



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Ernährungskompetenz an Neuen Mittelschulen

Bedarfsanalyse hinsichtlich Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen
Mittelschulen in Tirol

verfasst von / submitted by
Sabrina Egg, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 838

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Ernährungswissenschaften –
Public Health Nutrition

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Petra Rust

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit angefertigt habe, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den wissenschaftlichen Richtlinien zitiert und durch genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, 2017

Unterschrift: _____

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Petra Rust für die Übernahme und Betreuung meiner Masterarbeit. Auch möchte ich mich für die Möglichkeit bedanken, diese Arbeit im Rahmen der von SIPCAN (Special Institute for Preventive Cardiology and Nutrition, Vorstand Univ.-Prof. Prim. Dr. Friedrich Hoppichler) in Kooperation mit dem Landesschulrat Tirol durchgeführten Studie zu verfassen. Hier möchte ich mich vor allem bei Dr. Manuel Schätzer bedanken, der immer ein offenes Ohr hatte, mir tatkräftig zur Seite stand und mich mit wertvollen Ratschlägen unterstützte.

Ganz besonders möchte ich mich bei der Fachinspektorin für *Ernährung und Haushalt*, Frau Dipl.-Päd. Andrea Ladstätter vom Landesschulrat Tirol, für die organisatorische Unterstützung bedanken.

Der größte Dank gebührt meinen Freunden, meinem Freund und meiner Familie, die mich immer bestärkt und für nötige Auszeiten gesorgt haben. Insbesondere meiner Mutter, die mir während meines bisherigen Lebensweges immer beiseite stand, möchte ich meine unendliche Dankbarkeit ausdrücken. Ohne ihre Hilfe und Unterstützung wäre ich nicht da, wo ich jetzt bin. Vielen, vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	i
Danksagung	iii
Abkürzungsverzeichnis.....	iv
Abbildungsverzeichnis	v
Tabellenverzeichnis.....	vi
1 Einleitung	1
2 Literaturübersicht	3
2.1 Gesundheit und Schule	3
2.1.1 Gesundheitserziehung, Gesundheitsbildung und Gesundheitsförderung..	4
2.1.2 Gesundheitsförderung im Setting Schule	6
2.1.2.1 Handlungsfelder schulischer Gesundheitsförderung.....	8
2.1.2.2 WHO's Global School Health Initiative – Health Promoting Schools..	9
2.1.2.3 Health Promoting Schools in Europa.....	10
2.1.2.4 Schulische Gesundheitsförderung in Österreich.....	12
2.1.3 Gesundheit als Teil des Lehrplans	14
2.1.4 Wirksamkeit schulischer Gesundheitsförderung	15
2.1.5 Einflussfaktoren auf den Erfolg von Gesundheitsförderung in Schulen...	16
2.1.5.1 Die Berufsgruppe der LehrerInnen und Gesundheitsförderung.....	16
2.2 Gesundheitsfördernde Ernährung in der Schule.....	18
2.2.1 Ernährungserziehung, Ernährungsbildung und Ernährungskompetenz ..	19
2.2.2 Ernährungsbildung im Konzept der Gesundheitsfördernden Schule der EU	21
2.2.3 Einfluss der Ernährungsbildung auf das Ernährungsverhalten.....	23
2.2.4 Erfolgreiche Ernährungsbildung in der Schule.....	25
2.2.5 Methoden und Medien in der Ernährungsbildung.....	27
2.2.5.1 Was ist guter Unterricht in der Ernährungsbildung?	28
2.2.5.2 Handlungs- und kompetenzorientierter Unterricht in der Ernährungsbildung	30
2.2.5.3 Der Literacy-Ansatz des PISA-Konzepts der OECD	32

2.2.5.4	Subjektorientierung	33
2.2.5.5	Einsatz neuer Medien	34
2.2.5.6	Rolle der PädagogInnen in der Vermittlung von Ernährungskompetenz.....	35
2.3	Ernährungs- und Verbraucherbildung an Österreichs Schulen.....	37
2.3.1	Thematisches Netzwerk Ernährung.....	38
2.3.1.1	Referenzrahmen für Ernährungs- und Verbraucherbildung.....	39
2.3.2	<i>Ernährung und Haushalt</i> an der Neuen Mittelschule.....	42
2.3.2.1	LehrerInnenausbildung für das Fach <i>Ernährung und Haushalt</i>	46
3	Material und Methoden	48
3.1	Forschungsfragen.....	48
3.2	Forschungsdesign.....	49
3.2.1	Qualitative Forschungsmethode	50
3.2.2	Stichprobenauswahl	51
3.2.3	Erhebungsinstrument: Leitfadengestütztes Interview	51
3.2.3.1	Durchführung der Interviews	52
3.2.3.2	Datenaufbereitung/Transkription	52
3.2.4	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	53
3.2.5	Erstellung eines Kategoriensystems	58
4	Ergebnisse und Diskussion.....	63
4.1	Thema Ernährung an der Schule	63
4.1.1	Rolle der Ernährung im Schulbetrieb.....	63
4.1.2	Angebote/Verbote seitens der Schule.....	64
4.1.3	Ideen, Vorschläge und Wünsche	68
4.1.4	Zusammenfassung der Kategorie Thema Ernährung an der Schule	69
4.2	Umsetzung des Ernährungsunterrichts	69
4.2.1	Verfügbares Stundenkontingent	69
4.2.2	Kompetenzen.....	72
4.2.3	Projekte und Exkursionen	75
4.2.4	Lehrplan/Kompetenzkatalog.....	78
4.2.5	Materialien	79

4.2.6	Zusammenfassung der Kategorie Umsetzung des Ernährungsunterrichts ..	80
4.3	Qualifikation und Fortbildung	82
4.3.1	Qualifikation	82
4.3.2	Fortbildungen	84
4.3.3	Zusammenfassung der Kategorie Qualifikation und Fortbildungen	86
4.4	Probleme im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung.....	87
4.4.1	Zusammenfassung der Kategorie Probleme im Bereich Ernährungs- und Verbraucherbildung	92
4.5	Voraussetzungen und Notwendigkeiten	93
4.5.1	Zusammenfassung der Kategorie Voraussetzungen und Notwendigkeiten	98
4.6	Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt	99
4.6.1	Zusammenfassung der Kategorie Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt.....	102
5	Schlussbetrachtung	104
5.1	Beantwortung der Forschungsfrage und Hypothesenbildung.....	109
5.2	Ausblick	110
6	Zusammenfassung	112
	Abstract	115
	Literaturverzeichnis	117
	Anhang	124

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Schule
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
D-A-CH	Deutschland – Österreich – Schweiz
EH	Ernährung und Haushalt
ENHPS	European Network of Health Promoting Schools
EVA	Ernährungs- und Verbraucherbildung Austria
GFS	Gesundheitsförderung in der Schule Strategie
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
HBLA	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe
QDA	Qualitative Data Analysis
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
SHE	Schools for Health in Europe
SIPCAN	Special Institute for Preventive Cardiology and Nutrition
TBC	Tuberkulose
WHO	World Health Organization

