter wurde
557 auch weniger wurde (lacht). Und als ich dann wieder mit dem Sport intensiv angefangen ha-
558 ben, habe ich auch mehr darauf geguckt.

559

560 I: Okay.

561 B3: Und jetzt mit Corona ist auch irgendwie wieder alles anders (lacht).

562

563 I: (lacht) Das ist, weil die äußeren Rahmenbedingungen sich verändert haben. Ernährung und
564 Essen, das sind Rituale, das sind routinierte Abläufe und jetzt etwas ganz anderes entstanden.
565 Wir haben eine ganz andere Situation, das bringt ganz ganz viele aus ihrer gewohnten Blase,
566 aus ihrer Sicherheitszone und das verändert bei ganz vielen ja das tatsächlich auch das Ess-
567 verhalten.

568

569 B4: Ja richtig.

570

571 I: Sie haben eben erwähnt „Ja, nicht das 405er Mehl und Obst und Gemüse“ und sie haben
572 gesagt „Es gibt Kohlenhydrate, Proteine und Fette“, das klingt, wenn ich Sie so höre, schon
573 dass Sie Wissen darüber haben. Würden Sie sich kompetent im Zusammenhang mit lebens-
574 mittelbezogenen Aspekten beschreiben? Also irgendwo haben Sie das Wissen ja her
575 (schmunzelt).

576

577 B3: Ja also ich denke für meinen Alltag quasi reicht es so, dass ich es schaffe mich einiger-
578 maßen gesund zu ernähren. Aber natürlich ist da ganz viel Luft nach oben (lacht).

579

580 I: Aber informieren Sie sich privat in auch über ausgewogene Ernährung? Beschäftigen Sie
581 sich privat mit dem Thema?

582

583 B3: Wie gesagt ein bisschen. Ein bisschen habe ich mich damit befasst, weil ich halt auch
584 abnehmen wollte, gesund abnehmen wollte und fitter sein wollte in meinem Sport. Es ging
585 nicht nur um das Abnehmen, sondern auch um das fitter sein. Da habe ich schon geguckt, was
586 mir guttut.

587

588 I: Haben Sie eine Ernährungsumstellung hinter sich? Weil Sie abgenommen haben?

589 B3: Habe ich auch gemacht ja natürlich.

590

591 I: Auch eine signifikante, also wirklich mit größerem Erfolg?

592

593 B3: Ja doch, ja ja ja. Ich habe vor der Geburt meines Sohnes da gar nicht so drauf geachtet
594 und wie gesagt als mein Sohn geboren wurde habe ich dann ein bisschen mehr drauf geachtet.
595 Aber dann auch im Rahmen von Kombination mit Sport und fitter sein. Und dann habe ich ja
596 alles quasi ganz fröhlich gegessen, aber im Rahmen, also als ich dann anfang mit dem Sport.
597 Das war schon eher eine Ernährungsumstellung, ja. Ich habe dann weniger Kohlenhydrate
598 gegessen, natürlich so viel wie ich brauche, aber tendenziell waren es immer viel zu viele
599 quasi und ich habe halt auch nicht geguckt, was wo drin ist. Und dann habe ich viel mehr ge-
600 kocht und eben mit mehr Gemüse.

601

602 I: Das ist sehr spannend das Ansprechen. Haben sie vor diesem Hintergrund schon mal von
603 dem Begriff Ernährungskompetenz gehört?

604

605 B3: Nein (lacht).

606

607 I: (lacht) Gut, sehr schön! Das ist ja das Thema meiner Masterarbeit und das Thema was auch
608 dahintersteckt. Ich würde Ihnen das ganz kurz erläutern, und zwar ist Ernährungskompetenz
609 im Prinzip mehr als nur Wissen. Es geht um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man in der gro-
610 ßen Welt der Lebensmittel so zur Verfügung hat. Das bedeutet also letztendlich oder es be-
611 steht aus den vier Aspekten Planen, also Essen und Mahlzeiten planen, Auswählen von letzt-
612 endlich den Zutaten, diese Zutaten zubereiten und sie dann anschließend zu essen. Da steckt
613 ganz ganz viel hinter und das ist also die Ausgangslage meiner Masterarbeit auch, dass wenn
614 man Kindern ganz früh gar nicht nur das reine Wissen vermittelt, also vorne steht und sagt
615 „Hier liebe Kinder das ist ein Apfel. Der ist gesund, weil das sind solche und solche Stoffe
616 drin...“ sondern dass man im Tun mit den Kindern Lebensmittel bearbeitet, es bespricht, sich
617 auch Rezepte anschaut, sie liest, dass man dort ganz ganz viele Kompetenzen sich halt aneig-
618 nen kann und das entspringt und jetzt muss ich einmal ganz kurz theoretisch werden, aus dem
619 englischen und zwar ist das abgewandelt von der Gesundheitskompetenz und die heißt Health
620 Literacy. Kennen Sie den Begriff, haben Sie ihn vielleicht schonmal gelesen?

621

622 B3: Nein.

623

624 I: Ok und das ist Gesundheitskompetenz und daraus entsprang dann die Ernährungskompe-
625 tenz und das wäre dann Food oder Nutrition Literacy und Literacy ist Literalität und da geht
626 es um Sprache und um Geschriebenes, um Rechnen, also all diese Grundfähigkeiten, die Kin-
627 der in der Grundschule lernen. Und da kann man gucken, wie die Literalität im Bezug zur
628 Ernährung gefördert werden kann, also entsprechend angewandter Ernährungsbildung. Es
629 geht auch drum, wo kriegen die Kinder ihre Informationen her und können sie es überhaupt
630 lesen? Wenn sie dann lesen, können sie ein Rezept bearbeiten, sodass es für sie Sinn macht
631 und dass es auch gesundheitsfördernd für sie ist? Das Ganze habe ich jetzt versucht so ein
632 bisschen begrifflich zu beschreiben. Ist das für Sie plausibel?

633

634 B3: Mhm. Ja doch, da kann ich etwas mit anfangen.

635

636 I: Gibt es irgendwie in solchen Ansätzen Inhalte in der Ernährungsbildung bei Ihnen an der
637 Grundschule? (...) Sehen Sie da irgendwo schon Ansätze, dass die Ernährungskompetenz
638 gefördert wird?

639

640 B3: Also wie gesagt wir backen nach Rezept, zum Beispiel (lacht).

641

642 I: Okay.

643

644 B3: Also das ist dann natürlich nicht und das muss ich aber sagen, eben nicht unter dem Fo-
645 kus der gesunden Ernährung.

646

647 I: Mhm.

648

649 B3: Also. Aber letztendlich lernen die Kinder dann schon, dass es ist ein Rezept ist und was
650 da reinkommt. Aber was wir eben nicht machen ist, dass wir gucken was für ein Mehl ver-
651 wendet wird oder solche Geschichten. (Es geht einfach nur darum)

652 I: (Um das Backen?)

653

654 I: Auch nicht nur. Natürlich um das Rezept zu lesen, um abzuwiegen, um (...) ja, eine Waage
655 kennenzulernen und es dann einfach zu tun. Es geht auch in Richtung Mathematik vielleicht
656 so (lacht). (...) „Wieviel Butter kommt da rein, wieviel...“ (...) Ja und dann besprechen wir
657 schon halt beispielsweise bei 250 Gramm Butter, „Wieviel bräuchten wir dann um ein Paket
658 Mehl voll zu machen“ oder so.

659

660 I: Ja.

661

662 B3: Also solche Fragen kommen dann schon auch und solche Dinge werden überlegt.

663

664 I: Okay

665

666 B3: „Wieviel ist in einem Packet Mehl drin, wieviel Gramm sind das“? Es wird dann schon
667 mitbesprochen aber das dann halt nicht, wie gesagt, im Fokus gesunder Ernährung speziell.

668

669 I: Okay also es würde dann nicht mit einfließen beispielsweise, dass Butter ein tierisches Fett
670 ist?

671

672 B3: Genau, nee!

673

674 I: Oder dass man vielleicht was anderes nehmen könnte oder das da auch viel Zucker drin
675 enthalten ist und das die Fragen „Wie viel darf ich denn vom Zucker essen?“ Was ist eigent-
676 lich eine Portion?“ bearbeitet werden?

677

678 B3: Genau, also das nicht.

679

680 I: Ok. Sehen Sie denn, als ich den Begriff so beschrieben habe und gesagt habe, dass es auch
681 etwas mit Literalität zu tun hat, Ressourcen an der Grundschule? Also ich sehe Ressourcen
682 (lacht) aber meine Frage jetzt an Sie.

683

684 B3: (lacht)

685

686 I: Sie sind wirklich in der Praxis. Sehen Sie Ressourcen in der Umsetzung von Ernährungs-
687 kompetenzförderung in der Grundschule?

688

689 B3: Meinen Sie Zeit, zeitliche Ressourcen und personelle Ressourcen?

690

691 I: (...) Genau das große Ganze.

692

693 B3: Bestimmt! Wir haben bestimmt im Rahmen von Projekten zeitliche Ressourcen, zum
694 Beispiel bei AG's und solche Dinge, aber das ist dann wieder für Ausgewählte, also Kinder,
695 die es sich aussuchen in diese AG zu gehen. Das müsste dann ja wenn (...) irgendwas sein,
696 was im Unterricht stattfindet.

697

698 I: Genau, wäre meine nächste Frage.

699 B3: (...) Dann gibt es eben nur den Sachunterricht. Natürlich (...) schwierig! (...) Wir haben
700 das Thema gesunde Ernährung aber wir haben nur eine bestimmte Zeit natürlich dafür und
701 wir haben ja noch andere Themen. Das würde natürlich auch mehr Zeit in Anspruch nehmen,
702 das ist einfach so. Also (...) finde ich das schwierig jetzt gerade so schnell zu beurteilen.

703

704 I: Ist auch nicht schlimm.

705

706 B3: Also im Rahmen von Projekten und AG's mit Sicherheit, aber das würde nicht alle Kin-
707 der erreichen. Die Eltern vielleicht schon, wenn man sie dann mit einbindet.

708

709 I: Ja genau. Wo Sie das gerade so erzählt haben mit den Konflikt mit den Eltern, da hab ich
710 auch schon so gedacht „Ach Mensch, das wäre ja auch ein schöner Ansatz“ im Prinzip dort
711 einfach das mit einfließen zu lassen. Letztendlich ist dieses Problem ja auch auf der Basis von
712 den Ernährungskompetenzen der Eltern, weil sie ja das auch für die Kinder das Essen zuberei-
713 ten, letztendlich oder mit in die Brotdose tun, sie planen es ja auch irgendwo und die Kinder
714 sind dann diejenigen, die das dann essen. (...) Ja, Sie nicken.

715

716 B3: Genau. Ja ich denke da ist wirklich das absolut große (...) große Problem.

717

718 I: Ja.

719

720 B3: Wenn man die Eltern nicht mitkriegt, (...) glaube ich, bleib dass auf der Strecke. Das ist
721 einfach Sozialisation ja auch irgendwie.

722

723 I: Genau und zeitgleich ist es dann natürlich auch die Herausforderung. Also das wäre dann ja
724 im Prinzip die Ressourcen und die Herausforderungen, weil die Eltern...

725

726 B3: (Ja natürlich.)

727

728 I: (...da wirklich) Ihnen quasi die Steine vor die Füße legen.

729

730 B3: (...) Ja also ich glaube, wenn das anders gelaufen wäre, wäre es auch noch mal wieder
731 was anderes gewesen. Ich glaube, ich habe da vorher natürlich gar nicht drüber nachgedacht
732 einfach, in dem Moment. Dass das ohne die Eltern gar nicht funktionieren kann (lacht). (...)
733 Ich habe mich einfach gefreut, dass das von den Kindern kam und nicht von mir.

734

735 I: Ja.

736

737 B3: Ich fand das toll, dann hatten wir Demokratie nämlich auch gleich dabei (lacht).

738

739 I: (lacht)

740

741 B3: Ja, das ist dann gelebt einfach, dass finde ich viel schöner. Aber ich habe da in dem Mo-
742 ment einfach gar nicht drüber nachgedacht. Das wäre vielleicht anders gelaufen, wenn ich im
743 Vorfeld die Eltern der Kinder informiert hätte oder mit eingebunden hätte.

744

745 I: Ja. (...) okay. Wenn...

746

747 B3: ...Ich weiß natürlich nicht genau wie es geworden wäre, in manchen Teilen wäre es nicht
748 ganz so schlimm vielleicht geworden. Aber es gibt immer Eltern, glaube ich, die da nicht mit-
749 gezogen hätten (...) aber es wäre dennoch vielleicht ein bisschen anders abgelaufen.

750

751 I: (...) Ja, das ist wirklich spannend, gerade dieser Aspekt mit den Eltern! Ja (...) ich fasse das
752 jetzt nochmal zusammen mit der (lacht) mit der Ernährungskompetenz, Sie kannten das vor-
753 her ja nicht. Noch eine Frage, wenn Sie jetzt ein bisschen mehr darüber erfahren würden, also
754 rein wissenschaftlich und wenn das Thema für Sie auch interessant ist, könnten Sie sich dann
755 vorstellen sich damit ein bisschen zu befassen und das eventuell auch zu versuchen mit in den
756 Unterricht einfließen zu lassen und zu gucken ob da die Möglichkeit besteht?

757

758 B3: Doch das mit Sicherheit, doch.

759

760 I: Weil ich glaube wirklich, dass es eine ganz schöne Sache ist und dass man das auch immer
761 so unterbewusst ein bisschen mit einbauen kann ohne dass da vielleicht viel Zeit drauf geht.

762

763 B3: Ja, ja.

764

765 I: Also Sie haben sich selber viel auch im privaten Umfeld mit dem Thema Ernährung befasst
766 beziehungsweise Sie beschäftigen sich schon damit. Im ausgewogenen Umfang selber haben
767 Sie Ihre Ernährung auch schonmal umgestellt und ich hatte jetzt so das Gefühl, dass trotzdem
768 auch eine Haltung zur ausgewogenen Ernährung da ist (...) und dass Sie das auch versuchen
769 ein bisschen zu vermitteln. Ja gut, jetzt ist vor dem Hintergrund der ganzen Corona-
770 Problematik natürlich auch etwas zum Erliegen gekommen (schmunzelt) beziehungsweise es
771 hat sich etwas verändert und dass die Ernährungsbildung gerade gehemmt wird oder einge-
772 schränkt wird, durch die Akzeptanz der Eltern. Ganz kurz noch, wie ist die Akzeptanz der
773 Kinder? Haben Sie das Gefühl, dass da (...) auch Motivation ist noch mehr zu lernen? Wollen
774 die das?

775

776 B3: Doch, ich glaube schon.

777

778 I: Ja?

779

780 B3: Ich glaub schon ja. Also von den Kindern kam eigentlich ganz viel. (...) Natürlich ist das
781 bei dem ein oder anderen auch unterschiedlich. Also manche haben dann auch gesagt „Mhm
782 da bin ich nicht so dafür, dass ich jetzt was anderes mitbringe“ (...) Ja, aber andere waren
783 dann wieder einverstanden. Ein Kind hat freiwillig ein Referat gehalten über Diabetes zum
784 Beispiel.

785

786 I: Oh schön.

787

788 B3: Ja also das ist unterschiedlich, kann man so auch (...) nicht sagen.

789

790 I: Ja.

791

792 B3: Also manche sind direkt bereit dann noch mehr tatsächlich zu tun und sich zu informieren
793 (...) und andere eben nicht, wie immer.

794

795 I: Das stimmt, dass stimmt, ja. Ja, aber das ist doch immer toll. Also ich sag immer „Auch
796 wenn es nur zwei, drei Kinder sind, ist es immer schon toll.“ Da muss man irgendwie den
797 Strohalm greifen (lacht).

798

799 B3: Das stimmt (lacht).

800

801 I: Ja super vielen Dank. Möchten Sie noch irgendetwas ergänzen?

802

803 B3: Ich höre Sie jetzt gerade nicht. (technische Probleme mit der Internetverbindung)

804

805 I: Ich habe Sie gefragt, ob Sie noch etwas ergänzen möchten? Gibt es noch irgendetwas, was
806 Sie zum Abschluss noch sagen möchten?

807

808 B3: Nö, nö. Also es war angenehm (lacht).

809

810 I: Danke (lacht)

811

812 B3: Also nee, war für mich ja auch kein Problem.

813

814 I: Ja super.

815

816 B3: Dann auch zu helfen.

817

818 I: Super vielen Dank, dann bedanke ich mich sehr.

Lehrkraft B4

Interviewdurchführung am:

14.05.2021

Dauer des Interviews:

49 Minuten

Kommunikationsmedium:

Digital über Zoom

Transkript: Befragte 4

1 I: Ja Sie hatten das eben schon angesprochen, dass Thema. Dass es im Moment ziemlich
2 schwierig alles gerade ist, gerade für Lehrkräfte.

3

4 B4: Mhm.

5

6 I: Wie geht es Ihnen persönlich in dieser Zeit mit den ganzen Schulschließungen oder auch
7 nicht und all diese ganzen Herausforderungen, zum Beispiel die Digitalisierung und all das
8 was einem so abverlangt wird?

9

10 B4: Ja so Schulschließungen haben wir ja jetzt in den letzten Monaten gar nicht. Also wir
11 waren ja nach den Weihnachtsferien eine Woche zu Hause und dann sind wir aber ganz nor-
12 mal in den Wechselunterricht gegangen und der hat bis jetzt auch genauso stattgefunden, wie
13 geplant, also da waren keine Ausfälle. Da ist zwar mal das eine oder andere Kind durch Kon-
14 takte in der Familie in Quarantäne gewesen, aber wir hatten sonst so kein keinen Fall. Also
15 von daher war jetzt für mich das Unterrichten in den letzten Wochen eigentlich genauso wie
16 immer. Also ja, ich war halt jeden Tag da, also es war anstrengender, weil ich sonst immer
17 einen freien Tag auch hatte, aber das geht natürlich nicht wenn die Kinder im Wechselunter-
18 richt da sind.

19

20 I: Mhm.

21

22 B4: Dann habe ich nachher eine Gruppe nur einen Tag gesehen in der Woche, wenn es gerade
23 von der Aufteilung doof hinkommt. Ich habe dann noch Stunden erhöht, weil eine unserer
24 Kolleginnen schwanger geworden ist und die dann ja sofort aufhören in der Schule präsent zu
25 sein. Ich habe dadurch natürlich auch noch ein bisschen mehr Unterricht vorzubereiten, die
26 macht aber noch netterweise für die Mathe-Klasse, die ich von ihr übernommen habe, immer
27 noch schön die Arbeitspläne.

28

29 I: (schmunzelt).

30

31 B4: Das quasi die Unterrichtsvorbereitung dann auch so ziemlich fertig ist. Ich muss dann nur
32 nochmal ein bisschen kopieren und gucken was halt alles an dem Tag ansteht und wie ich
33 jetzt den Einstieg mache oder ob ich irgendwie noch Material oder irgendwas Besonderes
34 brauche. Also das ging jetzt, dafür dass ich ja sechs Stunden mehr mache, ganz gut.

35

36 I: Okay.

37

38 B4: Also das habe ich mir schlimmer vorgestellt. Was nervig halt im letzten Jahr war, als wir
39 diesen langen Lockdown dann nach Ostern hatten. Da war ich in der ersten Klasse und die
40 sind ja auch als letztes wieder gekommen in die Schule und für die dann immer Arbeitspläne
41 von zu Hause vorzubereiten war schwierig. Die können noch kaum lesen, die haben keine
42 Themen, die mal über einen längeren Zeitraum gehen, da sind viele Sachen, die werden zwei,
43 drei Tage gemacht und dann kommt wieder etwas Neues. Also das fand ich schon sehr an-
44 strengend, da immer etwas rauszusuchen, dass die Eltern nicht immer als Lehrer oder Hilfs-
45 lehrer nebensitzen mussten.

46

47 I: Ja.

48

49 B4: Und da habe ich auch dann auch nur so telefonisch Kontakt gehalten, weil wir auch erst-
50 mal überhaupt keine E-Mail-Adressen von den Eltern hatten. Die habe ich dann erstmal alle
51 mühsam abtelefoniert und dann stimmten die nicht, weil da irgendwelche komischen Buch-
52 stabenkombinationen darin waren oder die wurden wieder geändert. Dann ist die Mail wieder
53 zurück, dann habe ich wieder angerufen. Dann kam von der Schule dauernd irgendwelche
54 Schreiben, die man dann weiterleiten musste und wo man dann nicht wusste wer es überhaupt
55 gekriegt hat. Dann hatten nicht alle Emails, die haben den Arbeitsplan nicht gekriegt, dann
56 bin ich dahin gefahren mit dem Auto und hab das dann abgegeben persönlich. Also das fand
57 ich schon extrem nervig, ja, und was es im Endeffekt gebracht hat, dass weiß ich nicht!

58

59 I: Bestimmt ganz viel!

60 B4: Ja klar die Kinder, die einfach aus Haushalten kommen wo medial so überhaupt nichts
61 läuft, ja da bin ich dann halt zigmal hingefahren und hab das dann abgeliefert.

62

63 I: Ja.

64

65 B4: Ja, die freuen sich natürlich aber viel gemacht oder alles gemacht wird dann eben auch
66 nicht. Man kriegt es dann auch nicht wieder. Die anderen schicken es dann einem wieder zu-
67 rück zur Kontrolle. Solche Kinder geben es dann aber auch nicht ab in der Schule, so wie es
68 vereinbart war und das empfand ich als Belastung. Klar wir waren viel zu Hause und man hat
69 natürlich viel weniger Unterricht gehabt und stundenmäßig hat man sicherlich auch nicht
70 mehr gearbeitet, aber das war schon eine ziemliche Belastung, fand ich. Nun bin ich auch so
71 was Computer-Dinge angeht nicht so ganz weit vorne und das war für mich einfach auch vie-
72 les neu und anstrengend.

73

74 I: Ja. Ja.

75

76 B4: Es wurde dann irgendwann im Herbst besser als wir dieses IServ dann für alle Kinder
77 über die Schule eingerichtet haben. Da finde ich, ist die Kommunikation auch einfach besser
78 geworden.

79

80 I: Mhm.

81

82 B4: Das ist jetzt klar, das ist jetzt unsere Weg und wer sich da jetzt nicht drum kümmert, ja
83 der kriegt eben die Information nicht. Aber da bin ich dann raus und ich hatte vorher immer
84 das Gefühl ich muss da nochmal anrufen und da nochmal nachfragen, also das ist jetzt ein
85 bisschen besser geworden. Die ganzen Post von der Schule geht jetzt auch eben direkt an die
86 Eltern und wenn da Rückfragen sind bin ich dann nicht wieder diejenigen, die dann kontak-
87 tiert wird, sondern das geht dann an die Schulleitung.

88

89 I: Das klingt nach einer sehr herausfordernden und anstrengenden Zeit, die Sie hinter sich
90 gebracht haben.

91

92 B4: Ja es war halt, dieser erste Lockdown war halt so anstrengend.

93

94 I: Ja.

95

96 B4: Die letzten Woche mit dem Wechselunterricht fand ich jetzt okay. Es ist auch einfach
97 auch mal nett in einer kleinen Gruppe Unterricht zu machen. Dann sind nur zehn, elf Kinder
98 da, das ist ja auch mal schön.

99

100 I: Ja.

101

102 B4: Durch den Wechselunterricht macht man auch zwei Tage hintereinander das Gleiche.

103

104 I: Ja.

105

106 B4: Das ist zwar manchmal auch schwierig, jetzt durch die Feiertage muss natürlich wieder
107 geguckt werden „Die müssen dies machen“ und „Die müssen das machen“ aber dafür müssen
108 sie ja eigentlich vorher in der Schule gewesen sein, um den Einstieg zu haben. Da muss man
109 natürlich bei den Arbeitsplänen auch ziemlich jonglieren, aber wenn die dann einmal fertig
110 sind, dann ist das, finde ich jetzt so, in der Schule ganz gut zu händeln.

111 I: Ja super. Nun sind Sie dann im Präsenzunterricht ja auch im Kontakt mit den Kindern. Hat
112 vor dem Hintergrund der Pandemie, zum Beispiel, das Thema Gesundheit für Sie an Bedeu-
113 tung zugenommen?

114

115 B4: Also ich hatte jetzt im ersten Schuljahr den Kindern in Sachunterricht dann etwas ge-
116 schickt zum Thema gesunder Ernährung. Als vorwiegend natürlich Arbeitsblätter oder auch
117 mal so Versuche, die sie zu Hause machen sollten. So Geschmacksversuche, Riechversuche,
118 das haben natürlich dann auch nicht alle zu Hause gemacht, wenn die Eltern dann so gefordert
119 werden. Sonst hat das Thema in den letzten Wochen überhaupt keine Rolle gespielt, weil wir
120 hier auch nichts machen dürfen durch Corona.

121

122 I: Mhm.

123

124 B4: Wir haben ja sonst auch gesundes Obst, also Schulobst und das haben wir ja alles abge-
125 stellt, weil es eben nicht erlaubt ist, dass man da jetzt für die Kinder etwas schnippelt. Also
126 das hat in den letzten Wochen so, finde ich, überhaupt keine Rolle gespielt.

127

128 I: Ich meinte auch erst einmal so gar nicht in Bezug auf die Ernährung, sondern allgemein die
129 Gesundheit. Sie sind ja eng mit den Kindern auch zusammen, hinsichtlich Ihrer eigenen Si-
130 cherheit vielleicht, sich anstecken zu können, irgendwelche Sorgen oder Ängste und (...)?

131

132 B4: Ja, klar ich meine da hat man natürlich schon irgendwie immer mal Bedenken, aber wir
133 sind ja jetzt auch schon seit Anfang März geimpft, also haben zumindest den im Impfschutz
134 durch die erste Impfung.

135

136 I: Ja.

137

138 B4: Also das, finde ich, hilft dann schon. Und jetzt mit den Testungen nach Ostern, also man
139 muss man sich selber so ein bisschen wieder disziplinieren, dass man die Maske auch wirk-
140 lich wieder mehr aufhat. Man wiegt sich so ein bisschen in Pseudosicherheit.

141

142 I: Ja. Achten Sie mehr auf die Gesundheit von Ihren Schülerinnen und Schüler oder auf Ihre
143 eigene auch jetzt?

144 B4: Nö.

145

146 I: Ist so gleichgeblieben?

147 B4: Ja, ja. Ja klar. Also was eben an Hygieneregeln notwendig ist, dass versucht man auch
148 einzuhalten und man guckt natürlich für sich selber auch das man Bewegung fördert. Das
149 ging ja auch viel nicht, die letzten Monate.

150

151 I: Ja genau.

152

153 B4: Gut, ich laufe regelmäßig und das konnte man ja sowieso weiterhin machen und dann
154 spiele ich Tennis, dass ging eigentlich auch so.

155

156 I: Mhm.

157

158 B4: Natürlich immer nur im Einzel und nicht im Doppel oder auch irgendein Training, das
159 ging schon. Als das man mal mit den Schülern eben auch raus geht, wenn das Wetter gut ist,
160 das ging auch. Dass sie sich einfach mal bewegen.

161

162 I: Ja.

163

164 B4: Nur wir haben da ja auch gerade Umbaumaßnahmen, bei uns an der Schule. Also nicht
165 direkt bei uns aber an der KGS. Unser Sportplatz ist im Moment ziemlich mit Baustellenfahr-
166 zeugen und Gerätschaften blockiert. Die Sprunggrube ist komplett weg und ja es geht einfach
167 nicht gut. Also man kann das da jetzt nicht gut nutzen.

168

169 I: Und grundlegend, also vor diesen Umbaumaßnahmen und so? Welchen Stellenwert hat das
170 Thema Gesundheit und Gesundheitsförderung im Zusammenhang mit schulischer Bildung bei
171 Ihnen an der Schule? Wie ist der Stellenwert einzustufen?

172

173 B4: Naja wir machen halt dieses Obst und eben das was vom Kultusministerium vorgegeben
174 wird an Maßnahmen oder Unterrichtsthemen. Das machen wir auch.

175

176 I: Mhm.

177

178 B4: Dann haben wir ein gesundes Frühstück, was über den Förderverein läuft. Da kann jede
179 Klasse einmal im Jahr ein gesundes Frühstück für sich organisieren und das dann über den
180 Förderverein abrechnen. Also das wird dann bezahlt.

181

182 I: Okay.

183

184 B4: Im Zuge macht man dann immer etwas zu dem Thema.

185

186 I: Orientiert sich die Schule an einem Gesundheitsleitbild? Gibt es so etwas bei Ihnen?

187

188 B4: Nö.

189

190 I: Nö.

191

192 B4: Wüsste ich jetzt so nicht.

193 I: Also Angebote und so, wie sie schon sagten, kleine Bausteine in dem Unterricht, wie Sie es
194 bereits erzählt haben fließend so rein, wie man sich das als Lehrkraft auch so vorstellt?

195

196 B4: Genau, wie sich das manchmal so ergibt oder dann halt eben auch, weil du das Thema
197 noch nicht gemacht hast. Dann ist es eben dran.

198

199 I: Ok. Und wie verhält es sich bei den Lehrkräften? Gibt es da irgendwelche Angebote zur
200 Gesundheitsförderung?

201

202 B4: (...) Nö. Also klar kriegen wir Fortbildungen und es wird immer alles weitergeleitet was
203 es da gibt aber jetzt, dass sich jemand so einbringt das nicht. (...) Wüsste ich jetzt nicht.

204

205 I: Okay, es ist wirklich schon eher der Fokus auf die Kinder gelegt mit Angeboten?

206

207 B4: Mhm.

208

209 I: Bewegung hatten Sie gesagt ja und dann das Thema Ernährung natürlich als wichtigen
210 Baustein dann letztendlich auch. Gibt es bei dem gesunde Frühstückten oder den gesunde
211 Frühstückspausen ein Konzept, an dem Sie sich orientieren?

212

213 B4: Ja, wir haben zu diesem Schulobst Material, wo man eben diese verschiedenen Obstsorten
214 dann genau beschreibt auch und was dann wichtigen Dingen drin ist. Also da gibt es so
215 ein Begleitmaterial aber sonst, so ein richtiges Konzept haben wir da nicht.

216

217 I: Okay.

218 B4: Das wird dann so in Kisten angeliefert und ist dann je nach Klassenstärke verteilt und
219 dann wird halt geschnibbelt.

220

221 I: Ja. Ja schön.

222

223 B4: Da ist jetzt aber auch nichts irgendwie Besonderes drin, also da sind meistens Äpfel,
224 Wurzeln und Bananen und ja dann war es das eigentlich auch.

225

226 I: Aber ist doch super. Das schmeckt gut und tut dem Körper gut (lacht).

227

228 B4: Ja die Kinder mögen das auch gerne und finden das auch gut, aber das ist jetzt auch gera-
229 de so bei meiner erste Klasse „Ja wer schnibbelt nun?“ „Ich natürlich!“ „Wer macht das
230 wann?“ „Ich in meiner Pause.“ Das sind dann wieder so Dinge, wo ja auch nicht zu Ende ge-
231 dacht wird.

232

233 I: Ja okay.

234

235 B4: In der dritten und vierten Klasse können die Kinder das dann selber irgendwann schnei-
236 den, da sind ja auch immer mal fähige Kinder, die mit einem Messer umgehen können, aber
237 so am Anfang ist schon schwierig. Die Kinder finden das aber gut. Wir hatten vorher einen
238 anderen Anbieter, der hat ein bisschen mehr Abwechslung auch drin gehabt. Da war jetzt
239 auch nichts Exotisches drin, aber da war dann auch ein bisschen mal so eine Paprika oder
240 Kohlrabi oder sowas oder Trauben.

241

242 I: Und das kommt jede Woche?

243

244 B4: Das kommt jede Woche zweimal. Jetzt muss ich mal überlegen, das ist so lange her.
245 Montag (...) kommt etwas für den Montag und den Dienstag und dann kommt am Mittwoch
246 nochmal etwas für die restlichen drei Tage.

247

248 I: Und das läuft, wie? Über einen Förderantrag?

249

250 B4: Nee, das ist irgendwie von der Europäischen Union.

251

252 I: Ach, Sie haben das EU-Schulprogramm Obst und Gemüse?

253

254 B4: Genau.

255

256 I: Ach okay, gut.

257

258 B4: Ja.

259

260 I: Und das ist dann ja für alle Grundschüler?

261

262 B4: Genau. Das ist dann halt irgendein regionaler Bio-Anbieter, der so ein Zertifikat hat und
263 der das liefert.

264

265 I: Ach schön. Wie lange nutzen Sie das Programm schon?

266 B4: Ach das haben wir schon mehrere Jahre jetzt, also doch das haben wir schon länger.

267

268 I: Und Sie sehen auch da Erfolge drin, dass man das einfach den Kindern anbietet?

269

270 B4: Doch die nehmen das schon. Also die Wurzeln schmecken ja manchmal auch nach nichts,
271 die bleiben dann auch mal liegen und wenn die einen Tag an der Luft in der Klasse liegen,
272 dann werden die immer so wabbelig und schwarz, dass ich die dann teilweise schon mit nach
273 Hause genommen hab und dann gab es halt Möhreintopf oder so etwas.

274

275 I: (lacht)

276

277 B4: Ja dann haben wir eine Putzfrau, die hat Hühner und sammelt dann die ganzen Abfälle,
278 die Schalen oder eben auch was einfach matschig war und verfüttert das. Das finde ich auch
279 eine ganz gute Lösung, dass man eben dadurch auch weniger Müll produziert. Das gehört ja
280 irgendwie auch zur Gesundheit „Wo kommt mein Essen her und was passiert damit?“. Aber
281 ja, also die Kinder. Wir sind ja wirklich auf dem Land und die Kinder sind da doch irgendwie
282 auf einer Insel.

283

284 I: Mhm.

285 B4: Die haben auch Frühstück mit wo Obst drin ist oder wo eben auch eine Paprika und eine
286 Tomate drin ist. Jetzt geht das ja auch mit Erdbeeren los. Also die sind auch mit Obst vertraut
287 und essen das auch regelmäßig.

288

289 I: Ja.

290

291 B4: Selbst die Kinder aus Haushalten, wo man so denkt „Mhm, den tut das vielleicht ganz
292 gut“ aber wenn man da auf die Brotdosen achtet, sind die eigentlich ganz gut versorgt.

293 I: Ja. Also das ist doch gut.

294

295 B4: Ja.

296

297 I: Also ich fasse es eben ganz kurz ein bisschen zusammen, die Aspekte zur Gesundheitsför-
298 derung. Wenn man das große Ganze jetzt umschließt, sprich Ernährung Bewegung und sag
299 ich mal Psychosoziales im Prinzip, wird nur vereinzelt und im Rahmen der Bewegung ein
300 bisschen was angeboten für die Schülerinnen und Schüler. Für die Lehrkräfte eher gar (nicht).

301

302 B4: (Ja während Corona.)

303

304 I: Während Corona! Wie war das vor Corona?

305

306 B4: Ja da hatten wir natürlich ganz normal Sportunterricht.

307

308 I: Ah, okay.

309

310 B4: Zwei Stunden die Woche.

311

312 I: Ja.

313

314 B4: Und da haben wir natürlich schon vielfältige Bewegungserfahrungen angeboten.

315 I: Ja.

316

317 B4: Also da macht man ja nicht jede Woche nur ein Ballspiel. Da fließen ja die Körperwahr-
318 nehmung und Kondition und auch das Herz-Kreislauf-System und solche Dinge mit ein. Es
319 war ja eben jetzt auch kein Sport in Gruppen möglich.

320

321 I: Genau.

322

323 B4: Das war eben die einzige Möglichkeit im Moment, dass man mit den Kindern rausgehen
324 kann.

325

326 I: Ja.

327

328 B4: Ich habe das ja bereits geschildert mit unserem Sportplatz.

329

330 I: Genau.

331

332 B4: Ich bin jetzt auch letzte Woche als Beispiel, als das Wetter gut war, mit den Kindern auf
333 den Spielplatz im Wohngebiet gegangen.

334

335 I: Oh schön.

336

337 B4: Einfach das sie mal eine Stunde andere Geräte und eine andere Umgebung haben. So et-
338 was macht man dann natürlich schon. Und ich habe auch so für Sport Möglichkeiten, die man
339 mit in den Arbeitsplan einbauen kann. (sucht an ihrem Schreibtisch in Unterlagen).

340

341 I: Also, dass Sie die Bewegung quasi mit in den Unterricht mit einbauen?

342

343 B4: Ja sowas oder ich habe hier so einen Rasterentwurf (hält Arbeitsblatt in die Kamera), was
344 man auf dem Schulhof machen kann.

345

346 I: Ja schön.

347

348 B4: So welche Geräte wir dahaben und wie man das nutzen kann.

349

350 I: Ja.

351

352 B4: Während der Corona-Zeit. Da ist natürlich immer das Problem, wenn eine Klasse auf dem
353 Schulhof ist, dann ist die, die da ihr Fenster aufhaben, gestört.