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einflüsse auf das Ernährungsverhalten nach Contento	24
Abbildung 2: Didaktische W-Fragen im Lernfeld Ernährung.....	31
Abbildung 3: Vereinfachtes Angebots-Nutzungs-Modell nach Lipowsky, 2006	36
Abbildung 4: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) nach Mayring	57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Struktur des Kompetenzkataloges (Thematisches Netzwerk Ernährung 2009)	40
Tabelle 2: Kompetenzkatalog Ernährungsbildung (Thematisches Netzwerk Ernährung 2009)	41
Tabelle 3: Kompetenzkatalog Verbraucherbildung (Thematisches Netzwerk Ernährung 2009)	42
Tabelle 4: Ernährung im ökonomischen und lebenskundlichen Schwerpunktbereich (Ladstätter 2013).	44
Tabelle 5: Ernährung im sprachlichen, humanistischen und geisteswissenschaftlichen Schwerpunktbereich.	44
Tabelle 6: Ernährung im naturwissenschaftlichen und mathematischen Schwerpunktbereich.	45
Tabelle 7: Ernährung im musisch-kreativen Schwerpunktbereich (Ladstätter 2013)....	45
Tabelle 8: Merkmale der Bedarfsforschung nach Atteslander (2010) inklusive Ausprägungen dieser Untersuchung	50
Tabelle 9: 1. Hauptkategorie „Ernährung an der Schule“ mit Unterkategorien	58
Tabelle 10: 2. Hauptkategorie „Umsetzung des Ernährungsunterrichts“ mit Unterkategorien.....	60
Tabelle 11: 3. Hauptkategorie „Qualifikation und Fortbildung“ mit Unterkategorien ..	60
Tabelle 12: 4. Hauptkategorie „Probleme im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung“	60
Tabelle 13: 5. Hauptkategorie „Voraussetzungen und Notwendigkeiten im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung“	61
Tabelle 14: 6. Kategorie „Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt“	61
Tabelle 15: Rolle der Ernährung im Schulbetrieb	63
Tabelle 16: Projekte und Angebote bzw. Verbote seitens der Schulen	67

Tabelle 17: Stundenaufteilung für Ernährung und Haushalt pro Schulstufe und insgesamt	70
Tabelle 18: Gründe für das derzeitige Stundenkontingent im Fach Ernährung und Haushalt	72
Tabelle 19: Kompetenzen durch den Ernährungsunterricht	75
Tabelle 20: Nennungen zu Veranstaltungen und Exkursionen im Zuge des Ernährungsunterrichts	78
Tabelle 21: Materialien, die am häufigsten im Ernährungsunterricht verwendet werden	80
Tabelle 22: Qualifikationen der ungeprüften Pädagoginnen, auf deren Basis unterrichtet wird	83
Tabelle 23: Probleme im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen.....	92
Tabelle 24: Voraussetzungen und Notwendigkeiten für einen guten Ernährungsunterricht.....	97
Tabelle 25: Aussagen bezüglich der Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt ..	102

1 Einleitung

Die Themen Gesundheit, Ernährung und Bewegung waren noch nie so präsent wie heute. Die Auswirkungen von Fehlernährung wie Übergewicht und chronische Erkrankungen wie Adipositas, Diabetes mellitus oder Fettstoffwechselstörungen treten nicht nur bei Erwachsenen, sondern bereits im Kindes- und Jugendalter immer häufiger auf, was auch die *Health Behaviour in School-aged Children Studie* - kurz HBSC-Studie - (2010) bestätigte: Übergewicht, Essstörungen und gesunde Ernährung stellen eine der größten Herausforderungen für die Gesundheit österreichischer Kinder und Jugendlichen dar. Laut dem Österreichischen Ernährungsbericht 2012 waren 24% der 7-14-jährigen Schulkinder übergewichtig oder adipös. Die Zahl stieg im Vergleich zum Ernährungsbericht 2008 um 5% (Elmadfa 2012).

Das Ernährungsverhalten manifestiert sich bereits früh im Kindesalter. Einmal erworbene Ernährungsmuster sind schwer wieder zu durchbrechen, weshalb die Vermittlung von Wissen über die Lebensmittelzusammensetzung und Esskultur, über Ernährungsphysiologie und die Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit sowie die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Lebensmitteln frühzeitig erfolgen muss (Heseker et al. 2004). Die Rolle der Eltern rückt hier jedoch schon länger immer weiter in den Hintergrund. Die traditionelle Ernährungserziehung und gemeinsame Mahlzeiten finden aufgrund der veränderten Lebensrhythmen, Familienstrukturen und Arbeitsbedingungen immer seltener zu Hause im Elternhaus statt. Stattdessen ist die Schule gefordert, sich intensiver mit der Gesundheits- und Ernährungsbildung auseinanderzusetzen (Heindl 2003).

Für eine erfolgreiche Ernährungs- und Verbraucherbildung ist es wichtig, diese in den Schulalltag zu integrieren und Akteure des täglichen Schullebens wie SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, aber auch ExpertInnen auf diesen Fachgebieten zu involvieren. Als Teil des Stundenplans nimmt der Ernährungsunterricht hier eine zentrale Stelle ein (Dixey et al. 2000).

In den Neuen Mittelschulen in Österreich findet Ernährungserziehung im Zuge des Fachs *Ernährung und Haushalt* statt. Dieses beinhaltet sowohl Allgemeinbildung als

auch fachpraktischen Unterricht und fungiert als Impuls und Quelle für Kompetenzen zur Bewältigung des täglichen Lebens, die einen nachhaltigen und gesundheitsförderlichen Lebensstil ermöglichen (Ladstätter 2013).

Trotz der Wichtigkeit, Ernährungs- und Verbraucherbildung in der heutigen Zeit in den Schulen weiter auszubauen und zu fokussieren, rücken diese Bildungsbereiche vielerorts in den Hintergrund. Oft werden Stunden für den Ernährungsunterricht gekürzt, wodurch die Inhalte und Ziele des Lehrplans nicht umgesetzt werden können und die Qualität des Unterrichts nicht aufrecht erhalten werden kann. Zudem wird das Fach immer häufiger von PädagogInnen übernommen, welche für das Fach *Ernährung und Haushalt* keine Ausbildung abgeschlossen haben.

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit an den Neuen Mittelschulen in Tirol Bedarf an Ernährungsunterricht und somit am Fach *Ernährung und Haushalt* besteht. Zielgruppe waren sowohl fachgeprüfte als auch fachungeprüfte PädagogInnen, die den Ernährungsunterricht an Neuen Mittelschulen in Tirol gestalten. Mittels leitfadengestützten Interviews und anschließender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurde die Bedeutung des Fachs *Ernährung und Haushalt* erhoben. Dabei wurden vor allem Fragen zur aktuellen Situation und somit zum vorhandenen Stundenkontingent und zu Problemen im Bezug auf den Ernährungsunterricht sowie hinsichtlich notwendiger Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung des Unterrichts gestellt.

2 Literaturübersicht

2.1 Gesundheit und Schule

Die WHO definiert *Gesundheit* als einen Zustand des umfassenden körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens, und nicht nur als das Fehlen von Krankheit oder Behinderung. Zudem wird Gesundheit als fundamentales Menschenrecht betrachtet, weshalb alle Menschen gleichermaßen Zugang zu den grundlegenden Ressourcen von Gesundheit haben sollten. Im Zuge der Ottawa Charta und der Auseinandersetzung mit dem damals relativ neuen Begriff *Gesundheitsförderung* wurden die Grundvoraussetzungen für Gesundheit, Frieden, angemessene ökonomische Mittel, Nahrung und Wohnmöglichkeiten, ein stabiles Ökosystem sowie nachhaltige Ressourcennutzung behandelt. Dabei sind die sozialen und ökonomischen Bedingungen, die physikalische Umwelt, der individuelle Lebensstil und die Gesundheit Voraussetzungen für das ganzheitliche Verständnis von Gesundheit (WHO 1998a).