354

355 I: Ja, ja.

356

357 B4: (sucht weiterhin in Unterlagen) Oder ich habe ihn dann schon Sachen mitgegeben, zum
358 Beispiel „Meinen Fitnesshasen“

359

360 I: Süß.

361 B4: Das sieht dann so aus. Kann man das erkennen? (hält Arbeitsblatt in die Kamera)

362

363 I: Ja, voll niedlich.

364

365 B4: Da sind unten so Sachen, die sie machen müssen.

366

367 I: Ja.

368

369 B4: Und wenn sie das eben so und so oft gemacht haben, dann malen sie halt einen Teil von
370 dem Hasen an.

371

372 I: Ach. Das ist doch schön.

373

374 B4: Ja das sie halt ein bisschen Bewegung haben. Viele sind ja auch draußen, aber wenn ich
375 ihn dann quasi nochmal die Aufgabe gebe, zum Beispiel Joggen an der Wand oder eine be-
376 stimmte Anzahl an Minuten auf dem Trampolin hin- und herspringen, dann hat das auch wie-
377 der ein bisschen einen anderen Aufforderungscharakter, als wenn Mama sagt „Geh doch mal
378 draußen spielen!“.

379

380 I: Ja das ist doch gut.

381

382 B4: Also solche Sachen habe ich jetzt so gemacht. Sieht man das? (hält Arbeitsblatt in die
383 Kamera)

384

385 I: Ja das sieht man. Mhm.

386

387 B4: Ja, ich bin ja auch Sportlehrerin, das kann man dann ja immer ganz gut einbauen.

388

389 I: Ja das klingt doch super. Ja und dann (haben Sie)

390

391 B4: (Oder in Mathe, da) haben wir jetzt die Uhrzeit gehabt und dann haben wir das beispiels-
392 weise gemacht bei der Fragen „Wie lang geht denn eigentlich eine Minute?“ oder „Wann ist
393 eigentlich eine Minute rum?“, dass sie dann eine Minute gelaufen sind.

394

395 I: Ahh, okay. Das ist auch eine schöne Idee. Das ist ja so eine Form von fächerübergreifen-
396 dem Lernen, im Prinzip.

397

398 B4: Ja genau, dass bietet sich dann ja immer an.

399

400 I: Sehr cool. Dann sind wir gleich schon im Thema drin, in der Ernährungsbildung in der
401 Schule. Jetzt hatten Sie eben bereits erwähnt, dass Sie die EU-Kiste als Angebot haben, das
402 sind dann so ein bisschen Rahmenbedingungen, die gegeben sind. Sie nutzen das Angebot um
403 Obst und Gemüse gemeinsam mit den Kindern zu schnabuliere und für den Unterricht selber
404 haben Sie eben ganz spannend dieses fächerübergreifende Lernen gezeigt, in der Bewegung.
405 Wie erfolgt das in der Ernährung? Ist das ausschließlich den Sachunterricht zugeordnet, die
406 Ernährungsbildung oder wird es auch in anderen Unterrichtsfächern vielleicht sogar unterrich-
407 tet?

408

409 B4: Naja man kann es natürlich fächerübergreifend dann in Mathe auch beim Thema Gewich-
410 te machen. Das man dann eben Lebensmittel auch abwägt oder generell Maße und Einheiten
411 damit einbaut, aber das hat ja nichts direkt etwas mit Gesundheit zu tun.

412

413 I: Naja.

414

415 B4: Es geht eher darum am Beispiel von einem Kilo Kartoffeln oder so das Ganze ein biss-
416 chen anschaulich zu machen.

417

418 I: Wenn man aber die Portionsgrößen zum Beispiel wüsste, also was eine Portion ist. Die
419 Kinder essen ja häufig auch viel mehr als sie sollen und auch wir Erwachsenen ja leider sehr
420 viel. Wenn man das dann mit in Mathe thematisiert, dann wäre es so etwas.

421

422 B4: Mhm.

423

424 I: Dann könnte man (wieder Ernährungsbildung)

425

426 B4: (Ja das stimmt, dass) könnte man mal machen. Zum Beispiel „Was ist denn überhaupt so
427 der Tagesbedarf?“

428

429 I: Ja.

430

431 B4: Wie viele...

432

433 I: ...Also ganz runtergebrochen. Als gerade so diese Portionsmaße. Wenn die Kinder lernen
434 könnten, in der Ernährungsbildung, mit Handportionen zu arbeiten. Kennen Sie das? Also
435 wissen Sie wie wieviel eine Portion bei einem Kind sein soll, zum Beispiel?

436

437 B4: Nee.

438

439 I: Also da sagt man immer eine Hand ist eine Portion, je nachdem was man auf der Hand hat.
440 Beim Fleisch ist das nur die Handfläche, beim Gemüse sind das zwei Hände, bei Getreide
441 oder Brot ist es dann die ganze Hand, eine Hand. Sowas halt und das könnte man dann natür-
442 lich auch im Matheunterricht beleuchten. Zu gucken „Wieviel ist eine Portion?“, „Wieviel
443 Gramm ist eine Portion?“ und das wäre dann auch ein Beispiel für fächerübergreifende Ernäh-
444 rungsbildung.

445

446 B4: Ja. Ja das könnte man mal machen, wenn Corona denn dann mal wieder vorbei ist und
447 man dann wieder mit Lebensmitteln hantieren darf (lacht).

448

449 I: Genau, dass ist das Problem. Wie war das vor Corona? Also war die Ernährungsbildung
450 wirklich im Sachunterricht dann als kleines Thema?

451

452 B4: (...) Also ich muss sagen Klasse drei, vier spielt das nicht so eine Rolle.

453

454 I: Mhm.

455

456 B4: Und ich habe ganz lange nicht mehr in der ersten und zweiten Klasse Sachunterricht ge-
457 macht. Also das habe ich jetzt quasi erst mit meiner neuen ersten Klasse wieder, also in Klas-
458 se drei, vier sind andere Themen vorrangig.

459

460 I: Ja okay.

461

462 B4: Also im Rahmen des gesunden Frühstücks hat man immer was gemacht, aber das war
463 dann auch nur die Ernährungspyramide und das war dann auch nur ein bisschen oberflächlich.

464

465 I: Nur ein bisschen vorne an?

466

467 B4: Ja oder dass man einfach dann auch mal geguckt hat, was die Kinder mit in ihrer Brot-
468 se haben. Das man mal so Zuckermengen ermittelt.

469

470 I: Ja.

471

472 B4: Sowas dann mal aber jetzt nicht als großes Thema. Ja und jetzt, also in der ersten, zweiten
473 Klasse, wie gesagt, ist es schwierig im Sachunterricht.

474

475 I: Mhm.

476

477 B4: Also es ist ein Thema unter Vielen und ich habe jetzt eben auch nochmal in unserem
478 Buch „Pustebblume“ geschaut. Ich weiß nicht, ob Sie das kennen? (sucht das Buch)

479

480 I: Ja.

481

482 B4: Da sind zwei Seiten in dem ganzen Buch zur Ernährung drin.

483

484 I: Oha, okay.

485 B4: Das ist natürlich nichts, ne.

486

487 I: Wie sehen Sie das? Haben Sie das Gefühl, dass das unzureichend ist?

488

489 B4: Ja das kann ja nur als Einstieg sein. Ja und dann ist man eben gefordert, dass man selber
490 mit Material da weiter macht.

491

492

493

494 I: Ja? Also würden Sie auch sagen, dass es gut wäre, wenn man mehr Ernährungsbildung in
495 den Unterricht mit einfließen lassen würde?

496

497 B4: (...) Ja das ist ja sowieso generell die Frage, was soll im Sachunterricht gemacht werden?
498 Also unsere aktuellen Themen, finde ich, kommen generell zu kurz. Was ist mit Medienerzie-
499 hung?

500

501 I: Ja.

502

503 B4: So! Das hat sich ja in letzten Jahren auch gewandelt. Also ich finde (...) die Demokratie-
504 bildung, die Medienerziehung und die Gesundheitsbildung, das wären eigentlich die drei
505 Themen. Was die Ritter im Mittelalter gemacht haben empfinde ich da jetzt eigentlich (...)
506 naja mehr so als Randthema. Da kann man natürlich auch darüber Bescheid wissen aber für
507 ein Entwicklung eines Kindes, finde ich, sind das die Themen, die eigentlich viel mehr be-
508 handelt werden müssen.

509

510 I: Ja okay. (Ein bisschen...)

511 B4: (Aber da sind wir anscheinend noch nicht so weit.)

512

513 I: Ein bisschen Spielraum haben Sie ja. Haben Sie das Gefühl, dass Sie ein bisschen mehr von
514 den Themen mit in Ihren Unterricht einfließen lassen?

515

516 B4: (...) Ja man muss natürlich auch Material haben.

517

518 I: Ja.

519

520 B4: Wenn ich mir jetzt erstmal wieder da stundenlang irgendwas zusammensuchen muss oder
521 selber noch irgendwas kaufen, bin ich da auch nur im begrenzten Umfang zu bereit.

522

523 I: Ja. Wo kriegen Sie ihr Material her für die Ernährungsbildung? (...) Auch aus der Puste-
524 blume?

525

526 B4: Das habe ich jetzt auch im Internet. Also da gibt es ja diese Grundschule-Lernplattform,
527 diese Grundschultante „4teachers“ und dann haben wir dieses Programm „Worksheet-
528 Crafter“, da werden so Arbeitsblätter eingestellt von Kollegen, die man selber noch verändern
529 kann, und da habe ich mir auch bereits einiges rausgenommen. Dann haben wir in der Schule
530 auch so eine Kartei, die man dann mitbenutzen kann. Da ist natürlich dann wieder das Prob-
531 lem man spricht sich im Band ab und das sind dann drei Klassen und alle machen dann
532 gleichzeitig Ernährung und alle brauchen diese Kartei. Das ist dann auch wieder nervig.

533

534 I: Ja.

535

536 B4: So etwas wie „Aber wir waren doch heute dran“ oder „Nee jetzt brauche ich die aber“. Ja,
537 man hat einfach so viele Themen.

538

539 I: Mhm.

540

541 B4: Klar, wenn man sich hinsetzt, kriegt man auch viel Material.

542

543 I: Mhm.

544

545 B4: (...) Ja, also in Klasse drei, viere habe ich gar kein Material, muss ich ganz ehrlich sagen.

546

547 I: Ja.

548

549 B4: Bei dem gesunden Frühstück, was die Eltern organisiert haben, da habe ich dann so ein
550 bisschen eben drum herum gemacht, je nachdem was die Eltern den Kindern angeboten ha-
551 ben. Ich hatte mal einen Vater, der hat in einem Restaurant gearbeitet und der hat dann das
552 Frühstück für uns organisiert.

553

554 I: Schön.

555

556 B4: Und der hat nur exotische Obstsorten mitgebracht.

557

558 I: Wow.

559 B4: Also so Sachen, die kannte ich nicht mal. Das war dann schon ganz spannend auch für die
560 Kinder, wie das aussieht.

561

562 I: Klar!

563

564 B4: So eine Drachenfrucht, wie die von außen aussieht und wie man die aufschneidet und was
565 man da von essen kann, welcher Teil also. Ja das hat sich dann halt so ergeben und dann habe
566 ich eben so aktuell ein bisschen recherchiert und geguckt, was findet man jetzt über Südfrüch-
567 te oder exotische Früchte. Das man das eben dann auch mit aufnimmt.

568

569 I: Ja das ist doch auch mal eine gute Ressource, sich jemanden dann aus dem Elternkreise zu
570 greifen sozusagen und als Unterstützung zu holen (schmunzelt). Gibt es denn noch weitere
571 Unterstützung durch externe Fachkräfte oder sind das Zufälle?

572

573 B4: Ja also das war jetzt Zufall. Also die Klasse hatte ich zwei Jahre, die habe ich von der
574 Kollegin, die in Ruhestand gegangen ist, dann übernommen. Der Vater hat das dann die dritte
575 und vierte Klasse beide Male gemacht und das ist eben super angekommen.

576

577 I: Ja.

578

579 B4: Das war echt spannend und da ist dann auch so ein bisschen Gruppenzugang. Wenn der
580 Eine das probiert, probiert der Andere das auch und dann kann man ja ruhig sagen, wenn ei-
581 nem etwas nicht schmeckt.

582

583 I: Ja auf jeden Fall.

584

585 B4: Ich habe auch gesagt „Wenn es dir nicht schmeckt, dann spuckst du es auch wieder aus
586 aber probieren kannst du“.

587

588 I: Ja.

589

590 B4: Also was wir sonst auch noch immer hatten war dieses Klasse 2000-Projekt.

591

592 I: Ja.

593

594 B4: Ich weiß nicht, ob Sie das kennen?

595

596 I: Ja.

597

598 B4: Klar. Da war ja auch Gesundheit immer ein Thema und dann hatten wir auch jahrelang
599 bei uns die Landfrauen, die einmal so ein Milchtage gemacht haben. Da ging dann alles so
600 rund um das Thema Milch und Kuh. Die haben dann alles erklärt und Material mitgebracht
601 und dann wurde eben auch aus Milchprodukten etwas hergestellt. Zum Beispiel wurde dann
602 Kräuterquark gemacht oder Milchreis und verschiedene Sachen eben aus Milch und das glei-
603 che dann mit der tollen Knolle oder so ähnlich.

604

605 I: Mit der Kartoffel (schmunzelt).

606

607 B4: Ja genau. Dann wurde eine Kartoffelpizza gemacht und Kartoffelpuffer und ich weiß gar
608 nicht mehr.

609

610 I: Ja.

611

612 B4: Genau so war es. Also die sind dann eben von außerhalb kommen und das finde ich für
613 Kinder eigentlich immer ganz schön, wenn mal jemand ja so eine kleine Einheit im Unterricht
614 macht. Das ist doch immer sehr ansprechend.

615

616 I: Das gibt auch noch mal anderen Input, oder?

617

618 B4: Genau.

619

620 I: Und Sie haben gesagt das es ziemlich aufwendig oder schwierig ist, so habe ich Sie jetzt
621 verstanden, dann auch noch nebenbei die Materialien zu recherchieren, weil einfach der Um-
622 fang von der gesamten Bildung extrem groß ist. Würden Sie sich da über, sag ich jetzt mal,
623 noch mehr Infomaterialien freuen, zum Thema Ernährungsbildung?

624

625 B4: (...) Also ich meine wir haben da ja auch Material zu in der Schule, aber man muss das
626 natürlich auch alles dann erstmal sichten.

627

628 I: Und anwenden.

629

630 B4: Ja.

631

632 I: Also so dass man es anwenden kann, letztendlich, oder?

633

634 B4: Ja genau. Was bringt einem ein dicker Ordner, wenn ich erstmal gucken muss „Was passt
635 jetzt zur Klasse eins?“ und „Was passt jetzt zur Klasse zwei?“

636

637 I: Wie ist das...

638

639 B4: ...Ja da ist einfach der Arbeitsaufwand auch manchmal zu groß, aber das ist ja in vielen
640 Themenbereichen der Fall. Also man hat dann so seinen Ordner, seinen Fundus und den zieht
641 man dann durch und den macht man dann alle vier Jahre wieder, wenn man in dem Jahrgang
642 ist, in ähnlicher Form erneut.

643

644 I: Ja. Wenn Sie auf die Ausbildung zurückblicken, im Studium, zum Thema Ernährungsbil-
645 dung, hatte das einen Stellenwert? Wurde das thematisiert in der Ausbildung, im Studium?

646

647 B4: Nein gar nicht.

648

649 I: Gar nicht.

650

651 B4: Nun muss ich auch sagen, ich habe nicht Sachunterricht studiert.

652

653 I: Ok. Wissen Sie von Kollegen wie das abläuft?

654

655 4B: Nee.

656

657 I: Nee.

658 B4: Aber also ganz ehrlich, wenn ich mir das so angucke, wie praxisfern dieses Studium war,
659 dann kann ich mir auch nicht vorstellen das da großartig im Sachunterricht etwas gelaufen ist.

660

661 I: Ja ok. und jetzt so als, ich nenn es mal eher fachfremdere Lehrkraft? Weil Sie nicht Sachun-
662 terricht studiert haben aber Sie es ja unterrichten, was wiederum nicht heißt, dass sie keine
663 Fähigkeiten, keine Kompetenzen haben. Würden Sie sich dann noch mehr wünschen oder
664 würden Sie sich eine Fortbildung wünschen, zu dem Thema? Das Sie Ihr Wissen erweitern?
665 Können Sie sich so etwas vorstellen? (...) Oder sagen Sie das reicht auch an Materialien, weil
666 der Umfang sowieso nicht gegeben ist, dass man es vermitteln kann?

667

668 B4: Ja also ich denke generell reicht das was wir so haben.

669

670 I: Mhm.

671

672 B4: Also das müsste dann wirklich schon so eine Fortbildung, worüber wir eben gesprochen
673 haben.

674

675 I: Ja.

676

677 B4: Und so.

678

679 I: Ja.

680

681 B4: Also was man direkt praktisch mit in den Unterricht nehmen kann.

682

683 I: Ja, okay.

684

685 B4: Weil über gesunde Ernährung man ja selber auch darüber informiert ist, unabhängig jetzt
686 von irgendeinem Unterricht.

687

688 I: Ja.

689

690 B: Also das müsste dann wirklich ganz kindgerecht sein, sehr handlungsorientiert.

691

692 I: Mhm.

693

694 B4: Und nicht großartig irgendwelche Fakten.

695

696 I: Okay das klingt doch aber sehr schön. Also ich fasse es noch einmal zusammen: Bei Ihnen
697 in der Schule haben Sie Ernährung im Sachunterricht. Darüber hinaus haben Sie die Obst-
698 und Gemüsebox, die Sie anbieten und das gesunde Frühstück. Sie hatten auch in der Vergan-
699 genheit schon mal externe Fachleute, die Landfrauen zu Ihnen gekommen, Sie haben dieses
700 Programm Klasse 2000, was Sie immer mal wieder anbieten sozusagen also unterrichten, als
701 Baustein und in der Ausbildung war das nicht so ein großes Thema. Gut, nun haben Sie nicht
702 Sachunterricht studiert, aber Sie könnten sich vorstellen auch angewandte Handlungskompe-
703 tenzen und Ideen für die Ernährungsbildung zu erhalten, um das dann mit den Kindern auch
704 letztendlich anzuwenden?

705

706 B4: Ja.

707

708 I: Okay. Ja das klingt doch sehr schön. Sie haben das eben schon einmal ganz kurz erwähnt,
709 dass man irgendwie weiß, was gesunde Ernährung ist und dass es irgendwo auch eine Hal-
710 tungsfrage ist. Wenn ich Fragen darf, wie würden Sie Ihr eigenes Ernährungswissen konkret
711 einstufen und beschreiben und wie ist Ihr Essverhalten?

712

713 B4: (...) Also Ich denke schon, dass ich mich gesund und abwechslungsreich ernähre. Ich
714 kann jetzt natürlich nicht genau sagen, was jetzt in welchem Lebensmittel, in welchem Um-
715 fang so drin ist aber versuche eben regionale, saisonale Produkte zu kaufen. Ich kaufe jetzt
716 nicht alles nur Bio also, das mache ich jetzt nicht. Also so normal in der Familie, denk ich
717 schon, habe ich schon fundiertes Wissen. Was jetzt so speziell Kinder jetzt vielleicht im
718 Grundschulalter besonders benötigen oder was die in welchen Mengen haben sollen oder
719 nicht dürfen oder lieber nicht zu sich nehmen sollen, also da weiß ich jetzt nicht so Bescheid.
720 Also da muss ich dann immer aktuell auch nochmal gucken „Wie war das jetzt mit dem Zu-
721 cker“ oder so.

722

723 I: Mhm, okay. Aber es ist eine grundlegende Haltung, also Sie haben schon eine Ernährungs-
724 haltung eine bewusste ausgewogene Ernährung zu pflegen. So kommt es rüber, wenn Sie das
725 erzählen.

726

727 B4: Ja. Also klar wir essen auch Fleisch.

728

729 I: Klar!

730

731 B4: Ja das traut man sich ja manchmal gar nicht mehr zu sagen. Es gibt halt nicht jeden Tag
732 Fleisch.

733

734 I: Ja.

735

736 B4: Wenn es Fleisch gibt, dann vielleicht nicht unbedingt Schweinefleisch. Also auf so etwas
737 achte ich dann schon, aber es ist natürlich im Alltag auch oft das es schnell gehen muss. Dann
738 kommt man 13:15 Uhr/13:30 Uhr nach Hause und in einer halbe Stunde muss erst mal das
739 Essen auf den Tisch stehen.

740

741 I: Mhm. Ja, genau.

742

743 B4: Also bei uns gibt es jetzt zum Mittagessen keine Fertigpizza so. Also das gibt es halt nicht
744 aber wenn die Kinder sich dann mal abends, wenn sie dann noch irgendwie vom Sport kom-
745 men und Kohldampf haben können sie sich sowas dann selber machen.

746

747 I: Ja ist ja okay.

748

749 B4: Ja aber da gucken wir schon, dass es abwechslungsreich ist und ich habe auch das Glück,
750 dass meine beiden Kinder nicht wählerisch sind, die essen auch eigentlich alles. Also da muss
751 ich keine Rücksicht drauf nehmen und von daher gibt es bei uns eigentlich auch alles.

752

753 I: Eine große Bandbreite, genau. Ja super. Aber Sie haben ja auch letztendlich das Wissen, wo
754 es was gibt. Sie beachten die Aspekte regional und saisonal, Sie befassen sich damit und Sie
755 wenden das dann auch an. Genau das, was Sie auch eben gesagt haben, dass Sie sich das wün-
756 schen für die Grundschule oder das es ein guter Ansatz wäre mit den Kindern wirklich aktiv
757 zu arbeiten, vor diesem Hintergrund befindet sich auch das Thema der Ernährungskompetenz.
758 Haben Sie den Begriff Ernährungskompetenz schon einmal gehört?

759

760 B4: So jetzt bewusst noch nicht.

761

762 I: Okay, ich erläutere den Begriff ganz kurz, und zwar kommt das eigentlich aus der Gesund-
763 heitskompetenz und aus dem Gesundheitsförderungsbereich, Health Literacy. Sagt Ihnen der
764 Begriff etwas?

765 B4: (schüttelt den Kopf)

766

767 I: Das ist Gesundheitsliteralität und davon abgeleitet wurde halt die Ernährungskompetenz
768 und der englische Begriff, das ist halt eine englische Wissenschaft oder eher der Ursprung ist
769 aus dem englischen Bereich, Food Literacy oder Nutrition Literacy abgeleitet. Der Schwer-
770 punkt liegt auf der Literalität, sprich Lesen und Schreiben, beziehungsweise die Grundfähig-
771 keiten und -fertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen sind dort mit inkludiert.

772

773 B4: Mhm.

774

775 I: Bei dem Begriff Ernährungskompetenz jetzt speziell geht es darum, dass die Kinder Fähig-
776 keiten und Fertigkeiten ausbilden oder auch die Erwachsenen diese Kompetenzen haben, um
777 vor diesem Hintergrund eine Ernährung bewusst zu planen, auszuwählen, zuzubereiten und zu
778 essen und das beinhaltet das sie lesen und schreiben müssen, im Prinzip. Also sie müssen sich
779 ja die Informationen irgendwo herholen und es bringt nichts, dass nur jemand sagt „Das ist
780 gut und das ist schlecht“, „Das ist ein Apfel, der ist gesund, wenn du davon viel isst“ oder
781 „Das ist Schokolade“. Sie müssen ja auch irgendwann mündig werden letztendlich und geför-
782 dert werden und dann müssen sie selber irgendwann losgehen und das entscheiden. Da gibt es
783 noch viel mehr als nur den Apfel und diese Kompetenzen halt zu erlernen, im Prinzip, also im
784 Umgang mit dem Lesen und Schreiben, das ist die Ernährungskompetenz. (...) Das ist genau
785 das, was Sie eben ja schon gesagt haben, was die Kinder auch voranbringt.

786

787 B4: Mhm.

788

789 I: Es geht ja schon damit los ein Rezept zu lesen und das dann zu analysieren „Was bedeutet
790 das eigentlich für mich?“, „Was muss ich denn dann kaufen?“ und wenn da jetzt Mehl steht
791 „Was kaufe ich denn dann für ein Mehl?“ Wenn Sie jetzt diese ganzen Informationen gehört
792 haben, was glauben Sie oder wie schätzen Sie den Umfang der Ernährungskompetenzförde-
793 rung bei Ihnen in der Schule ein, bezogen auf den Unterricht?

794

795 B4: (...) Der ist dann, also wenn man das so breit fächert, gering. Dann hat der einen geringen
796 Stellenwert.

797

798 I: Wenn Sie...

799

800 B4: Dann...

801

802 I: ...Ja?

803

804 B4: ...könnte man ja ganz viel machen.

805

806 I: Genau, das ist jetzt auch meine nächste Frage. Wenn Sie das so hören, gibt es da Aspekte
807 und Ressourcen in der Grundschule, bei denen anzusetzen?

808

809 B4: Da gibt es sicherlich interessierten Kollegen, also das kann ich mir schon vorstellen, die
810 so etwas dann auch in die Klasse weitertragen. (...) Nun wird unsere Schule ja auch umge-
811 baut, wir kriegen jetzt auch eine Küche.

812

813 I: Ja?

814

815 B4: Die hatten wir bisher jetzt nicht.

816

817 I: Ok.

818 B4: Das eröffnet uns natürlich auch nochmal andere Möglichkeiten, als wenn ich immer alles
819 im Klassenraum nur mit einem Gaskocher dann vielleicht hinkriegen muss (lacht). Aber das
820 hört sich schon spannend an und ist ein interessantes Thema.

821

822 I: Ja absolut.

823

824 B4: Davon kann man dann ja selber wieder profitieren.

825

826 I: Absolut und das ist ja auch etwas, was Sie gesagt haben, als der Vater eines Kindes in die
827 Schule kam und einfach mal verschiedene Früchte mitgebracht hatte.

828

829 B4: Mhm.

830

831 I: Das ist ja im Prinzip angewandte Ernährungsbildung, nenne ich letztendlich auch so.

832

833 B4: Ja.

834

835 I: Das ist etwas, was die Kinder auch vorwärtsbringt. Sehen Sie da irgendwie auch Herausfor-
836 derungen im Rahmen Ihrer Lehrertätigkeit, also für die Umsetzung im Unterricht?

837

838 B4: (...) Es ist schon eine Herausforderung, weil im Prinzip die Eltern ja auch mitziehen müs-
839 sen.

840

841 I: Ja, wie erleben Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern?

842 B4: Bitte?

843

844 I: Wie erleben Sie, vor diesem Hintergrund, die Zusammenarbeit mit den Eltern?

845

846 B4: Ja im Prinzip finden Sie es immer alle toll. Wir hatten jetzt zum Beispiel auch so ein
847 Müllprojekt, wo wir auch so einen Projekttag gemacht haben. Da haben wir uns dann mit
848 Verpackungsmaterialien beschäftigt und da auch eine tolle Ausstellung zu gemacht. Die El-
849 tern haben es dann beim Angucken sehr gelobt, aber wenn ich dann teilweise in die Brotdose
850 gucke, dann ist halt wieder ein Babybel und irgendein Müsliriegel in Folie verpackt. Also die
851 wird man halt nicht dauerhaft ins Boot holen können und man kann ja die Kinder auch nicht
852 dahin gehend stigmatisieren „Nein das darfst du jetzt nicht mitbringen“ oder andere Kinder,
853 die dann ja auch schonmal den Spruch draufhaben „Die sind hier aber verboten“, das ist im-
854 mer ein bisschen schwierig.

855

856 I: Ja.

857

858 B4: Da die dauerhafte Unterstützung von zu Hause zu kriegen ist schwierig. Also bei allen
859 schafft man es nicht. Die Einen machen es sowieso und sind sicherlich auch bereit etwas zu
860 ändern, in ihrem Verhalten. Oder dass man die Kinder eben auch zu Hause ganz anders in die
861 Küchenarbeit mit einbezieht, aber alle erreicht man natürlich nicht dauerhaft. Im erste Mo-
862 ment ist immer alles toll und super. Man kennt das ja.

863

864 I: Ja genau. Ich hatte jetzt auch schon in einem Interview gehört, das da wirklich auch ganz
865 unangenehme Dynamiken sich entwickelt haben, wenn das eine Kind, ich sag mal in Anfüh-
866 rungsstrichen, eine gesunde Brotdose und das andere Kind Schokolade mithatte, dass sie sich
867 dann ungerecht versorgt fühlten und dass sie dann anfangen untereinander das Thema auch
868 anzusprechen. Haben Sie so eine Situation auch schon mal erlebt?

869

870 B4: Ja das kommt immer mal vor, dass dann jemand sagt „Wir dürfen doch keine Süßigkeiten
871 mitbringen“.

872 I: Ok? Wer gibt es vor das keine Süßigkeiten mitgebracht werden dürfen?

873

874 B4: Das ist eine Regel bei uns in der Schule.

875

876 I: Ok.

877

878 B4: Also das das Frühstück nicht aus Süßkram besteht.

879

880 I: Okay. Entspricht das irgendeiner Leitlinien oder war es einfach so, dass Sie es intern kom-
881 muniziert haben, zum Beispiel bei einer Lehrerversammlung?

882

883 B4: Das weiß ich gar nicht ob das jetzt in unserem Schulprogramm aufgenommen ist. Das
884 muss ich gleich nochmal nachgucken. Ich glaub da steht etwas drin zur gesunden Ernährung
885 im Schulfrühstück.

886

887 I: Ah, okay.

888

889 B4: Was wir nicht wollen (...) aber ja, dann ist das für das Kind natürlich in dem Moment
890 doof und dann kommen auch Ausreden und Fragen wie „Ist ein Keks eine Süßigkeit?“ und
891 „Gibt es Unterschiede zwischen den Doppeldecker-Keks von Bahlsen aus der Minipackung
892 und selbstgebackenen Haferkeksen?“ Also das ist natürlich immer auch schwierig, das so ab-
893 zuwägen aber ja, da achten die Kinder schon drauf und dann wird schon mal gemeckert. Auch
894 jetzt so im Anschluss an das Umweltprojekt, das dann gesprochen wird „Hier, dein Croissant
895 ist ja auch wieder extra abgepackt“ und „Ja die mag ich aber so gerne!“

896

897 I: (lacht) Ja das Wollen und das Sollen, da sind wir wieder.

898 B4: Ja.

899

900 I: Genau, Bedarf und Bedürfnis! Und wenn die Kinder das dann so untereinander thematisie-
901 ren, greifen Sie dann auch ein und intervenieren Sie dann bei dieser Schokolade?

902

903 B4: Ja das kommt immer auf die Situation an. Also es kommt auch drauf an welches Kind das
904 abkriegt und wie sich das Kind dann eben auch selber verteidigen oder rechtfertigen kann.
905 Wenn jetzt ein Kind so etwas ausnahmsweise mal mithat, dann greif ich natürlich auch anders
906 ein als bei einem Kind, wo dauernd ein ungesunder Snack enthalten ist.

907

908 I: Mhm, okay.

909

910 B4: (...) Aber das ist schon schwierig, weil Eltern das auch einfach als eigene Entscheidung
911 empfinden.

912

913 I: Ja genau, das habe ich auch schon so erfahren.

914

915 B4: Also sie sind schon bereit ein gesundes Frühstück einzupacken aber mit Ausnahme.
916 Wenn sie ihrem Kind dann noch mal was Gutes tun wollen, ist eben auch etwas drin, was da
917 eigentlich nicht so reingehört. Aber das ist auch in Maßen, also das passt schon.

918

919 I: Mhm.

920

921 B4: Vielleicht ist das in anderen Regionen auch anders aber so im ländlichen Bereich, bei uns,
922 passt das eigentlich.

923 I: Ja. Ja aber...

924 B4: ... Aber die achten schon drauf, die Kinder. Also die gucken was der andere hat und ob
925 das okay ist.

926

927 I: Kann man das dem Erfolg des ernährungsbezogenen Unterrichts in Sachkunde oder in an-
928 deren Fächern zuschreiben? Oder ist das auch schon ein kleines Grundwissen, was die Kinder
929 von zu Hause mitbringen?

930

931 B4: Ich denke das bedingt sich einfach.

932

933 I: Okay.

934

935 B4: Wenn wir jetzt das Thema mit der Ernährungspyramide bearbeiten, dann haben wir natür-
936 lich auch bewusst mal die Brotdose angeguckt und ein bisschen sortiert, wovon hätte jetzt
937 eigentlich mehr rein gemusst oder was sollte eigentlich gar nicht rein und das verbindet sich
938 dann halt mit dem, was sie von zu Hause ja auch gelernt haben.

939

940 I: Mhm.

941

942 B4: Da sind einige Kinder dann auch, die dann zur Mutter gehen und sagen „Nee das dürfen
943 wir nicht mehr“.

944

945 I: Okay.

946

947 B4: Das kommt dann auch vor, dass ich mir etwas anhören musste.

948 I: Ich wollte gerade fragen, kam dann Feedback...

949

950 B4: (So habe ich das ja nicht gesagt.)

951

952 I: (Kam dann Feedback von den Eltern?)

953

954 B4: Ja ja. Ja, kommt dann auch schon mal.

955

956 I: Unabhängig von der Wissensvermittlung, wie verläuft das Kochen, beziehungsweise ko-
957 chen Sie dann auch mit den Kindern oder bereiten Sie Lebensmittel zu?

958

959 B4: Nee also nur diese Schulobst.

960

961 I: Mhm.

962

963 B4: Und was wir dann eben auch gemacht haben, zu Weihnachten haben wir mal Kekse ge-
964 backen. Aber das ist eigentlich dann der fertige Teig, den die Kinder dann mitgebracht haben.

965

966 I: Okay.

967

968 B4: Das ist bei uns auch sehr schwierig gewesen, weil wir eben keine Küche haben.

969

970 I: Ja okay, ja das ist ein ganz wichtiges Stichwort.

971

972 B4: Das war dann eben so eine Aktion mit den Landfrauen, die dann ein Kochfeld mit zwei
973 Herdplatten mitgebracht und in der Klasse aufgestellt haben.

974

975 I: Ja okay. Also so wie ich das eben angesprochen habe, diese Kompetenzen, die vier Grund-
976 fertigkeiten der Ernährungskompetenzen Zubereiten zum Beispiel, Auswählen und Zuberei-
977 ten, dass findet dann auch so ja noch gar nicht statt, im Prinzip?

978

979 B4: Nee nee.

980

981 I: Weil es gar nicht möglich ist das quasi in der Schule umzusetzen?

982

983 B4: Ja. Das ist schon schwierig dann.

984

985 I: Ja, Frage: Würden Sie sich qualifiziert dazu fühlen die Kinder ernährungskompetenzbezo-
986 gen zu fördern und vor diesem Hintergrund zu unterrichten?

987

988 B4: Ja also mit meinem Wissen für die erste, zweite Klasse, finde ich, ist das ausreichend mit
989 dem was man eben im Internet dann auch an entsprechenden Materialien oder Arbeitsblätter
990 bekommt. Und wenn wir dann irgendwann mal eine Küche haben und dann der Umbau fertig
991 ist, gehe ich sicherlich auch mit den Kindern in die Küche und werde etwas zubereiten.

992

993 I: Ja schön!

994

995 B4: Also es ist halt nur ein Basiswissen.

996

997 I: Mhm.

998

999 B4: So in das kleinste Detail gehen kann ich nicht, das habe ich ja schon gesagt.

1000

1001 I: Also ich finde das klingt sehr gut.

1002

1003 B4: Ja das reicht auch, finde ich, für die Kinder in dem Alter auch erstmal. Da muss ich jetzt
1004 nicht noch mit irgendwelchen großartigen Inhaltsstoffen anfangen.

1005

1006 I: Nein.

1007

1008 B4: Klar mit Zucker können sie etwas anfangen und dass man dann versucht es anschaulich
1009 darzustellen, indem man Würfelzucker mithat und die Frage bearbeitet „Wieviel ist da über-
1010 haupt enthalten?“ und das dann eben entsprechend aufbaut.

1011

1012 I: Ja.

1013

1014 B4: Also das finde ich dann wertvoller als jetzt irgendwelche genauen Inhaltsangaben.

1015

1016 I: Nein, darum geht es auch nicht. Es geht wirklich um die Basics quasi, also wirklich grund-
1017 legend dazu zu vermitteln und letztendlich ist das ja gerade, vor dem Hintergrund der begin-
1018 nenden Literalität der Grundschüler, dann auch erstmal das Tun und dann irgendwann später,

1019 wenn dann das Lesen und Schreiben auch gegeben ist, dann kann es auch schon vielleicht
1020 auch mal in die Bearbeitung gehen. Dann wird es letztendlich weitergeführt und umgesetzt.

1021

1022 B4: Genau.

1023

1024 I: Ja, aber das klingt sehr schön. Also ich habe das jetzt ja so auch verstanden von Ihnen, dass
1025 Sie auf jeden Fall motiviert sind und dass Sie das Thema auch für wichtig halten. Im Schulun-
1026 terricht gibt es natürlich kleine Differenzen mit den Eltern gibt, also dass da auch wirklich
1027 eine Herausforderung besteht, um noch mehr Ernährungsbildungsunterricht einführen zu las-
1028 sen, weil die Eltern ja auch im Prinzip immer so ein bisschen meinen da auch die Oberhand
1029 zu haben, richtig?

1030

1031 B4: Klar, also hauptsächlich kommt es aus den Familien.

1032

1033 I: Okay.

1034

1035 B4: Wenn das da völlig anders vorgelebt wird, dann denke ich, kann man in der Schule noch
1036 so viel gesunde Ernährung thematisieren. Wenn sie es zu Hause nicht kriegen dann ist es
1037 schon schwierig für die Kinder.

1038

1039 I: Ja genau. Ja okay dann bedanke ich mich für die Rede und Antwort, die Sie mir gestanden
1040 haben und für die vielen vielen Informationen. Möchten Sie...

1041

1042 B4: ...Ja. Ich hoffe das Sie damit irgendwie weiterkommen (lacht).

1043

1044 I: (lacht) Klar natürlich! Möchten Sie noch irgendwas ergänzen, irgendwas erzählen, was viel-
1045 leicht noch nicht angesprochen wurde?

1046

1047 B4: Nee aber wenn Sie irgendwie ein praktisches Versuchsfeld brauchen können Sie sich ger-
1048 ne melden. Wenn Sie in der Klasse mal irgendwas richtig konkret durchführen möchten oder
1049 mit den Kindern eine Umfrage machen möchten, wie die das sehen, dann sagen Sie Bescheid.
1050 Also das finde ich immer sehr gewinnbringend für Kinder.

1051

1052 I: Ja klar, kein Problem.

Lehrkraft B5

Interviewdurchführung am:

17.05.2021

Dauer des Interviews:

45 Minuten

Kommunikationsmedium:

Digital über Zoom

Transkript: Befragte 5

1 I: Ja also vielen Dank nochmal, dass Sie sich die Zeit nehmen. Am Anfang würde ich einfach
2 gerne wissen, wie es Ihnen gerade so geht, in der ganzen Corona-Zeit? Auch wenn Sie diese
3 Frage vielleicht mittlerweile zu oft gehört haben aber als Lehrkraft oder als Person, die mit
4 Kindern zu tun hat, ist es ja doch noch mal eine andere Herausforderung.

5

6 B5: Ja bei uns ist die Pandemie einfach, ach, wir haben sie so genommen, wie sie kam und
7 kommen damit eigentlich sehr gut zurecht. Das Wechselmodell, was in Niedersachsen ange-
8 boten wurde kommt uns sehr zugute, das heißt dass die Kinder alle zwei Tage kommen ein-
9 mal zwei und einmal drei Tage die Woche im Wechsel und somit haben wir 12 Kinder pro
10 Klasse am Tag und das funktioniert ganz phantastisch. Also das ist sehr, beziehungsweise
11 noch ruhiger als es sowieso bei uns ist. Wir haben sehr viel Zeit mit den Kindern, die Kinder
12 haben unglaublich viel Zeit zum Arbeiten, es ist eigentlich für uns ein Idealzustand.

13

14 B5: Ach, das ist ja wirklich schön! War es denn von Anfang an ein Idealzustand oder war es
15 am Anfang so, dass Sie sagten als Lehrkraft „Ok, ich bin schon ganz schön kaputt, es ist gera-
16 de ganz schön viel und ich muss sehr viel organisieren“?

17

18 I: Naja wir müssen, ich als Schulleitung muss schon viel organisieren aber unser Team ist
19 sehr klein und in einem klein Team ist es fast familiär, möchte ich sagen. Gleich zu Beginn
20 der Pandemie, Anfang März, haben wir uns so eine Art Dropbox gemacht, wo die Kinder Ma-
21 terialien aus [REDACTED] quasi abfotografiert bekommen haben oder Aufgaben
22 formuliert bekommen haben, die sie aus der Schule schon kennen größtenteils. Oder wir ha-
23 ben neue Sachen gemacht, haben dann als geschlossen war mit den Kindern Videokonferen-
24 zen gemacht in kleinen Gruppen mit drei, vier, fünf Kindern und das in Verbindung mit der
25 Dropbox lief ganz fantastisch. Und im Januar haben wir dann statt einer Dropbox ein Padlet
26 benutzt, wo wir auch besser Fotos für die Kinder unterbringen konnten, da es einfach viel
27 ansprechender ist als diese Dropbox für die Kindern und also ich muss sagen, dass die Kinder
28 damit sehr gut zurechtkommen. Ich weiß nicht, wie die Eltern es schaffen, dass sie ihr Kind
29 jeden zweiten Tag nur betreuen müssen. Wir haben nur zwei Kinder in der Betreuung an ei-
30 nem Tag und ja, also ich kann für unsere Schule, in unsere Situationen nur positives rückmel-
31 den. Wir haben zwei Klassen nur mit insgesamt sechs betreuenden Lehrkräften und ich muss
32 sagen, dass wir es einfach sehr guthaben. Diese Bedingungen für uns und die für die Kinder
33 sind optimal sind eigentlich. Sicherlich ist es viel, aber ich denke, dass wir sehr flexibel sein
34 können, weil wir eben keine Lehrwerke haben, an denen wir arbeiten, sondern eben nach [REDACTED]

35 [REDACTED] sehr individuelle sowieso arbeiten und deshalb ist es für uns
36 überhaupt kein Problem, uns da schnell anzupassen an die neuen Bedingungen.

37

38 I: Das klingt wirklich schön und ja schon sehr fortschrittlich. Dann haben Sie sich also relativ
39 schnell ja auch digitalisiert...

40

41 B5: (Absolut)

42

43 I: ... (wo andere vielleicht) dann noch hinterherhängen. [REDACTED]
44 Konzept arbeiten, vor diesem Hintergrund, wie sieht da der Fokus auf die Gesundheit aus?
45 Welchen Stellenwert hat Gesundheit und Gesundheitsförderung bei den Kindern?

46

47 B5: Also das ist jetzt kein spezifisches Sachunterrichtsthema oder wie man das nennen möch-
48 te (steht vor dem Bildschirm auf und sucht etwas) sondern (...) wir haben die (...) wenn es
49 um Ernährung geht und um gesundes Leben, ich meine das leben wir einfach den Kindern
50 natürlich vor und wenn wir gemeinsam Essen dann kommt das für die Kinder auch in Be-
51 tracht da einfach sehr gut drauf zu achten. Sie dürfen keinen Süßkram mitbringen und das
52 machen die auch nicht und wenn jemand dann doch mal Schokolade in dem Joghurt drin hat,
53 dann wird gleich darauf hingewiesen. Ja bei dem gemeinsamen Essen, was wir tatsächlich
54 auch gemeinsam in der Klasse machen ist einfach so nebenbei ohne, dass es im Lehrplan drin
55 ist, quasi. Also es gibt kein explizites Thema, sondern es wird immer impliziert, einmal über
56 die eigenen Essgewohnheiten und dann haben die Kinder oft Gelegenheit füreinander zu ko-
57 chen. Das heißt wir haben eine Küche, wo die Kinder kochen können, und da haben wir bei-
58 spielsweise mal einen Vater gehabt, der auch Ökotrophologe ist und der mit den Kindern zu-
59 sammen einfach gesund gekocht hat und spezielle Werkzeuge mitgebracht hat oder
60 Kochutensilien und Pläne mit ihnen gemacht hat, Rezepte auch verfasst hat und auch mit
61 ihnen einkaufen war. Das hat sich dann fortgesetzt, dass die Kinder immer wieder mal zwei,
62 drei Gänge-Menü für die anderen gekocht haben.

63

64 I: Stark.

65

66 B5: Das machen sie in Begleitung von einer Praktikantin oder einer Mutter, die dann mit da-
67 bei ist und so. Also sehr sehr sehr selbständig, wo wir in der [REDACTED] Pädagogik einen
68 großen Fokus drauflegen. Aber von der Systematik her, wo die Nahrung herkommt, dafür gibt
69 es auch verschiedene Zugänge bei uns im Rahmen der [REDACTED] Pädagogik, und zwar sind
70 das einmal die Grundbedürfnisse des Menschen. Das ist eine Bildtafel, die ich Ihnen gleich
71 auch noch mal zeigen kann.

72

73 I: Mhm.

74

75 B5: Und Nahrung ist natürlich ein Grundbedürfnis und da wird aufgeteilt in Mineralien tieri-
76 sche und pflanzliche Produkte und ja dann gucken wir in die Lebenswelt des Kindes, gucken
77 in unserer Umgebung und schauen, wie die Kinder und die Menschen früher gelebt haben und
78 wie sie sich ernähren, wenn sie in unterschiedlichen Klimazonen sind. Dazu gibt es eine Rei-
79 he von Darbietungen, so heißt das, wenn wir ein Thema einführen mit den Kindern, wo das
80 thematisiert wird. Die zweiten Bildtafel dazu geht beispielsweise nur um die Nahrung, wenn
81 wir aufteilen „Woher kommt die Nahrung von der Pflanze eigentlich?“. Also es ist eine Wur-
82 zel, es ist Stängel, es ist ein Blatt, es ist Samen oder eine Frucht und (...) da haben die (...)
83 Kinder so eine Systematik quasi, also dass sie das auch besser identifizieren können und be-
84 nennen können und besser einordnen können, woher sie eigentlich ihre Nahrung bekommen.
85 Dann gibt es natürlich Produkte, die von Tieren stammen und/oder Teile von den Tieren, die
86 sie essen. Ich meine jetzt Milch oder Käse oder so etwas oder eben, ob es dann das direkte
87 Fleisch ist. Das wird auch nochmal aufgeschlüsselt, also aus der Herkunft quasi des gewon-
88 nen Lebensmittels und in Geographie sorgen wir auch dafür, dass die Kinder gucken, wer
89 eigentlich daran beteiligt ist, bis wir so ein Brot essen können. Also wenn wir den Einkaufs-
90 laden gehen und es kaufen „Wie viele Menschen waren eigentlich daran beteiligt das wir dieses
91 Brot haben können?“ und da geht das vom Korn zum Brot quasi einmal in den Stationen aber
92 eben auch immer welche Teilhabe haben oder welche Menschen sind daran beteiligt. Dann
93 gibt es natürlich den Bauern und dann gibt es den Müller, dann gibt es den Bäcker, dann gibt
94 es den Verkäufer und dazwischen sind auch immer Leute, die die Sachen transportieren
95 (lacht), denn die Zutaten müssen ja von einem Ort zum anderen gebracht werden.

96

97 I: (lacht)

98

99 B5: Und so sehen die Kinder, also da geht es nicht explizit um gesunde Ernährung, aber es
100 geht darum „Woher bekommen wir unsere Nahrung?“

101 I: Ja.

102

103 B5: Und eigentlich, dass jeder seinen Beitrag leisten kann bei so einem fundamentalen
104 Grundbedürfnis wie der Nahrung eben.

105

106 I: Ja.

107

108 B5: Also wir nehmen alle daran teil und da ist der Fokus draufgelegt. Oder wenn wir Früchte
109 in Biologie behandeln. Bei uns ist der Sachunterricht nicht nur in Sachen und Themen quasi
110 aufgeteilt, sondern eben auch sehr spezielle in Geschichte, Geographie und Biologie. Wenn
111 wir uns in Biologie die Früchte angucken oder Teile des Blattes, da gibt es immer wieder
112 Spezifizierungen oder auch im Rahmen der Pflanzensystematik, dass wir eben gucken „Wo-
113 her kommen die Pflanzen?“, „Wozu gehören sie?“, „Welchen Teil können wir davon essen?“
114 und „Was ist aus der Lebenswelt des Kindes?“ und „Was gibt es in anderen Ländern?“, wo
115 wir dann schon wieder beim Klima sind. „Ahh in anderen Klimazonen gib es unterschiedliche
116 Früchte und unterschiedliche Nahrungsbedürfnisse von den Menschen“ also sie können unter-
117 schiedlich gestillt werden. Ja das meint es eigentlich so im Groben und mehr fällt mir dazu
118 gerade nicht zu ein.

119

120 I: Im Groben? Das ist schon sehr detailliert und sehr sehr umfassend. Ich muss jetzt einfach
121 nochmal zum Verständnis nachfragen oder ob ich das richtig verstanden habe. Sie haben nicht
122 einzelne Stunden im Prinzip wie es in anderen Grundschulen, sag ich jetzt mal, deklariert ist?

123

124 B5: Nein.

125

126 I: Deutsch, Mathe, Physik? Ok, Physik ist jetzt kein Grundschulfach.

127

128 B5: Nein.

129 I: Wie sieht der Tagesablauf aus? Das ist meine Frage, also haben die schon eine Stunde, wo
130 man jetzt sagt „Heute Morgen machen wir das und das“ oder ist das immer...

131

132 B5: Nein. Wir haben drei Stunden also 180 Minuten, in denen die Kinder frei arbeiten. Also
133 bei uns arbeiten sie eigentlich nur frei, nie unfrei.

134

135 I: Ok.

136

137 B5: Und da wählen sie sich Materialien aus und die Materialien sind natürlich nach Bereichen
138 sortiert. Da gibt es Mathematik und Geometrie, dann gibt es Sprache aufgeteilt in Erstlesen
139 und Erstschreiben, Wortstudium und dann die Wortarten, Satzanalyse, Texte verfassen und
140 Rechtschreibung selbstverständlich. Dann gibt es Biologie was unterteilt ist in in Zoologie
141 und Botanik und die Biologie des Menschen. Dann gibt es Geschichte, und zwar die Erdge-
142 schichte „Wie ist die Erde entstanden?“ und „Wie hat sich das Leben entwickelt auf der Erde
143 bis der Mensch gekommen ist?“ und dann die Geschichte des Menschen mit seinen späteren
144 Kulturen. Dann gibt es Geographie und auch da einmal zur physischen Geographie, „Wie ist
145 die Erde entstanden?“, „Warum sieht sie so aus wie sie aussieht?“ mit der Plattentektonik und
146 Gebirgsbildungen und solchen Sachen. Dann Klimazonen und Winde und wie Klima entsteht
147 überhaupt.

148

149 I: Mhm.

150

151 B5: Und die politische Geographie und das wirtschaftliche Leben und zu dem wirtschaftli-
152 chen Leben gehört, neben dem was ich vorhin gesagt habe mit dem „Vom Korn zu Brot“ auch
153 noch Anbau und Handel und so und einfach um den Kindern einen groben Überblick zu ge-
154 ben.

155

156 I: Die ganzheitlichen Zusammenhänge auch quasi ja darzustellen.

157

158 B5: Ganz genau! Es ist immer ganzheitlich und beleuchtet aber immer einen Teil. Die Materi-
159 alien, die klassischen [REDACTED]-Materialien, die man vielleicht kennt, sind die die man aus
160 Sprache und Mathematik kennt aber darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Bildtafeln, Zeit-
161 leisten und Experimenten und anderen Materialien, die einfach den Kindern das Lernen mit
162 der Hand einfach vermitteln und...

163

164 I: Ja.

165

166 B5: ...und das sehr sehr konkret machen und weiterhin zur Abstraktion führen. Die Kinder
167 lernen den Umgang mit den Materialien, indem sie immer eine kleine Darbietung bekommen.
168 Das heißt dass die Lehrkräfte drei bis fünf oder ich weiß nicht wie viele Kinder zusammen-
169 sammelt und eine Einführung gibt, zum Beispiel jetzt „Vom Korn zum Brot“, dieses Material
170 oder dann „Woher kommt unsere Nahrung?“ und ja dann arbeiten die Kinder selbstständig
171 damit weiter und machen ihre Entdeckung und üben daran weitere Sachverhalte und das ist
172 wirklich ganz anders als der Unterricht, wie wir ihn kennen. Deshalb haben die Kinder auch
173 immer wieder Raum und Zeit zum Explorieren, also um Sachen zu machen die nicht quasi im
174 Curriculum sind, sondern wenn es um Nahrung geht oder um dieses Gemüse oder um die
175 Klassifikation des Samens dann schauen die Kinder, können das wiederholen was gezeigt
176 wurde. Es sind meistens offene Fragestellungen, die dahinterstecken und so kommt es dazu,
177 dass die Kinder dann sagen „Hey Mama kochen wir mal was für die anderen?“

178

179 I: (lacht)

180

181 B5: Oder wir hatten eine Zeit lang in Geschichte die Thematik was die Leute im Mittelalter
182 gegessen haben oder was sie in der Steinzeit gegessen haben, welche Beeren sie hatten und
183 das probieren die Kinder dann aus und machen das und machen so praktische Erfahrungen
184 auch, also nicht in jedem Bereich aber jetzt im Bereich Nahrung bietet sich das natürlich su-
185 pergut an.

186

187 I: Ich wollte gerade sagen, dass diese Vielschichtigkeit genutzt werden kann. Ich verstehe das
188 jetzt so, dass es nicht nur auf ein Fach irgendwie runter gedröselt wird und das dann wirklich
189 nur ganz kurz thematisiert wird sondern wirklich auf alle Fächer, auf alle Bereiche des Le-
190 bens, alle Aktivitäten des täglichen Lebens verteilt wird und dass die Kinder das wirklich
191 auch erfahren und innerhalb diesen Aktivitäten des täglichen Lebens und deren ganze Facet-

192 ten, die dazu kommen, die Politik, die Gesellschaft, die Wirtschaft und so, dass sie dass sich
193 alles selber auch konstruieren, im Prinzip. Durch Anleitung der Pädagogen.

194

195 B5: Ja genau. Sie lernen die Welt zu verstehen.

196

197 I: Ja.

198

199 B: Also diese Fragen aus den „Was-ist-was-Büchern“ oder aus diese kleinen Wissensbüchern
200 für die Kinder das sind dann natürlich die Fragen, die echten Fragen, die die Kinder interes-
201 sieren.

202

203 J: Ja.

204

205 B5: Und hier finden sie Antworten darauf.

206

207 I: Ja.

208

209 B5: Und zwar nicht nur „Wie heißt das?“, sondern auch „Warum ist das so?“

210

211 I: Ja.

212

213 B5: Und so erschließen sie sich quasi unsere ganze Lebenswelt. Alles hängt miteinander zu-
214 sammen, „Aha, das hat auch was mit dem Klima zu tun“, das hat etwas mit der Kultur zu tun,
215 das hat auch was mit der geografischen Lage zu tun, auch wie hoch oder wie niedrig auf wel-

216 cher Ebene man lebt und das ist ein sehr ganzheitlicher Ansatz und ein sehr die Welt erklä-
217 render Ansatz.

218

219 I: Und Sie begleiten die Kinder ja bei dem Prozess des Erfahrens und des Kennenlernens der
220 ganzen Welt als Lehrkraft. Wie erfolgt dann da die Ausbildung beziehungsweise auch die
221 Weiterbildung? Sie müssen ja auch gewisse Kompetenzen mitbringen. Sie hatten vorhin
222 schon ein ganz schönes Stichwort genannt, das es auch so eine Haltungsfrage ist, mit der Er-
223 nährung jetzt zum Beispiel.

224

225 B5: Mhm.

226

227 I: Wie erfolgt die Ausbildung oder ist das eine intrinsische Motivation, die mitgebracht wird?

228

229 B5: Als Lehrkraft jetzt?

230

231 I: Ja als Lehrkraft.

232

233 B5: Naja man muss ein [REDACTED] machen, das ist eine ziemlich aufwendige Sache
234 (lacht).

235

236 I: Ja.

237

238 B5: Das ist eine ganzjährige Vollzeitausbildung und da lernt man einfach die Sachen [REDACTED]
239 [REDACTED] für diesen Altersbereich sich ausgeheckt ha-
240 ben. Also da gibt es einfach viele didaktische Reihen, da gibt es viele Materialien, die unter-
241 schiedlich verwendet werden und diese Bildtafeln zeigen quasi die gesamte Lebenswelt auf

242 aber so dass es auf der ganzen Welt zu verstehen ist, weil Kinder sich in diesem Alter für die
243 Dinge interessieren, und zwar überall, egal wo sie wohnen.

244

245 I: Ja.

246

247 B5: Und das ist eine universelle Ausbildung quasi, die der Kultur sicherlich angepasst ist. Im
248 hebräischen wird von rechts nach links geschrieben und im japanischen von oben nach unten,
249 dass wird natürlich angepasst, aber insgesamt ist diese Mathematik einfach universell und die
250 Sprachanalyse ist auch für jede Sprache universell und wie die Erde sich um die Sonne be-
251 wegt und warum sie sich nicht um sich selber dreht und was das für Auswirkungen hat, das ist
252 einfach überall gleich. [REDACTED] (...)

253

254 I: Okay.

255

256 B5: Anhand von Materialien und Bildtafeln, um den Bedürfnissen, die die Kinder in dieser
257 Zeit haben, nämlich etwas mit anderen zusammen zu machen, zu explorieren, also Sachen zu
258 erkunden und zu forschen, dass alles nicht sitzend vor dem Lehrer im Frontalunterricht zu
259 machen sondern es mit anderen Kindern gemeinsam zu erfahren und zu üben und zu wieder-
260 holen und zu erforschen. Die Rolle der Lehrkraft ist die einer eigentlich eher beobachtenden
261 und einer begleitenden, (...) neuen Lehrkraft, die als Wissensquelle von den Kindern genutzt
262 werden kann, wenn sie Fragen haben und nicht jemand der die Kinder korrigiert oder zu-
263 rechtweist. Es ist doch eine ganz andere Haltung, die der Lehrkraft überhaupt einnimmt, also
264 dem Kind und der Menschheit gegenüber.

265

266 I: Ja okay. Das Erfahren und Erforschen jetzt konkret auf die Ernährungsbildung bezogen
267 bedeutet dann ja auch, dass die Kinder wirklich ja auch die Möglichkeit haben die Lebensmit-
268 tel, wenn wir jetzt genau von Lebensmittelkunde sprechen, sie zu riechen und zu schmecken.
269 Ich gehe jetzt einfach mal davon aus, dass sie auch eine Sinnesschulung im Prinzip machen
270 können?

271 B5: Mhmm, die Sinnesschulung findet eigentlich früher statt, zwischen dem dritten und
272 sechsten Lebensjahr.

273 I: Okay.

274

275 B5: Also das ist einfach eine sensible Zeit für die Sinnesbildung. Die Kinder, die jetzt zwi-
276 schen sechs und 12 Jahre alt sind, das ist die zweite Entwicklungsstufe, [REDACTED]
277 [REDACTED], hat andere psychologische Charakteristiken. Die wollen einfach wis-
278 sen „Warum ist das so?“ und „Wie gehören die Dinge zusammen?“ die wollen Helden haben,
279 an denen sie sich ergötzen können, die wollen forschen, und zwar „Wie haben sie das ge-
280 macht?“, „Wie heißen die Länder?“ und „Warum heißen sie so?“, „Warum verlaufen die
281 Grenzen?“, „Welche Flüsse fließen dadurch?“ und die haben einfach so einen Wissensdurst.

282

283 I: Mhm.

284

285 B5: Und die Sinnesschulung quasi hat vorher stattgefunden mit der sie jetzt schon ausgestattet
286 sind und das heißt dass sie natürlich nicht, dass sie nichts mehr mit den Händen machen, also
287 ganz im Gegenteil.

288

289 I: Ja.

290

291 B5: Sie erfahren alles durch die Hände und durch das Tun mit den Händen und das ist, glaub
292 ich, dass wirklich Hervorstechende in der [REDACTED], dass die Kinder (...) die
293 Welt erfahren. Also das hört sich so abgedroschen an aber sie erfahren sie wirklich. Sie gehen
294 raus, wenn sie die Blüten abzeichnen und bekommen sie nicht in die Klasse mitgebracht, son-
295 dern sie gehen einfach bei uns auf das Schulgrundstück und zeichnen die Dinge ab und be-
296 obachten die Sachen und die Vögel und wie sich die Natur verändert und ob man tatsächlich
297 an eine ein Stock ein Stein dran machen kann, wie es in der Steinzeit war. Es ist doch gar
298 nicht so einfach, wenn man keine richtige Schnur hat. „Wie haben die das eigentlich ge-
299 macht?“ und ohne ein Schnitzmesser etwas spitz zu kriegen ist auch nicht so einfach. Das
300 können sie hier einfach machen, also sie müssen es nicht, es ist nicht im Lehrplan drin, dass
301 jeder Schnitzen lernen muss, aber sie haben die Möglichkeit dazu es zu machen.

302

303 I: Ja.

304 B5: Und das ist so ein Spruch [REDACTED], „Wir sähen die Samen aus“ also das
305 heißt wir werfen sie hin und nicht alle gehen auf, wie das eben auch in der Natur ist. Die Ei-
306 nen haben Interesse dafür, die anderen haben mehr ein größeres Interesse dafür oder zu einem
307 späteren Zeitpunkt, wenn mehr Nährstoffe im Boden sind und sie vielleicht besser vorbereitet
308 sind darauf. Um das mal philosophisch zu betrachten.

309

310 I: Ja superspannend! Vor dem Hintergrund von der Ernährungsbildung oder ernährungsbezo-
311 genen Lerninhalten, ist das jetzt, dass Sie das komplett auf die verschiedenen Bereiche vertei-
312 len. Ich fasse es einfach nochmal zusammen, zum Verständnis: Sie verteilen das auf die ver-
313 schiedenen Bereiche, es fließt immer wieder mit ein und es geht eine Lerntafel voraus. Habe
314 ich das richtig verstanden es geht immer eine Lerntafel oder Bildertafel vorweg?

315

316 B5: Ja es gibt Bildtafeln aber es wird (nicht alles damit eingeführt.)

317

318 I: (Achso.)

319

320 B5: Es wird genutzt, um die Vorstellungskraft der Kinder zu unterstützen und auch diese Bil-
321 der im Kopf zu behalten.

322

323 I: Klar, das ist ja auch ein schönes Medium. Und das sind [REDACTED]-Bildtafeln im Prinzip
324 und Materialien. Und damit wird dann gearbeitet und dann wird thematischen Wissen aufge-
325 arbeitet, in gemeinschaftlicher Interaktion. Und dann wird auch ins Tun gekommen, sag ich
326 jetzt mal ganz salopp?

327

328 B5: (Genau.)

329

330 I: Und dann, wenn wir jetzt wieder bei der Ernährungsbildung sind, wird gekocht. Die Kinder
331 sind dann schon ganz kribbelig.

332 B5: Mhm.

333

334 I: Sie haben eine Küche?

335

336 B5: Ja.

337

338 I: Und da passen wie viele Kinder rein?

339

340 B5: Drei, vier?

341

342 I: Okay und die kochen dann für den Rest der...

343

344 B5: ...der Klasse.

345

346 I: Okay und das erfolgt wie oft ungefähr in der Woche?

347

348 B5: (...) (lacht) Also in der Woche passiert das überhaupt nicht. Das ist vielleicht fünf, sechs
349 Mal im Schuljahr.

350

351 I: Ah okay gut. Und ansonsten ist es doch eher so, dass im Klassenraum experimentiert wird
352 oder beziehungsweise erforscht und besprochen wird, das Thema?

353

354 B5: (Oder in der Bibliothek.)

355

356 I: (Oder raus?)

357

358 B5: Oder auf der Terrasse draußen.

359

360 I: Ja.

361

362 B5: Oder bei uns auf dem Schulgelände.

363

364 I: Und gehen Sie dann auch mit den Kindern zum Beispiel zu einem Bauernhof?

365

366 B5: (Wir haben...)

367

368 I: (Oder haben Sie selber Tiere?) Weil Sie eben auch die Produktionskette aufgezählt haben,
369 „from farm to fork“ ist das ja im Prinzip.

370

371 B5: (Mhm.)

372

373 I: Machen Sie da irgendwas?

374

375 B5: Ja also das kommt auf das Interesse der Kinder an. Wir haben hier noch etwas ganz [REDACTED]
376 [REDACTED]pezifisches, dass nennt man „going-out“ oder ein „Hinausgehen“. Das heißt, also wir
377 hatten zum Beispiel neulich, beziehungsweise was heißt neulich, es ist schon bestimmt ein
378 Jahr oder eineinhalb Jahre her, das Thema Tiere was ja sehr spannend für die Kinder ist. Da
379 hatten sie das Thema Schweine und dann haben sie ein Schweineprojekt gemacht. Sie haben
380 riesengroße Plakate gemacht, also in Schweineform und mit allen möglichen Informationen
381 zum Thema Schweine. Da haben sie festgestellt es gibt Hausschweine, Wildschweine, es gibt
382 so süße kleine Schweinchen, die als Haustiere gehalten werden können und eben diese Nutz-
383 schweine. „Und ahh, da gibt es also Öko-...logische... Tierhaltung und da gibt es noch so
384 richtige Massentierhaltung, ahhh!“ Dann hat sich eine Gruppe von Kindern auf den Weg ge-
385 macht, begleitet von der Praktikantin, die glücklicherweise dabei war und haben sich zwei
386 verschiedene Höfe angeguckt, und zwar einmal einen Bio-Bauern und einmal eine große
387 Schweinezucht hier bei uns in der Gegend. Dann sieht so ein „going-out“ so aus, dass sie
388 Kontakt aufnehmen mit der Person und Fragen vorbereiten und abmachen, wie sie da alleine
389 hinkommen, mit der begleitenden Person. Dann stellen sie ihre Fragen dort und sind vor Ort.
390 Sie gehen ja zu einem Spezialisten, der diese Fragen beantworten kann.

391

392 I: (Ja.)

393

394 B5: Und so entwickelte sich das. Also einige Kinder von denen sind Vegetarier, dass ist hier
395 ein großes Thema. Vegan, vegetarisch, „Du isst Fleisch?“, „Warum machst du das?“ und
396 „Was für Fleisch ist das, was du da isst?“, „Kommt das vom Bio-Bauern oder nicht?“ und
397 wenn ja „Wie steht man zu Massentierhaltung?“ und „Warum müssen Tiere getötet werden?“,
398 man kann ja auch viele andere Sachen essen und, naja, einige haben Allergien interessanter-
399 weise und vertragen Nüsse nicht und naja so ist das immer wieder Thema. Aber es kommt
400 von den Kindern, und zwar in dem Rahmen „Ok, wir haben hier Tiere“, „Wie kommt alles
401 zusammen?“, „Wie kommen wir zu unserer Nahrung?“ und „An wen verkauf das der Bauer
402 wiederum?“, „Was wird aus dem Fleisch“, „Wird daraus eigentlich Wurst gemacht?“

403

404 I: (Ja.)

405

406 B5: Oder „Was wird davon weggeschmissen?“ oder einfach so. Es meint jetzt nicht gesunde
407 Ernährung an sich, sondern (...) klar das kann auch Thema sein aber (...) wie (...) wie das
408 Interesse von den Kindern ist. Sicherlich können wir das ein bisschen beeinflussen, indem wir
409 sagen „Hey man, mach doch mal going out!“, „Was fällt euch dazu ein?“, „Was interessiert
410 euch?“, „Wo könnte ihr hingehen?“. Es waren auch Kinder dabei, die beim Metzger waren
411 und da durften sie zwar nicht in diesem Raum, wo das alles hergestellt wird, aber sie haben

412 gefragt „Wie viele Wurstarten gibt es eigentlich?“, „Wie viele Fleischarten gibt es?“, „Woher
413 kommt das Fleisch?“, „Warum habt ihr so viel?“, „Warum wechselt das einmal?“, „Habt ihr
414 das schon immer?“ und „Was verkauft ihr noch?“ und solche Fragen, dass was Kinder einfach
415 interessiert, um die Welt besser zu verstehen.

416

417 I: Ja superspannend. Sie haben gerade gesagt es geht eher nicht um gesunde Ernährung. Wenn
418 ich das jetzt so als Ökotrophologin höre, dass was Sie alles so berichten, klingt das als würden
419 die Kinder sich sehr sehr sehr viel mit dem Thema beschäftigen und durch ihre Fragen ja
420 wahrscheinlich auch immer wieder Antworten bekommen, die aus Handlungsgründen des Kol-
421 legiums letztendlich auch eine gesunde Ernährung ausmachen. Also ich persönlich benutze
422 das Wort „gesund“ gar nicht gerne, vor allem wenn ich mit Kindern arbeite. Dann bin ich
423 immer eher bei „ausgewogener Ernährung“, dass von allem immer etwas dabei ist. Wie fließt
424 das ein? Ist das wirklich eine Handlungsfrage und sind das Affekt-Antworten letztendlich? Also
425 es entsteht eine Dynamik, dann kommt eine Frage auf und dann sagt die Lehrkraft das und
426 das und dann entsteht ein Gespräch und dann wird ja automatisch, aufgrund der Haltung der
427 Lehrkraft gesunde Ernährung vermittelt?

428

429 B5: Absolut, also wir würden das Wort „gesunde Ernährung“ hier nie reinwerfen. Das ist et-
430 was, was sich aus den Kindern heraus entwickelt eigentlich und ich denke aus ihrer gesamten
431 Umgebung, wie sie groß geworden sind. Die haben ja schon fünf, sechs, sieben, acht, neun
432 oder zehn Jahre auf dem Buckel und haben natürlich ihre Erfahrung gemacht. Von denen
433 können sie erzählen und diese Erfahrung immer weiter ausbauen und sich dann selber ent-
434 scheiden welche Form der Ernährung sie haben wollen. Zum Beispiel die vegane Ernährung
435 war vor drei, vier Jahren hier ein ganz großes Thema. Da waren einige Kinder, die nie im Le-
436 ben mal Fleisch gegessen hatten und dann wird das natürlich thematisiert. „Was heißt denn
437 das eigentlich?“ und ja, dann ist es halt unser Geschick zu sagen „Hey okay, ich habe gehört
438 ihr habt euch über Nahrung/Ernährung unterhalten“ und „Was gibt es denn da eigentlich?“,
439 „Erzählt mal!“. Dann kann man das kategorisieren, dann kann man die Ursprünge davon er-
440 klären oder auch die Kinder das herauskriegen lassen, je nachdem wie alt sie sind.

441

442 I: Ja.

443

444 B5: Das sind bei uns meistens auch gemischte Klassen, gemischte Gruppen vom Alter her,
445 weil wir sowieso in altersgemischten Klassen arbeiten. Wir haben erste bis vierte Klasse in
446 einem Klassenraum, also die Kinder sind zwischen sechs und zehn Jahren alt und dann lernen
447 jüngere von älteren Kindern, alleine auch durch das Zuhören und das Vorbild sein von älteren
448 Kindern und siehe da auf einmal haben wir so viel mehr Kinder, die vegetarisch oder sogar

449 vegan sich ernähren. Das wird dann mit nach Hause getragen dann berichten die Kinder hier
450 von. Aber nicht, dass wir uns falsch verstehen, das ist nicht nur ein Thema hier. Wir haben
451 auch sehr viele andere Themen natürlich.

452

453 I: Natürlich, klar. Ich frag jetzt einfach, weil es ja mein Thema ist. Deswegen frage ich Sie
454 (spezieller zu diesem Thema einfach.)

455

456 B5: (Ja ja)

457

458 I: Also dann ist das auch etwas, das die Kinder ja von zu Hause mitbringen, dass hatten Sie
459 eben gesagt. Bedeutet das auch die Ernährungserziehung, so nenne ich es jetzt einfach mal,
460 ein bisschen solider ist?

461

462 B5: Das kann ich nicht beurteilen. Ich glaube es nicht (lacht).

463

464 I: Sie glauben es nicht?

465

466 B5: Ich glaube (...), dass die Elternschaft hier auch sehr (...) sehr divers ist.

467

468 I: Ah okay.

469

470 B5: Also Privatschule impliziert bei uns nicht, dass es nur Kinder aus sehr gutem Hause sind,
471 das glaub ich nicht. Sicherlich gibt es Eltern, die es aus ihren eigenen Gründen heraus eine
472 spezielle Schulform gewählt haben. Es ist natürlich auch keine Förderschule, aber es ist auch
473 keine Eliteschule, also das ist einfach eine sehr lebensweltliche Schule, denke ich, mit Kin-
474 dern aus verschiedensten Hintergründen.

475 I: Ja.

476

477 B5: Also das sind wirklich, also wirklich, also natürlich keine ganz ganz schwachen Kinder
478 mit niedrigen sozio-ökonomischen Hintergründen hier, aber es geht auch sehr weit auseinander,
479 denk ich.

480

481 I: Okay und das erfahren Sie, wie? Also die Kinder kommen dann. Ich bin mir nicht ganz si-
482 cher hatten Sie gesagt, dass für die gemeinsame Frühstückspause die Kinder von zu Hause ihr
483 eigenes Essen mitbringen?

484

485 B5: Ja.

486

487 I: Und dann wird die Brotdose gemeinsam aufgemacht und dann?

488

489 B55: Also momentan jetzt, in dieser Pandemie, isst sowieso jeder nur sein Essen.

490

491 I: Ja.

492

493 B: Das ist ja klar. Davor war es so, dass die Kinder sich auch auswählen konnten mit wem sie
494 zusammensitzen möchten. Das ist jetzt natürlich auch in der Pandemie nicht so, (...) da haben
495 sie feste Plätze beim Essen. Es wurde dann aufgeteilt und geguckt „Was hast du mit?“, „Was
496 hast du mit?“ aber wir thematisieren das als Lehrkräfte dann auch mit den Kindern...

497

498 I: Genau, das war meine Frage.

499

500 B5: ...nebenbei einfach. Das wir sagen „Was hast du für feine Sache mit?“ und dann zeigen
501 die Kinder das und sind stolz. Wir ermutigen die Eltern dazu und die Kinder sowieso das Es-
502 sen selber zu machen.