Um diese Grundvoraussetzungen für Gesundheit schaffen zu können, rückte auch das Setting Schule als Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen während der letzten Jahrzehnte in den Vordergrund. Laut WHO (1999) kann die Schule einen wertvollen Beitrag leisten, die Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zu verbessern.

Um Gesundheit insbesondere im Setting Schule zu vermitteln, gibt es unterschiedliche Ansätze und Begriffe, deren Bedeutung sich durch die stetigen Entwicklungen im Themenfeld Gesundheit in den letzten Jahrzehnten verändert hat. In diesem Kapitel werden die Begriffe Gesundheitserziehung, Gesundheitsbildung und Gesundheitsförderung genauer definiert und deren heutiger Einsatz erläutert. Weiters werden die Entwicklungen und die Bedeutung einer *Gesundheitsfördernden Schule* sowohl global, auf europäischer Ebene als auch in Österreich näher betrachtet.

2.1.1 Gesundheitserziehung, Gesundheitsbildung und Gesundheitsförderung

Im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe Gesundheitsbildung, Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung sehr oft ohne klare Abgrenzung voneinander verwendet. Dabei zielen zwar alle Begriffe auf den Gesundheitsgewinn mithilfe von Interventionen ab, unterscheiden sich jedoch in den Zielsetzungen, den konzeptionellen Grundorientierungen und den methodischen Zugängen (Wulfhorst et al. 2009).

Laut Hurrelmann (2006) zielt die Gesundheitserziehung auf das Vermeiden von gesundheitsschädlichem Verhalten mit Anzeichen von Störungen des Wohlbefindens ab. Dabei stehen Strukturierung von Wissen, Einstellungen und Handlungsdispositionen und der Aufbau gesundheitsförderlichen Verhaltens im Vordergrund. Ihre Methodik besteht in der systematisch aufbereiteten und didaktisch strukturierten Wissensvermittlung sowie Einstellungsbildung. Zudem beinhaltet Gesundheitserziehung die Anleitung zur Aufnahme und Aufrechterhaltung gesundheitsförderlichen Verhaltens und der Setzung von Anreizen und Sanktionen. Direkte und personale Kommunikation dienen als Interaktionsstruktur, die meist in Gruppen erfolgt. Zudem ist Gesundheitserziehung oft rechtlich sowie institutionell verankert und verpflichtend. Der Begriff *Erziehung* impliziert hier die Beeinflussung des Verhaltens durch eine kompetente Autoritätsperson (Vater, Mutter, ErzieherInnen, Lehrkräfte). Es handelt sich um eine gezielte Intervention bei der Entwicklung eines anderen Menschen, die tief in die Persönlichkeitsstrukturen eingreifen kann (Wulfhorst et al. 2009).

Dagegen werden bei der Gesundheitsbildung verschiedene Angebote für die Steuerung des Gesundheitsverhaltens und die Verbesserung des gesundheitsrelevanten Selbstverstehens zur Auswahl gestellt. Die Methode *Bildung* zeichnet sich hier durch die Stärkung des Selbstvertrauens und die Wiederherstellung der Bewältigungskompetenzen von Individuen aus, die aus eigenem Interesse ein gesundheitsschädigendes Verhalten korrigieren wollen (Hurrelmann 2006; Wulfhorst et al. 2009).

Steinbach (2011) definiert die beiden Begriffe noch differenzierter nach deren Zielgruppe. Gesundheitserziehung zielt demnach auf Kinder und Jugendliche ab und findet im Elternhaus oder in pädagogischen Einrichtungen statt, während Gesundheitsbildung

sich auf Erwachsene bezieht. Gemeinsam ist ihnen, dass sie bewusst gestaltete Lernmöglichkeiten schaffen und Wissen vermehren sowie die Entwicklung von Alltagskompetenzen fördern sollen.

Die WHO wiederum verbindet Gesundheitserziehung und -bildung durch die englische Übersetzung *health education*, grenzt sie aber von dem Begriff der Gesundheitsförderung ab:

„Gesundheitsbildung/Gesundheitserziehung umfaßt bewußt [sic] gestaltete Lernmöglichkeiten, die gewisse Formen der Kommunikation einschließen und zur Verbesserung der Gesundheitsalphabetisierung (health literacy) entwickelt wurden; letztere schließt die Erweiterung von Wissen und die Entwicklung von Alltagskompetenzen (life skills) ein, die individueller und kollektiver Gesundheit förderlich sind.“ (WHO 1998a, 10)

Dabei befasst sich die Gesundheitserziehung/Gesundheitsbildung nicht nur mit der Verbreitung von Informationen, sondern auch mit der Stärkung von Motivation, Kompetenzen und Vertrauen (Selbstwirksamkeit), um die Gesundheit zu verbessern. Informationen über soziale, ökonomische und Umweltbedingungen sowie individuelle Risikofaktoren und Risikoverhaltensweisen, die die Gesundheit beeinflussen, werden mit einbezogen. Wurden diese Begriffe in der Vergangenheit noch zur Bezeichnung einer größeren Spannbreite von Handlungen benutzt, rückt an deren Stelle nun die Bezeichnung Gesundheitsförderung (WHO 1998a).

Laut der Ottawa Charta zielt Gesundheitsförderung auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie dadurch zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen (WHO 1986). Gesundheitsförderung ist dabei ein komplexer sozialer und politischer Prozess. Im Gegensatz zu Gesundheitserziehung und Gesundheitsbildung steht nicht nur das Individuum im Vordergrund, sondern auch die öffentliche Gesundheit. Die Menschen sollen durch Gesundheitsförderung dazu befähigt werden, ihre Kontrolle über die Determinanten von Gesundheit zu erhöhen und dadurch ihre Gesundheit zu verbessern. Dabei ist die aktive Beteiligung (Partizipation) ein grundlegender Bestandteil (WHO 1998a).

Die Gesundheitsförderung umfasst ein sozialpolitisches Verständnis von Gesundheit. Sie beinhaltet sowohl die Erziehung als auch die Bildung und zielt auf die Lebenswelten der Menschen ab (Heindl 2003). Dabei dient die Gesundheitsförderung im Sinne einer übergreifenden Strategie als Überbegriff für die unterschiedlichen Arten von Interventionen im Gesundheitsverhalten und greift in die das Gesundheitsverhalten bestimmenden Umweltbedingungen ein (Wulfhorst et al. 2009).

2.1.2 Gesundheitsförderung im Setting Schule

Die WHO definiert Setting als einen Ort oder sozialen Kontext, in dem Menschen ihren alltäglichen Aktivitäten nachgehen, im Verlauf derer umweltbezogene, organisatorische und persönliche Faktoren zusammenwirken und Gesundheit sowie Wohlbefinden beeinflussen (WHO 1998a).