503

504 I: Mhm.

505

506 B5: Und zwar greifen wir das dann auf bei „Mama hat vergessen mir das und das mitzuge-
507 ben“ oder „Mama gibt mir immer das mit“. Wir sagen dann „Hey du kannst selber auswählen,
508 was du essen möchtest, mach es dir selber!“, „Du kannst es am Vorabend machen“, „Geh mit
509 Mama zusammen einkaufen“, „Du kannst es morgens selber machen, deine Brote, dein Obst
510 oder Gemüse schneiden“ und das machen die Kinder auch.

511

512 I: Ganz kurze Frage, diese Skills, lernen die Kinder das bei Ihnen in der Schule oder schon zu
513 Hause?

514

515 B5: Das Schnippeln von Gemüse und so?

516

517 I: Und die Brote schmieren?

518

519 B5: Brote schmieren? Ich meine, die sind ja zwischen sechs und zehn Jahren alt. Ich hoffe,
520 dass sie das schon können, also ich meine es ist so (lacht), ich meine (...) sie sind ja schon
521 sechs Jahre in einem Lebenszusammenhang in der der Familie groß geworden, wo sie das
522 gesehen haben. Die Kinder, die bei uns im Kinderhaus waren, üben das auch im Kinderhaus
523 zwischen drei und sechs.

524

525 I: (Okay.)

526

527 B5: Da bereiten sie sehr viel Nahrung zu, dass gehört zum Übung des praktischen Lebens im
528 [REDACTED] genauso wie die Sinnesschulung und auch Lesen und Schreiben und
529 Rechnen lernen. (...) Das sind (...) Fähigkeiten, die zur Sorge für die eigene Person natürlich
530 wichtig sind. Das ist wie sich selber anziehen und selber den Rucksack tragen. [REDACTED]
531 Pädagogik meint ein sehr selbstständiges Verhältnis zu sich selbst und zu seiner Umwelt und
532 Entscheidungen selbst zu treffen und ja unabhängig und eigenständig zu sein. Dazu gehört
533 natürlich auch das Essen selbst zubereiten.

534

535 I: Und da sind wir direkt in meinem Thema Ernährungskompetenzförderung, tatsächlich...

536

537 B5: Ahh.

538

539 I: ...mit dem ich mich befasse. Den Begriff hatten Sie noch nicht gehört richtig?

540

541 B5: Nein.

542

543 I: Genau, also es geht in der Ernährungskompetenz als Teil der Ernährungsbildung darum den
544 Kindern nicht nur Wissen zu vermitteln, also im schulischen Setting bin ich jetzt, nicht nur
545 den Kindern Wissen zu vermitteln, sondern ihnen Raum zu lassen für eine Förderung von
546 Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Lebensmitteln. Das bedeutet also die Kinder
547 sollen nicht nur irgendwie die Ernährungspyramide lernen und müssen nicht unbedingt nur
548 wissen „Was ist gut?“ und „Was ist schlecht?“ oder „Das ist ein Apfel, der enthält Ballaststof-
549 fe und der ist gut für mich“, sondern sie sollen auch mit diesem Apfel umgehen können letzt-
550 endlich. Vor dem Hintergrund von ihrem Wissen sollen sie Planen, also das Essen für sich
551 selber planen können, sie sollen es für sich selber auswählen, sie sollen es auch für sich selber
552 zubereiten und dann letztendlich auch essen können und das dann im Kontext von vielen Fa-
553 cetten.

554

555 B5: Ja super!

556

557 I: Im Prinzip das was Sie die ganze Zeit berichten, was die Kinder ja vielleicht schon aus dem
558 [REDACTED] Kindergarten dann mitbringen. Deswegen habe ich nochmal nachgefragt.

559

560 B5: Ja ja.

561

562 I: Es gibt wirklich Kinder, die können es nicht (...) und das ist, glaube ich, auch in dem Alter,
563 wo die Kinder alles erfahren und lernen wollen, sich die Welt gestalten wollen, wie Sie es
564 bereits erwähnt haben, eine optimale Chance, das zu nutzen.

565

566 B5: Ja, die [REDACTED] Pädagogik ist einfach große Klasse.

567

568 I: Ja ich merk das schon (lacht).

569

570 B5: Nee, ist es wirklich (lacht). Wenn alles gut geht und die Eltern mitmachen und auch den
571 Kindern die Freiheiten lassen dann ist es genau wie Sie es sagen, dass die Kinder ja für sich
572 selbst sorgen.

573

574 I: Ja.

575

576 B5: Einfach. Das können sie auch, es sind ja grundfundamentale Abläufe, um sich am Leben
577 zu halten (lacht). Auch eigenständig und selbstständig essen, Messer und Gabel nutzen, wo
578 was hingelegt werden muss, das gehört auch alles aber in den Rahmen der Kultur, was im
579 Kinderhaus absorbiert wird oder mal aufgenommen wird.

580

581 I: Also wird dann im Grundschulalter, bei Ihnen dann sozusagen noch justiert, wird noch ge-
582 feilt, dass wird dann wieder mit eingebaut?

583 B5: Ja, aber es ist einfach tatsächlich die Aufgabe des jüngeren Kindes das aufzubauen.

584

585 I: Okay.

586 B5: Also die Entwicklungsspezifika in der zweiten Entwicklungsphase, also jetzt bei den
587 Grundschulkindern, ist doch tatsächlich mehr Wissensaneignung.

588

589 I: Mhm. Ahh, okay.

590

591 B5: Es ist vielmehr eine intellektuelle Sache. Dann fragen sie dann eben nachher „Wieso ist
592 das denn so?“, „Was ist das eigentlich, vegan sein?“, „Woher kommen die Lebensmittel?“
593 und so. Da werden die Warum-Fragen beantwortet, nicht mehr die Was-ist-das-Fragen.

594

595 I: Okay.

596

597 B5: Natürlich feilen sie oder entwickeln sie oder üben sie auch an ihren Fähigkeiten und Fer-
598 tigkeiten herum und erlangen auch da Kompetenzen selbstverständlich, das ist ja klar. Aber
599 der Grund, warum sie sich damit beschäftigen, ist einfach um sich die Welt zu erschließen
600 und bei den Dreijährigen bis Sechsjährigen ist es die Anpassung an ihre Kultur. „Aha, so ma-
601 chen wir das hier!“ und „Links und Rechts liegen einmal die Gabel und das Messer“ und (...)
602 „Wann benutze ich einen großen Löffel und wann einen kleinen Löffel?“. Also diese Ent-
603 scheidung, das wird eigentlich eher für das jüngere Alter, für diese Entwicklungsphase, vor-
604 gesehen, denke ich. Also wenn man sich das so genau überlegt, sie haben ja schon Teil er-
605 lernt, sie können alle selbstständig essen mit drei Jahren. Also ich meine eine Gabel benutzen
606 und ein Messer benutzen lernt man eigentlich in diesem Alter und nicht in den späteren Jah-
607 ren, denke ich.

608

609 I: (Aber das Zubereiten,) das Rezepte lesen...

610

611 B5: (Das stimmt.)

612

613 I: ...und das ist nämlich auch ein Punkt, den habe ich noch gar nicht erwähnt. Die Ernäh-
614 rungskompetenz, das ist ein englischer Begriff, beziehungsweise das kommt wie vieles aus
615 dem Englischen bedeutet Literacy und Literacy ist ja Literalität und das bedeutet ja auch, um
616 ernährungs kompetent zu sein muss ich lesen, schreiben und rechnen können, denn...

617

618 B5: Ja.

619

620 I: ... wir leben in so einer Überflussgesellschaft. Allein wenn ich schon als Fachkraft durch
621 den Supermarkt gehe und vor dem Joghurtregal stehe, kriege ich die totale Krise, weil ich den
622 Wald vor lauter Bäumen nicht sehe und wenn ich dann nicht ernährungs kompetent bin, greife
623 ich vielleicht zu dem Joghurt, der mich richtig doll anleuchtet. Gerade bei Kindern ist das ja
624 auch so schwierig, da wird dann geworben mit irgendwelchen Superhelden oder so etwas,
625 weil die Kinder das ja auch wollen und sich daran orientieren. Sie suchen ja Vorbilder und
626 das ist ja auch das was die Marketingstrategen wissen. Ja und wenn man das dann nicht weiß,
627 dann greift man halt auch dazu. Das ist halt so die Frage, wird das thematisiert oder findet das
628 Thema oder (...)?

629

630 B5: Also wir besprechen das jetzt nicht, aber es würde sicherlich aufkommen die Kinder hät-
631 ten dann einen großen Bedarf darüber zu sprechen. Also wenn wir zu Weihnachten oder so
632 etwas zusammen backen oder die Kinder etwas kochen wollen oder eben dieses mittelalterli-
633 che Essen zubereiten dann suchen sie sich Rezepte raus und schauen was sie dazu brauchen.
634 Dann gehen sie in den Lebensmittelladen, entweder in den Bio-Laden hier, der ist nicht weit
635 von uns oder in den anderen Einkaufsladen und holen genau diese Sachen, die sie brauchen.

636

637 I: Mhm.

638

639 B5: Diese Kompetenzen erwerben sie auch im Laufe der Zeit, selbstverständlich. Also wenn
640 es jüngere Kinder sind natürlich noch mehr als die Älteren aber wobei die Jüngeren eben da-
641 nach streben dann so zu sein wie die Älteren und die Älteren aber auch gerne helfen. Dieses

642 Prinzip Helfen und Zuschauen und Imitationen, dafür haben die Kinder einfach viel Raum
643 und Zeit hier also das begrenzt sich nicht nur auf eine Einheit und...

644

645 I: Genau.

646 B5: ...auf 45 Minuten-Einheiten.

647

648 I: Und gerade auch weil ja Ernährungskompetenzen auch Sprache und Schrift und auch Re-
649 chen-Fähigkeiten voraussetzt, findet dann eine Thematik, also eine ernährungsbezogene Bil-
650 dung quasi auch in Unterrichten statt wo zum Beispiel gerechnet wird, zum Beispiel im Ma-
651 thematikunterricht oder so?

652

653 B5: Ja, in Mathematik sicherlich, wenn es darum geht Sachen zu wiegen.

654

655 I: Mhm.

656

657 B5: Und doch, würde ich schon sagen, dass es für die Kinder keine Schwierigkeit ist, das zu
658 machen. Das sind natürlich Themen, die wir mit den Kindern auch angehen. Dann die Uhrzeit
659 natürlich, wie lange etwas braucht zum Garen oder so. Also das spielt sicherlich noch eine
660 Rolle. Dann heißes Wasser, kaltes Wasser, „Wie lange braucht das?“, „Was ist der Unter-
661 schied?“ und „Was passiert mit dem Wasser, wenn es verdampft?“, also solche Sachen kom-
662 men vor. Lesen, schreiben sowieso, Notizen machen, weiß ich nicht. Wir hatten mal eine
663 Praktikantin, die hatte mit den Kindern einen Film gedreht über so ein Kochrezept, fällt mir
664 gerade ein. Da hatten wir ein Showmaster, der quasi so eine Kochschule nachgemacht hat und
665 das kommentiert hat wie die Akteurinnen das Essen zubereitet haben.

666

667 I: Witzig.

668

669 B5: Ja also die Freiheiten haben sie einfach in der Schulform, denke ich. Es muss nicht ge-
670 plant werden von der Lehrkraft, sondern es kommt aus der Spontanität des Kindes heraus aber
671 eben als Kind in der Gemeinschaft.

672

673 I: Ja.

674 B5: Das hat immer etwas mit der Kultur oder mit der Gemeinschaft zu tun, in der sie groß
675 werden und die sich aber auch selber schaffen.

676

677 I: Okay, also Sie sind da ja schon sehr weit. Wo sehen Sie denn Ressourcen gerade in dem
678 Alter, um Ernährungskompetenzen zu fördern? Einfach mal so als Stichworte.

679

680 B5: Ja also eigentlich im eigenen Tun. Also das Essen zubereiten für andere, das gemeinsame
681 Zubereiten von Essen und Planen sicherlich auch und etwas einkaufen, zu besorgen. Wenn
682 die die Kinder das für die Gemeinschaft machen, ist das, glaube ich, der größte Wert. Also
683 wenn sich eine Gruppe von drei, vier Kindern findet, die sagen „Wir möchten heute für euch
684 kochen“, also ich meine, dass können die Anderen einfach dann sehr gut auch wertschätzen.
685 Sie essen dann auch sicherlich Sachen, die sie sonst zu Hause nicht essen würden.

686

687 I: Ja.

688

689 B5: Weil einfach diese Nähe viel größer ist und die Kinder, die das gekocht haben, essen es
690 sowieso.

691

692 I: Ja.

693

694 B5: Wenn sich das dann abwechselt, dann ist ja die Motivation der anderer Kinder „Oh, ich
695 möchte das auch mal machen“ einfach eine sehr große Chance, solche ernährungsorientierten
696 Kompetenzen zu erwerben.

697 I: Ja okay. Ja vorhin hatten Sie das ja noch gesagt, dass nicht alle Kinder aus super sozial
698 starken Familien kommen. Wenn die dann jetzt vorher nicht in dem [REDACTED] Kindergarten
699 waren, dann haben sie ja einen ganz anderen Wissenstand, den sie mitbringen.

700

701 B5: Na dann bringen sie das mit, was sie vorher gelernt haben. Das kann ja ganz unterschied-
702 lich sein.

703

704 I: Genau.

705

706 B5: Das heißt ja nicht, dass sie das nicht aufholen können oder nicht vielleicht auch selbst
707 haben, aber es wird einfach im [REDACTED] Kinderhaus Wert daraufgelegt.

708

709 I: Mhm.

710

711 B5: Weil es einfach ein Hineinwachsen in die Gemeinschaft und in die Kultur ist. Und wir
712 möchten gerne diese Kompetenzen bei den Kindern eben, gerade in diesem sehr aufnahmefä-
713 higen Alter zwischen drei und sechs Jahren fördern und unterstützen und das ist einfach die
714 richtige Zeit dafür, während die Kinder in der Grundschule eben noch viel mehr mit dem (...)
715 also da ist ein viel größerer Gemeinschaftsgedanke drin und ein viel größeres Miteinander, ein
716 viel sozialerer Aspekt, während es bei den jüngeren Kindern mehr um das Individuum geht.

717

718 I: Okay und da wäre dann ja wahrscheinlich auch das Imitationslernen, das Prinzip des Imita-
719 tionslernens durch die Gruppen gut. Also da profitieren die sozial Schwächeren dann von den
720 sozial Stärkeren im Prinzip.

721

722 B5: Absolut aber eben auch was Fertigkeiten angeht, denn sie haben anscheinend ja auch erst
723 einmal zwei linke Hände und müssen das auch üben. Aber die Möglichkeiten bekommen sie.

724

725 I: Die bekommen sie okay. Und jetzt das Gegenteil. Wo sehen Sie die Herausforderungen in
726 der Kompetenzförderung?

727

728 B5: Jetzt auf ernährungsbezogene, spezifische Bildung hin? (...) Es gibt eben immer be-
729 stimmte Zeitpunkte oder Zeitfenster, in denen die Kinder dafür Interesse haben und wenn sie
730 das jetzt einmal verpassen oder andere Interessen haben, für was weiß ich, etwas anderes,
731 dann (...) nehmen sie es vielleicht auch nur aus dem Augenwinkel wahr. Das ist eben viel-
732 leicht weil es kein spezielles Thema zur gesunden Ernährung ist, sondern weil es dran ist aber
733 wie gesagt da bin ich doch eher der Meinung, dass diese intrinsische Motivation sehr viel be-
734 deutender ist, als wenn ich alle jetzt dazu verdonnern würde sich damit zu befassen, was ja
735 auch überhaupt nicht [REDACTED] Pädagogik ist. Mir fällt gerade auch ein, dass wir eine Zeit
736 lang in [REDACTED], bei diesem einen Bauernhof waren. Ich weiß gerade gar nicht, wie heißt der
737 Hof am Ende, auf der rechten Seite? Da ist ein Hof die haben so Ernährungsbildung gemacht.
738 Da wurde dann Eis gemacht und ein gemeinsames Essen zubereitet und es wurde etwas ge-
739 erntet, was andere Kinder im Vorfeld bereits gesetzt haben. Ich meine das sind auch immer
740 wieder Möglichkeiten, die wir, wenn auch nicht täglich aber jedes Jahr, mal wieder anbieten,
741 einfach im Sinne von Ausflügen oder was Sie vorhin gesagt haben, zum Bauernhof zu fahren
742 oder da etwas zu holen. Ja rausgehen in die Welt und Erfahrung sammeln ist, glaube ich, das
743 große Motto und gucken wo die Sachen herkommen und wie sie gemacht werden. Also das
744 Brot ist natürlich exemplarisch...

745

746 I: (Aber es ist ein schönes Beispiel.)

747

748 I: ... da gibt es natürlich noch mehr. Ich glaube es steht und fällt mit dem Geschick der Lehr-
749 kraft und den Möglichkeiten, die das System Schule bietet. Wenn man da ein offenes Konzept
750 hat, ist es sicherlich für die Kinder sehr viel besser als ein starres Konzept zu haben, das heißt
751 die Kinder nicht dort abholen, wo sie sind, sondern ihnen es aufzustülpen. Da kann es auch
752 bei der Ernährungsbildung natürlich Kinder geben, die es nicht interessiert (lacht).

753

754 I: Absolut! Dem würde ich fast gar nichts mehr hinzuzufügen wollen (schmunzelt).

755

756 B5: Mhm.

757

758 I: Vielen vielen Dank für diese ausführliche Informationen. Möchten Sie gerne zum Ab-
759 schluss noch etwas sagen?

760

761 B5: Nein, schön dass Sie sich darum kümmern (lacht). Das ist einfach total wichtig, Bildung
762 unter einem täglichen, erfahrbaren Aspekt zu beleuchten.

763

764 I: Ja und ich finde es wirklich schön, dass das was ich gerade theoretisch aufarbeite und ver-
765 suche natürlich bei uns [REDACTED], bei den Kindern mit mehr För-
766 derbedarf und mit den Lehrkräften versuche anzuwenden auch woanders angewendet wird,
767 gelebt wird. Das ist gelebte Ernährungsbildung im Prinzip, dass was ich bei Ihnen herausge-
768 hört habe. Auch den Aspekt mit der Haltung, da merkt man einfach, wenn die Erwachsenen in
769 der Ernährungsbildung als professioneller Esser, sag ich jetzt mal, ihr Standing haben und die
770 Kinder auch in ihren Erfahrung und ihrer sinnhaften Weltgestaltung begleiten ist das natürlich
771 superschön!

772

773 B5. Mhm.

774

775 I: Vielen vielen Dank für Ihre Zeit.

776

777 B5: Ja sehr gerne!

Lehrkraft B6

Interviewdurchführung am:

18.05.2021

Dauer des Interviews:

42 Minuten

Kommunikationsmedium:

Telefonat

Transkript: Befragte 6

1 I: Ja liebe Frau X, also nochmal vielen vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für mich nehmen,
2 für das Interview nehmen, gerade jetzt in diesen herausfordernden Zeiten als Lehrkraft. Wie
3 geht es Ihnen damit? Wie empfinden Sie gerade die Pandemie-Phase sozusagen als Lehrkraft,
4 vor dem Hintergrund von den Schulschließungen, Schulöffnungen und der Unwissenheit über
5 das was kommt? Alles muss irgendwie geändert werden.

6

7 B6: (...) Ich kriege ja direkt von der Schule wenig mit, gesagt, weil ich im Homeoffice bin
8 aber das was ich mitbekomme finde ich schon sehr erschreckend und sehr belastend für die
9 Kinder. Erschreckend weil doch sehr viel auf der Strecke bleibt.

10

11 I: Ja.

12

13 B6: Und weil ich mir natürlich Gedanken machen, wie sich das langfristig auswirkt, denn die
14 Zeit ist halt arg lang, jetzt auch in der Grundschule. Klar die anderen Schulen sind stärker
15 betroffen denn wir haben ja, bis auf wenige Ausnahmen, immer noch den Wechselunterricht.

16

17 I: Ahh okay.

18

19 B6: Aber das ist auch für viele Kinder eine ganz große Herausforderung.

20

21 I: Ja.

22

23 B6: Für viele Familien, nicht nur für die Kinder. Ich habe auch viele Eltern, die ich halt bera-
24 te, mit denen ich zusammen überlege, wie man irgendwie durchkommt.

25 I: Ja das hört man im Moment an ganz ganz vielen Stellen gerade, dass die Kinder sehr leiden
26 auf vielen verschiedenen Arten und Weisen, psychisch, aber auch körperlich und so gesund-
27 heitliche Folgen werden sicherlich ausschlaggebend sein, zum Beispiel der Bewegungsmangel
28 aber auch die sozialen Interaktion und dort die Aktivitäten. Wie ist das für Sie, hat in der
29 ganzen Zeit in dem letzten Jahren das Thema Gesundheit an Bedeutung bei Ihnen zugenom-
30 men?

31

32 B6: (...) Für mich persönlich meinen Sie?

33

34 I: Erstmal für Sie persönlich, ja?

35

36 B6: (...) Ja schon, aber das hat jetzt nichts mit der Pandemie oder so zu tun. Das war einfach
37 eine bewusste Entscheidung von meinem Mann und mir, dass wir uns entschieden haben, ich
38 glaube das gehört jetzt nicht hier her (lacht), aber abzunehmen beziehungsweise ein bestimm-
39 tes Gewicht zu erreichen und entsprechend beschäftigt man sich dann natürlich mit Ernäh-
40 rung.

41

42 I: Ja.

43

44 B6: Das versteht sich von selbst.

45

46 I: Ja klar. Und wie ist das so bei Ihren Schülern? Es gibt ja jetzt auch so viele Hygienevor-
47 schriften und man achtet ganz penibel auf irgendwelche Symptome wie Fieber oder Husten
48 oder Schnupfen. Ist es so, dass Sie als Lehrkraft schon mehr auf die Gesundheit der Schüle-
49 rinnen und Schüler achten?

50

51 B6: Ich habe Sie gerade ganz schlecht verstanden, also irgendwas war mit Hygienevorschrif-
52 ten und ob ich da verstärkt drauf achte, oder wie?

53 I: Genau also vor diesem Hintergrund zum Beispiel man achtet ja mehr auf Symptome auch
54 wie Schnupfen, Husten, Fieber. Ob Sie dann auch quasi mehr auf die Gesundheit der Schüle-
55 rinnen und Schüler achten als vor der Pandemie?

56

57 B6: (...) Achso, ja höre ich von den Kollegen, dass da natürlich sofort Alarmglocken ange-
58 hen, wenn da ein Kind schnieft und hustet, wo man sich vorher in dem Maße nicht die Ge-
59 danken gemacht hat, denn der normale Erkältung hat man eigentlich im Prinzip in jeder Klas-
60 se. Mindestens ein, zwei Kinder sind immer irgendwie erkältet oder husten und das war so
61 das Normale, aber jetzt achtet man da anders drauf. Also das ist jetzt, wie gesagt, das was mir
62 die Kollegen berichten.

63

64 I: Ja okay. Also schon so ein bisschen mehr der Fokus darauf! Generell der Stellenwert von
65 Gesundheit und Gesundheitsförderung, wirklich wenn man an die Aspekte beziehungsweise
66 an die Säulen denkt. Ernährung, Bewegung, Psychosoziales, gibt es da an Ihrer Schule einen
67 Zusammenhang mit der Bildung? Wie hoch ist der Stellenwert innerhalb der Schule?

68

69 B6: Mhm, naja. Das hat natürlich insgesamt und nicht nur durch die Pandemie an Bedeutung
70 gewonnen. Ich bin schon sehr lange Lehrerin und am Anfang waren diese Themen kaum im
71 Unterricht.

72

73 I: Ja.

74

75 B6: Aber mittlerweile haben sie doch einen erhöhten Stellenwert. In meinem letzten Durch-
76 gang haben wir sehr sehr ausführliche eine Ernährungseinheit gemacht, auch mit Kocheinhei-
77 ten zusammen, weil es halt eben einfach so wichtig ist. Davor hatten wir häufig jemanden, da
78 kam jemand an die Schule und hat das mit den Kindern zusammen gemacht. Jetzt haben wir
79 es mehr gemacht. Also das ist die eine Sache, das heißt also es ist mehr im Lehrplan drin.

80

81 I: Oh, schön.

82

83 B6: Also da liegt ein Fokus und unsere Schule insbesondere hat sich da schon vor längerer
84 Zeit auf den Weg gemacht. Wir bekommen schon, ich weiß gar nicht wieviel Jahre, die Obst-
85 und Gemüseboxen, die einmal in der Woche kommen. Jetzt durch Corona ist es ein bisschen
86 schwieriger aber soweit ich weiß, laufen die im Moment gerade wieder an, im Moment be-
87 kommen sie, glaub ich, wieder Obst und Gemüse. Das war jetzt Corona-bedingt einfach aus
88 hygienischen Gründen ein bisschen problematisch, das kann ich aber nicht hundertprozentig
89 sagen, wie es im Moment ist, aber das wird definitiv wiederkommen. Wir haben Schulmilch,
90 die wir den Kindern anbieten aber auch schon (...) sehr sehr lange.

91

92 I: Das klingt doch schon sehr vielschichtig.

93

94 B6: Wir haben uns bewusst gegen den Schulkiosk entschieden. Den hatten wir eine ganze
95 Zeit lang und da wurden auch Brötchen angeboten aber so ein trockenes Brötchen war dann
96 auch nicht der Reißer.

97

98 I: (schmunzelt)

99

100 B6: Wir haben niemanden gehabt, der dann auch wenigstens für gesunden Brotbelag gesorgt
101 hat. Es wurde auch belegt angeboten, aber meistens hat die Kinder nicht genug Geld dabei,
102 sondern dann haben sie ein trockenes Brötchen gegessen und das fanden wir dann auch nicht
103 so toll. Das hatten wir, wie gesagt, eine Zeit lang mal. Aber jetzt so läuft das ganz gut. Bei
104 unserer Schule ist es leider so, dass wir sehr viele Kinder haben, die ja, ja, bei einem Mädchen
105 fällt mir gerade ein, eine Tüte Chips, das war so ihr Frühstücksbrot beziehungsweise das was
106 die Eltern ihr mitgegeben haben. Das ist schon arg traurig gewesen.

107

108 I: Ja.

109

110 B6: Milchschnitte, wunderbar beworben, werden gerne mitgenommen und manche haben halt
111 ein kleines Schnöckerchen dabei. Da ist vielleicht auch nicht so viel gegen einzuwenden aber
112 ganz ganz viele, wenn man sich da die Brotboxen ansieht, das ist schon arg traurig. Es ist uns
113 immer eigentlich ein Anliegen gewesen das Bewusstsein für Gesundes zu schulen. Wir haben

114 es beim letzten Mal dann sogar so weit durchgezogen, dass wir gesagt haben „Schaut doch
115 mal in die Brotdosen“, „Wo ist denn da was Gesundes drin?“ und das haben die Kinder dann
116 sehr sehr schnell mitgekriegt. Am zweiten Tag gab es dann Apfelscheiben oder irgendetwas.

117

118 I: (lacht)

119

120 B6: Ein paar kleine Tomaten oder Ähnliches, je nachdem was die Kinder so mochten, weil sie
121 halt dann auch voller Stolz ihre Brotdose zeigen wollte. Das hat wirklich ganz ganz viel ge-
122 bracht. Auch gerade so die letzte Einheit, wo wir ganz viel gekocht haben und das Thema sehr
123 sehr ausführlich behandelt haben.

124

125 I: Ja.

126

127 B6: In dieser Klasse habe ich das jetzt, haben wir uns entschieden für den gesamten Jahrgang
128 das Thema rauszunehmen. Das ist aber wirklich Corona-bedingt, denn wir finden das Thema
129 zu wichtig, um es nur theoretisch abzuhandeln. Die Möglichkeit hätten wir natürlich aber die
130 Kinder dürfe im Moment kein Essen zubereiten. Sie dürfen sich ja nicht einmal einen Stift
131 ausleihen, geschweige denn für die anderen Essen vorbereiten.

132

133 I: Okay, aber im Vorfeld war das schon so?

134

135 B6: Ja, ja.

136

137 I: (Sie...)

138

139 B6: (In...)

140 I: Ja?

141

142 B6: In meinem letzten Durchgang, also vor Corona in dem letzten Durchgang vor zwei Jah-
143 ren, da haben wir das Thema immer drin gehabt und haben dann aber immer nur Kleinigkei-
144 ten zubereitet, zum Beispiel mal Kartoffeln mit Quark, also mit so einem schönen Kräuter-
145 quark oder einen Obstsalat oder so. In der letzten Einheit haben wir ganz ganz großen Wert
146 daraufgelegt. Wir haben auch in der Schule Brettchen und Messer angeschafft, damit die Kin-
147 der nichts mehr von zu Hause mitbringen mussten. Da haben wir uns eigentlich gerade so, wir
148 waren der zweite Durchgang, der das so sehr ausführlich gemacht hat. Wie gesagt, ausführlich
149 waren wir eigentlich bereits immer aber da haben wir nochmal einen ganz großen Schwer-
150 punkt halt in den Sachunterricht gelegt.

151

152 I: Das klingt wirklich schön. Sie hatten vorhin ganz kurz erwähnt, dass Sie da, mit dem Blick
153 auf die Brotdosen, ja auch so eine Haltung mit reingebracht haben, wie ich Sie jetzt verstan-
154 den habe es auch im Lehrerkollegium quasi Konsens ist.

155

156 B6: Mhm.

157

158 I: Orientieren Sie sich da an irgendeinem Gesundheitsleitbild oder an irgendwelchen Stan-
159 dards, zum Beispiel für die Schul- und Pausenverpflegung?

160

161 B6: (...) Wie meinen Sie das? Also Standards?

162

163 I: Also Ihre Haltung und die Thematik, die Reflexion, die Sie mit den Schülerinnen und Schü-
164 lern betreiben, ob das auf einer Grundlage basiert? Also ob Sie...?

165

166 B6: Oh ja, da haben wir etwas. Das ist eine der Sachen, die ich mir gleich aufschreiben muss
167 und nachgucken werde. Ja, wir haben da eine ganz tolle Einheit zu gehabt mit diesem ganzen

168 Praxisbezug und da kann ich gerne für Sie nachgucken oder nachgucken lassen. Ich darf ja
169 auch nur getestet in die Schule (schmunzelt).

170

171 I: Ja.

172

173 B6: Und jemand der im Homeoffice bekommt keine Tests, (...) da beißt sich die Katze in den
174 Schwanz.

175

176 I: Okay.

177

178 B6: Und ich geh dann meistens immer samstags jetzt zum Selbsttest (schmunzelt) und kann
179 dann aus der Schule Sachen holen. Ich nehme das auch ernst, denn lass da irgendwas sein, mit
180 Aerosolen oder so. Wer weiß wie lange sich die halten.

181

182 I: Das hat ja auch was mit Gesundheitsförderung und Gesunderhaltung zu tun. Das ist ja auch
183 richtig!

184

185 B6: Genau, also ich könnte nachgucken, wie das heißt. Ich fand das ganz hervorragend, weil
186 die ganzen Reste auch mit dabei waren.

187

188 I: Ja!

189 B6: Und das war natürlich total klasse und hat unendlich viel Freude gemacht. Ich habe mir
190 dann Eltern zur Hilfe geholt, denn mit der ganzen Klasse zu schnibbeln ist anstrengend. Die
191 Kinder sind das zum Teil nicht gewohnt.

192

193 I: Meinen Sie den Ernährungsführerschein?

194

195 B6: Mag sein das es so heißt, ja. Das hört sich so an.

196

197 I: (schmunzelt) Mit einer kleinen Katze?

198

199 B6: Das weiß ich nicht.

200

201 I: Okay, (...) ja schauen Sie nach und erzählen Sie es mir dann im Nachhinein gerne.

202

203 B6: (...) Also wir haben ihn Ernährungsführerschein genannt, aber ob es da jetzt mehrere
204 Werke gibt, die ähnlich sind, das kann ich Ihnen nicht beantworten. Ich guck das nochmal
205 nach.

206

207 I: Ja super, das ist doch gut. Also ich fasse es jetzt nochmal zusammen: Sie haben im Lehrer-
208 kollegium eigentlich relativ die gleiche Haltung. Es geht schon auch darum eine gesundheits-
209 fördernde Ernährung zu thematisieren, mit den Schülerinnen und Schülern. An Ihrer Schule
210 sind Sie mit diversen Projekten und Programmen auch schon aufgestellt, daran orientieren Sie
211 sich, nur jetzt gerade nicht denn vor dem Hintergrund der Coronapandemie ist das alles etwas
212 schwierig oder auch eingeschlafen. Im Vorfeld gab es aber bereits eine ganze Menge?

213

214 B6: Ja.

215

216 I: So wie ist das denn jetzt, wenn Sie eher in das Theoretische gehen, der ernährungsbezogene
217 Unterricht? Wie erfolgt der, in welchen Fächern zum Beispiel oder in welchen Jahrgängen?

218 B6: Wir haben eine ganz große Einheit in der Klasse drei. (...) Da ist in dem Ernährungsfüh-
219 rerschein (lacht), den wir machen, halt eben auch Theorie enthalten. Das heißt wir gucken uns
220 erstmal die Nahrungsmittel an, diese Ernährungspyramide, überlegen „Was gehört wo rein?“,
221 naja halt eben mit so viel wie möglich Praxisbezug. Ich habe dann immer ganz viel aus den
222 Zeitungen.

223

224 I: Ja.

225

226 B6: Das wir uns dann angeguckt haben und das ein bisschen zugeordnet haben und dann halt
227 eben einfach überlegt haben „Was gehört worein?“ und „Warum sieht die Pyramide so aus?“.
228 Wir haben hauptsächlich mit dieser Pyramide gearbeitet, weil die Kinder das ganz praktisch
229 fanden. Wir hatten aber auch schon mal ein Lehrwerk, ja das war auch eine Pyramide, aber
230 das ging auch mit sehr viel Bewegung und so. Da waren noch Bewegungseinheiten mit drin.

231

232 I: Auch schön.

233

234 B6: Die fehlen mir hier so ein bisschen. Damit habe ich praktisch, für mich, diesen Ernäh-
235 rungsführerschein dann eigentlich so ergänzt.

236

237 I: Ja.

238

239 B: Das halt eben nicht nur die Ernährung wichtig ist, natürlich ist sie sehr wichtig aber, dass
240 auch die Bewegung ein ganz wichtiger Baustein ist, um gesund zu sein oder zu bleiben.

241

242 I: Das ist schön.

243

244 B6: Und das war in diesem, was wir davor hatte, da war das verstärkt drin. Aber wie gesagt,
245 da ist auch jemand an die Schule gekommen, da hatten die Kinder sowas zum Aufkleben dann
246 bekommen und dann mussten sie auch jeden Tag aufschreiben, was sie so für Bewegungsein-
247 heiten hatten. Das ging los damit morgens zur Schule zu laufen oder mit dem Fahrrad zu fah-
248 ren. Wir haben leider unendlich viele Eltern, die (...) dass nicht einsehen und die ihre Kin-
249 der... also wenn es möglich wäre, würden sie die, glaub ich, noch auf den Schulhof fahren
250 und die Kinder auf ein Band setzen damit sie bis in ihre Klasse gefahren werden, mal über-
251 trieben gesagt.

252

253 I: Ja.

254

255 B6: Also das ist ganz ganz schwierig und wir steuern auch da übrigens schon ganz lange ge-
256 gen. Wir machen dann immer so Aktionen, zum Beispiel „Fit in den Frühling“ haben wir das
257 einmal genannt. Da bekommen die Kinder, die wenigstens eine gewisse Strecke, die so ein
258 bisschen überschaubar für uns ist, zu Fuß gehen oder mit dem Fahrrad, die bekommen dann
259 halt einen Chip und sammeln die.

260

261 I: Mhm.

262

263 B6: Und das ist dann auch ein Wettkampf, das heißt die Klasse, in der die meisten Chips ge-
264 sammelt werden, das wird prozentual auf die Kinder verrechnet, die wird dann ausgezeichnet
265 als die „Fitteste Klasse“, was das morgendliche zur Schule kommen angeht.

266

267 I: Schöne Idee.

268

269 B6: (...) Ja! Das sind die Kinder auch sehr motiviert. Also sie bekommen einen Chip, wenn
270 sie morgens zur Schule kommen, und sie bekommen am nächsten Tag noch einen, wenn sie
271 dann auch wieder zurück gegangen sind. So kann man pro Tag dann zwei Chips bekommen.

272

273 I: Das ist toll und das motiviert natürlich auch wirklich sich zu bewegen.

274

275 B6: Genau.

276

277 I: Das ist auch wieder ein Baustein der Gesundheitsförderung im Prinzip, neben der Ernäh-
278 rung.

279

280 B6: Genau auch das ist uns auch sehr wichtig und deshalb machen wir das auch. Wir haben
281 auch Aktionen mit den älteren Kindern (lacht), da werden an die Eltern Zitronen verteilt,
282 wenn sie mal wieder bei der Schule vorgefahren sind.

283

284 I: (lacht) Das ist cool!

285 B6: Und dann haben sie einen Zettel in Zitronenform bekommen wo drauf stand das es wich-
286 tig ist, dass Kinder sich bewegen und dass sie doch bitte wenigsten ein Stück weiter weg par-
287 ken mögen, damit die Kinder a) ein Stück zu Fuß gehen können und b) die Sicherheit an der
288 Straße gewährleistet wird.

289

290 I: Ja.

291

292 B6: Also unsere Straße ist relativ eng und wenn da so viele Autos parken und die Eltern mei-
293 nen auch noch klönen zu müssen. Sie können sich gar nicht vorstellen, was da los ist.

294

295 I: Doch das glaube ich. Da ist bestimmt ein großer Tumult. Ja super. Und findet über den Un-
296 terricht hinaus, wenn jetzt das Thema nicht im Sachunterricht thematisiert, wird auch noch ein
297 Angebot zur Ernährungsbildung statt? Gibt es noch so etwas wie AGs...

298

299 B6: Mhm.

300

301 I: ...oder Ausflüge zum Bauernhof oder so etwas?

302

303 B6: Ja also wir haben (...), ja wie gesagt jetzt natürlich auch nicht, weil es nicht erlaubt ist,
304 aber seit Ewigkeiten eigentliche Kochen in einer AG nachmittags. Also wir sind normaler-
305 weise eine Ganztagschule, aber es ist im Moment nicht erlaubt. Dann geht die Betreuung bis
306 15:45 Uhr und da ist eine Nachmittags-AG. Zu den Ausflügen... ja... mache ich eigentlich
307 auch. Ganz früher konnte man zur AOK.

308

309 I: Mhm.

310

311 B6: Das war total spannend, da konnte man irgendwas herstellen und Machen und Tun. Ich
312 war mit den Kindern schon am Kickeberg. Also nicht nur ich, sondern mit Kollegen, also
313 immer so einem Jahrgang und da haben wir dann was zum Thema Ernährung gemacht. Oder
314 wir fahren nach Tostedt in dieses Elektrizitäts-Tüdelüt. Es hat auf jeden Fall etwas mit Elekt-
315 rizität auf der einen Seite zu tun, es wird aber auch etwas Gesundes gekocht.

316

317 I: Mhm.

318

319 B6: (...) Das ist ein total großartiges Programm, ein super Ausflug und kostet nicht einmal
320 was. Die machen das einfach umsonst für die Kinder (lacht).

321

322 I: Stark.

323

324 B6: Also ich finde das absolut toll und die Kinder lieben das. Also da werden sie in Gruppen
325 aufgeteilt, ein Teil beschäftigt sich mit Elektrizität und der andere Teil kocht und dann wird
326 getauscht.

327

328 I: Ja das ist doch super.

329

330 B6: Ja da haben wir so etwas gemacht und dann auch „Ackern und Rackern“ auf einem Bau-
331 ernhof.

332

333 I: Ja?

334

335 B6: Da wurde eine Kuh gemolken und solche Sachen (lacht).

336

337 I: Wow! (...) Ja das ist super super vielschichtig und dann habe ich eben noch herausgehört,
338 dass eine Fachkraft von außen, die Ihnen so ein bisschen unter die Arme gegriffen hat.

339

340 B6: Genau.

341

342 I: Wurden Sie da als Lehrkräfte geschult oder hat sie das mit den Kindern gemacht?

343

344 B6: Sie hat das mit den Kindern gemacht.

345

346 I: Okay, alles klar. Ist es so, dass noch weitere Fachkräfte von Außerhalb dazu gekommen
347 sind oder war das explizit nur diese (...) Dame?

348 B6: Mhm, das war die Eine. Und dann gibt es ja noch die, wo ich erzählt habe, dass die Dame
349 krank geworden ist.

350

351 I: Ja.

352

353 B6: Die auch mit den Kindern viele Sachen gemacht hat. Also ich stecke in dem Thema etwas
354 weniger drin, da haben sich einige Kollegen ausführlicher fortgebildet und haben das mit der
355 Dame alles im Vorfeld besprochen. Bei uns lief es gerade erst an und dann wurde die Dame
356 krank und dann kam Corona. Ob die Dame wieder gesund ist und ob es weiter geht, kann ich
357 Ihnen nicht sagen. Das war eben ein Ernährungsprogramm, an dem wir teilnehmen. Das hörte
358 sich absolut spannend und toll an.

359

360 I: Schön.

361

362 B6: Ich denke mal mit allem, was mit der Gesunderhaltung zu tun hat, geben wir uns sehr viel
363 Mühe. Wir haben immer vielschichtige Angebote. Wir sind auch eine sportfreundliche Schu-
364 le, da haben wir auch ein Zertifikat zum Beispiel.

365

366 I: Ja! Ja das...

367

368 B6: Ich meine das hat jetzt nichts mit Ernährung zu tun.

369

370 I: Nee aber mit Gesundheit und das ist auch wichtig.

371

372 B6: Ja mit Gesundheit als solches, genau. Dann haben die Kinder etwas mit Seilen gemacht.
373 Wie heißt das denn noch? Irgendwie ist das so ein Sportding, wenn die Kinder etwas mit Sei-

374 len machen. Also solche Sachen haben wir auch immer wieder im Angebot und dann holen
375 wir auch Leute rein. Wir sagen dann auch wie wichtig das für das Herz ist, diese viele Bewe-
376 gung und dann machen die auch ganz viele Übungen mit den Seilen. Skip, Skip, Skip-
377 sowieso. Irgendwie so...

378

379 I: Slacklining heißt das, glaube ich.

380

381 B6: Wie bitte?

382

383 I: Slacklining oder so.

384

385 B6: (...) (Vielleicht auch so) (lacht).

386

387 I: (Ich bin da auch ein bisschen überfragt,) wie das heißt aber ich weiß was Sie meinen (lacht).

388

389 B6: Wir sehen immer zu, dass so die Gesamtheit gegeben ist und ja.

390

391 I: Ja das ist doch schön. Das klingt so vielschichtig schon. Die ernährungsbezogenen Lern-
392 und Lehrinhalte, werden die neben den externen Leuten auch von den Lehrkräften unterrich-
393 tet, die Fach-nah sind, also sprich Sachunterrichtslehrkräfte unterrichten auch den Sachunter-
394 richt oder finden da auch Verschiebungen statt?

395

396 B6: Mhhhh, nein eigentlich machen wir den Sachunterricht, puhh, also ob die alle Fachkräfte
397 sind? Also die die den Sachunterricht unterrichten, die unterrichten halt eben dann jetzt auch
398 dieses Thema Ernährung mit.

399 I: Mhm, okay.

400

401 B6: Aber wir bereiten das natürlich, was heißt natürlich, größtenteils gemeinsam vor, denn
402 jeder hat da ja ein anderes Wissen und jeder auch andere Idee. Da richten wir uns eben ganz
403 gut aus.

404

405 I: Richtig toll! Findet über den Sachunterricht hinaus dann, zum Beispiel in anderen Fächern
406 wie Deutsch oder Mathematik noch ernährungsbezogener Unterricht statt? Fließt das Thema
407 Ernährung noch in andere Fächer mit ein?

408

409 B6: Also wir sehen schon zu, wenn es irgendwie möglich ist, fächerübergreifend etwas zu
410 machen. Das heißt, wenn man jetzt die Ernährungseinheit hat, dann könnte man jetzt, ich
411 weiß jetzt nicht ob wir es so gemacht haben, aber wir haben es in jedem Fall drin. Ich weiß
412 einfach nicht, ob es zeitlich da so hinkam, weil ich eine Referendarin bei mir hatte und man
413 da immer ein bisschen gucken muss.

414

415 I: Mhm.

416

417 B6: Rezepte schreiben oder Rezepte lesen. Das würde dann da mit reinfallen. Oder ein
418 Sachtexte zum Thema „Warum ist Obst gesund?“ oder irgendwie sowas in der Art. Also wir
419 bemühen uns schon das so zu machen. In Mathematik, das kann ich nun sagen (lacht), weil
420 ich das unterrichte, Deutsch habe ich halt nicht unterrichtet, da gehe ich gemeinsam dann mit
421 den Kindern auch mal zum Markt und dann gucken wir uns die Angebote an. Das ist ja ei-
422 gentlich etwas Mathematisches, das heißt wir vergleichen die Preise, wir überlegen was ein
423 Kilogramm kostet und was man für zwei Kilogramm zahlen muss, wenn wir einen Obstsalat
424 machen wollen. Für eine Portion brauchen wir, was weiß ich, da brauchen wir 100 Gramm
425 hier von und 200 Gramm davon, keine Ahnung so in der Art.

426

427 I: Ja.

428 B6: Und in der Klasse sind wir so und so viele, wieviel wir dann einkaufen müssen. Naja,
429 können Sie sich vorstellen?

430

431 I: Ja.

432

433 B6: Also so binden wir das natürlich schon ein, auch wenn den Kindern nicht klar ist das es
434 sich um Mathematik handelt, glaub ich (lacht).

435

436 I: (lacht)

437

438 B6: Das hängt ja damit zusammen, denn nicht alle Rezepte sind ja nun nicht wirklich auf 22,
439 23 Kinder gemünzt.

440

441 I: Nee genau. Frau X, ich bin ganz begeistert, Sie sind jetzt auch genau in meinem Thema
442 drin, worüber ich meine Masterarbeit schreiben, und zwar über das Thema der Ernährungs-
443 kompetenz. Sie wirken jetzt super fachlich ausgestattet schon, mit den Dingen, die sie anbie-
444 ten. Kennen Sie den Begriff Ernährungskompetenz konkret?

445

446 B6: (...) (lacht) Kompetenz ist immer so ein großes Wort.

447

448 I: (lacht) Haben Sie den Begriff, einfach nur den Begriff Ernährungskompetenz schon mal
449 gehört? Also auch vielleicht im wissenschaftlichen-didaktischen Kontext?

450

451 B6: (lacht) Nein.

452

453 I: (lacht) Soll ich Ihnen den kurz erklären aber eigentlich, Sie führen das ja durch, im Prinzip.

454

455 B6: Eben. Ich sag ja, ich mach das mit dem Bauch, ich habe immer weniger die Fachbegriffe
456 (lacht).

457

458 I: (lacht) Ja das ist auch wirklich gut und total toll. Also bei der Ernährungskompetenz, die
459 heißt auch Food Literacy oder Nutrition Literacy, das ist aus dem englischen abgeleitet und
460 bedeutet Literalität. Also es geht darum mit Sprache und Lesen und Rechnen und diesen Fä-
461 higkeiten halt umzugehen, in der großen Welt der Ernährung. Es geht da konkret tatsächlich
462 nicht nur um das Ernährungswissen, sondern um die Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum Bei-
463 spiel Lebensmittel oder Speisen zu planen, sie auszuwählen, also Lebensmittel auszuwählen,
464 sie zuzubereiten und dann zu essen. In diesem Kontext sollen Kompetenzen gefördert werden,
465 beziehungsweise wenn man diese Kompetenzen bei den Kindern quasi frühzeitig ausbildet
466 und fördert, dann werden sie oder können sie zu mündigen Verbrauchern herangeführt und
467 ausgebildet werden, um somit letztendlich später auch einen gesundheitsfördernden Ernäh-
468 rungsstil beziehungsweise Ernährungsverhalten einschlagen zu können. Da ist meine Frage,
469 wie der Umfang an Ernährungsbildung in Ihrer Schule quasi vor dem Hintergrund von Ernäh-
470 rungskompetenzen skizziert werden kann? Aber ich empfinde ihn bereits als sehr sehr groß,
471 vor dem Hintergrund was Sie mir alles schon erzählt haben. Da würde ich jetzt zusammenfas-
472 sen: Sie gehen mit den Kindern auf den Markt, Sie bearbeiten Rezepte, also Sie thematisieren
473 nicht nur „Das ist ein Apfel, der ist gut“ oder „Der ist schlecht“ und „Der ist gut, weil da was
474 drin ist, was dir guttut“ sondern „Was kann ich mit dem Apfel noch alles anfangen?, „Wie
475 kann ich ihn anwenden?“, „Wie kann ich in meinen Alltag implementieren?“, „Wieviel kostet
476 der Apfel wenn ich ihn auf dem Markt kaufe?“ oder so, also auch Vergleiche dann halt durch-
477 zuführen, zu planen, zu gucken. Das habe ich jetzt so schon bei Ihnen herausgehört und wird
478 auch in der Ernährungsbildung bei Ihnen thematisiert. Ist das richtig?

479

480 B6: Auf alle Fälle, ja.

481

482 I: Ja sehr schön.

483

484 B6: Mir ist noch etwas eingefallen, Sehen Sie, mir fällt immer noch mehr ein.

485

486 I: Ja super.

487

488 B6: Wir haben auch direkt vor Corona ein groß angelegtes Kartoffel-Projekt gehabt. Das heißt
489 wir haben einen ganzen Acker gehabt.

490

491 I: Ja?

492

493 B: Und da haben die Kinder Kartoffeln gepflanzt und zum Schluss geerntet.

494

495 I: Toll.

496

497 B6: Das war dieses. Und dann die Vierten, für uns war das wahrscheinlich nichts wegen
498 Corona, genau da kam Corona, die haben auch eine Fallobstwiese hinter der Schule besuchen
499 dürfen und haben sich dort mit Bienenvölkern beschäftigt.

500 I: Mhm.

501

502 B6: (...) Und dann haben sie in der Schule, was haben sie gemacht? Haben sie gesaftet? (...)
503 Anschein, denn sie waren mit einer großen Presse da. Ja klar, Saft haben sie hergestellt, was
504 sollten sie sonst gemacht haben. Ja.

505

506 I: Ja.

507

508 B: Das sind auch alles Sachen, die groß angelegt sind. Die Kartoffeln haben die Kinder dann
509 hinterher abgewogen dann haben sie die auf dem Markt verkauft.

510 I: Ja toll.

511

512 B66: Also da war irgendwie so ein großer Markt hier in Rotenburg, weiß ich gar nicht, wahr-
513 scheinlich der Kartoffelmarkt, welcher sonst (lacht). Würde ich ja mal behaupten.

514

515 I: (lacht) Ja.

516

517 B6: Da haben unsere Kinder auf dem Hänger gestanden und die Kartoffeln verkauft.

518

519 I: (...) Das ist wirklich cool! Würden Sie den Stellenwert von der Ernährungsbildung und der
520 Kompetenzförderung an Ihrer Schule dann auch als hoch bezeichnen?

521

522 B6: Ja.

523

524 I: Super! Sie sind jetzt ja nun schon wirklich weit, was das betrifft. Da ist jetzt einfach mal
525 meine Frage, so für alle anderen, was können Sie denn für Ressourcen benennen, die Grund-
526 schullehrkräften und dem Setting der Grundschule zur Verfügung steht, um diese ganzen
527 Kompetenzen zu fördern?

528

529 B6: (...) Puhh (...) Weiß ich jetzt nicht. Also es gibt garantiert Fortbildungen dazu aber ein-
530 fach sich im Internet umsehen und gucken und die Leute an die Schule holen, so wie wir das
531 auch gemacht haben. Oder einfach sich selber zusammensetzen. Es war uns einfach ein An-
532 liegen und dann haben wir rechts und links geguckt und so sind wir dann auf dieses Schulobst
533 gekommen und sowas halt. Ich denke, wenn man sich auf den Weg macht, findet man ir-
534 gendwo auch etwas.

535

536 I: Ja. Also muss es auch so...

537

538 B6: ... (???)

539

540 I: ...so eine gewisse...

541

542 B6: ... (???)

543

544 I: Bitte?

545

546 B6: Wir im Kollegium machen das auch (lacht).

547

548 I: Mit so einer Obstkiste?

549

550 B6: Nicht mit der Obstkiste. Gekocht bei den Stadtwerken, da in Tostedt. (...) Obstkiste das
551 ist sowieso.

552

553 I: Nein, ich habe Sie eben akustisch nicht verstanden. Was machen Sie im Lehrerkollegium?

554

555 B6: Vom Kollegium haben wir das zusammen getestet, dort und haben da auch gekocht.

556

557 I: Ach so ja. Ja es ist also auch wirklich so eine grundlegende Haltung im Kollegium und ein
558 Leitbild, im Prinzip?

559

560 B6: Ja.

561

562 I: Ja super. Also fasse ich nochmal zusammen: Sie sagen schon, dass in der Grundschule auch
563 wirklich Ressourcen da sind, bei den Kindern Ernährungs Kompetenzen zu fördern. Als Lehr-
564 kraft oder auch als Gesamtkollegium ist es dann auch wichtig einfach die Augen aufzuhalten
565 und zu schauen, zu gucken wo man die Informationen herbekommt, um es dann letztendlich
566 auch anzuwenden.

567

568 B6: (...) Würde ich so sehen. Also ja.

569

570 I: Ja ist doch super!

571

572 B6: So haben wir es gemacht.

573

574 I: Ja toll, richtig toll! Gibt es denn konkrete Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten an Ihrer
575 Schule für Lehrkräfte?

576

577 B6: (...) Naja es werden immer Fortbildungen zu Haufen angeboten. Im Moment natürlich
578 hauptsächlich in digitaler Form.

579

580 I: Ja.

581

582 B6: Aber die Fortbildungsangebote kriegen Sie für jedes Fach, also dann muss man sich da
583 eben bemühen. Es gibt ja auch unterschiedliche Institute, wo man das machen kann, also
584 Fortbildungen, (...) da kriegt man genug, wenn man das möchte.

585

586 I: Und möchten oder würden Sie sich wünschen noch mehr Fortbildungen oder Input zu dem
587 Thema zu bekommen oder sagen sie „Ich bin gesättigt, ich habe glaub ich ein relativ gutes
588 Knowhow den Unterricht durchzuführen“?

589

590 B6: Für mich persönlich reicht das, denke ich gut hin.

591

592 I: Ja.

593

594 B6: Aber das liegt natürlich auch daran, dass ich das ja seit Jahren mit den Kindern hier ma-
595 chen.

596

597 I: Ja. Ja super, sehr schön.

598

599 B6: Das heißt jetzt natürlich nicht, dass ich nichts machen würde.

600

601 I: Nein.

602 B6: Ich lerne auch sehr gerne dazu. Wir hatten zum Beispiel mal etwas anderes, und zwar das
603 Thema Afrika und dann haben wir halt eben auch was Afrikanisches gekocht. Das war für
604 mich auch neu und sehr spannend.

605

606 I: Ja.

607 B6: Aber auch für die Kinder total interessant.

608

609 I: Ja klar, natürlich.

610

611 B6: Deshalb! Ich probiere auch gerne was Neues aus, aber ich habe jetzt nicht das Bedürfnis,
612 so wie in anderen Sachen wo man sagt „Oh, da muss ich mich dringend reinhängen, darüber
613 weiß ich so wenig“ und „Da möchte ich wirklich mehr drüber erfahren und müsste auch wirk-
614 lich mehr wissen“. So das Gefühl habe ich bei mir nicht. Das kann ich jetzt aber nur für mich
615 sagen.

616

617 I: Ja, aber das ist doch schön. Wahrscheinlich haben Sie auch, ich schätze jetzt einfach mal,
618 von Haus aus und privat sehr viel Wissen und Fähigkeiten, Fertigkeiten erhalten. Ich hatte
619 vorhin das ja schon so raus gehört. Sie hatten erst gesagt „Das gehört hier gar nicht rein“, eine
620 Ernährungsumstellung oder eine bewusste Veränderung des Ernährungsverhaltens im privaten
621 Umfeld. Aber ich finde immer, dass es dazu gehört, gerade wenn man mit Kindern arbeitet.
622 Man muss sich auch immer selber reflektieren, das mache ich auch und nennen dann immer
623 gerne die Funktion des „Professionellen Essers“.

624

625 B6: Mhm. Mhm.

626

627 I: Man kann nur das vermitteln, wo man selber auch hinter steht, im Prinzip. Das wird ja sonst
628 schwierig.

629

630 B6: Ja ja.

631

632 I: Klar muss es da auch eine gewisse Neutralität oder Objektivität geben. Aber gerade bei so
633 etwas sehr Intimen wie Ernährung und Essen wird gerne von sich auf andere geschlossen. Da
634 muss man sich dann auch mit befassen, um adäquat, sag ich jetzt mal, oder effektiv auch leh-
635 ren zu können.

636 B6: Mhm, dass stimmt, ja.

637

638 I: Ja super. Jetzt einfach noch mal eine Frage, wo sehen sie denn Herausforderungen bei der
639 Umsetzung von Ernährungsbildung oder Ernährungskompetenzförderung an der Grundschu-
640 le? Ich hatte das schon mehrfach auch gefragt und ich höre immer wieder, dass der Faktor
641 Zeit eine signifikante Rolle spielt. Wie sehen Sie das?

642

643 B6: Ja.

644

645 I: Ja?

646

647 B6: Das sehe ich auch so, wobei wir da bei uns an der Schule, (...) wie soll ich es nennen,
648 eine Luxusstunde zur Verfügung haben.

649

650 I: Oh, okay. Erzählen Sie.

651

652 B6: Wir haben eine Stunde, es ist eine Verfügungsstunde, eine Klassenlehrerstunde, die man
653 durchaus mal für das eine mal für das andere Fach, je nachdem wie es so hinkommt, nutzen
654 kann. Das finde ich persönlich sehr hilfreich (Pause) und von daher ist das mit der Zeit so
655 eine Sache. Wenn man verschiedene Fächer mit einbindet, zum Beispiel Kunst... kennen Sie
656 diese Gesichter aus Gemüse?

657

658 I: Ja! Die mache ich ganz oft für eine Gruppe von Kindern. Sie können eine Ihrer Schülerin-
659 nen mal fragen, sie hatte letzte Woche Geburtstag und ich habe ihr ein Einhorn gemacht, weil
660 das ihr Lieblingstier, in Anführungsstrichen ist.

661

662 B6: Ach wie cool. Ja also dann ist es, denke ich, nicht mehr so dramatisch, weil wenn man die
663 Fächer so miteinander verflechtet. Dann hat man durchaus ja die Möglichkeit sehr viel mehr
664 Stunde das Thema Ernährung zu bearbeite. Bei anderen Themen haben wir es genauso ge-
665 macht, zum Beispiel bei der Steinzeit haben sie, glaub ich, Mathematik verwendet (lacht).
666 Also dadurch hat man natürlich viel viel mehr Stunden zur Verfügung.

667

668 I: Ja.

669

670 B6: Während die Kinder dann so ihre Sachen aus den Zeitungen rausschneiden, festigt sich
671 das Thema beispielsweise „Ach guck mal hier, was es alles für Gemüse gibt“. So lernt man
672 die Sorten kennen oder es wird überlegt was gesund ist oder „Würden wir bei denen auch eine
673 Schokoladennase machen?“.

674

675 I: Ja süß (schmunzelt).

676

677 B6: Von daher, wenn man wirklich so vielschichtig an das Thema herangeht, dann ist das mit
678 der Zeit weniger problematisch.

679

680 I: Ja.

681

682 B6: Ja auch ich hätte gerne mehr Zeit, weil ja nun auch genug andere Sachen gemacht werden
683 müssen, aber so kann man einfach ein bisschen Zeit gewinnen, vielleicht.

684

685 I: Wirklich toll! Das ist so schön, dass zu hören und das sind auch nochmal ganz tolle Infor-
686 mationen, auch für meine Arbeit. Ich danke Ihnen wirklich sehr für diese vielschichtigen In-
687 formationen und diese sehr umfangreichen Informationen. Ich fasse das kurz für mich noch-
688 mal zusammen: Also der Begriff Ernährungskompetenz war Ihnen nicht geläufig, aber er ist
689 gelebt bei Ihnen an der Schule. Es wird gefördert, die Kinder werden auf so viele verschiede-
690 ne Arten und Weisen in der Ernährungsbildung ja belehrt und dürfen da darüber ganz viel

691 lernen und erfahren. Wie Sie jetzt zum Abschluss auch nochmal gesagt haben, das geht über
692 den Sachkundeunterricht hinaus. In Kunst die Idee find ich super toll, auch diese Gemüsege-
693 sichter einfach in den Kunstunterricht einzubauen. Ich überlege mir auch immer mal „Wie
694 kann man das noch so weiterbringen, das Thema?“ Zum Beispiel auch eine Ernährungspyra-
695 mide selber basteln, das wäre ja auch Kunst aber das mit dem Gemüse, das ist auch noch mal
696 ein wirklich toller Aspekt. Und Sie haben den Haltungsaspekte im Kollegium ja auch noch-
697 mal angesprochen und Sie sehen ganz viele Ressourcen und weniger die Herausforderung,
698 wenn man die Möglichkeit hat nach links und nach rechts zu gucken und das auch möchte
699 beziehungsweise die Motivation hat. So habe ich das jetzt auch verstanden.

700

701 B6: Mhm, genau.

702

703 I: Möchten Sie zum Abschluss noch etwas sagen? Gibt es noch irgendwas was Ihnen noch
704 ganz wichtig ist und was Sie gerne erwähnen wollen?

705

706 B6: (lacht) Ich habe doch schon so viel gesagt!

707

708 I: (lacht) Ja das haben Sie, dass ist auch schön. Hätte ja sein können.

709

710 B6: (lacht) Mhm. Im Moment wüsste ich jetzt nichts.

711

712 I: Gut! Dann sag ich einfach vielen vielen Dank und machen Sie weiter so!

713

714 B6: Doch eine Sache finde ich vielleicht noch wichtig. Vielleicht ist es mir deshalb halt eben
715 auch so wichtig. Ich als Kind durfte nie mitkochen.

716

717 I: Okay?

718

719 B6: Weil Kinder so viel Schweinerein machen. Und wenn wir in der Schule kochen, dann
720 kochen die Kinder das häufig zu Hause für oder mit den Eltern nach, je nachdem um was es
721 sich handelt. Zumindest berichten sie davon.

722

723 I: Ja.

724

725 B6: So einen Obstsalat oder Kräuterquark können sie alleine machen, aber wenn sie dann an
726 den Herd gehen, dass besprechen wir dann aber auch, weil es zu gefährlich wäre alleine mit
727 heißen Sachen umzugehen.

728

729 I: Mhm.

730

731 B6: Aber dadurch kommt es dann auch in die Familie.

732

733 I: Ja.

734

735 B6: Das ist halt eben mir auch wichtig, denn das habe ich als Kind vermisst, dass ich das darf-
736 te. Gut, das war auch eine andere Zeit, dass war bei meinen Freunden nicht anders, das war
737 eine andere Art von Kindheit, aber ich finde es einfach schön. Das ist mir in vielen Bereichen
738 auch so wichtig, dass das was wir in der Schule machen halt eben auch zu Hause dann weiter-
739 geführt wird. Ja!

740

741 I: Ja das ist ja auch eine Form von Nachhaltigkeit, im Prinzip und so lernt man ja letztendlich
742 auch, wenn es dann weitergeführt wird.

743 B6: (...) Und nur dann können die Kinder, wenn die das Ganze nach Hause transportieren,
744 nur dann kann sich auch langfristig was ändern. Die Kinder packen ihre Butterbrottdose nicht
745 alleine, das machen ihre Eltern.

746

747 I: Genau, richtig.

748

749 B6: Nur so kommen die Themen aus der Schule auch nach Hause und das ist mir eben auch
750 wichtig.

751

752 I: Das ist ein wirklich schöner, ergänzende Aspekt, der total wichtig ist. Danke schön!

Lehrkraft B7

Interviewdurchführung am:

01.06.2021

Dauer des Interviews:

59 Minuten

Kommunikationsmedium:

Digital über Zoom

Transkript: Befragte 7

1 I: Ja Frau X, dann erstmal vielen Dank nochmal, dass Sie sich die Zeit für mich nehmen, für
2 meine Masterarbeit und für das Interview, in diesen Zeiten. Gut, wir gehen jetzt Richtung
3 einzelnen Lockerungen und Veränderungen in der Coronapandemie aber in diesen Zeiten ist
4 es doch alles sehr turbulent und aus Erfahrung und aus Gesprächen mit anderen Lehrkräften
5 habe ich schon auch erfahren, dass die letzte Zeit sehr herausfordernd war. Meine Frage an
6 Sie ist erst einmal, wie es Ihnen geht vom Befinden her? Wie fühlen Sie sich? Wie sind Sie
7 denn auch mit den ganzen Herausforderungen in der vergangenen Zeit so klargekommen?

8

9 B7: Ja also ich kann nur sagen, dass es sehr stressig und sehr anstrengend war. Auf der einen
10 Seite aber auch gut die Kinder in kleinen Gruppen zu erleben, viel intensiver die Kinder gese-
11 hen zu haben und viel intensiver fördern zu können. Leise Kinder wurden auf einmal lauter,
12 laute Kinder wurden leiser.

13

14 I: Okay?

15

16 B7: Also das war sehr interessant. Wir haben ja die ganze Zeit eigentlich Szenario B gehabt
17 und irgendwann war es anstrengend alles doppelt zu erzählen. Also ich habe Montag etwas
18 erzählt und Dienstag nochmal das gleiche (lacht) und irgendwann war es dann auch sehr
19 schwierig, da ich mich gefragt habe, wem ich etwas erzählt habe. Man schreibt sich ja nicht
20 alles auf was man sagt.

21

22 I: Mhm.

23

24 B7: Dann hat man teilweise schon dreimal etwas erzählt und das war zum Schluss sehr nervig
25 und auch die Kinder wurden immer desinteressierter was Schule anging. Die hatten immer
26 mehr „Morgen habe ich ja frei“-Einstellungen auch wenn sie die Hausaufgaben für den nächs-
27 ten Tag mitbekommen haben. Sie haben fast alle versucht das an dem Tag zu machen, wo sie
28 Schule haben, um am nächsten Tag wirklich frei zu haben, weil wahrscheinlich Oma oder
29 Opa aufgepasst haben und dann keine Hausaufgaben machen konnten. Also das war zum

30 Schluss sehr nervig und es ist sehr anstrengend. Also es ist gefühlt anstrengender als (...) der
31 normale Alltag.

32

33 I: Okay. Anstrengender einfach wegen des doppelten Aufwand sozusagen oder auch für Sie
34 anstrengend, weil man jetzt ganz anders auf die Menschen achtet? Sie achten vielleicht doch
35 auch anders auf die Kinder bezüglich der Gesundheit?

36

37 B7: Ja das war ehrlich gesagt noch ein bisschen schwieriger das Thema Gesundheit mit ein-
38 zubringen, weil wir eben nichts mehr durften. (...) Also früher an der Schule war bei uns
39 Thema gesunde Ernährung größer geschrieben als mit Corona, weil wir nichts mehr durften.
40 Wir durften ja nichts mehr teilen, nichts mehr abgeben, nichts mehr ausgeben. Früher hatten
41 wir Brötchen-Muttis oder Omis, die regelmäßig gekommen sind und bei uns gesunde Bröt-
42 chen geschmiert haben mit und ohne Butter, wie die Kinder das wollten. Mit und ohne Deko
43 sprich Salatscheibe und das konnten die immer günstig erwerben. Und Obst und Gemüse gab
44 es immer kostenlos.

45

46 I: Okay.

47

48 B7: So und das wurde immer sehr gut angenommen. Das durften wir dann ja aber nicht mehr.
49 Dann hatten wir täglich frisches Obst und Gemüse. Wir haben so eine Kiste, die wir geliefert
50 kriegen, die durften wir dann auch nicht mehr austeilen. Dann haben wir uns überlegt, wie
51 können wir das machen, dass wir es doch irgendwie austeilen können und dann wurden so
52 Sachen erfunden wie „Okay wir können uns das ja so mit einem Löffel vom Tabletten neh-
53 men“. Also, es wurde alles total anstrengend.

54

55 I: Ja.

56

57 B7: Früher haben die Kinder beim Schnippeln geholfen, dass durften sie dann auch nicht
58 mehr. So das war schon ein bisschen, also Corona hat schon viel, was in der Schule alles
59 schön war, kaputt gemacht. Wir haben früher zum Beispiel auch immer zur Weihnachtszeit
60 mit den Kindern Kekse gebacken. So dann kamen Muttis und Omis, die Zeit hatten und man-

61 che haben sich extra Urlaub genommen für diesen Termin, die mit einer kleinen Gruppe Kek-
62 se gebacken haben. Ja und jetzt (...) durften wir das auch irgendwie nicht mehr, weil wir die-
63 se fremden Leute nicht in die Schule holen durften. Dann haben wir das so ein bisschen unter
64 uns mit dem Kollegium gemacht, hieß aber auch „Okay es kann nicht mehr so viele kleine
65 Gruppen geben, wir müssen jetzt eine große Gruppe machen“. Die Kinder haben davon aber
66 nichts, wenn sie zu sechst in der Küche sind. Schöner ist es natürlich zu viert.

67

68 I: Ja. Das ist ja wirklich traurig. Es scheint eher so gegenteilig, denn eigentlich müsste man ja
69 den Fokus gerade jetzt auch auf die Gesundheit legen aber die Coronapandemie hat gewisse
70 Strukturen, die vorher halt waren und gesundheitsfördernd waren so wie ich Sie jetzt (ver-
71 standen habe) ...

72

73 B7: (Richtig.)

74

75 I: (lahm gelegt...)

76

77 B7: (Richtig.)

78

79 I: ... und dadurch wurde alles reduziert. Wie ist das mit der Bewegung gewesen? Mit dem
80 Sport?

81

82 B7: Ja, eine Sache fällt mir noch ein, die ich auch sehr wichtig finde. Wir sind ja, dadurch
83 dass wir auch Kneipp Schule sind, sowieso ganz anders mit dem Thema verbunden. Wir ha-
84 ben immer in den Sommermonaten eine Wasser-Getränke-Insel in der Klasse und in den Win-
85 termonaten Wasser plus Tee. Wir haben immer Kräutertee, den wir ein bisschen süßen mit
86 Honig aber auch das dürfen wir nicht mehr. Also es durfte nicht mehr weder die Getränkein-
87 sel mit Wasser noch die Tee-Kiste im Winter stattfinden. Zusätzlich haben wir bei unserer
88 Schule des Programm von „Klasse 2000“.

89

90 I: Mhm.

91

92 B7: Ich weiß nicht, ob das bekannt ist?

93

94 I: Ja.

95

96 B7: Wo auch immer wieder mal eine Gesundheitsförderin von „Klasse 2000“ direkt zu uns in
97 den Unterricht kommt und mit den Kindern so besondere Stunden macht. Auch das durften
98 wir nicht, weil wir keinen von Außerhalb holen durften. Sport durften wir auch nicht machen,
99 die Turnhalle stand monatelang leer. Als wir dann wieder reindurften aber immer noch Szena-
100 rio B hatten haben wir schon immer so einen kleinen Parcours aufgebaut, was sonst immer so
101 zu Fasching oder so war. Dann haben wir uns in eine Liste eingetragen wer wann mal in die
102 Sporthalle gehen darf. Das Wetter war ja sehr bescheiden, wir konnten auch draußen oft nicht
103 viel machen. Wir haben eigentlich genug Platz draußen, aber es war alles nicht möglich und
104 dadurch, dass wir uns immer trennen mussten, auch in den Pausen, musste man immer gucken
105 „Ok, ich bin heute auf dem Asphalt-Platz und da muss ich bleiben“ oder „Ich bin heute nur
106 auf der Rasenhälfte links, jetzt muss ich dableiben“. Das ist schon sehr anstrengend mit diesen
107 ganzen Regeln, die so aufgedrückt werden plus dieses Hygienekonzept. Dieses ständige Hän-
108 dewaschen klaut so viel Unterrichtszeit, dass wir schon Pausen verkürzt haben, damit nicht
109 noch mehr Stoff wegfällt. Also es ist schwierig. Bewegung haben wir früher, ich sag jetzt mal
110 vor Corona, ist vielleicht einfacher.

111

112 I: Ja genau.

113

114 B7: Dadurch, dass wir diese Kneip-Ausbildung gemacht haben, täglich mit eingebaut. Wir
115 hatten immer jeden Tag eine bewegte Pause, das heißt die Kinder sind um Punkt neun alle
116 nach oben, in einen etwas größeren Raum, wo auch eine Bühne ist. Dann hat die Tanz-AG
117 einen Tanz eine Woche lang vorgeführt, den sie in der letzten AG-Stunde einstudiert haben,
118 den sie sich selber ausgedacht haben mit Musik und Bewegung. Um neun Uhr haben sich
119 dann alle Kinder und Lehrer der Schule oben getroffen und haben diese drei bis vier Minuten
120 zusammen getanzt und sind dann frisch wieder in die zweite Stunde gegangen. So, Corona hat
121 es uns verboten, wir durften nicht mehr alle zusammenkommen. Das konnten wir also verges-
122 sen. Dann haben wir das anders gelöst und haben gesagt „Okay, wir müssen jetzt intern diese
123 Bewegung reinbringen“. Dadurch das wir Kneipp und aber ja auch „Klasse 2000“ viel ma-

124 chen haben wir uns eine Art Stundenplan überlegt, welche Klasse an welchem Wochentag um
125 Punkt neun welche Bewegung oder welche kneippsche Anwendungen machen kann. Dann
126 haben wir von „Klasse 2000“ eine bewegte Pause mit einer CD, die genaue Bewegungen an-
127 leitet, beispielsweise „So, geht mal wie eine Giraffe, macht euch ganz lang, geht auf Zehen-
128 spitzen“ oder Fahrradfahren auf einem Stuhl oder Hampelmann machen, solche Dinge halt.
129 Das wird immer angesagt und dann muss man das so, ich glaube sieben bis acht Anwendun-
130 gen durchführen. Oder aber man geht Tau-Treten auf dem Rasen oder im Winter Schnee-
131 treten natürlich. Dann haben wir einen Fußballparcours, wo wir sonst rüber gehen. Dann ha-
132 ben wir einen Wasserraum, wo wir Wassertreten machen können. Irgendwie hat man immer
133 an einem Tag etwas anderes gemacht.