Schon in der *Health-for-all-Strategie* wurde die Wichtigkeit der Implementierung von Gesundheitsprogrammen hervorgehoben, die neben der medizinischen Grundversorgung auch die Gesundheitsförderung in den Lebensräumen von Individuen, Familien und Gemeinden beinhalten sollte (WHO 1981). Im Jahr 1986 wurde in der Ottawa-Charta der Grundstein für die Entwicklung des Setting-Ansatzes gelegt. Damals wurde festgehalten, dass Gesundheit in der alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt wird, also dort, wo Menschen spielen, lernen, arbeiten und lieben (WHO 1986). Darauf aufbauend wurde im Sundsvall-Statement 1992 dazu aufgerufen, aktive *supportive environments*, also unterstützende Umgebungen für die Förderung von Gesundheit zu schaffen (WHO 1991). Basierend darauf wurden insbesondere in der Jakarta Deklaration der Begriff Setting und dessen Wichtigkeit für die Implementierung funktionierender Infrastrukturen und Strategien zur Gesundheitsförderung hervorgehoben (WHO 1997). Infolge des Setting-Ansatzes sind zahlreiche WHO-Projekte, unter anderem für Städte, Krankenhäuser und Gefängnisse (WHO 1994; WHO 2004; WHO 2007), aber auch für Bildungseinrichtungen wie beispielsweise Schulen entstanden.

Die Gesundheitsförderung im Setting Schule hat einen hohen Stellenwert, da Gesundheit und Bildung in direkter Wechselwirkung zueinander stehen (Sommer et al. 2006; Netherlands Institute for Health Care Improvement – CBO 2013). Dies bedeutet, dass

- gesunde Kinder einen besseren Lernerfolg erzielen,
- Bildung eine wichtige Rolle für den wirtschaftlichen Wohlstand und die Gesunderhaltung im Alter spielt,
- die Gesundheitsförderung des Schulpersonals zu einer erhöhten Arbeitszufriedenheit und zu reduziertem Arbeitsausfall führen kann und
- aktive Gesundheitsförderung sowohl Schulen als auch Entscheidungsträger dabei unterstützen kann, ihre akademischen, sozialen und ökonomischen Ziele zu erreichen (Netherlands Institute for Health Care Improvement – CBO 2013).

Mithilfe der erhobenen Daten der *Health Behaviour in School-Aged-Children-Studie* (HBSC) der WHO konnte von Griebler et al. (2009) nachgewiesen werden, dass Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit voneinander abhängen. Demnach stehen Strukturqualität (Infrastruktur der Schule), Prozessqualität (organisatorische und unterrichtsbezogene Aspekte), Schulerfolg und Gesundheit in gegenseitigem Zusammenhang. Dabei hat Prozessqualität einen maßgeblichen Einfluss auf den Schulerfolg und die Gesundheit von SchülerInnen. Je besser die schulischen Strukturen bewertet wurden, desto günstiger wurde auch die Qualität der schulischen Prozesse beurteilt, die wiederum den Schulerfolg und die Gesundheit der SchülerInnen in günstiger Weise beeinflussen. Zusätzlich nimmt die Gesundheit eine wichtige Position zwischen Prozessqualität und Schulerfolg ein, denn sie hilft, die im Schulsetting gestellten Anforderungen erfolgreich zu bewältigen.

Gesundheit und Schulleistungen gehen laut diesen Ergebnissen Hand in Hand. Gesundere SchülerInnen bringen bessere Schulleistungen, während leistungsstärkere SchülerInnen sich gesünder verhalten. Der gefundene Zusammenhang zeigt eindeutig die Bedeutung eines funktionierenden Zusammenspiels von Gesundheit und Schulerfolg und unterstreicht die Bedeutung sowie die Notwendigkeit schulischer Gesundheitsför-

derung. Durch gesundheitsförderliche Maßnahmen können schlussendlich sowohl der Gesundheitszustand von SchülerInnen und LehrerInnen als auch die allgemeine Leistungsfähigkeit gesteigert werden.

2.1.2.1 Handlungsfelder schulischer Gesundheitsförderung

Zur Etablierung von schulischer Gesundheitsförderung ist es notwendig, die diesbezüglichen Strukturen und Prozesse neu zu gestalten. Nach Paulus (2002) können demnach vier typische Handlungsfelder für die Gesundheitsförderung im Setting Schule identifiziert werden:

1. *Lehren und Lernen*: Gesundheit ist einerseits inhaltliches Thema (Gesundheit lehren und lernen) und andererseits als gesundheitsförderliche Didaktik und Methodik gemeint („Gesund lehren und lernen“ beispielsweise durch ganzheitliches Lernen unter Einbeziehung vielfältiger Sinneserfahrungen, Bewegung und Lernen, Rhythmisierung des Unterrichts, signifikantes Lernen).
2. *Schulleben und schulische Umwelt*: Gesundheit ist als Gestaltungsprinzip in der Schulkultur und in der Verwirklichung baulicher Maßnahmen verankert (z.B. psychosoziales Klima, Schulhof als Lebens- und Freizeitraum, Ruhe- und Rückzugsräume, Klassenraum als Bewegungsraum, Licht und Farben als Gestaltungselemente zur Förderung des Wohlbefindens).
3. *Kooperationen und Dienste*: Einbeziehung außerschulischer Partner und psychosozialer bzw. medizinischer Dienste zur Stärkung schulischer Gesundheitsförderung (z.B. schulpsychologische Dienste, Gesundheitsämter, Jugendhilfe, Krankenkassen).
4. *Schulisches Gesundheitsmanagement*: Entwicklung sowie Anwendung von Prinzipien und Strategien schulbetrieblicher Gesundheitsförderung. Ein Schulgesundheits-Management-System ist ein in die Schule integriertes und systematisch betriebenes Management, das verschiedene Qualitätsindikatoren enthält.

2.1.2.2 WHO's Global School Health Initiative – Health Promoting Schools

Aufbauend auf die vorhergehenden Entwicklungen im Zuge der Ottawa Charta und der Jakarta Deklaration wurde von der WHO im Jahr 1995 die *Global School Health Initiative* zur Entwicklung von *Health promoting schools*, also der Gesundheitsfördernden Schulen ins Leben gerufen. Die WHO definiert eine Gesundheitsfördernde Schule als eine Schule, die laufend daran arbeitet, ihre Kapazität als gesundes Lebens-, Lern-, und Arbeitsumfeld zu stärken. Primäres Ziel war und ist es, die Gesundheit in Schulen zu fördern und somit auch die Anzahl an Gesundheitsfördernden Schulen zu erhöhen.

Eine Gesundheitsfördernde Schule:

- fördert Gesundheit und Lernen mit allen möglichen zur Verfügung stehenden Mitteln
- involviert Gesundheits- und Bildungsbeauftragte, Lehrer/innen, Lehrgewerkschaften, Schüler/innen, Eltern, Gesundheitsanbieter und Vertreter der kommunalen Verwaltung in einem gemeinsamen Bestreben, die Schule zu einem gesunden Ort zu machen
- strebt danach, ein gesundes Umfeld, schulische Gesundheitserziehung und schulische Gesundheitsangebote neben Schul-/Gemeinschaftsprojekten und Öffentlichkeitsarbeit, Gesundheitsförderungsprogrammen für ihre Angestellten, Ernährungs- und Lebensmittelsicherheitsprogrammen, Möglichkeiten für physische Erziehung und Erholung, sozialer Unterstützung und psychischer Gesundheitsförderung, anzubieten
- implementiert Politik und Praxis, welche das Wohlbefinden und die Würde des Individuums respektieren, mehrfache Möglichkeiten und Wege zum Erfolg bieten, und erkennt gute Bemühungen sowie Absichten gleichermaßen wie persönliche Leistungen an
- strebt danach, die Gesundheit des Schulpersonals, der Familien, der Gemeinschaftsmitglieder, ebenso wie der SchülerInnen zu verbessern; und kooperiert mit GemeindevertreterInnen, um sie in ihrem Beitrag zu Gesundheit und Bildung zu unterstützen (WHO 1998c; Horschinegg et al. 2013).