134

135 I: Aber dann nicht mehr zusammen in der großen Gruppe, sondern Sie haben sich (versucht so
136 ein bisschen...)

137

138 B7: (Richtig.)

139

140 I: ... zu arrangieren und (das dann in...)

141

142 B7: (Richtig.)

143

144 I: ... in kleineren Gruppen zu machen?

145

146 B7: Richtig.

147

148 I: Diese Ausbildung, die Sie eben gesagt haben, (Kneipp-Ausbildung...)

149

150 B7: (Ja.)

151

152 I: Ist das auch so ein Gesundheitsleitbild, dass an Ihrer Schule vorliegt?

153

154 B7: Ja, also wir hatten damals, als wir uns entschieden haben das zu machen, den Vorreiter
155 bei uns im Dorf den Kindergarten. Für Kindergärten ist das relativ einfach gewesen, weil das
156 angeboten wurde von Kneipp direkt. Wir waren damals die erste Grundschule, die gesagt hat,
157 wir wollen das auch. Wenn der Kindergarten das vier Jahre macht oder drei plus die Grund-
158 schule vier Jahre was gibt es denn Besseres, wenn das so ineinander übergeht und die Kinder
159 sieben Jahre lernen, wie man sich gesund ernährt oder auch bewegt oder wie man auf seinen
160 (Körper achtet und so.)

161

162 I: (Ja sehr schön).

163

164 B7: Dann haben wir uns auf den Weg gemacht und das Kollegium von damals hat komplett
165 diese Ausbildung gemacht, die wir auch selber bezahlen mussten. Somit sind wir immer noch
166 Kneipp-zertifizierte Grundschule und wir waren damals die ersten in Norddeutschland, also
167 das war eher so im Süden bekannt. Das war immer so ein bisschen schwierig für uns die Fort-
168 bildung zu finden, weil wir immer so ein bisschen mit den Kindergärten zusammen geschubst
169 wurden. Dann hat aber auch die Krippe bei uns im Ort gesagt „Ey, wenn jetzt die Grundschu-
170 le und der Kindergarten das machen, dann macht es nur Sinn, wenn die Grippe auch mit-
171 zieht“.

172

173 I: Stark.

174

175 B7: Somit sind wir alle drei Kneipp-zertifiziert und leben das mittlerweile so selbstverständ-
176 lich, dass ich, wenn ich das jetzt aufzählen würde, was wir machen, ich die Hälfte bestimmt
177 vergessen würde, weil das in Fleisch und Blut übergegangen ist.

178

179 I: Wahnsinn. Also das was ich jetzt raus höre, von Ihren Berichten ist, dass der Stellenwert
180 von Gesundheit dann letztendlich an Ihrer Schule extrem groß ist?

181

182 B7: Extrem groß, aber so nebensächlich wie nur irgendwas damit es nicht auffällt.

183

184 I: So eine Art indirekte Bildung sozusagen?

185

186 B7: Ja so einfach als Beispiel, an anderen Schulen kannte ich das so, wenn ein Kind Geburts-
187 tag hatte das es dann irgendwie Muffins oder sonst irgendwas gab. Das Kind durfte etwas
188 mitbringen. Wir haben uns aber überlegt das wir das nicht wollen, weil es irgendwie gar nicht
189 zum System passt. Also bei uns ist es so das Kind was Geburtstag hat bringt ein Buch mit,
190 was wunderschön eingepackt ist, welches es der Klasse schenkt und die Klassenkameraden
191 sich dieses Buch dann ausleihen dürfen. Das Buch bleibt also in der Klasse im Bücherregal
192 und wenn jeder Schüler einmal im Jahr Geburtstag hat, ich habe jetzt 13 Schüler, habe ich
193 also im ersten Schuljahr schon 13 Bücher gewonnen. Das summiert sich natürlich in vier Jah-
194 ren, also das Bücherregal wächst zusätzlich zu unserer richtigen Schülerbücherei, oben unter
195 dem Dach. Nach diesen vier Jahren, wenn die Kinder die Schule verlassen, wandern diese
196 Klassenbücher nach oben in die Bücherei und sind somit wieder für alle zugänglich.

197

198 I: Wow, das heißt also auch Lesekompetenzen werden sehr gefördert bei Ihnen?

199

200 B7: Ja ja.

201

202 I: Ja stark, dass klingt auch wirklich super. Das ist auch ein schönes Ritual, was Sie für die
203 Kinder machen. Wie sieht das denn aus für Sie im Kollegium? Gibt es da auch etwas? Bietet
204 dieses Gesundheitsleitbild von Kneipp und diese Orientierung auch etwas für Lehrer? Sie
205 haben ja schon so ein bisschen berichtet, dass es eine Form von Lebensphilosophie und Hal-
206 tung ist, wird das auch bei Ihnen in der Lehrerschaft gelebt?

207

208 B7: Also dadurch, dass wir so ein sehr kleines Kollegium sind, sind wir was das Thema Le-
209 bensordnung auch angeht schon sehr verbunden miteinander. Dadurch dass wir so klein sind,
210 ist es selbstverständlich, dass wir jeden den wir sehen „Guten Morgen“ sagen oder „Wie gehts
211 dir?“ oder nachfragen wie der Elternabend zum Beispiel war. Vor Corona gab es ja so etwas
212 mal. Dieses Interesse auch zu zeigen. In einem großen Kollegium, ich glaube da sieht man
213 sich gar nicht jeden Tag und fragt sich auch nicht wie es einem geht. Ich würde sagen durch
214 dieses Zusammenwachsen, durch diese gemeinsamen Fortbildungen, die wir ja auch viel am
215 Wochenende machen mussten und dann auch teilweise in Aurich, haben wir uns bereits am
216 Vortag ein Hotelzimmer gemietet, um nicht morgens um sechs Uhr schon loszumüssen. Und
217 so haben wir den Vorabend dann noch etwas Nettes zusammen unternommen.

218

219 I: Ja.

220

221 B7: Und so haben wir das auch getan und dann ist man nicht nur Kollegium, sondern man ist
222 so ein bisschen Familie geworden (...) und das tut der Seele gut und das ist Kneipp!

223

224 I: Das ist sehr schön, das klingt wirklich sehr gut. Und merken Sie jetzt selber, gerade weil
225 das jetzt alles zum Erliegen kam, dass das noch wichtiger geworden ist für Sie und freuen Sie
226 sich auf das, was dann nach der Pandemie oder jetzt bereits mit den neuen Lockerungen
227 kommt?

228

229 B7: Also ich glaube jeder macht Freudentänze jetzt gerade. Nicht nur das Szenario A seit
230 Montag vorliegt sondern auch das die Sonne da ist irgendwie. Wie auch immer ist das so pa-
231 rallel sehr schön zu erleben. Also natürlich freut man sich auf das was kommt, keine Frage.
232 Ob das jetzt irgendwie mit Kneipp und dieser, ja ich sag mal, gesunden Schule irgendwie zu-
233 sammenhängt kann ich gar nicht sagen, weil das so normal ist.

234

235 I: Okay, ja.

236

237 B7: Das ist einfach so.

238 I: Ja wenn das schon so eine Philosophie und eine Haltung ist und so wirklich gelebt wird
239 dann...

240

241 B7: Ja.

242

243 I: ... dann ist man da ja auch schon gut mit in der Materie sozusagen drin und ist nicht immer
244 noch vielleicht auf der Suche nach noch mehr (oder sowas.)

245

246 B7: (Ja.) Richtig.

247

248 I: Ja super. Also ich fasse es nochmal ganz kurz zusammen: Also vor, nehmen wir mal den
249 Fall vor Corona, da haben Sie ganz viel Konzeptanwendungen schon angeboten für die Kin-
250 der, zum Thema Ernährung und Bewegung vor allem. Dieses Kneippkonzept ist sozusagen
251 Ihre Philosophien, ein Leitbild...

252

253 B7: Ja.

254

255 I: ... was Sie im Kollegium leben und den Kindern vermitteln, was sich durch das ganze Dorf,
256 sag ich jetzt mal durch die Entwicklungsstufen die das (Kind des Dorfes...)

257

258 B7: (Ja.)

259

260 I: ...quasi durchlebt auch durchzieht. Von der Krabbelgruppe bis hin (zur Grundschule...)

261

262 B7: (Richtig.)

263

264 I: ... letztendlich.

265 B7: Ja.

266

267 I: Und dass es nicht immer so eine Form von Bildung an sich ist oder als 1:1- Interaktion be-
268 trachtet wird, sondern dass es so mitschwingt im Alltag und dadurch etwas Selbstverständli-
269 ches geworden ist.

270

271 B7: Richtig.

272

273 I: Stark. Wenn wir jetzt einmal genauer den Blick auf die Ernährung werfen, wie sieht es denn
274 da aus? Wie gestaltet sich denn der ernährungsbezogene Unterricht?

275

276 B7: Okay also erstmal gibt es bei uns die Regel der gesunden Brotdose. Also sowas wie
277 Nutella ist bei uns natürlich nicht erlaubt oder Bonbons oder irgendwie sowas. Ich weiß von
278 anderen Schulen das die Kinder oft irgendwie einfach nur so Smacks oder so in einer Dose
279 mit, so ohne Milch, so Cornflakes und so.

280

281 I: Ja.

282

283 B7: Das kennen unsere Kinder glaub ich gar nicht (schmunzelt). Also das gibt es ja in der
284 Krippe nicht, das gibt es in dem Kindergarten nicht und auch Grundschule nicht. Also die
285 Brotdosen sind, ehrlich gesagt, auch mittlerweile für mich schon normal, dass immer irgend-
286 wie Obst und Gemüse drin enthalten ist.

287

288 I: Okay.

289

290 B7: Und immer irgendwie ein vernünftiges Brot vorliegt. Also ich habe noch kein Toastbrot
291 gesehen.

292

293 I: Stark. Ja da müssen dann aber auch die Eltern schon bisschen mitspielen. Wie wurde das im
294 Vorfeld mal kommuniziert oder wie wird das kommuniziert?

295

296 B7: Also anfangs kann ich mich daran erinnern, dass das schon mal Thema war, dadurch dass
297 jetzt aber Krippe und Kindergarten schon vorarbeiten...

298 I: (lacht)

299

300 B7: ...ist das schon lange kein Thema mehr. Also es ist anfangs irgendwie auch mal so ge-
301 wesen „Ok, dass du das jetzt mithast, ist schade, weil das ja eigentlich nicht die Abmachung
302 war, du weißt ja wir wollen hier versuchen so und so...“. Dann wird natürlich nicht gesagt
303 „Du darfst das jetzt nicht essen“ aber „Versuch doch bitte das nächste Mal Mama zu sagen,
304 das wollen wir hier nicht“ und das klappt wunderbar. Mittlerweile ist das überhaupt kein
305 Thema mehr und wenn, ich sag mal zur Weihnachtszeit ist das eher so, dass manchmal ein
306 Kind Kekes von zu Hause mitbringt zum Beispiel Selbstgebackene, die den Vortag gemacht
307 wurden, dann schreien aber schon zwei Andere „Hey das ist aber eine Süßigkeit, das dürfen
308 wir ja nicht!“. Mhm... Okay dann drücken wir auch mal ein Auge zu, aber es ist ja auch
309 Weihnachten und es wird ja jetzt auch keine Dose auf einmal verfuttert, also da passen die
310 Kinder ehrlich gesagt schon besser auf als ich.

311

312 I: Ja.

313

314 B7: Aber manche Kinder aber trauen sich dann auch gar nicht die Brotdose zu öffnen, weil
315 die genau wissen „Upps, ich habe schon gesehen da ist das und das drin“. Ich hatte einen
316 Schüler, der hat sehr sehr schlecht gegessen, also sowas hatte ich die ganze Zeit noch nie,
317 noch gar nicht. (...) Puhh, ich weiß nicht, ich glaube zwei Jahre Knäckebrot mit Honig, weil

318 nichts anderes ging. Zu Hause wurde natürlich Nutella gefrühstückt. Dann gab es irgendwann
319 mal ein gesundes Frühstück bei uns in der Klasse, ich sag „Mensch komm, einen Apfel, das
320 ist doch lecker!“, der Schüler hat fast gewürgt und da hatte ich dann schon so ein bisschen
321 „Upps, wie kriegen wir den denn so?“. Also ich habe versucht mit ein bisschen „Mensch
322 komm wir wollen doch zusammen auf Klassenfahrt“, ich sage „Also so geht es ja nicht, du
323 verhungerst mir in der Woche, also das kriegen wir jetzt wohl irgendwie in den Griff, wir
324 haben ja noch zwei Jahre Zeit“. Viele Elterngespräche haben auch stattgefunden, aber wenn
325 zu Hause so dermaßen der Fehler gemacht wird, dass man von Anfang an für zwei Kinder
326 und Eltern vier Gerichte kocht oder drei dann ist klar, dass die Kinder das irgendwie ausnut-
327 zen. Also das war so eine Hausnummer, die war ein bisschen sehr schwer, ist nach wie vor
328 noch schwer, der Schüler ist nicht mehr bei unserer Schule, aber ich weiß, dass das immer
329 noch sehr schwierig ist und das macht einen schon so ein bisschen traurig. Also ich habe da
330 viel drüber auch geträumt und geschlafen und so. Also ich habe ihn immer wieder mitge-
331 nommen und immer wieder versucht aber keine Chance. (...) Es ist schon schwierig, wenn
332 die Kinder das eben von klein auf nicht so mitkriegen.

333

334 I: Das stimmt, dass ist sehr schwierig. Ist der Junge denn nicht mehr auf der Schule, weil er
335 einfach älter geworden ist und...

336

337 B7: Ja.

338

339 I: ... in die fünfte Klasse gekommen ist?

340

341 B7: Richtig, richtig, richtig.

342

343 I: Nicht wegen...

344

345 B7: ...Nein, nein, ist ganz normal groß geworden trotz schlechter Ernährung (lacht).

346

347 I: (lacht)

348

349 B8: Ja, aber ich hatte manchmal das Gefühl, als wenn man das irgendwie merkt, also als wenn
350 das Gehirn ein bisschen zu wenig Sprit kriegt, Benzin kriegt, wie auch immer.

351

352 I: Ja.

353

354 B7: Also ich fand es war spürbar.

355

356 I: Bei ihm jetzt? In der Entwicklung auch?

357

358 B7: Ja. Ja.

359

360 I: Das ist ja auch wissenschaftlich quasi fundiert, wenn man in jungen Jahren bis zum dritten
361 Lebensjahr, schon mit Mikronährstoffen unterversorgt ist dann kann sich das auch schon auf
362 das Gehirn auswirken...

363

364 B7: ...Auswirken. Ja, ja und das war das. Das war schon, fand ich, spürbar und das habe ich
365 auch oft zum Thema genommen und auch immer mit der Schiene „Ich mach mir Sorgen um
366 dich“

367

368 I: Ja.

369

370 B7: Nie so „Du musst jetzt...“, sondern „Ich mache mir Sorgen“ und „Versuch doch mal“.

371

372 I: Ja okay. Wie gehen Sie damit um wenn die Kinder ihre Brotdosen sind nicht so gerne auf-
373 machen mögen und Angst oder Sorge haben, dass da was drin ist und dass das dann entdeckt
374 wird? Sie kriegen das ja als Lehrkraft sicherlich mit?

375

376 B7: Ja wir frühstücken gemeinsam, also wir haben eine gemeinsame Zehn-Minuten-Zeit, be-
377 vor wir rausgehen in die Pause. Es ist schon so dass ich ganz klar sage „Pass auf, du brauchst
378 dich für gar nichts schämen, das hat Mama eingepackt, oder?“ und „Das ist so ein bisschen
379 Mama-Schule“ und dann musst das Kind dann vielleicht mal sagen „Pack mir das bitte nicht
380 mehr ein, ich habe schon Hunger, ich möchte auch gern etwas essen aber das und das wäre
381 besser!“

382

383 I: Okay. Das ist doch schön. Und dann wird das in der Regel auch umgesetzt?

384

385 B7: Ja, definitiv. Ja.

386

387 I: Das ist doch gut. Wie sieht das jetzt aus, also Sie haben diese gemeinsamen Frühstückspau-
388 se. Im Unterricht, im Sachunterricht erfolgt ja meistens die Ernährungsbildung, in Ansetzen
389 habe ich bis jetzt erfahren. Wie sieht es bei Ihnen aus?

390

391 B8: Also bei uns, ja bei uns ist das Erste eigentlich „Klasse 2000“. „Klasse 2000“ spricht das
392 irgendwann an. Ich weiß jetzt ehrlich gesagt nicht in welcher Jahrgangsstufe, aber das geht los
393 mit der Ernährungspyramide und auch dem Weg der Nahrung durch den Mund in die Speise-
394 röhre und das Zerkleinern. Dann kommt eigentlich auch die Gesundheitsförderin mit so einem
395 ganz kleinen Stückchen Brot und dann soll man das einmal essen und dann dauert das, keine
396 Ahnung, zwei Sekunden und das Brot ist weg und dann sagt sie im Anschluss „So jetzt
397 nochmal aber jetzt bitte 30-mal kauen“.

398

399 I: Mhm.

400 B7: Und dann wird beobachtet was im Mund passiert. Das sind so besondere Stunden.

401

402 I: Ja.

403

404 B7: Wo die Kinder echt viel mitnehmen. Die Ernährungspyramide ist auf jeden Fall ein The-
405 ma. Dann hatten wir vor Corona auch ganz gerne mal so einen Zucker-Tisch als Ausstel-
406 lungsobjekt für die ganze Schule. Das man halt mal sieht wieviel Zuckerwürfel sind denn ei-
407 gentlich in so einem Glas Nutella oder in so einer Flasche Ketchup. Unglaublich und wenn
408 man das sieht, diesen Haufen an Zuckerwürfeln, das ist für die Kinder viel greifbar als nur zu
409 wissen „Da ist viel Zucker drin“.

410

411 I: Ja.

412

413 B7: Was ist denn viel?

414

415 I: (...) Und das sind so Programme oder Initiativen, die Sie mit reinbringen? Ist es auch in
416 einem Sachunterrichtsbuchen ein Kapitel oder gibt es da irgendwelche Anforderungen, die
417 Sie erfüllen müssen?

418

419 B7: Ja „Klasse 2000“ ist eigentlich Sachunterricht. Das ist halt so ein Zusatzprogramm, was
420 bei uns läuft, was die meisten Stunden umfasst und für die Lehrkraft angeleitet ist. Ab und zu
421 kommt dann mal so eine Gesundheitsförderin, die diese besonderen Sachen macht, aber an-
422 sonsten ist das Thema ganz normal auch von „Zähne putzen“ und „Der Zahnarzt kommt“, der
423 nochmal erklärt.

424

425 I: Mhm.

426

427 B7: Die Ernährungspyramide ist im Buch, dann dieses „5 am Tag“. Also „5 am Tag“ so als
428 Symbolik auch mit dem Obst und Gemüse und wie groß auch die Stücke sein sollen, dass die
429 Kinder sehen die Handfläche gibt im Prinzip meine Fleischgröße vor. Also nicht so ein
430 Schnitzel...

431

432 I: (Ja.)

433

434 B7: ... (bei einer Minihand) oder auch eine Portion Erdbeeren ist das was in die Handfläche
435 geht und nicht die ganze Schale, die Mama gerade fertig gemacht hat.

436

437 I: (schmunzelt)

438

439 B7: Also das ist auf jeden Fall im Sachunterricht. Zusätzlich haben wir draußen eine Kräuter-
440 spirale im Garten. Das kommt auch durch Kneipp, wo dann auch mal ein bisschen auf die
441 Kräuter eingegangen wird. Vor Corona wurde auch mit denen gekocht und etwas verzehrt,
442 beispielsweise eine Kräuterbutter oder so ein Frühlingsquark. Dann haben wir vor der Klasse
443 noch, eher für die Klassen eins und zwei, Hochbeete angelegt, wo dann immer mal was ein-
444 gepflanzt wird und dann natürlich auch sich drum gekümmert wird und dann auch genascht
445 wird. Ja das weiß man ja selber, wenn im Garten irgendwie die ersten Möhren wachsen (dann
446 braucht man die gar nicht abwaschen,) das reicht, wenn sie einmal ebenso ein bisschen sauber
447 macht und probiert (lacht).

448

449 I: (lacht) (Jaha.)

450

451 B7: Also das ist natürlich eine ganz andere Anreiz als die im Supermarktregal zu sehen.

452

453 I: Ja, Mensch. Das ist doch richtig schön. Das ist ja quasi auch jetzt schon so ein bisschen
454 neben dem Unterricht. Finden auch irgendwie Exkursion statt, also Ausflüge zum Bauernhof
455 zum Beispiel oder gehen Sie mal auf den Markt?

456 B7: Ja. Also Klasse eins, zwei ist eher so für die Hochbeete und für das Blumen pflanzen,
457 sähen und die Blumenzwiebeln und sowas alles zuständig und ab Klasse drei geht es dann
458 weiter mit dem Thema Landwirtschaft, also „Vom Korn zum Brot“ heißt das Thema.

459

460 I: Ja.

461

462 B7: Da besuchen wir dann immer noch einmal bei uns, vor Corona, den Bauernhof und auf
463 diesem Bauernhof gibt es immer ganz tolle Stationen. Da wird dann zum Beispiel auch Butter
464 selber gemacht, indem sie halt Sahne ordentlich schütteln, in so einem kleinen Becher.

465

466 I: Genau.

467

468 B7: Und dann machen sie Kräuterbutter daraus. Ja dann geht es auch zum Melken und sowas
469 alles. Also der Bauernhof bei uns ist ganz toll und der ist echt um die Ecke. Das macht halt
470 Klasse drei und wenn das Thema dann weitergemacht wird, zum Ende hin, wir natürlich auch
471 das Korn gemahlen und dann wird geguckt, wie es funktioniert und wie es früher gemacht
472 wurde. Da wurde es mit zwei Steinen gemacht und dann irgendwann kommt diese Mühle, die
473 man dann nur noch drehen muss und dann wird halt auch geguckt „Okay was passiert mit
474 meinem Korn?“, „Da kommt ja echt dann irgendwann Mehl raus“ und dann wird das Ganze
475 auch verarbeitet. Also bei uns kommen dann die Landfrauen, die laden wir ein und die kochen
476 dann mit den Kinder, zum Abschluss.

477

478 I: Schön. Haben Sie eine Küche?

479

480 B7: Ja.

481

482 I: Also eine richtige Lehrküche oder Teeküche?

483 B7: Sie ist halt, ja, sehr alt. Nein das ist sehr alt. Ich hatte vor langer Zeit auch mal eine Koch-
484 AG. Also man kann da schon etwas machen, da werden auch die Kekse gebacken zu Weih-
485 nachten und so. Also es sind schon zwei Öfen da und zweimal Herd und eine Spüle und selbst
486 eine Mikrowelle steht da, aber es ist halt jetzt nicht für eine ganze Klasse gedacht. Also mit
487 einer ganzen Klasse funktioniert es nicht, wenn überhaupt mit einer halben Klasse, am besten
488 ist eine Drittel der Klasse, das auch jeder ein bisschen was zu tun hat.

489

490 I: Also eher eine kleinere Gruppe?

491

492 B7: Ja.

493

494 I: Und nochmal ganz kurz zu diesen Süßigkeiten und der Pausenverpflegung und Sie backen
495 selber, haben sie gerade gesagt. Also es ist schon so, dass das Thema Süßigkeiten auch thema-
496 tisiert wird und Zucker thematisiert wird. Gibt es gar keine Schnöckersachen sozusagen bei
497 Ihnen oder gibt es Ausnahmen?

498

499 B7: Es gibt Ausnahmen. Also wir machen eigentlich, oder ich, ja das macht eigentlich fast
500 jeder, also ich sag mal Thema Fasching. Also Fasching ist bei uns eigentlich so ein Fest. Ich
501 mache es immer gerne so, dass ich gemeinsam mit meiner Klasse frühstücke, sprich ich bringe
502 die Brötchen mit und wir verteilen auf die Kinder auf wer etwas mitbringt. Der Eine bringt
503 Wurst mit, der Andere bringt Käse mit, der Eine bringt Butter mit, der Andere bringt Quark
504 mit, der Eine bringt Honig und Marmelade mit und natürlich darf auch Nutella mitgebracht
505 werden.

506

507 I: Okay.

508

509 B7: Und dann sag ich auch immer so „Für danach, da wollen wir auch ein bisschen Fasching
510 feiern, ne“. Also dann sind auch Süßigkeiten erlaubt aber in Maßen. Ich sage immer „Bitte
511 nicht eine ganze Chipstüte, sondern füllt euch zu Hause etwas ab, in eine Tupperdose“, weil
512 sonst so viel überbleibt von den ganzen aufgerissenen Tüten und sowas alles. Das bringt es
513 nicht, das essen die gar nicht.

514 I: Ja.

515

516 B7: Die denken immer sie essen so viele aber das tun sie nicht.

517

518 I: Ja, okay.

519

520 B7: So und dann sind sowas wie Süßigkeiten erlaubt. Oder ich mache eine Lesenacht, das ist
521 meistens eher in den Wintermonaten damit es auch schnell dunkel wird (lacht).

522

523 I: (lacht)

524

525 B7: Da sage ich dann auch schon „Okay, Abendbrot erst zuhause essen und nach dem Abend-
526 brot treffen wir uns dann um sieben in der Schule“ und dann werden natürlich auch Süßigkei-
527 ten mitgebracht.

528

529 I: Also es fließt ein bisschen so ein, wie es die Ernährungspyramide auch vor gibt letztend-
530 lich.

531

532 B7: Es ist was Besonderes.

533

534 I: Ja.

535

536 B7: Es sind besondere Tage.

537 I: Ja super, das ist doch schön. Das Thema Ernährungsbildung, findet das auch noch in ande-
538 ren Fächern statt außer im Sachunterricht? Zum Beispiel in Mathematik, dass da was konkret
539 berechnet wird oder in Deutsch, dass ein Text über Lebensmittel vorgelesen wird oder in
540 Kunst, dass mal Gemüsetiere gebastelt werden oder so?

541

542 B7: Also in Mathe auf jeden Fall mit dem Thema Wiegen und Messen eigentlich. Also es ist
543 schon so, wenn wir wiegen das wir da Lebensmittel dabei haben und auch dass sie beispiels-
544 weise sehen, dass eine 100 Gramm-Tafel Schokolade nicht umsonst so deklariert wird, son-
545 dern das da auch 100 Gramm enthalten sind (lacht). Das muss man aber erstmal rausfinden.

546

547 I: Ja.

548

549 B7: Oder so ein Kilo Mehl, ein Kilo Zucker, ja das findet in Mathe statt. Aber jetzt nicht so,
550 dass ich sage das es zum Thema Ernährung gehört. Das sehen die gar nicht, das ist einfach
551 Mathe mit Obst und Gemüse, nur weil wir was wiegen müssen.

552

553 I: Aber das ist doch auch schon gut.

554

555 B7: Da würde keine nach Hause kommen und sagen „Wir haben heute was mit Ernährung
556 gemacht!“ Das sehen die Kinder nicht (lacht).

557

558 I: Okay aber Sie als Lehrkraft?

559

560 B7: Ja.

561

562 I: Sie bauen das dann ein. Sie nehmen ja Obst und Gemüse oder wie Sie eben schon gesagt
563 haben.

564

565 B7: Richtig

566

567 I: 100 Gramm Schokolade sind 100 Gramm Schokolade. Es geht um Schokolade.

568

569 B7: Richtig, ja richtig, ja.

570

571 I: Es ist doch schon so dass es ein bisschen auch verteilt wird.

572

573 B7: Also die Schokolade wurde nur gewogen, die wurde nicht gegessen (lacht).

574

575 I: (lacht) Wie fies!

576

577 B7: (lacht) Ja und Obst und Gemüse haben wir auch immer in der Schule, dadurch dass wir
578 diese Kiste dahaben.

579

580 I: Das EU-Schulprogramm.

581

582 B7: Ja und dann holt man sich so eine Möhre aus der Küche oder einen Apfel oder was und
583 guck mal.

584 I: Ja schön, super. Sie hatten eben auch gesagt, zu dem Thema Kneipp nochmal, das dass Sie
585 alle ausgebildet sind, im gesamten Kollegium. Wie thematisieren sich ernährungsbezogene
586 Inhalte in der Ausbildung, vielleicht auch vor dieser Spezialisierung, also im Studium?

587

588 B7: (...) Oh Gott, das ist aber lange her. (...) Also erstmal ist dieses Kollegium leider nicht
589 mehr so vollzählig, wie es damals war. Also es sind einige gegangen. Von den fünf sind wir
590 noch zwei (lacht).

591

592 I: Das ist schade.

593

594 B7: Ja, obwohl es waren sogar sechs, glaube ich, sechs und zwei sind noch da, die Dritte
595 kommt aber bald wieder.

596

597 I: Okay.

598

599 B7: Sie ist in der Babypause. (...) Studium (...) Wüsste ich gar nicht mehr.

600

601 I: Gering?

602

603 B7: Weiß ich überhaupt nicht mehr.

604

605 I: Ja.

606

607 B7: Ich habe viel in Sachunterricht eigentlich mit anderen Themen gemacht. Damals ging es
608 gerade los mit dem Internet und Internetseiten und so. Das war so gerade ganz im Kommen.
609 Ich kann mich nicht daran erinnern, dass wir etwas mit Ernährung behandelt haben. Das war
610 ganz out, Ernährung.

611

612 I: Und nachdem Sie dann quasi studiert waren und jetzt berufliche Erfahrungen gesammelt
613 haben im Setting Schule, gibt es dort Fort- und Weiterbildungen konkret für Ernährung, für
614 Lehrkräfte bei Ihnen an der Schule?

615

616 B7: Nee, wüsste ich nicht. Also dadurch, dass wir Kneip und diese „Klasse 2000“ schon so
617 lange machen und auch wirklich leben ist es eher immer so, wenn wir irgendwo auf eine
618 Fortbildung gehen und kurz berichten, wie es bei uns läuft, das alle begeistert sind. Dann
619 kommt so etwas wie „Boah, was, wie, dass alles schafft ihr?“ und für uns ist das so normal,
620 dass wir schon sagen „Ok schade, dass es bei euch nicht umsetzbar ist, aber es ist eigentlich
621 ganz einfach!“ Aber die ziehen alle nicht mit. Sobald es ein bisschen mehr Arbeit bedeutet,
622 machen alle dicht. So war das damals bei unserem Kollegium so gar nicht. (...) Wir haben das
623 alles einfach angepackt. Natürlich mussten auch Konzepte geschrieben werden und der Vor-
624 und Nachteil ist das kleine Kollegium. Wir sind immer die Arbeitsgruppe, wir können nie was
625 aufteilen, weil wir so wenig sind, und das haben wir so durchgezogen und so selbstverständ-
626 lich. Gut wir hatten alle keine Kinder, das waren die Zeiten vor den Kindern und das war für
627 uns (...) auch positiv, weil wir so zusammengewachsen sind. Das ist jetzt schwierig dadurch,
628 dass zwei schon die Schule verlassen haben, die dritte ja wieder zurückkommt aber andere
629 auch wieder weg sind. Mit den neuen Kollegen ist es schwierig die da so reinzuholen. Man
630 merkt einfach wie sehr die Leute mit der Zeit keine Lust mehr auf mehr Arbeit haben.

631

632 I: Ja.

633

634 B7: Und keiner schreit „Hier ich mach, das ist kein Problem!“.

635

636 I: Und das obwohl sie nicht bei Ihnen sehen können, dass es am Ende weniger Arbeit ist, auch
637 wenn es am Anfang ein bisschen aufwendiger ist? Einfach wie es so eine gelebte Philosophie
638 ist?

639

640 B7: Nee jeder denkt leider irgendwie an sich, also das hat sich irgendwie schon geändert.

641

642 I: (Verändert...)

643

644 B7: (Jeder hat...) Ja?

645

646 I: Verändert das Sie selber auch Ihren Arbeitsreich oder motiviert Sie das noch mehr weiter-
647 zumachen?

648

649 B7: Nein das verändert mich auch so ein bisschen, weil man einfach merkt man arbeitet und
650 arbeitet und irgendwie zieht keiner mit.

651

652 I: Das ist schade.

653

654 B7: Man fragt sich, warum ich das immer machen muss. Warum werden die anderen nicht
655 gefragt? (...) Allein jetzt dieses Interview. Es wurden alle gefragt, dann wurde ich nochmal
656 speziell gefragt. „Okay, warum muss ich das jetzt machen?“, „Ja die anderen machen es
657 nicht“. Ja dann mach ich es.

658

659 I: Ja.

660

661 B7: Aber das ändert trotzdem ja meine Einstellung den anderen Kollegen gegenüber. Ich ma-
662 che das alles für mich und für andere und für meine Klasse, aber ich mache nicht mehr so viel
663 für das Kollegium.

664

665 I: Das klingt sehr schade.

666

667 B7: Richtig und das liegt aber an dieser, ich weiß nicht, jeder ist irgendwie mit sich selber
668 beschäftigt.

669

670 I: Das war aber vor Corona auch schon so?

671

672 B7: Das hat sich vor Corona auf jeden Fall angebahnt ja.

673

674 I: Jetzt dann auch vielleicht verstärkt auch?

675

676 B7: Ja es ist auf jeden Fall, also um eins ist das Lehrerzimmer leer (Pause) (lacht). Es gehen
677 alle nach Hause. Das war früher ein bisschen anders. Gut alle haben jetzt auch nachmittags
678 Termine mit den Kindern und so, das gab es halt früher nicht aber so die alten Hasen, die da-
679 mals dabei waren, die wissen das immer noch zu schätzen und wir zehren eigentlich immer
680 noch von der damaligen Zeit. Es ist nur schade, dass die Neuen das nicht so mit aufnehmen.

681

682 I: (...) Ja.

683

684 B7: Ich weiß es nicht, woran es liegt.

685

686 I: Da wünsche ich Ihnen ganz viel Erfolg, dass es vielleicht in Zukunft, wenn sich das jetzt
687 auch alles wieder ein bisschen normalisiert und dann auch wieder mehr (Kontakt zu den Kol-
688 legen hat) und dass man auch wieder...

689

690 B7: (Richtig.)

691

692 I: ...ein bisschen mehr darf, dass sich das auch so ein bisschen normalisiert und der ein oder
693 andere merkt „Mensch das macht ja richtig Spaß“. Also vielleicht auch was vor der Pandemie
694 nicht so war, dass man merkt „Jetzt habe ich da doch Lust zu!“

695

696 B7: Ja.

697

698 I: Und während der Pandemie sind vielleicht in den Gedanken oder in den Köpfen neue Res-
699ourcen auch entstanden, das wünsche ich Ihnen, das wäre sehr schön. Ich fasse das jetzt
700 nochmal zusammen: Sie machen wirklich sehr sehr viel, also gerade diese Grundhaltung, die
701 Sie haben und dann in der Ernährungsbildung was Sie mir berichtet haben. Sie haben das
702 Obst- und Gemüseprogramm was angeboten wird, dass ja von der EU subventioniert wird,
703 richtig?

704

705 B7: Mhm, ja.

706

707 I: Dann haben Sie das Konzept „Klasse 2000“, dann haben sie das Kneippkonzept was ja auch
708 mit ernährungsrelevanten Inhalten quasi gefüllt ist oder den Unterricht sozusagen gestaltet.
709 Sie gehen auf den Bauernhof, Sie haben ein Hochbeet, Sie haben eine Kräuterspirale. Letzt-
710 endlich sind das ja auch Sinnesschulungen, Genusstrainings auch für die Kinder. Das ist ein
711 ganz grundlegender Baustein auch für das Essverhalten letztendlich.

712

713 B7: Ja.

714

715 I: Den Bezug auch zu Lebensmitteln herstellen. Sie bringen es in anderen Fächern so unbe-
716 wusst mit ein, in Mathematik vor allem wenn es um das Rechnen geht.

717

718 B8: Ja.

719

720 I: Da wird dann auch thematisiert wieviel Schokolade eigentlich in so einer Packung ist.

721

722 B7: Ja.

723

724 I: Es geht um Mengen, Portionsgrößen haben Sie ja auch benannt. Sie haben externe Fachleu-
725 te, die Sie unterstützen aber Sie machen halt auch sehr sehr viel selber und das ist wirklich
726 toll. Es wäre schade, wenn das zum Erliegen kommen würde.

727

728 B7: Ja das Problem ist einfach, das hat so ein bisschen aber auch Corona kaputt gemacht, die-
729 se Gemeinsame.

730

731 I: Ja.

732

733 B7: Gesunde Ernährung heißt ja nicht nur Obst und Gemüse essen.

734

735 I: Nee.

736

737 B7: Sondern gesunde Ernährung ist für mich auch einfach gesund auf seinen Körper achten.

738

739 I: Ja.

740 B7: Und das Miteinander ist ja ganz entscheidend. Geht es mir gut brauche ich vielleicht auch
741 keine Schokolade (lacht).

742

743 I: Ja.

744

745 B7: Aber gehts mir nicht gut brauch ich vielleicht Schokolade (lacht). So viel nochmal zur
746 gesunden Ernährung. Ja das hoffe ich, dass das nach Corona irgendwie alles wieder so ein
747 bisschen in den Fluss kommt, der gerade so unterbrochen ist. Was zusätzlich auch irgendwie
748 vermisst wird an unserer Schule, wir hatten immer so Projektstage auch ganz gerne zum The-
749 ma Kneipp, um eben die Sachen, die wir nicht so gut in den Unterrichtsalltag mit einbringen
750 zu thematisieren. Wir machen regelmäßig alle zwei Jahre so einen Projekttag und dann gerne
751 auch mal zum Thema Kneipp. Dann kommen die richtigen Fachmänner, die uns nochmal was
752 erzählen wo wir Lehrer auch nochmal wieder entweder eine Auffrischung erhalten oder Neu-
753 es erfahren oder sehen. Das ist für die Kinder auch immer so spannend, das bleibt dann auch
754 lange in Erinnerung, gerade wenn welche von außen kommen.

755

756 I: (...) Ja das stimmt. Das habe ich nun auch schon häufiger gehört. Ja also Sie haben auch
757 eben nochmal gesagt das gesunde Ernährung nicht nur bedeutet Obst und Gemüse zu essen,
758 sondern das auch irgendwie zu leben und anzuwenden. Genau das ist mein Thema, die Ernäh-
759 rungskompetenzförderung. Kennen Sie den Begriff Ernährungskompetenz?

760

761 B7: Nein. Bei Kneipp heißt das, glaube ich, eher Lebensordnung. Das ist so eine Säule von
762 Kneipp.

763

764 I: Okay. Also es geht eben darum den Kindern nicht nur Wissen zu vermitteln über gesunde
765 Ernährung, zum Beispiel „Das ist jetzt ein Apfel, der ist gut, weil der Ballaststoffe enthält und
766 wenn du den isst, dann tust du deinem Körper was Gutes“, sondern es geht darum diesen Ap-
767 fel letztendlich dann auch anzuwenden, also das Wissen zu haben und dann die Fähigkeiten
768 und Fertigkeiten zu erlangen diesen Apfel in den Alltag zu integrieren. Die Ernährungskom-
769 petenz besteht aus dem Planen, dem Auswählen, dem Zubereiten und dem Essen.

770

771 B7: Aha.

772

773 I: Also auch das, was Sie auch zum Schluss noch gesagt haben mit den gemeinsamen Mahl-
774 zeiten.

775

776 B7: Mhm.

777

778 I: Also Genuss und genussvolles Essen.

779

780 B7: Mhm.

781

782 I: Diese vier Faktoren, das macht Ernährungskompetenz aus und darum geht es die Kinder
783 auch in der Ernährungsbildung zu fördern. Wenn Sie das jetzt so gehört haben, wie würden
784 Sie die Ernährungskompetenzförderung, von diesen vier Punkten her, neben dem Sachunter-
785 richt an Ihrer Schule einschätzen?

786

787 B7: Schwierig, weil das nicht so gut mit dem Stundenplan zu händeln ist. Also erstmal ist eh
788 zu wenig Zeit da, für den Stoff, den wir durchbringen müssen.

789

790 I: Ja.

791

792 B7: Ernährung ist im Sachunterricht ein Thema von vielen.

793

794 I: Ja.

795 B7: Und das ist innerhalb von eigentlich ein paar Stunden, sprich ein paar Wochen abgearbei-
796 tet und dann kommt das Nächste. Deswegen finde ich schon gut, dass wir das immer mal
797 wieder einfließen lassen können, was viel entscheidender ist als einmal richtig und dann wie-
798 der gar nicht. Deswegen, diese kleinen Scheibchen, die wir anbieten können, die finde ich viel
799 sinnvoller und für uns kleine Schule schon ganz ganz weit oben, wenn ich andere Schulen
800 sehe, die das eben gar nicht machen.

801

802 I: Absolut.

803

804 B7: Allein, wenn andere Schulen Nutellabrote erlauben, ist für mich schon ein „No-Go“.

805

806 I: Mhm.

807

808 B7: Das können die anscheinend nicht durchsetzen, kriegen die bei der Elternschaft nicht
809 durch, ja geht aber komischerweise bei uns auch. Das Mittagessen was wir anbieten, also vor
810 Corona durften wir ja in der Schule Mittagessen, was wir hoffentlich nächste Woche auch
811 wieder dürfen, wir gucken mal, da ist halt immer irgendwie entweder (...) eine Nachspeise
812 mit Joghurt und Obst oder (...) ja mal ein Pudding oder so aber es ist schon immer vernünfti-
813 ges Essen. Das wird gemeinsam gegessen. (...) Das ist die Geselligkeit beim Essen (...), die
814 macht den Kindern irgendwie mehr Hunger. Also man sieht das die echt gut essen, auch wenn
815 das nicht so das typische Kinderessen ist.

816

817 I: Ja.

818

819 B7: Das macht den Spaß gemeinsam.

820

821 I: Gut, jetzt wird denen das zubereitet, da sind sie ja nicht selber dran beteiligt, weil...

822

823 B7: Nee das dürfen wir nicht.

824

825 I: Genau. Die Ernährungskompetenz, die kommt aus dem englischen und heißt Nutrition Lite-
826 racy und Literacy ist ja Literalität und dabei geht es halt auch noch darum, dass man ja mit
827 Sprache und Lese- und Schreibfähigkeiten quasi hantiert. Das bedeutet ja auch, um einen ge-
828 sunden Ernährungsstil ausbilden zu können muss man sich ja auch mit dem Thema befassen.
829 Also man muss ja auch wissen, wo man seine Informationen herbekommt, man muss diese
830 auch wahrnehmen können. Die Kinder müssen ja auch wissen können, wo sie was lesen kön-
831 nen, vielleicht oder welche Informationen für sie relevant sind. Zum Beispiel auch ein Rezept
832 umzugestalten, dass man jetzt nicht aus Versehen, wenn da steht für vier Portionen, sie sind
833 jetzt aber nur zu zweit zu Hause beispielsweise nur Mutter und Kind, zu viel kocht. Also wie
834 das umgewandelt werden kann. Gibt es da Ressourcen?

835

836 B7: Ja, also in meiner Koch-AG zum Beispiel habe ich das anwenden können und auch sowas
837 wie „Hey, was wollen wir das nächste Mal machen?“, Einkaufszettel schreiben, „Was brau-
838 chen wir?“

839

840 I: Ja genau.

841

842 B7: Und „Wer kann was von zu Hause mitbringen?“.

843

844 I: Ja stark.

845

846 B7: Dann haben wir auch ein Kind mit Down-Syndrom bei uns an der Schule, die wir natür-
847 lich auch irgendwie anders integrieren müssen in den Unterricht. Die kann vieles halt nicht so
848 mitmachen, die macht dann andere Dinge und kriegt dann auch Aufträge mit einmal zum Su-
849 permarkt zu gehen und was einzukaufen, weil das und das gemacht werden soll.

850

851 I: Mhm.

852 B7: Also das kann natürlich nicht die ganze Klasse, das funktioniert nicht aber das versuchen
853 wir, wie es irgendwie geht. Wenn mal so eine kleine Gruppe vorliegt, dann wird das schon
854 gemacht wie die AG, die angeboten wird. Wir hatten auch mal eine Französisch-AG und dann
855 wurde in der Französisch-AG natürlich auch französisch gekocht.

856

857 I: Mhm.

858

859 B7: So und dann wurde das auch vorbereitet. Oder eine Russisch-AG hatten wir schon mal,
860 auch da wurde russisch gekocht.

861

862 I: Mhm.

863

864 B7: Die Küche wird eigentlich immer irgendwie genutzt und wenn es irgendwie geht, wenn
865 es passt, egal für was. Ja jetzt natürlich weniger mit Corona und so das ist halt echt, also es
866 fällt so viel weg, weil wir es nicht dürfen. Aber gemacht haben wir das.

867

868 I: Ja haben Sie das Gefühl, das die Kinder das auch gut umsetzen können? Sie haben ja auch
869 gesagt, dass an Ihrer Schule das Lesen, also Bücher verschenken in Form dieses Geburtstags-
870 rituals von Bedeutung ist. Also ich empfinde es so, dass der Stellenwert des Lesens auch sehr
871 groß ist, dadurch dass viel gelesen wird und ein großer Fundus da ist. Haben Sie das Gefühl,
872 das da dann auch die Kompetenzen besser sind? Vielleicht auch im Zusammenhang mit er-
873 nährungsbezogenen Themen, Informationen?

874

875 B7: Das kann ich nicht sagen, weil ich nicht den Vergleich zu anderen Schulen und anderen
876 Kindern habe. Ich sehe immer nur unsere Kinder und auch da gibt es natürlich die, die sich
877 vier Jahre lang gekonnt (lacht) um die Bücherei drum herum schummeln. Es gibt natürlich
878 auch bei uns in der kleinen Schule die Kinder, die zu Hause nur zocken und nicht lesen. Die
879 gibt es, glaub ich, überall. Ansonsten würde ich sagen unsere sind eigentlich schon ganz gut
880 in diesem kleinen Dorf aufgehoben und an dieser kleinen Schule und werden halt auch anders
881 gesehen als an einer großen Schule. Ich spreche von meiner ersten Klasse, weil ich bei den
882 anderen jetzt auch gar nicht so weiß, wie die so sind. Meine erste Klasse ist sehr fit und die

883 springen, Gott sei Dank, noch so auf Belohnung an. Wir haben zum Beispiel zum Thema Le-
884 sen Antolin. Das muss man als Lizenz aber für die Schule haben, das ist eine Plattform im
885 Internet, wo ganz ganz viele Bücher quasi drin gespeichert sind. Ich weiß nicht, wie es funkti-
886 oniert. Also man leiht sich ein Buch aus, dann liest man das, dann geht man auf Antolin, gibt
887 das Buch ein und dann kriegt man, keine Ahnung, zehn bis 20 Fragen zu diesem Buch, die
888 man beantworten muss und dann sammelt man Punkte. So und wenn ich damit anfangen und
889 ich habe kurz vor Ostern angefangen, weil vorher war ja noch nicht so viel mit Lesen außer
890 Silben.

891

892 I: Ja.

893

894 B7: Dann habe ich immer so dieses Ritual, auch wieder von Kneipp so ein bisschen, Rituale
895 sind ganz wichtig, „Okay, wer die ersten hundert Punkte hat (...) der darf in meine Schatzkis-
896 te greifen“ wo natürlich keine Süßigkeiten drin sind.

897

898 I: Mhm. Geschenke.

899

900 B7: Also irgendwie so, was weiß ich, Lesezeichen und Bleistifte, Radiergummis und so etwas
901 alles. Und dann mach ich natürlich eine riesengroßes Fest, wenn der Erste 100 Punkte hat und
902 somit will auch der Letzte da irgendwann reingreifen und das zieht so gut. Also mein bester
903 Schüler hat und wir lesen erst seit kurz vor Ostern nochmal eben betont, 1300 Punkte.

904

905 I: Wow.

906

907 B7: Also das ist der helle Wahnsinn.

908

909 I: Also die Literalität wird schon sehr gefördert?

910 B7: Sehr! Aber das liegt auch natürlich an jedem Lehrer. Also ich kann jetzt von Klasse drei
911 das nicht unbedingt sagen, ich kann nur von meiner Klasse sprechen. Das funktioniert bei
912 denen, die haben da Bock drauf und ich mach natürlich auch immer ein riesengroßes Fass auf
913 mit „Boa, die Punkte kommen auf jeden Fall ins Zeugnis, also muss jeder lesen wie viele
914 Punkte ihr toll gesammelt habt“.

915

916 I: Ja.

917

918 B7: Also man muss sie natürlich dann auch so ein bisschen pushen und so ist es mit der Er-
919 nährung genau das Gleiche, das man, was weiß ich, also bei mir in der Klasse ist das Obst-
920 und Gemüsetablett immer leer. Das essen die auf und da freuen die sich drüber. In den ande-
921 ren Klassen ist das manchmal anders. Da komm ich in der fünften Stunde rein und sehe da ist
922 irgendwie noch die Hälfte drauf. Also wie gehen die mit diesem geschnittenen Obst und Ge-
923 müse um? Das wird es bei mir in der Klasse nicht geben. Also das steht und fällt ja auch mit
924 der Lehrkraft, die drin ist, nicht nur mit den Kindern. Also bei mir wird auch Kohlrabi geges-
925 sen und Radieschen!

926

927 I: Also sehen Sie schon auch das Ressourcen da sind quasi, in der Grundschule da auch Ein-
928 fluss zu haben und das das dann halt (wirklich...)

929

930 B7: (Total.)

931

932 I: Okay schön!

933

934 B7: Total.

935

936 I: Ja wie Sie schon sagen, das steht und fällt auch mit der Lehrkraft, mit der Haltung letztend-
937 lich.

938 B7: Ja.

939

940 I: Die Einstellung und Haltung zum Thema Essen und Ernährung ist einfach ganz ganz wichtig und das ist das, was dann auch letztendlich vermittelt werden kann hinsichtlich der Kompetenzen. Nicht nur das Wissen, sondern auch die angewandte Ernährungsbildung, sage ich
941 immer so schön. Also die Kinder orientieren sich ja auch immer gerne an einem Vorbild und
942 wenn die Lehrkraft vorne steht und das auch lebt dann gucken sie halt auch gerne etwas ab
943 und dann ist es auch eine positive Dynamik innerhalb der Klasse. Das eine Kind macht das
944 mehr, oh dann will der Andere das vielleicht auch haben. Wie Sie schon sagten, der eine
945 möchte gerne auch 1000 Punkte unbedingt erreichen, weil der andere gefeiert wird.
947

948

949 B7: Eine andere Geschichte noch, ich hatte eine Schülerin, wo die Mutter mich gebeten drauf
950 zu achten. Sie trinkt zu wenig in der Schule morgens.

951

952 I: Ja.

953

954 B7: So und das kann nicht sein, dass die mittags nach Hause kommt und die Flasche ist noch
955 randvoll und das Kind hat Kopfschmerzen. Ja logisch, hätte ich auch wenn ich nichts getrun-
956 ken hätte. Dann habe ich mir überlegt was ich machen könnte. Dann habe ich ein Blatt ge-
957 nommen wo ein trinkender Junge und ein trinkendes Mädchen drauf waren, mit einem Was-
958 serglas. Das habe ich schön groß A3 laminiert und dann hatten wir die Regel „Wer das sieht
959 muss zehn Schlucke aus seiner Wasserflasche trinken“.

960

961 I: (schmunzelt)

962

963 B7: Dann habe ich halt irgendwann in der Pause immer mal das Schild einfach hochgehoben
964 und wer drauf geguckt hatte musste trinken. Irgendwann kam dann (kreischend) „Oh nein, ich
965 habe das nicht gesehen“ (lacht)

966

967 I: (lacht)

968

969 B7: Und dann war ich ganz gemein, die haben gearbeitet und alle haben so schön runter ge-
970 guckt und dann habe ich das Kind angesprochen, den Namen genannt und das Kind guckt
971 hoch und in dem Moment habe ich natürlich das Schild hochgehalten (lacht). Das war so ein
972 Running Gag.

973

974 I: Ja.

975

976 B7: Aber das hat so gezogen und selbst diese Schülerin hat berichtet „Ok, wenn ich die Was-
977 serflasche morgens austrinke, habe ich echt keine Kopfschmerzen, wenn ich nach Hause
978 komme“. Also das war so ein Witz, der total funktioniert hat.

979

980 I: Ja ist doch schön. Sie haben so Informationen einfließen lassen und die Kinder haben ein
981 bisschen was draus gemacht, in einem positiven, witzigen Umfeld. Das wird dann bei denen
982 auch so verankert sein und sich auch auf den Ernährungs- und Lebensstil vielleicht auswirken
983 später.

984

985 B7: Ja und wenn sie es selber merken „Ok, Wasser trinken tut mir gut!“

986

987 I: Ja. Ganz genau.

988

989 B7: Also besser geht es ja gar nicht.

990

991 I: Und wie man das auch anwenden kann, wann man was trinken kann und wie das in den
992 Alltag mit einfließen kann. Meine Abschlussfrage dann an dieser Stelle, würden Sie den Stel-

993 lenwert von der Förderung von den Kompetenzen nicht nur der Ernährungsbildung, dem Wis-
994 sen, sondern auch der Kompetenzen des Tun, das Lesen, Ernährungsinformationen wahrneh-
995 men, würden Sie den für wichtig und für förderungswürdig innerhalb der Grundschule erach-
996 ten?

997

998 B7: Also ich glaube, dass das eher für höhere Schulen (...) anzusiedeln ist.

999

1000 I: Okay.

1001

1002 B7: Weil ich glaube bei den Grundschulen ist es einfach „Learning by doing“. Also Sehen,
1003 Machen und gar nicht so viel hinterher drüber nachdenken oder hinterfragen, sondern einfach
1004 dieses Unbewusste handeln. Ich glaube das ist besser als dieses bewusste Draufdrücken.

1005

1006 I: Ja, aber dafür gibt es Ressourcen in der Grundschule?

1007

1008 B7: (...) Also (...) dadurch, dass das bei uns so in den Alltag einfließt, finde ich das ideal.

1009

1010 I: Mhm.

1011

1012 B7: Also besser geht es nicht. Also Krippe, Kindergarten, Grundschule, das sind teilweise
1013 zehn Jahre, neun Jahre, zehn Jahre, je nachdem wann die auch in die Krippe gekommen sind
1014 oder so. (...) Besser geht es nicht. Und alles andere, sich mit dem Thema höher irgendwie zu
1015 befassen, zu beschäftigen, das kann gerne danach kommen. Bei uns soll das bitte spielerisch
1016 bleiben und am besten gar kein Thema sein, (...) dann ist es am besten, (...) wenn es normal
1017 ist, (...) wenn es gelebt wird und nicht wenn es zum Thema gemacht wird.

1018

1019 I: Ja absolut. Absolut. Sehr schön! Dem ist fast nichts mehr hinzuzufügen, das sehe ich auch
1020 so. Da kann man einfach nochmal fragen, wo die Herausforderungen quasi liegen, um das
1021 umzusetzen? Das hatten Sie eben schon erwähnt, das ist der Faktor Zeit und der Faktor Ein-
1022 stellung wahrscheinlich?

1023

1024 B7: Ja. Das steht und fällt mit den Kollegen, die leider sehr rar sind, die dann doch gerne mal
1025 was nach 13:00 Uhr machen (lacht). Ich will die jetzt nicht alle verteufeln, aber es tut mir echt
1026 leid, es ist so. Nein also es steht und fällt erst mit dem Kollegium, natürlich auch mit den Ge-
1027 gebenheiten der Schule. Dadurch dass wir eine Dorfschule sind, haben wir natürlich auch ein
1028 Klientel was mitzieht irgendwie. Das sind Eltern mit dem man wirklich durch die Bank reden
1029 kann. Ich kenne andere Schulen da kennen, glaube ich, die Klassenlehrer die Eltern nach vier
1030 Jahren noch nicht, weil der Bezug auch von dem Elternhaus zur Schule einfach ganz anders
1031 ist. Das kann ich mir gar nicht vorstellen, aber das gibt es anscheinend. Bei uns ist Bullerbü,
1032 bei uns ist echt Bullerbü und ich kenne auch jedes Elternteil. Das gibt es an anderen Schulen
1033 leider nicht. Der Stellenwert Schule muss aber auch in den Köpfen der Eltern irgendwie ein
1034 bisschen mehr erwachen.

1035

1036 I: Ja.

1037

1038 B7: Und wir wollen den Kindern ja nichts Böses. Die Kinder fragen natürlich auch mal, wenn
1039 sie zu uns ins Lehrerzimmer kommen und wir ein Kühl-Pack bei uns aus dem Kühlschrank
1040 holen warum da Kuchen oder so steht.

1041

1042 I: Mhm.

1043

1044 B7: (andere Stimme wird imitiert) „Wieso dürft ihr im Lehrerzimmer Kuchen essen und wir
1045 nicht?“

1046

1047 I: Ja.

1048

1049 B7: Ja da muss man sich dann immer rechtfertigen, das ist natürlich doof. Ich sage dann immer
1050 „Sorry aber der und der hatte Geburtstag und wollte jetzt mal einen ausgeben“ und „Wir
1051 schenken uns halt keine Bücher“ (lacht). Dann kommt (andere Stimme wird imitiert) „Ja aber
1052 warum dürft ihr das und wir nicht?“ und dann versuche ich denen das zu erklären „Pass auf,
1053 irgendwann, wenn du erwachsen bist dann entscheidest du was für deinen Körper das Wichtigste
1054 und das Beste ist“ und „Wir Lehrer sind erwachsen und wir entscheiden okay ich darf
1055 heute ein Stück Kuchen essen heißt aber vielleicht auch morgen und übermorgen nicht (lacht)
1056 und das könnt ihr Kinder für euch nicht entscheiden und deswegen wollen wir euch das ein
1057 bisschen erleichtern, wenn ihr dürftet würdet ihr ja auch jeden Tag hier Nutella essen“. Dann
1058 versucht man das so ein bisschen zu erklären und das klappt eigentlich auch ganz gut.

1059

1060 I: Ein Traum quasi, wenn Sie das so berichten und das auch so erklären, weil das ist, letztendlich
1061 das was Ernährungskompetenz ausmacht. Ich bin ernährungskompetent, wenn ich auch
1062 einstufen kann „Ich esse das heute aber morgen oder übermorgen vielleicht mal nicht“ und
1063 das können Kinder noch nicht.

1064

1065 B7: Richtig, richtig.

1066

1067 I: Das ist toll und deswegen, also vor dem Hintergrund der Ernährungskompetenz, Sie konnten
1068 den Begriff zwar nicht aber ich habe jetzt von Ihnen so wahrgenommen, Sie schicken oder
1069 sie gehen ja auch mal mit den Kindern los, Sie sagen den Kindern auch „Menschen, schreib
1070 doch mal auf einen Zettel auf was eingekauft werden muss“, dass die Kinder sich auch damit
1071 schon befassen. Lesen ist ja auch sehr wichtig und Schreiben dann ja auch aber, dass das den
1072 höheren Jahrgängen natürlich auch letztendlich zugesprochen wird. Sie sprechen so offen
1073 auch mit den Kindern und ich kann mich da nur wiederholen, dass dadurch, dass das so gelebt
1074 ist und somit einfließt halt extrem viele Ressourcen bei Ihnen an der Schule vorliegen. Natürlich
1075 auch Herausforderungen aber das versuchen Sie so ein bisschen auch schon zu umgehen
1076 beziehungsweise Ihre Motivation umgeht diese Herausforderungen ein bisschen so dass es
1077 doch eher wieder Ressourcen werden.

1078

1079 B7: Ja, ja.

1080

1081 I: So habe ich das jetzt wahrgenommen und dadurch können Sie den Kindern ein sehr ge-
1082 sundheitsförderlichen Lebensstil ebnen. Wie Sie vorhin schon sagten, zehn Jahre, (Sie be-
1083 treuen die Kinder so einen langen Zeitraum...)

1084

1085 B7: (Ja.)

1086

1087 I: ...und fördern sie und das ist wirklich toll und da sage ich Danke für so engagierte Lehr-
1088 kräfte.

1089

1090 B7: (lacht) Ja.

1091

1092 I: Und das ist wirklich schön so etwas zu hören.

1093

1094 B7: Sehr schön (lacht).

1095

1096 I: Möchten Sie noch irgendwas ergänzen?

1097

1098 B7: Ich wüsste jetzt nicht was.

1099

1100 I: Ja.

1101

1102 B7: Also ich habe wahrscheinlich wie schon am Anfang gesagt viele Dinge vergessen, weil
1103 sie so normal sind für uns. Ich wüsste jetzt nicht was ich vergessen habe. Alles gut.

1104 I: Sehr gut.

1105

1106 B7: Ach so eine Sache noch. Meine Klasse ist ja jetzt eine erste Klasse und auch der Freun-
1107 deskreis schenkt den Kindern eigentlich immer was zur Einschulung. Jahrelang war es eine
1108 Brotdose und dann haben wir irgendwann gesagt „Okay, die waren ja auch aus Plastik und so
1109 das wollen wir ja auch nicht mehr und so, ein bisschen Umwelt und so“ Dann hatten wir über-
1110 legt was wir der Klasse schenken können. Dadurch das wir immer diese Wasserinsel haben
1111 und diese Teekannen im Winter habe ich jetzt Tassen besorgt, die gerade mein Bufdi, also ich
1112 habe gerade ein Bufdi bei mir in der Klasse, die ein Jahr lang quasi mich so ein bisschen be-
1113 gleitet, die diese Tassen gerade sehr schön mit den Namen der Kinder bemalt dann kommen
1114 die in den Ofen und dann sind die halt fix und fertig. So jetzt sind die meisten Tassen fertig
1115 und es ist unglaublich wie die Kinder diese Tassen auf ihren Tisch stellen und ihr Trinken aus
1116 den Flasche in die Tassen kippen oder zum Wasserhahn gehen, sich Wasser holen und es trin-
1117 ken. Die sehen auf einmal aus, als wenn sie, so wie wir, einen Kaffee trinken.

1118

1119 I: (lacht) Süß.

1120

1121 B7: Das ist unglaublich! Die trinken dadurch jetzt allein schon mehr, dass diese Tasse da im-
1122 mer auf dem Tisch steht.

1123

1124 I: Ja.

1125

1126 B7: Also das ist so gerade das absolute Highlight, was ich heute gesehen habe, wie toll die
1127 ihre Tasse zelebrieren. Also so eine Kleinigkeit mit so viel Erfolg.

1128

1129 I: Das kann man super in die Schule und in den Schulalltag mit integrieren. Wahnsinn!

1130

1131 B7: Ja.

1132 I: (Vielen Dank für diese...)

1133

1134 B7: (Dieses Persönlichen.)

1135

1136 I: ...Informationen. Das kann man auch gut nochmal weitergeben.

1137

1138 B7: Ja bitte, bitte.

1139

1140 I: Danke, danke. Dann wünsche ich Ihnen noch einen schönen Tag.

1141

1142 B7: Danke gleichfalls und viel Erfolg mit der Arbeit.

Lehrkraft B8

Interviewdurchführung am:

08.06.2021

Dauer des Interviews:

38 Minuten

Kommunikationsmedium:

Digital über Zoom

Transkript: Befragte 8

1 I: Ja super, vielen Dank Frau X, dass Sie sich die Zeit nehmen für mein Interview mit meinen
2 Anliegen.

3

4 B8: (lacht)

5

6 I: (schmunzelnd) Zunächst einmal würde ich gerne wissen, wie es Ihnen geht, gerade jetzt?
7 Diese Zeiten sind ja sehr herausfordernd als Lehrkraft, vor dem Hintergrund der Corona-
8 Pandemie. Wie fühlen Sie sich?

9

10 B8: Das ist das ist ehrlich eine gute Frage, weil (...)es ganz besonders ist diese Zeit. Wir ha-
11 ben so unendlich viel lernen dürfen. Wir mussten uns auf so viel Flexibilität einstellen und so
12 viel verändern. Da ist so viel Tolles bei rumgekommen und trotzdem ist es ganz schön viel,
13 was man verarbeiten muss. Jetzt sind die Kinder ja wieder in der Schule. Darüber haben wir
14 uns tierisch gefreut und trotzdem ist das die nächste Überforderung oder Forderungen für die
15 Kinder und für uns Lehrkräfte auch. Wir sind es gar nicht mehr gewohnt in so großen Grup-
16 pen unterwegs zu sein. Das ist sehr spannend, also eine ganz spannende Zeit, die ihre Heraus-
17 forderungen hat. Ich erlebe da auch ganz ganz viel Positives, aber man muss schon viel Flexi-
18 bilität beweisen.

19

20 I: Ja das stimmt, dass kann ich mir vorstellen. Wie ist das jetzt vor dem Hintergrund der
21 Corona-Pandemie mit dem Blick auf die Gesundheit? Hat das Thema Gesundheit in der Ver-
22 gangenheit für Sie an Bedeutung zugenommen?

23

24 B8: (...) Ja, ich würde sagen ja. Ich glaube, dass Gesundheit definitiv nochmal in den Fokus
25 auch gerückt ist, denn das ist etwas, was wir uns alle gewünscht haben „Bleibt gesund“. Das
26 habe ich am Anfang der Corona-Pandemie so oft lesen und so oft schreiben dürfen, wie ich
27 das vorher nicht getan habe. Jetzt ist es schon wieder abgeebbt, aber das war so der Einstieg,
28 dass man unter jede Mail „Bleibt gesund und munter“ geschrieben hat. Der Wunsch nach Ge-
29 sundheit ist, glaube ich, groß geworden. Ja.

30 I: Und achten Sie jetzt auch mehr im schulischen Alltag auf die Gesundheit ihrer Kinder,
31 Schüler?

32

33 B8: Das war zwangsläufig so. Dadurch dass wir zum Beispiel keinen Sportunterricht mehr
34 machen durften war völlig klar, dass wir die Kinder aber ja nicht unbewegt lassen wollen.
35 Also muss das in den normalen Unterricht mit eingebaut werden und somit war es nicht mehr
36 outgesourct, dass man gesagt hat das macht der Sportlehrer, der kümmert sich um die sportli-
37 che Betätigung. Sondern, dadurch das wir auch in der Grundschule eben so weit zurückgefah-
38 ren sind, um die Kohorten kleinzuhalten habe ich ja als Klassenlehrer förmlich alles unterrich-
39 tet. Explizit Sport gab es nicht, aber ich habe dann eben Bewegungseinheiten eingebaut, in
40 den Schulvormittag, auch ganz gezielt, ja doch.

41

42 I: Ist das so ein Konsens gewesen, aus dem gesamten Lehrerkollegium, dass Sie gesagt haben
43 „Ok, wir dürfen keinen Sport mehr machen, wir müssen das aber irgendwie unterbringen in
44 die einzelnen kleinen Kohorten!“

45

46 B8: Mhm.

47

48 I: Hat das Thema Gesundheit und Gesundheitsförderung einen Stellenwert bei Ihnen an der
49 Schule im Zusammenhang mit der Bildung konkret?

50

51 B8: Mhm. Also es ist mal von der Schulleitung gesagt worden „Baut so etwas bitte ein“ aber
52 wie jeder das ausgeformt und ausgeführt hat, das ist nicht in ein Gesundheitskonzept gewan-
53 dert oder so. Das oblag dann der jeweiligen Lehrkraft, das konnte man machen, wie man
54 wollte. Ja.

55

56 I: Also Sie orientieren sich nicht irgendwie an einem schon vorformulierten Gesundheitsleit-
57 bild oder einem Gesundheitskonzept zur Anwendung in Schulen?

58

59 B8: Nee.

60

61 I: Nein, da sind wir quasi individuell und auch persönlich flexibel als Klassenlehrerin?

62

63 B8: Ich würde sagen, dass es grob oben drübersteht „Wir wollen hier gesund bleiben und da-
64 für sorgen, dass unsere Schüler eben auch Gesundheit erleben dürfen“. Also das wir nicht
65 krank werden beziehungsweise auch Gesundheit wertschätzen. Wie es genau funktionieren
66 soll, dass darf jeder selber überlegen.

67

68 I: Das ist ja schön. Gibt es oder was gibt es für Angebote zu dem Thema Gesundheit? Also
69 wenn man jetzt schaut, dass da die Bewegung drunter fällt, dann fällt die Ernährung darunter,
70 vielleicht auch das Psychosoziale. Das fällt ja auch unter Gesundheit.

71

72 B8: Mhm.

73

74 I: Was haben Sie da an ihrer Schule? Was bieten Sie an?

75

76 B8: Mhm, also gewisse Sachen haben wir, glaube ich, alle integriert. Also so etwas wie einen
77 Klassenrat für die mentale Gesundheit, dass wir viele Erzählkreise machen und ähnliches, das
78 die Kinder immer mit ihren Anliegen auch zu uns kommen können, das ist auf alle Fälle etab-
79 liert. Wir achten darauf, was die Ernährung angeht, dass das Thema gesunde Ernährung im
80 dritten Schuljahrgang auf alle Fälle ganz fest implementiert ist. Wir haben den Ernährungs-
81 führerschein der Landfrauen. Deswegen kam mir das Emblem hier ziemlich bekannt vor
82 (lacht und hält Datenschutzeinverständniserklärung in die Kamera, wo Kater Cook auf der
83 Titelseite abgebildet ist).

84

85 I: (lacht)

86

87 B8: Das haben wir auch für alle dritten Klassen fest etabliert. Auf den Elternabenden zur Ein-
88 schulung oder aber auch zum Schuljahresstart wird immer noch mal darauf hingewiesen da-
89 rauf zu achten was die Kinder in ihren Brotdosen haben. Das wird auch mit den Kindern the-
90 matisiert. Ohne da jetzt eine feste Marschrichtung zu haben aber einfach noch mal den Fokus
91 darauf zu legen. Und dann sind wir in der glücklichen Situation, dass wir eine Schulküche
92 haben.

93

94 I: Oh, toll.

95

96 B8: Deswegen war auch die Landfrauen-Aktion mit dem Ernährungsführerschein relativ easy
97 möglich. Wir haben aber von daher auch das Kekse backen oder auch wenn Übernachtung
98 waren dann haben wir uns das Essen selber gemacht und habe Pizza gebacken. Also das
99 konnte man immer gut nochmal einbauen und diese Küche einfach nutzen. Außerdem hatten
100 wir so etwas wie ein AG-Band, bei uns hieß das Kompetenz-Band und damit konnten das
101 auch schon in Klasse zwei starten. Das ist eine Stunde in der Woche, wo die Kinder einer
102 speziellen Förderung unterliegen, um Kompetenzen auszubauen und nachgehen konnten. Da
103 gab es so etwas wie ein Lese-Club oder Yoga aber eben auch die Küche. Die war dann unter
104 meiner Hand, weil ich mich habe ausbilden lassen, und ich habe ein Zertifikat, zur Genuss-
105 botschafterin der Sarah-Wiener-Stiftung.

106

107 I: Ah, ja.

108

109 B8: Die hat das angeboten und dann war ich in Lauenbrück und habe mich zur Genussbot-
110 schafterin ausbilden lassen, sodass ich auch Unterrichtsmaterialien, auf Grundschulkindern
111 umgemünzt erhalten habe, was ich dann zum Beispiel in diesem AG-Band einbauen konnte.
112 Nun kommen wir, also meine Klasse und die andere dritte Klasse, in den Genuss auch im
113 Herbst nochmal eine Bauernhoffahrt machen zu dürfen. Das ist natürlich schon seit anderthalb
114 Jahren geplant. Wir fahren nach Eißel oder Eitze? Jetzt weiß ich gar nicht genau wie das
115 heißt. Wir fahren zu einem Biobauernhof, auf dem wir einen Tag verbringen dürfen und das
116 wird eben alles gesponsort von der Sarah-Wiener-Stiftung, in diesem Fall. Das haben wir.
117 Jetzt bin ich am überlegen, das ist ja schon eine ganze Menge.

118

119 I: Tatsächlich.

120 B8: Was habe ich noch vergessen? Ja!

121

122 I: Ja das ist wirklich gut! Würden Sie dieses Konzept der Genussbotschafterin-Ausbildung,
123 ich bin auch Genussbotschafterin.

124

125 B8: Ach witzig

126

127 I: Und ich finde das total toll jemanden zu treffen (lacht).

128

129 B8: Ja.

130

131 I: Würden Sie das oder können Sie das anderen Grundschullehrkräften weiterempfehlen?

132

133 B7: Auf alle Fälle, weil es eine tolle Möglichkeit ist sich selbst noch mal wieder in Erinne-
134 rung zu rufen was eigentlich machbar ist und auch die Materialien durchaus so angewendet
135 werden können. Das sind nette Rezepte, kleine Rezepte, die zeitlich auch machbar sind. Das
136 ist ja die Problematik, dass es immer letztlich auch an der Zeit scheitert. Also bei uns scheiter-
137 te es nie an der Küche, die haben wir eben aber an der Zeit. Das war die Problematik und da-
138 für sind schon auch nette Ideen dabei, was man Kleines nochmal mit integrieren.

139

140 I: Mhm.

141

142 B8: Ob es Fruchtspieße sind oder Ähnliches. Dafür einfach nochmal Ideen zu bekommen und
143 selber, dadurch dass man daran teilgenommen hat, eine Wichtigkeit dem auch beizumessen.

144

145 I: Ja das stimmt. Teilen Sie ihr Wissen diesbezüglich auch mit den Kollegen oder sind andere
146 auch schon neugierig geworden und wollen das auch machen oder (...)?