Außerdem konzentriert sich die Gesundheitsfördernde Schule auf:

- die Vermittlung der Fähigkeit, für sich selbst und andere Sorge zu tragen
- die Vermittlung der Fähigkeit, gesunde Entscheidungen zu treffen und Kontrolle über seine Lebensumstände zu gewinnen
- die Schaffung von gesundheitsförderlichen Rahmenbedingungen (durch Politik, Angebote, physische/soziale Bedingungen)
- den Aufbau von Kapazitäten für Frieden, Sicherheit, Bildung, Ernährung, Einkommen, ein stabiles Ökosystem, soziale Gerechtigkeit, nachhaltige Entwicklung
- die Vermeidung der häufigsten Todesursachen, Krankheiten und Behinderungen: Tabakkonsum, HIV/AIDS/STDs, bewegungsarme Lebensweise, Drogen und Alkohol, Gewalt und Verletzungen, ungesunde Ernährung
- die Beeinflussung von gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen: Wissen, Überzeugungen, Fähigkeiten, Einstellungen, Werte (WHO 1998c; Horschinegg et al. 2013).

Durch die Initiative sollten regionale Netzwerke zur Entwicklung von Gesundheitsfördernden Schulen entwickelt werden (WHO 1998c). Mit dem *Europäischen Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen* (European Network of Health Promoting Schools – ENHPS) wurde dafür der Startschuss in Europa gegeben.

2.1.2.3 Health Promoting Schools in Europa

Das Europäische Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen war eine 1991 gestartete, gemeinsame Initiative des Europarats, der WHO und der Europäischen Kommission. Ziel war es, mithilfe dieses Projektes die beiden Pfeiler Bildung und Gesundheitsförderung zu kombinieren. In Zusammenarbeit mehrerer europäischer Länder und mehrerer hundert Schulen, wurde das Netzwerk gegründet, um das Thema Gesundheit in den Schulen zu integrieren. Dabei sollte im Gesamtsetting Schule angesetzt werden, um die körperliche, soziale und mentale Gesundheit sowohl von SchülerInnen, deren Lehre-

rInnen, dem übrigen Schulpersonal, den Eltern als auch schlussendlich der gesamten Gemeinde zu stärken und die Schule zu einem besseren Lern- und Arbeitsplatz zu machen (Burgher et al. 1999).

Mittlerweile entwickelte sich das ENHPS zum *Schools for Health in Europe (SHE)-Netzwerk*. Folgende Grundwerte wurden durch das SHE-Netzwerk formuliert und sollen den Ansatz zur gesundheitsfördernden Schule untermauern:

- *Gleichheit*: gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Gesundheit für alle
- *Nachhaltigkeit*: Gesundheit, Bildung und Entwicklung sind verbunden. Aktivitäten und Programme werden systematisch und über eine länger andauernde Periode implementiert.
- *Eingliederung*: Vielfältigkeit wird gefeiert. Schulen sind Lebensgemeinschaften des Lernens, wo sich alle vertraut und respektiert fühlen.
- *Empowerment*: Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft bringen sich aktiv ein.
- *Demokratie*: Gesundheitsfördernde Schulen basieren auf demokratischen Werten.

Der Ansatz der gesundheitsfördernden Schulen stützt sich zudem auf folgende Säulen:

- *Whole school approach*: Das ganzheitliche Konzept kombiniert Gesundheitserziehung/Gesundheitsbildung im Klassenraum mit der Entwicklung der Schulpolitik, der Schulumgebung, den Lebenskompetenzen und der Einbeziehung der gesamten Schulgemeinschaft.
- *Partizipation*: Beteiligung der SchülerInnen, des Personals und der Eltern.
- *Schulqualität*: Gesundheitsfördernde Schulen entwickeln neue Lehr- und Lernprozesse und -ergebnisse. Gesunde SchülerInnen lernen besser, gesundes Personal arbeitet besser.
- *Evidenz*: die Entwicklung neuer Ansätze und Praktiken basieren auf neuen und bereits vorhandenen Forschungsergebnissen.
- *Schule und Gemeinschaft*: Schulen werden als aktive Agenten für die Entwicklung der Gemeinschaft angesehen (Buijs 2013).

Im Jahr 2013 waren bereits 43 europäische Länder Mitglied des Netzwerkes. Zudem wurden mindestens 34.000 Schulen als Gesundheitsfördernde Schulen identifiziert (CBO 2013). Auch in Österreich wird das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule umgesetzt, wobei das 2007 ins Leben gerufene Projekt *Gesunde Schule* den Anfang machte.

2.1.2.4 Schulische Gesundheitsförderung in Österreich

In Österreich hat laut §2 des Schulordnungsgesetzes die Schule die Aufgabe, die SchülerInnen zu gesunden und gesundheitsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft heranzubilden. Dabei sollen sie unter anderem zu selbstständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt werden (Bundeskanzleramt 1962).

Mit dem *Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip Gesundheitserziehung* wurde auf Basis der WHO und der Ottawa Charta die Gesundheitsfördernde Schule in Österreich eingeleitet:

„Schulische Gesundheitsförderung umfaßt [sic] nicht nur die Information über Gesundheitsthemen und das Einwirken auf das Verhalten des Einzelnen, sondern auch die Gestaltung eines gesundheitsfördernden Lebensraumes.“ (BMUK 1997, 2)

Dabei wird die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum betrachtet, die das Thema sowohl in den Lehrplänen als auch durch die Vernetzung der Lebenswelt Schule mit dem familiären Umfeld und mit außerschulischen ExpertInnen und durch die Etablierung eines prosozialen Klimas, durch Umsetzungsvarianten im Unterricht sowie durch die Fort- und Weiterbildungen für Lehrpersonen umsetzt (BMUK 1997).

Das Projekt *Gesunde Schule*, welches vom Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend, dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger ins Leben gerufen wurde, hat zum Ziel, die nachhaltige Verankerung von Gesundheitsförderung in österreichischen Schulen als Beitrag zu mehr Gesundheit und Wohlbefinden im Setting Schule sicherzu-

stellen. Dabei wurden erste wichtige Erfolge in der Bewusstseins-schaffung sowie in dem Vorhaben, gemeinsam für nachhaltige und qualitätsgesicherte Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen einzutreten, erzielt. Das Thema Gesundheitsförderung nahm anschließend in den Rahmengesundheitszielen (Bundesministerium für Gesundheit 2012) einen hohen Stellenwert ein. Zudem wurde 2011 die Kindergesundheitsstrategie (BMG 2011) entwickelt, woraufhin das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) im Jahr 2012 eine sektionsübergreifende Koordinierungsstelle für Gesundheitsförderung einrichtete, welche sich aus ExpertInnen aus den Bereichen Strategie- und Qualitätsentwicklung im berufsbildenden Schulwesen, im Schularztwesen, in der Schulpsychologie und im Schulsport des BMUKK zusammensetzt. Hier wird an der Erstellung und in weiterer Folge an der Umsetzung einer das gesamte österreichische Schul- und Bildungswesen umfassenden Strategie für Gesundheitsförderung gearbeitet: der *Gesundheitsförderung-in-der-Schule-Strategie (GFS)*. Diese soll sowohl den Zielen der Ottawa-Charta als auch den nationalen Ambitionen der Rahmengesundheitsziele und der Kindergesundheitsstrategie entsprechen. Dabei baut sie auf die Erkenntnisse und Zielsetzungen vorhergehender Initiativen wie der *Gesunden Schule* auf und orientiert sich an den wichtigsten aktuellen Handlungsfeldern. Laut der HBSC-Studie (2010) liegen die größten, immer wieder aktuellen Herausforderungen für die Gesundheit österreichischer Kinder und Jugendlicher in den Bereichen:

- Bewegungsmangel und Bewegung in der Freizeit
- Übergewicht, Essstörungen und Gesunde Ernährung
- Bullying
- Medikamenten- und Suchtmittelkonsum (Tabak, Alkohol ...)
- Verhütung
- Zahnhygiene
- Beschwerdelast und Belastung durch die Schule
- Chronische Erkrankungen und Behinderungen

Ein strategischer Ansatz zur Implementierung von Gesundheitsförderung muss auf drei Ebenen des Bildungssystems ansetzen. Zum Ersten an der Schulaufsichtsebene und

zum Zweiten an der Schulebene, wobei je nach Sachverhalt im Sinne von *Health in all Policies* (Gesundheit in allen Politikfeldern) die Kooperation mit anderen Institutionen erforderlich ist. Die letzte Ebene betrifft die Verwaltungsebene, mithilfe derer in Form von beispielsweise Gesetzen, der Bereitstellung von Ressourcen, der Finanzierung, von Steuermechanismen sowie von Angeboten für Aus- und Weiterbildung und Lehrplänen die Gesundheitsförderung integriert werden kann (Horschinegg et al. 2013).

2.1.3 Gesundheit als Teil des Lehrplans

Wie in Kapitel 2.1.2 bereits erörtert, stehen Gesundheit und Bildung in direktem Zusammenhang. Daher liegt es nahe, Gesundheit in Bildungseinrichtungen zu lehren und sie somit zum Inhalt schulischer Bildungsprozesse zu machen. Dabei wird das Thema Gesundheit im Curriculum als Teilaspekt in Fächern wie Sport und Biologie schon länger berücksichtigt (Sommer et al. 2006). Der *Grundsatzertlass Gesundheitserziehung* des damaligen österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1997) zeigt den Stellenwert von Gesundheit in den Lehrplänen der jeweiligen Schultypen auf. Gesundheitsförderung wird hier im Zuge von Schulfächern wie *Sachunterricht, Bewegung und Sport, Biologie und Umweltkunde, Psychologie, Naturkunde und Ökologie* oder *Ernährung und Haushalt* in allen Schulstufen und -typen integriert.

Laut den aktuellen Lehrplänen für Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS), Hauptschulen und Neue Mittelschulen ist Bildung mehr als die Summe des Wissens, das in den einzelnen Unterrichtsgegenständen erworben werden kann. Aus diesem Grund existieren fünf Bildungsbereiche, die jeweils in die einzelnen Unterrichtsgegenstände einfließen sollen. Neben Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung stehen im Bildungsbereich Gesundheit und Bewegung, die Bewusstmachung der Verantwortung für den eigenen Körper und in Folge dessen die Förderung des körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens im Vordergrund. Im Zuge des Unterrichts ist zudem ein Beitrag zur gesundheits- und bewegungsfördernden Lebensgestaltung zu leisten. Durch die Auseinandersetzung mit

Gesundheitsthemen wie Ernährung, Sexualität, Suchtprävention und Stress ist sowohl das körperliche als auch das psychosoziale Wohlbefinden zu fördern. Zusätzlich stellen eigene Unterrichtsfächer wie beispielsweise *Bewegung und Sport* an allen Schultypen sowie *Ernährung und Haushalt* derzeit noch in Hauptschulen und in den Neuen Mittelschulen bedeutende Pfeiler der Gesunden Schule in Österreich dar (Bundeskanzleramt 1985; Bundeskanzleramt 2000; Bundeskanzleramt 2012a).

2.1.4 Wirksamkeit schulischer Gesundheitsförderung

Die Evaluierung der Wirksamkeit von Interventionen zur Gesundheitsförderung in Schulen stellt in allen bisher erschienen Untersuchungen methodisch eine schwierige Aufgabe dar. Klar definierte, valide und brauchbare Indikatoren sind in Zukunft notwendig, um den Prozess, die erbrachte Leistung und dessen Auswirkungen feststellen zu können (Felder-Puig 2011; Mükoma et al. 2004).

Trotz dieser methodischen Schwierigkeiten konnte die Wirksamkeit in Einzelstudien nachgewiesen werden (Busch et al. 2015). Weitestgehend wurde nicht das ganzheitliche WHO-Konzept der Gesundheitsfördernden Schule implementiert, sondern nur Teilbereiche umgesetzt. Darüber hinaus waren die für die Übersichtsarbeiten zu Verfügung stehenden Daten oft mangelhaft. Diese Heterogenität der Interventionsmaßnahmen und deren Dokumentation stellt somit zusätzlich eine Herausforderung in der Evaluierung derselben dar.

Dennoch konnten Verbesserungen im sozialen und physischen Umfeld festgestellt und Zusammenhänge zwischen dem Konzept und dem Gesundheitsverhalten (Ernährungs- und Bewegungsverhalten) sowie dem BMI und der körperlichen Fitness erkannt werden. Auch bestehen Anzeichen dahingehend, dass Gesundheitsförderung im Setting Schule einen positiven Einfluss auf das soziale und mentale Wohlbefinden ausüben kann (Lister-Sharp et al. 1999; Langford et al. 2014; Brown et al. 2009).

Werden verhaltens- und verhältnisorientierte Strategien verbunden, kann die Erfolgswahrscheinlichkeit von gesundheitsfördernden Programmen gesteigert werden. Wichtig zu beachten ist jedoch, dass nicht jede Herangehensweise für jede Schule geeignet

ist. Aus diesem Grund ist zu überlegen, welche Charakteristika ein Gesundheitsförderungsprogramm haben muss, damit es in der jeweiligen Schule erfolgreich umgesetzt werden kann (Felder-Puig 2011).

2.1.5 Einflussfaktoren auf den Erfolg von Gesundheitsförderung in Schulen

Das Schulsystem enthält viele Akteure auf unterschiedlichen Ebenen, die bei Entscheidungen mit einbezogen werden müssen. Daher stellen Reformen bzw. Interventionen, wie beispielsweise die schulische Gesundheitsförderung, eine schwierige Aufgabe dar. Meist werden zwei verschiedene Ansätze für Schulreformen verfolgt: Neuerungen in organisationalen Strukturen (Organisationsentwicklung) in den Einzelschulen und/oder die Veränderung von Gesetzen, Rahmenbedingungen und Strukturen (Schulsystementwicklung bzw. Veränderung auf politischer Ebene) (Guggelberger et al. 2011). Doch Reformen im Bildungssystem sind nicht nur von den Kapazitäten der Schule, sondern auch von den individuellen und kollektiven Kapazitäten der LehrerInnen abhängig (Stoll et al. 2006).