147

148 B8: Also ich habe dieses Wissen vorrangig eingebaut in dieses Kompetenz-Band und da stel-
149 len wir jedes halbe Jahr alle Gruppen vor, weil die Gruppen dann auch wechseln, sodass es
150 immer neue Gruppenergebnisse gibt. Das ist natürlich toll, wenn man dann aus unsere Gruppe
151 eine kleine Leckerei an alle Kinder der Schule und auch an alle Lehrkräfte überreichen kann.
152 So ist auf alle Fälle Gespräch darüber entstanden, Rezepte wurden ausgetauscht. Irgendwas
153 hatte ich eben noch? Doch, ja und dadurch, dass die Küche bei uns integriert ist, in das Schul-
154 gebäude, roch es immer, wenn wir irgendetwas gemacht haben, sodass immer alle Kinder
155 daran sehr interessiert waren. Also es ist so ganz natürlich entstanden, ja.

156

157 I: Ja spannend. Also verstehe ich das so, dass Sie quasi die Kompetenz stellvertretend für alle
158 haben, sozusagen, zum Thema Ernährung?

159

160 B8: Mhm.

161

162 I: Und dann gibt es andere Lehrkräfte, die haben dann andere Kompetenzen und suchen sich
163 andere Schwerpunkte aus und bieten dann AGs an?

164

165 B8: So könnte man das sagen, ja genau. Das ist auch neigungsmäßig.

166

167 I: Mhm.

168

169 B8: Also es gab eben jemanden der total gerne gepuzzelt hat. Das hört sich jetzt banal an.

170

171 I: Nö.

172

173 B8: Aber für Kinder, die sich letztendlich nicht konzentrieren können und auf das Detail nicht
174 achten können ist diese Kompetenz auszubauen ja wundervoll. So hatte jeder seinen Fachbe-
175 reich und weil meine Mama eine Hauswirtschafterin ist und ich mein Abi an einem Fachgym-
176 nasium Richtung Ernährungslehrer gemacht habe brennt da mein Herz und so war das Thema
177 für mich dann ja toll einzubauen. Also diese Neigung in den schulischen Alltag einzubauen.

178

179 I: Ja das ist ja auch super, also mit so viel Haltung dann auch letztendlich und mit so viel Mo-
180 tivation kann man ja auch am besten vermitteln.

181

182 B8: Das stimmt.

183 I: Wie sieht es mit der Gesundheitsförderung bei den Lehrkräften aus? Ganz kurz, gibt es da
184 irgendwas? Tun sie sich selber untereinander etwas Gutes? Achten Sie auf die Gesundheit im
185 Kollegium?

186

187 B8: (...) Mhm, das ist eine gute, auch eine gute Frage. Was tun wir? (...) Zunehmend achten
188 wir auf eine faire und angenehme Gesprächskultur. Wir haben einen Schulleitungswechsel
189 gehabt und da merkt man klare Veränderungen. Die Schulleitung achtet schon darauf auch
190 Überbelastungen zu vermeiden, aber ich finde diese Gesprächskultur sehr sehr angenehm, die
191 sich da zunehmend entwickelt. Ansonsten machen wir nicht viel, also dass man jetzt irgend-
192 wie sagen würde wir machen Besonderes. Also es gab mal die Pläne „Wir machen mal zu-
193 sammen einen Ausflug“ und das war dann auch so geplant „Wir machen einen Lauf“ also wir
194 wandern von [REDACTED] nach [REDACTED] und gehen dort im Hofcafé eine Kaffee trinken, sowas
195 passiert. Das ist dann aber nicht passiert, also war geplant aber hat dann eben doch nicht statt-
196 gefunden. Die Schulleitung ist bemüht, weil wir jetzt erste Gelder bekommen, uns anderes
197 Schul-Mobiliar zu kaufen, dabei auch auf Rückenfreundlichkeit der Stühle beispielsweise zu
198 achten.

199

200 I: Ja.

201

202 B8: Oder diese kleinen Hocker, die einfach flexibler sind zum Sitzen zu benutzen. (...) Ja, das
203 ist ehrlich gesagt auch das Einzige, was ich jetzt gerade so denke.

204

205 I: Aber das sind doch (auch schon ganz schöne Ansätze.)

206

207 B8: (Das ist schon mal was.)

208

209 I: Ja genau.

210

211 B8: Ja genau, die Ansätze sind da und eine Offenheit dafür ist auf alle Fälle da, das würde ich
212 sagen.

213

214 I: Ja das ist doch wichtig. Also ich fasse das ganz kurz zusammen: Also bei Ihren Schülerin-
215 nen und Schülern da achten Sie schon bewusst sehr auf die Gesundheit. Es gibt jetzt nicht so
216 ein Konzept, dem Sie folgen, sondern Sie haben das so für sich intern formuliert, dass es auch
217 wichtig ist.

218

219 B8: Mhm.

220

221 I: Sie haben sich den Kompetenzen entsprechend im Kollegium so ein bisschen aufgeteilt und
222 haben dann so Stellvertreterposten, nenne ich jetzt mal, angenommen. Dementsprechend wer-
223 den AGs angeboten zu verschiedensten Themen der Gesundheit, spricht Bewegung, sprich
224 Ernährung, das Puzzeln was ja (für Kognition) und für psychisches Lernen...

225

226 B8: (Total.)

227 I: ...und Lernförderung steht. Da haben Sie sich so positioniert.

228

229 B8: Mhm.

230

231 I: Und bei den Lehrkräften sind Sie gerade erst in den Kinderschuhen.

232

233 B8: (lacht)

234

235 I: Sozusagen sich auch etwas Gutes zu tun (schmunzelt).

236

237 B8: Das stimmt. Zur Zusammenfassung fällt mir ein...

238

239 I: Ja?

240

241 B8: ... Also bei diesem Kompetenzerwerb ist natürlich auch etwas Sportliches angeboten,
242 also ein sportliches Angebot ist dabei, das möchte ich nicht unter den Tisch fallen lassen. (...)
243 Und das Andere genau, dass Sie gesagt haben, dass erfolgt keinem Konzept, nee es ist auch
244 oftmals intuitiv, zu merken jetzt brauchen sie eine Einheit und dann lassen wir unsere Finger
245 nochmal schütteln, weil wir gerade viel geschrieben haben. Interessant ist das man zuneh-
246 mend merkt das bei den Kindern Begriffe aus dem Yoga sehr geläufig sind. Das kommt von
247 mir. Es werden immer mehr, die mit dem herabschauenden Hund was anfangen können oder
248 Ähnlichem.

249

250 I: Ja, süß.

251

252 B8: Das finde ich interessant, also einfach nur so. Das finde ich interessant das insgesamt an-
253 scheinend in den Elternhäusern so etwas vermehrt angeboten wird.

254

255 I: Also das auch in den Familien und Elternhäusern (die Sensibilität) einfach jetzt dafür da ist.

256

257 B8: (Ja.)

258

259 I: Haben Sie (das Gefühl...)

260

261 B8: (Ja oder dass einfach so etwas praktiziert wird.)

262

263 I: Ja okay!

264

265 B8: Also vielleicht auch nur Mama und dann kennt man die Begriffe aber es zieht sind die
266 Elternhäuser ein.

267

268 I: Glauben Sie, dass das etwas mit der Corona-Problematik zu tun hat? Mit dem Bewusstsein
269 für Gesundheit?

270

271 B8: (seufzt) (...) Auf jeden Fall ist es nicht weniger geworden.

272

273 I: Okay. Das ist ja schön.

274 B8: Und auch sowas wie, mir fällt noch ein, wir nehmen am [REDACTED] Abendlauf teil, ein
275 Volkslauf. Das habe ich auch unter meiner Hand. (lacht) Das ist toll bei uns, ich kann immer
276 so meine Ideen und meine Neigung mit einbringen. Ich bin Läuferin also habe ich das mit den
277 Kindern gemacht. Wir haben 100 Kinder und 60 Teilnehmer auf diesem Lauf und dann ist das
278 toll was auch eben von zuhause unterstützt wird.

279

280 I: Ja.

281

282 B8: Und dazu kam im letzten Jahr auch das Stadtradeln. (lacht) Ich fahre immer mit dem
283 Fahrrad zur Schule, also kann ich das auch einbauen und da waren auch ganz viele Teilneh-
284 mer und das hat einen regen Austausch gebracht. Ich sehe die totale Unterstützung seitens der
285 Elternhäuser, die nehmen solche Angebote liebend gerne an und da ist auch eine geringe
286 Hemmschwelle. Das war jetzt gerade in der Corona-Pandemie so, dass dieses Stadtradeln
287 total gut angenommen wurde, weil man darüber die Kinder nochmal auf das Fahrrad bekom-
288 men hat.

289

290 I: Ja.

291

292 B8: So, also denke ich kann man schon auch aufnehmen, dass eine Fokussierung dieses The-
293 mas in den Elternhäusern festgestellt werden kann. Ja doch, denke ich schon.

294

295 I: Ja das ist doch gut und das ist wichtig, dass es dann noch jemanden gibt der hier die Vorrei-
296 terrolle einnimmt und der Initiator und der Motor des Ganzen ist. Viele freuen sich dann auch
297 und springen auf den Zug dann auch auf.

298

299 B8: Total cool, ganz viele Eltern, die mitgeradelt sind und gesagt haben „Im nächsten Jahr
300 machen wir noch eine eigene Gruppe auf“ und ich so „Yes“ dabei hatte damit nämlich nichts
301 zu tun. Also ich habe die Plattform geschaffen.

302

303 I: Ja, aber das reicht manchmal.

304

305 B8: Reicht manchmal, ja.

306

307 I: Definitiv ja. Das ist sozusagen den Dominostein anzustoßen (schmunzelt).

308

309 B8: Ja total cool (lacht).

310

311 I: Super! Mit dem Blick jetzt in die Ernährungsbildung in der Schule, wie gestaltet sich konkret der ernährungsbezogener Unterricht, bei Ihnen an der Grundschule?
312

313

314 B8: Mhm. Also fest implementiert ist es wirklich in der dritten Klasse, aufploppen tut es
315 durch die gesamten Jahrgänge, würde ich sagen und da meine ich nicht nur das Kekse backen.
316 Achso, Schulobst hatten wir auch mal, das ist dann aber eingeschlafen. Was heißt eingeschlafen?
317 Eigentlich ist es wirklich abgesägt worden, weil der Aufwand so riesengroß war.

318

319 I: Okay.

320

321 B8: Das war für uns, wir sind eben eine kleine Schule mit Zweizügigkeit, zu viel. Wir haben
322 auch die Landfrauen mit eingebunden, die dann geschnippelt haben und naja. Wie lange haben wir das
323 jetzt nicht mehr? Zweieinhalb Jahre? Es sind einfach immer unendlich viele Reste
324 übergeblieben und die Kollegen fühlten sich so dermaßen unter Druck gesetzt. Also ich habe
325 das auch versucht einzuführen oder war dafür federführend. Das Problem aus dem Kollegium
326 heraus war eine riesengroße Last, dieses Obst an die Kinder zu bringen. Es kommt ja auch
327 immer darauf an wer beliefert und womit wird beliefert. Dann war da Kohlrabi bei und das
328 isst keiner und dann hat man die Sachen da und es gab die klare Ansagen wir sollten nichts
329 mit nach Hause nehmen, also hatten wir immer Reste. Ich hatte nicht das Problem damit, denn
330 ich habe das dann (gestikuliert mit den Händen) und dann so aber (...) ne (...) (Schultern zu-

331 cken) Deswegen haben wir das abgeschafft. Also es muss, Gesundheitsförderung muss in
332 einem ausgewogenen Maß von Einsatz also Input und Output sein.

333

334 I: Mhm.

335

336 B8: Oder wie soll ich das benennen? Wenn es zu einer Belastung wird, dann ist das kein Gu-
337 tes, bei uns gut durchzuführendes Projekt, weil es dann ja nicht auf Gegenliebe stößt und dann
338 eher eine Belastung darstellt. Das heißt darauf muss man den Fokus legen, wenn man was
339 Neues implementieren oder einführen will. Das ist am besten, wenn das einfach so mit rein
340 flutscht, das wäre das allertollste. (...) Konkret gelebt wird es jetzt so, dass in der dritten
341 Klasse eben dieses Thema gesunde Ernährung, die Ernährungspyramide, abgelöst hat sie ja
342 den Ernährungskreis, den wir früher mal hatten, thematisiert wird und dann versucht wird
343 Zusammenhänge herzustellen. Also sich den Körper anzugucken, wofür die Energie ge-
344 braucht wird, wofür Lebensmittel benötigt werden, wo was enthalten ist und dass dann eben
345 am besten mit praktischen Dingen zu kombinieren, indem man mal einen Obstsalat macht
346 oder Ähnliches.

347

348 I: Ja. Folgen Sie da dem Konzept des Ernährungsführerscheins? Ich weiß nicht ob ich das
349 eben...

350

351 B8: Ja, ähnlich genau.

352

353 I: Und das führen Sie dann immer wieder durch, sag ich jetzt mal, mit jeder dritten Klasse?

354

355 B8: Ja genau, mit jeder dritte Klasse.

356

357 I: Okay. Haben Sie das Gefühl, dass das ausreicht an Ernährungsbildung oder ist Ihnen das zu
358 wenig?

359 B8: (...) Mhm. Also mir persönlich... ich könnte da noch mehr Wert drauflegen. Ich habe
360 heute gerade unser Klassenkochbuch ausgeteilt, dass die Kinder gemacht haben. Wir haben
361 das Thema Vorgangsbeschreibung gehabt und da haben die Kinder Rezepte geschrieben und
362 daraus haben wir dann eben ein Rezeptbuch gemacht. Witzig, das habe ich heute gerade aus-
363 geteilt. Das fanden die Kinder sau-, sehr schön und das kann man natürlich zelebrieren, indem
364 man das auch wirklich nochmal präsentieren lässt, diese Rezepte. „Und das kommt von Isabe-
365 lla“ und „Mensch, ich bin ja gespannt was ihr für tolle Wurstmumien gemacht habt“. Das sind
366 in Blätterteig eingerollte Würstchen aber egal.

367

368 I: Süß.

369

370 B8: Das sowas auch zu Hause genossen werden kann. Da entwickelt sich schon so eine Dy-
371 namik. Ach, die Frage war ja „Reicht es aus?“. Nein, ich glaube nicht, dass das ausreicht. Ich
372 glaube, dass man das immer wieder einbauen kann, und das kann man aber eigentlich, wenn
373 einem das wichtig ist, jeden Tag. „Guck mal in deine Brotdose. Worauf freust du dich heute
374 am allermeisten, von dem Essen was du mithast?“ Und dann glaubt man ja immer, dass die
375 Kinder immer nur diese süßen Sachen, die sie noch so als Ergänzung zum Gesunden Essen
376 dabeihaben bevorzugen, beispielsweise einen kleinen Schokoriegel oder Kuchen. Pusteku-
377 chen. Es kommt immer auch „Ich freu mich heute am meisten auf meine Gurken“ und dann
378 gibt es Kinder, die gucken „Hä? Wie kannst du denn so etwas sagen?“ Aber es gibt sie, die
379 Kinder, die ganz natürlich wirklich nach ihrem Körpergefühl gehen und sagen „Heute habe
380 ich Bock auf etwas Frisches und deswegen freue ich mich ernsthaft am liebsten oder am meis-
381 ten auf die Gurke.“ So, Punkt.

382

383 I: Das klingt sehr spannend, weil Sie eben berichtet haben, dass das EU-
384 Subventionsprogramm Obst und Gemüse so ein bisschen, naja, nach hinten losging, sag ich
385 jetzt mal. Also das es nicht angenommen wurde aber die Kinder sich dann doch irgendwie auf
386 ihre gesunden Snacks in der Brotdose freuen.

387

388 B8: Ich glaube die Menge war es. Ich glaube die Menge war nicht kompatibel zu dem was die
389 Kinder gegessen haben und dann blieben diese Berge.

390

391 I: Und das hat Stress verursacht?

392 B8: Ich konnte mich nicht durchsetzen. Ja genau.

393

394 I: Alles klar. Ja dann.

395

396 B8: Soll heißen, gesunde Ernährung ohne Stress. Das wäre es.

397

398 I: Mhm, okay. Ja schade. Vielleicht könnte man das ja in einer reduzierten Menge anbieten?

399 (lacht)

400

401 B8: Ja ehrlich aber dann bleiben wir dabei, dann muss es bürokratische ganz easy möglich
402 sein. Bei dem Biolieferant, das war das Gemüse-Abo der uns dann beliefert hat, konnten kei-
403 ne halbe Menge geliefert werden. (...)

404

405 I: (rollt mit den Augen)

406

407 B8: Ja, es war wirklich so und dann diese Überkorrektheit.

408

409 I: Schaden.

410

411 B8: Total schade, ja.

412

413 I: Okay. Ja jetzt haben Sie gesagt im Sachunterricht haben Sie diesen Ernährungsführerschein

414 implementiert und Sie hatten eben auch schon erwähnt, dass darüber hinaus eigentlich auch

415 Ernährungsbildung stattfinden kann. Meine Frage, findet auch in anderen Unterrichtsfächern
416 Ernährungsbildung dann statt konkret?

417

418 B8: Mhm. Also sicherlich das was ich eben beschrieben habe.

419

420 I: Ja.

421

422 B8: Im Deutschunterricht, dass da Rezepte geschrieben werden und dann auch ausprobiert
423 werden können. Dann machen wir so etwas im Bereich von Ausflügen und Events, die wir in
424 der Schule machen, dass wir uns dann selber unser Essen zubereiten. Also das soll heißen,
425 wenn wir eine Lesenacht machen, dann backen wir uns morgens die Brötchen auch selber.

426

427 I: Schön.

428

429 B8: Ja das doofe ist, ich sage jetzt bei uns und meine damit nicht mich und meine Kollegin,
430 das ist eben sehr personenabhängig, so wie ich schon sagte, dass das kein komplettes Konzept
431 gibt, wo alle sich nach richten. Ich finde das auch nicht so schlimm, dafür lernen die Kinder
432 bei den Kollegen etwas anderes. Aber für mich hat das schon seinen Grund, weshalb ich ge-
433 nau diese Sachen wichtig finde und das dann einbaue. Wir machen dann auch beispielsweise
434 Basteltage und backen dann unsere Igelbrötchen und haben eigentlich immer so eine ge-
435 schmackliche Komponente dabei, denke ich gerade. Also vor der Corona-Zeit. In der Corona-
436 Zeit ging das ja komplett nicht und jetzt kommt so langsam alles wieder in den Gang. Also
437 dass wir irgendwas aus der Küche schon präsentieren, zum Beispiel irgendwelche schön be-
438 legten Butterbrote.

439

440 I: Ja toll.

441

442 B8: Also so das ist das. Sportunterricht klar. Das ist auch eine Gesundheitsförderung. Wir
443 machen und versuchen, dadurch dass wir sehr ländlich unterwegs sind auch häufig nochmal

444 irgendeinen Ausflug mit einzubauen und da kann man ja auch die Sinne der Kinder nochmal
445 ordentlich schärfen. Tief durchzuatmen ist ja auch eine Form der Gesundheit aber was Ernäh-
446 rungs angeht, jetzt muss ich gerade mal überlegen (...).

447

448 I: Vielleicht in Mathematik?

449

450 B8: Was habe ich denn noch für Fächer?

451

452 I: In Mathematik? Das da etwas berechnet wird?

453

454 B8: (...) Tja ich kenn mich in allen Fächern aus, aber Mathe durfte ich, musste ich noch nie
455 unterrichten (schmunzelt), von daher weiß ich es nicht. Und sehe jetzt auch irgendwie nichts.
456 Höchstens mal mit irgendwelchen Nudeln aber dann trockene Nudeln. (lacht) Weiß ich jetzt
457 nicht, ob wir das in Sachen Gesundheitserziehung aufleben wollen. Mhm. Nee. Kunst?

458

459 I: Aber das ist ja schon sehr viel, was Sie berichtet haben (...) und Sie haben ja gesagt, das
460 steht und fällt auch so ein bisschen mit der Lehrkraft, mit der Motivation. Wie gestalten sich
461 denn die ernährungsbezogenen Inhalte in der Ausbildung, während des Studiums?

462

463 B8: (...) Entweder man hat das Glück davon etwas mitnehmen zu dürfen oder aber nicht.

464

465 I: Ja okay.

466

467 B8: Also das wir fest davon ausgehen, dass alle unsere Lehrkräfte daraufhin getrimmt wer-
468 den, das tut das auf gar keinen Fall. Und jetzt mal ganz höchstpersönlich, ich musste mich
469 einer Operation unterziehen, weil ich seit dem vermehrten Tragen der Maske und dem Spre-

470 chen zu der Klasse ich mir meine Stimme ruiniert habe, sozusagen. Ich habe mir einen Poly-
471 pen an den Stimmbändern angezchtet. Wie soll ich sagen, da muss eine Verletzung gewesen
472 sein, durch das kraftvolle, immer gegen Maske ansprechen seit dem letzten Herbst.

473

474 I: Mhm.

475

476 B8: Der Polyp konnte nicht kleiner werden beziehungsweise ist gewachsen und ist überhaupt
477 nicht abgeheilt und dann musste ich (in Vollnarkose...)

478

479 I: (Oh nein.)

480

481 B8: ... mich an den Stimmbändern operieren lassen. Ich bin jetzt in einer logopädischen Be-
482 handlung und die Stimmtherapeutin sagt „Das ist unglaublich, die Stimme ist euer Medium
483 und wie wenig dafür in der Ausbildung oder im Job gemacht wird.“

484

485 I: Ja.

486

487 B8: Ich bin so dankbar, dass mir das passiert ist damit ich jetzt dieses hohe Gut, was ich habe
488 erkenne. Ich habe immer gedacht, dass ich ein lautetes Organ habe, ich spreche auch immer
489 energisch und es war nie ein Problem. Ich hätte nie gedacht, dass die Stimme für mich ein
490 Thema wird. Pustekuchen. Aber jetzt habe ich es gerafft, dass so etwas auch zum absoluten
491 Gesunderhalt notwendig ist.

492

493 I: Mhm.

494

495 B8: Da bin ich im Studium nicht einmal draufhingewiesen worden.

496 I: Also ist es wirklich so, dass man nach dem Studium, wenn man dann anfängt seine berufli-
497 che Laufbahn weiterzuentwickeln man auch guckt „Das sind jetzt meine persönlichen
498 Schwerpunkte“, „Das interessiert mich“, „Das motiviert mich“...

499

500 B8: Ja.

501

502 I: ... „Das bringe ich mit rein“, „Das möchte ich den Kids vermitteln“ und...

503

504 B8: Ja.

505

506 I: ... „Da werde ich mich dann weiterbilden“. Sie haben ja jetzt die Fortbildung der Sarah-
507 Wiener-Stiftung. Das wurde Ihnen ermöglicht von der Schule?

508

509 B8: Mhm.

510

511 I: Super.

512

513 B8: Das wird auch unterstützt.

514

515 I: Super.

516

517 B8: Definitiv gerne. Genau, also uns werden auch Angebote dieser Art per E-Mail weiterge-
518 leitet.

519 I: Schön.

520

521 B8: So „Hier, wäre doch mal eine Idee, kannst du dir das vorstellen?“ Aber es ist absolut eine
522 Freiwilligkeit.

523

524 I: Ja. Das ist wichtig.

525

526 B8: Es passiert ganz viel auf Freiwilligkeit.

527 I: Schön.

528 B8: Ja auf der einen Seite ja, auf der anderen Seite heißt das, dass einige nie den Arsch hoch-
529 kriegen und sich nicht weiterbilden.

530

531 I: Mhm, okay.

532

533 B8: Ich denke, so eine gewisse Verpflichtung zur Weiterbildung sollte gegeben sein. Meine
534 Güte, wir haben mit dem jungen, dynamischen, aufstrebenden Potential der Kinder zu tun und
535 wenn wir (...) dann denken das alles noch so ist wie damals im Studium dann ist das nicht
536 gut. Das passt einfach nicht mehr zur Lebenswelt.

537

538 I: Ja.

539

540 B8: Das ist schade.

541

542 I: Also sehr sehr spannend. Ich fasse nochmal die Ernährungsbildung bei Ihnen an der Schule
543 zusammen: Also Sie haben das im Sachunterricht primär, also zum Beispiel in Form eines
544 Ernährungsführerscheins. Das erfolgt in der dritten Klasse. Darüber hinaus machen Sie aber
545 auch in allen anderen Jahrgangsstufen schon Ernährungsbildung. Sie lassen das in den Alltag
546 mit einfließen, sei es mit dem gemeinsamen Frühstück, den Blick in die Brotdose, Sie ma-
547 chen Ausflüge, zum Bauernhof, dadurch das die Schule sehr ländlich gelegen ist. Sie haben
548 vorhin ja auch schon erwähnt das externe Landfrauen auch schon zu Ihnen kamen, dass Sie da
549 Unterstützung bekommen haben durch externe Fachleute. Was ich total toll finde, dass es
550 auch fächerübergreifend stattfindet, wie Sie jetzt schon genannt haben im Deutschunterricht.

551

552 B8: (schmunzelt)

553

554 I: Das dort auch Rezepte bearbeitet werden also gewisse Kompetenzen, auch Lesen, Schrei-
555 ben auch angewendet werden, vor dem Hintergrund von Ernährungsbildung. Finde ich näm-
556 lich umso spannender, weil das nämlich genau das Thema meiner Masterarbeit ist. Ernäh-
557 rungskompetenzförderung. Da sind wir eigentlich auch schon direkt im Thema drin. Aber
558 ganz kurz, um das abzuschließen, im Lehrerkollegium ist es so, dass eine Freiwilligkeit be-
559 steht, was Weiterbildungen angeht. Sie bekommen dafür Zeit und Räume aber was dann Vor-
560 und Nachteile hat: Entweder man ist super motiviert und macht das oder der Schuh bleibt
561 immer irgendwie nur bei einem und das ist sehr schade. Okay.

562

563 B8: Perfekt zusammengefasst (lacht).

564

565 I: Sehr schön, sehr gut. Dann habe ich Sie richtig verstanden. Jetzt zu dem Thema Ernäh-
566 rungskompetenzförderung: Kennen Sie den Begriff Ernährungskompetenz? Haben Sie davon
567 schon einmal gehört?

568

569 B8: (...) Also im schulischen Zusammenhang nicht, privat ja.

570

571 I: Ja, okay. Also es geht tatsächlich jetzt auch grundlegend, nicht nur im schulischen Zusam-
572 menhang um die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern das Wissen, was sie erlernt haben
573 auch anzuwenden.

574

575 B8: Mhm.

576 I: Es geht nicht nur um das Wissen, sondern um das Tun. Ich nehme immer das Beispiel, das
577 viele Kinder wissen, dass ein Apfel gut ist aber dass man nicht nur thematisiert „Diese Apfel
578 ist jetzt gut für dich, weil da Ballaststoffe enthalten sind“ und „Wenn du den täglich isst, dann
579 tust du deinem Darm etwas Gutes“ oder so etwas.

580

581 B8: Mhm.

582

583 I: Nein, es geht darum zu wissen, was mit dem Apfel gemacht werden kann. „Wie viel Apfel
584 brauche ich?“, „Wie kann ich den Apfel in den Alltag integrieren?“...

585

586 B8: Mhm.

587

588 I: Also so etwas. Damit zu spielen und das sind im Prinzip die Faktor Planen, Auswählen,
589 Zubereiten und auch das Essen. Das gehört zu der Ernährungskompetenz, dass kommt aus
590 dem englischen Nutrition Literacy und Literacy bedeutet Literalität und jetzt sind wir wieder
591 bei dem Wort und der Sprache...

592

593 B8: (schmunzelt)

594

595 I: ... und das ist genau das, was Sie gesagt haben. Vor diesem Hintergrund ist jetzt meine
596 Frage „Werden Ernährungskompetenzen bei Ihnen an der Schule gefördert?“

597 B8: Ja (lacht)

598

599 I: Ja also gerade auch im Deutschunterricht wird das mit eingebunden. Wie nehmen Sie...

600

601 B8: ...Ja auch so wenn wir eine Feier machen, dann planen wir „Wer bringt was mit?“, „Wie-
602 viel brauchen wir?“, dass wir nicht auf einmal 50 Eier haben und dass wir auch ein bisschen
603 nach der Ausgewogenheit schauen. Das es etwas Süßes geben darf, keine Frage. Es gibt dann
604 ganz viele Kinder die Spieße mitbringen. Unsere Buffets sind ein Traum. Da haben die Kin-
605 der auch ganz große Freude daran irgendetwas Schönes, Selbstgemachtes mitzubringen. Ja,
606 sie freuen sich auch über diese kleinen Haribo-Tüten, keine Frage.

607

608 I: Klar.

609

610 B8: Aber die bilden ein Element und das finde ich sehr verträglich. Also ich glaube es macht
611 überhaupt keinen Sinn den Kindern Verbote auszusprechen. Sehr spannend, ich muss mal
612 eben gucken (schaut sich um), meine Tochter, 13 Jahre alt, wir haben hier gerade ein ganz
613 anderes Thema.

614

615 I: Okay.

616

617 B8: Das ist total fokussiert auf das Körperbild und Ähnliches und deswegen freue ich mich,
618 wenn ich das in der Grundschule noch anlegen darf als einen natürlichen „Alles-gehört-
619 zusammen-Instinkt“. Achte auf deinen Körper, iss wenn möglich intuitiv. Der sagt dir schon
620 das du nicht nur einen Schokoriegel nach dem anderen essen sollst.

621

622 I: Ja.

623

624 B8: Wenn du auf deinen Körper hören kannst, was er dir sagt, dann ist das richtig.

625

626 I: Wenn Sie den Stellenwert der Ausbildung und Förderung der Ernährungskompetenzen,
627 jetzt vor dem Hintergrund vom Planen, Auswählen, Zubereiten und dem gemeinsamen Essen
628 einstufen müssten, wie würden Sie den beschreiben in der Grundschule?

629

630 B8: (...) Boa, den würde ich schon als wichtig erachten. Als Basiskompetenz, als (Lebens-
631 kompetenz...)

632

633 I: (Ja.)

634

635 B8: ...ihn wirklich auch so zu betrachten. Also natürlich gibt es auch ganz viele andere aber
636 auf so ein Ranking von null bis zehn würde ich dieser (...) das ist ja immer schwierig, weil
637 sofort ploppen immer ganz viele Bilder auf, was alles wichtig ist.

638

639 I: Ja.

640

641 B8: Aber ich finde das total wichtig, also ich wäre bei einer Neun.

642

643 I: (Oh stark.)

644

645 B8: (Dass auf alle Fälle fest) so zu einzubauen, weil es auch jeden Tag ja passiert.

646

647 I: Ja.

648 B8: Also deswegen setzen wir uns auch gemeinsam in den Kreis, da isst nicht jeder für sich,
649 sondern wir setzen uns richtig auf den Fußboden und schaffen eine Atmosphäre, der den letz-
650 ten Punkt bei Ihnen, das Essen...

651

652 I: Ja genau.

653

654 B8: ...auch wertschätzt. Das ist ein ruhiger Raum wo wir, wenn möglich immer eben auch
655 nicht über Schulisches sprechen, sondern die Zeit nutzen, um etwas anzuhören oder um uns
656 miteinander zu unterhalten, aber nicht wo jetzt irgendwelche großen Probleme gewälzt wer-
657 den. Das wir das Essen da rauslösen, dass finde ich total wichtig.

658

659 I: Okay, ja sehr schön. Also die Frage welche Ressourcen eine Grundschule mitbringt zur
660 Förderung von Ernährungskompetenzen wäre dann ja im Prinzip auch dieses Alltägliche?

661

662 B8: Ja wobei auch das bedeutet, dass wir es abzwacken vom normalen Unterricht.

663

664 I: Ja.

665

666 B8: Und das ist durchaus problematisch.

667

668 I: Ja.

669

670 B8: Also das erlebe ich immer wieder. Wir haben Englisch beispielsweise, das sind jetzt zwei
671 Stunden und wird fachfremd unterrichtet, da ist keine Bereitschaft für das Frühstück auch nur
672 annähernd Zeit abzwacken, weil die Kinder Englisch lernen müssen und die Lehrkraft nur

673 zwei Stunden in der Woche da ist. Also muss ich das von meinen Unterricht hergeben, weil es
674 eben keine fest eingebaute Zeit für das Frühstück gibt.

675

676 I: Okay. Also wenn dann...

677

678 B8: Wir im Kollegium haben uns verständigt darüber, dass wir vor der ersten großen Pause
679 zehn Minuten den Kindern Frühstückszeit geben wollen, aber wenn es blöd kommt, bedeutet
680 das immer, das gleiche Fach wird mit diesen zehn Minuten minus belegt.

681

682 I: Mhm.

683

684 B8: Ich bin bereit dazu, weil mir das so wichtig ist, aber das ist schwierig. Das ist also rein
685 gesetzmäßig nicht eingebaut, vom Prinzip her. Wir haben ja auch nicht sowas wie eine Verfü-
686 gungsstunde oder irgendwie etwas für Klassen. Das ist ja alles. Die Stundentafel beinhaltet
687 sechs Stunden Deutsch, fünf Stunden Mathe, bla bla bla, da kommt ja keine und wenn man
688 das mal über die Wochen sieht, ist das eine Schulstunde, die mindestens für das Frühstück
689 draufgeht. (...) Aber die taucht ja nirgendwo auf in der Stundentafel. Das heißt da könnte man
690 zum Beispiel gut, rein bildungspolitisch dafür sorgen, dass sowas einen festen Platz hat.

691

692 I: Ja.

693

694 B8: Das man darum nicht kämpfen muss.

695

696 I: Ja. Ja, das ist ein sehr sehr wichtiger und guter Hinweis tatsächlich. Ja vielen Dank.

697

698 B8: Ja.

699 I: Das stimmt. Also gegenüber den Ressourcen stehen dann tatsächlich die Herausforderun-
700 gen, dass höre ich jetzt immer wieder und das ist der Faktor Zeit vor allem.

701

702 B8: Total.

703

704 I: Ja okay.

705

706 B8: Total. Bei all dem was wir eben besprochen haben. Es ist ja alles wichtig. (Pause) Ich
707 finde das kann man so schön am Deutschunterricht aufzeigen: Ich finde es wichtig das die
708 Kinder Aufsätze schreiben können und ich finde es wichtig, dass sie richtig schreiben können,
709 ich finde es wichtig, dass sie Gedichte schreiben können, bla bla bla und am Computer auch.
710 Aber wie wollen wir das machen? Also wir müssen uns Basissachen raussuchen. Wir können
711 nicht alles in der epischen Breite machen, es geht einfach nicht. Und für mich wäre Ernährung
712 dann auf alle Fälle als Lebens- (...Lebensqualifikation ein wichtiger Faktor.

713

714 I: Ja das ist ein schöner Abschluss sozusagen, den Sie so auch festhalten können. Einfach die-
715 se Kompetenzen so zu fördern, weil es so elementar ist und die Kinder ja auch begleitet und
716 das dann ja auch letztendlich einen gesundheitsförderlichen Lebensstil ausmacht für die Kin-
717 der.

718

719 B8: Ja genau, dass stimmt.

720

721 I: Ja super. Also dann, Ernährungskompetenzförderung findet bei Ihnen statt, habe ich so jetzt
722 herausgefunden (schmunzelt).

723

724 B8: (lacht)

725

726 I: Wirklich wirklich toll, schön dass zu hören, dass auch die Motivation und die Haltung, die
727 Einstellung der Lehrkräfte da so ein bisschen mit einfließt. Sie wirken auf mich sehr ernäh-
728 rungskompetent, Sie befassen sich viel damit. Sie befassen sich viel mit dem Thema Gesund-
729 heit in ihrem Privatumfeld aber das leben Sie ja auch, das gehört zu Ihnen, das bringen Sie
730 halt auch in den Schulalltag mit ein und die Kinder orientieren sich dann ja auch positiv an
731 Ihnen, weil Sie ja auch als Vorbild sozusagen fungieren.

732

733 B8: Mhm.

734

735 I: So habe ich das jetzt wahrgenommen. Dann sage ich vielen, vielen Dank.

736

737 B8: (Gerne.)

738

739 I: (...für diese) ausführlichen Information.

740

741 B8: Gerne.

742

743 I: Ich hoffe, dass das weiter so funktioniert und das noch ganz viele Kollegen vielleicht sich
744 das dann nochmal bei Ihnen abgucken und das vielleicht auch mit einfließen lassen.

745

746 B8: Ich bleibe da hartnäckig, ganz einfach (lacht).

747

748 I: (lacht) Sehr gut.

749

Anhang C

750 B8: Ich sage auch danke. Das war schön. Also erstmal fand ich das war eine sehr angenehme
751 Stimmung und Atmosphäre, die Sie geschaffen haben.

752

753 I: Dankeschön.

15 Erklärung gemäß §13 Abs. 6 der RPO

„Hiermit versichere ich, dass

- *die Arbeit - bei einer Gruppenarbeit den entsprechend gekennzeichneten Teil der Arbeit -selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden,*
- *alle Stellen der Arbeit, die wortwörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommen und als solche kenntlich gemacht wurden und*
- *die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt wurde.“*

Datum und Unterschrift