Jourdan et al. (2008) identifizierte vier Faktoren, die zu einer erfolgreichen Implementierung von Gesundheitsförderungsprogrammen beitragen: einerseits die Organisation der Schule und die politische Ebene, andererseits die Sichtweise der LehrerInnen bezüglich der eigenen Rolle in der schulischen Gesundheitsförderung und die methodische Unterstützung für LehrerInnen durch Aus-, Fort- und Weiterbildungen. Die Berufsgruppe der LehrerInnen stellt somit neben der Organisation der Schule und der politischen Ebene eine weitere wichtige Basis für eine funktionierende Gesundheitsförderung im Schulbereich dar.

2.1.5.1 Die Berufsgruppe der LehrerInnen und Gesundheitsförderung

Fort- und Weiterbildungen von LehrerInnen fokussieren oft auf den Wissenstransfer, aber nicht auf die Art und Weise, wie unterrichtet wird. Da es aber für die Gesundheitsförderung in der Schule nicht nur auf reine Wissensvermittlung ankommt, ist hier eine spezielle Weiterbildung für LehrerInnen wichtig, um die notwendigen Kompeten-

zen erfolgreich an die SchülerInnen vermitteln zu können. (Jourdan et al. 2008). Das Konzept muss langfristig im Setting integriert werden, ohne dabei als Kurzzeitprojekt erfolglos wieder in Vergessenheit zu geraten. Um dies erreichen zu können, bedarf es einer gut ausgebildeten Berufsgruppe der LehrerInnen und damit auch entsprechender Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zum Thema Gesundheitsförderung (Inchley et al. 2007). Studien konnten zeigen, dass die Integrierung von Gesundheitsförderung in das Curriculum der LehrerInnenausbildung bei den angehenden PädagogInnen ein stärkeres Bewusstsein schafft. Dieses kann anschließend in den Beruf und somit an die SchülerInnen weitergetragen werden (Moynihan et al. 2014).

Weitere Untersuchungen haben ergeben, dass LehrerInnen für gewöhnlich selten miteinander kooperieren, weshalb ihnen folglich oft das Handwerkszeug dafür fehlt (Sawyer, L. Brook E. et al. 2007). Auch bei einer österreichischen LehrerInnenbefragung zu Gesundheit und Gesundheitsverhalten gaben ca. 60% an, dass professionelles Teamwork eher unüblich sei (Hofmann et al. 2012). Doch genau die Zusammenarbeit ist laut Studien für den Erfolg ausschlaggebend: In Österreich wurde im Zuge des Projektes *Gesunde Schule* eine Pilotausbildung für die Implementierung von Gesundheitsförderung in der Schule für LehrerInnen entwickelt und von Flaschberger et al. (2012) des *Ludwig Boltzmann Institute of Health Promotion* evaluiert. Dabei wurden die PädagogInnen sowohl im Zuge eines Workshops theoretisch in das Thema eingeführt als auch während und nach der Implementierung begleitet und unterstützt. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sowohl die interne als auch die externe Zusammenarbeit der LehrerInnen und der Schulen für die Vereinbarung der Ausbildung und die Implementierung von Gesundheitsförderung in der Schule ausschlaggebend sind. Eine solche Kooperationskultur muss also bereits in der Ausbildung und darüber hinaus in der Weiter- und Fortbildung für LehrerInnen vermittelt werden.

Auch laut Strategieplan des *SHE-Netzwerkes* wird die Qualität der LehrerInnenausbildung sowie -weiterbildung als wichtige Voraussetzung angesehen, um Gesundheitsförderung in den Schulen erfolgreich etablieren zu können. Folglich kann somit die

Qualität des Unterrichts verbessert werden, was wiederum zu besseren Kompetenzen der zukünftigen Generation führt (Buijs 2013).

2.2 Gesundheitsfördernde Ernährung in der Schule

Ein bedeutender Inhalt des Konzepts der Gesundheitsfördernden Schule ist die Ernährung (WHO 1998c; Horschinegg et al. 2013). Das Ernährungsverhalten manifestiert sich bereits früh im Kindesalter, wobei einmal erworbene Ernährungsmuster schwer wieder zu durchbrechen sind. Die Vermittlung von Wissen über Lebensmittelzusammensetzung und Esskultur, über Ernährungsphysiologie und die Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit sowie die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Lebensmitteln muss daher frühzeitig geschehen. Dies wird einerseits durch die Vermittlung von Ernährungswissen erreicht, andererseits ist es auch hier im Sinne der Gesundheitsfördernden Schule wichtig, eine gesunde Umgebung zu schaffen und dementsprechend beispielsweise auch ein geeignetes Lebensmittelangebot in den Schulen bereitzustellen (Heseker et al. 2004).

Laut Heseker (2004) treten im Kindes- und Jugendalter zwar nur sehr selten durch Fehlernährung verursachte, schwerwiegende Gesundheitsstörungen auf, aber ein ungünstiges Ess- und Trinkverhalten kann nicht selten zu erheblichen Problemen führen wie:

- Einschränkung der schulischen Leistungsfähigkeit, Konzentrationsschwäche und Müdigkeit, wenn kein Frühstück oder Mittagessen eingenommen wurde
- postprandiale Müdigkeit, z. B. nach einer fett- und kalorienreichen Mittagsmahlzeit („Ein voller Bauch studiert nicht gern“)
- Zahnschäden (Karies), z. B. bei hohem Süßigkeitenverzehr in Verbindung mit mangelhafter Mundhygiene
- überproportionale Körpergewichtsentwicklung/Adipositas, z.B. bei chronisch positiver Energiebilanz (zu viel Fett und zu wenig Bewegung)
- psychischen und physischen Beeinträchtigungen, wenn zu wenig getrunken wird.

Die Eltern sind hier schon länger nicht mehr die zentrale Instanz in Ernährungsfragen. Hingegen sind Peergruppen und Vorbilder beispielsweise aus Fernsehsendungen zu wichtigen Determinanten des Essverhaltens geworden. Die traditionelle Ernährungserziehung und gemeinsame Mahlzeiten finden aufgrund der veränderten Lebensrhythmen, Familienstrukturen und Arbeitsbedingungen immer weniger häufig zu Hause statt. Stattdessen ist die Schule immer mehr gefordert, sich intensiver mit der Gesundheits- und Ernährungsbildung auseinanderzusetzen (Heindl 2003).

Dabei bilden sich wie bei der *Gesundheitserziehung* und der *Gesundheitsbildung* (siehe Kapitel 2.1.1) zwei Begriffe heraus, die nicht zur Gänze voneinander getrennt werden können. Soll die eigentliche *Ernährungserziehung* als alltägliche Lebenserfahrung der Kinder in der Familie und später im Zuge der *Gesundheitserziehung* im fachbezogenen Unterricht stattfinden, kann erst durch die *Bildung* das erlernte Fachwissen auch erfolgreich praktisch angewandt werden (Heindl 2009).

2.2.1 Ernährungserziehung, Ernährungsbildung und Ernährungskompetenz

Wie im Sinne der allgemeinen Gesundheitserziehung richten sich Konzepte einer *traditionellen Ernährungserziehung* an Kinder und Jugendliche und sie stellen verbindliche Regeln zur Vermeidung von Risiken auf, um vor Krankheiten zu schützen. Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass geeignetes Wissen durch Information und Aufklärung zu entsprechendem Handeln im Alltag befähigt. Angst- und Verantwortungssappelle sowie Gewohnheitsbildung durch Konditionierung sind dabei häufig benutzte Mittel (Heindl 2003). Aktuell werden laut der D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (2010a) unter Ernährungserziehung alle intendierten bzw. gelenkten Lernprozesse, die im Zuge der Ernährungssozialisation (Übernahme von Werten und Normen) im familiären, schulischen, beruflichen oder freizeitlichen Kontext ablaufen, verstanden. Diese Lernprozesse können gezielt auf die Beeinflussung des Ernährungsverhaltens gerichtet sein oder andere Lernprozesse begleiten (z.B. Gemeinschaftserziehung: Erziehung zu regelkonformem Verhalten bei Tisch). Ernährungserziehung beginnt allgemein mit der Integrierung in die familiäre Esskultur und der Auseinanderset-

zung mit esskulturellen Mustern. Sie erfolgt unter anderem durch Gewöhnung und folglich Geschmackskonditionierungen sowie durch Handlungsrouninen und darüber hinaus durch Integrations- und Distinktionsmuster sowie Sanktionen. Schulische Ernährungserziehung erfordert die Offenlegung, die klare Definition und die Begründung der zugrundeliegenden Normen und einen kritischen reflexiven Umgang mit Funktion und Macht von Erziehung.

Ernährungsbildung wiederum dient der Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung, welche sozial und kulturell eingebunden und verantwortlich ist. Ernährungsbildung hat somit zum Ziel, die Fähigkeit, die eigene Ernährung politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu gestalten. Ernährungsbildung ist immer auch Esskulturbildung, beinhaltet ästhetisch-kulturelle sowie kulinarische Bildungselemente und trägt zur Entwicklung der Kultur des Zusammenlebens bei. In einem lebenslangen Prozess wird Ernährungsbildung biographisch angeeignet. Dieser Prozess wird durch das soziokulturelle (familiäre, soziale und institutionelle) Umfeld beeinflusst. Diese Aneignung erfolgt in interaktiver Auseinandersetzung mit der umgebenden Gesellschaft.

Im Bildungssystem wird unter Ernährungsbildung die Initiierung und Begleitung eines Lernprozesses zur Gestaltung einer individuell erwünschten und gesellschaftlich sinnvollen Ess- und Ernährungsweise verstanden. Diese beinhaltet im Sinne der Nachhaltigkeit gesundheitliche, soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische Dimensionen. Ernährungsbildung soll Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei der Entwicklung einer eigenverantwortlichen Ess- und Ernährungsweise unterstützen und begleiten. Ernährungsbildung ist sowohl Teil des allgemeinbildenden Auftrags von Schule (auch Berufsschule sowie der Berufsbildung und somit Ausbildung oder Fortbildung) als auch fachlicher Auftrag, der das Know-how über komplexe fachliche und fachdidaktische Zusammenhänge voraussetzt. Durch die Integrierung anderer Perspektiven und Disziplinen (unter anderem ethische, ökonomische, biologische usw.) ist die Ernährungsbildung zudem überfachlicher Auftrag.

Ernährungsbildung ist somit weiter gefasst als Ernährungserziehung und grenzt sich von ihr ab, vorausgesetzt unter Ernährungserziehung wird die überwiegend normativ bestimmte Vermittlung von Wissen und Verhaltensregeln verstanden (D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 2010a).

Das Verständnis der Ernährungsbildung folgt darüber hinaus dem Denkmodell der Gesundheitsförderung. Mithilfe von Ernährungsbildung sollen die Menschen befähigt werden, sich in der Vielfalt der Empfehlungen aus Büchern, Zeitschriften, TV-Sendern usw. zurechtzufinden, die die KonsumentInnen umwerben. Die Bildung soll dafür sorgen, Ernährungsinformationen verstehen, bewerten sowie die Informationsanbieter unterscheiden und ihre Interessen kritisch reflektieren zu können. Zudem ist das Ziel der Ernährungsbildung die Fähigkeit, alltägliche Entscheidungen für eine bedarfsgerechte Ernährung treffen zu können. Basierend auf einem Konzept der OECD wird dies auch als *Nutrition Literacy* bezeichnet.

Literacy aus dem Englischen übersetzt bedeutet ursprünglich die allgemeine Lese- und Schreibkompetenz. Im erweiterten Sinne einer gesundheitlichen Grundbildung steht *Nutrition Literacy* für *Ernährungskompetenz*, die nicht nur das alleinige Wissen beinhaltet, sondern darüber hinaus die Fähigkeit, Wissen und Erfahrungen reflektieren und auf realitätsnahe Situationen anwenden zu können (Heindl et al. 2011; Leitzmann et al. 2009).

2.2.2 Ernährungsbildung im Konzept der Gesundheitsfördernden Schule der EU

Gesunde Ernährung als Teil des Konzepts der Gesundheitsfördernden Schule der WHO gewann in den letzten drei Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung. Neben der Miteinbeziehung der Gemeinschaft und der Familie, der Schaffung einer gesunden schulischen Umgebung, Bewegung und Sport, Ernährungsprogrammen sowie Gesundheitsförderung für das Personal, nimmt auch die schulische Ernährungsbildung als Teil des Curriculums einen bedeutenden Platz im Gesamtkonzept ein (WHO 1998b). In Europa wurde deshalb das Konzept *Healthy eating for young people in Europe* entwickelt, welches ein ganzheitliches Curriculum für das Lernfeld Ernährung umfasst. Dieses *Europäi-*

sche Kerncurriculum beinhaltet sieben Themenfelder der Ernährungsbildung, die sich über alle Altersstufen erstrecken:

1. Essen und emotionale Entwicklung – Körper, Identität und Selbstkonzept
2. Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse – Ernährungsweisen, Ess-Stile, 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

Abgeleitet von diesen sieben Themenfeldern wurden anschließend Schlüsselfragen, Inhalte und Lernziele für die entsprechenden Altersgruppen definiert. Erstmals konnten für das Kerncurriculum mithilfe der Themenfelder ernährungs- und gesundheitswissenschaftliche, kultur- und haushaltswissenschaftliche Kompetenzen mit Einstellungen und Wertorientierungen für eine situations- und problemgerechte Anwendung des Wissens verknüpft werden (Dixey et al. 2000; Heindl 2003).

In Praxis übernommen wurde das Konzept im deutschsprachigen Raum erstmals von 2003 bis 2005 im Zuge des Vorzeigeprojekts REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen). Im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz wurde das Projekt von der Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung der Universität Paderborn in Kooperation mit dem Institut für Ernährungs- und Verbraucherbildung der Universi-

tät Flensburg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt. Ziel war es, Hilfestellungen zur Innovation und Weiterentwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemeinbildenden Schulen zu erarbeiten. Dabei sollte eine Grundbildung in diesem Bereich für alle SchülerInnen ermöglicht und natur-, kultur- und sozialwissenschaftliche Grundlagen sowie Kompetenzen zur alltäglichen Lebensführung und -gestaltung vermittelt werden. Im Zuge des Projektes wurde ein Referenzrahmen, welcher die Bildungsziele, Kompetenzen, Themen und Inhalte sowie didaktische Orientierung beinhaltet, entwickelt (Fankhänel 2007).

2.2.3 Einfluss der Ernährungsbildung auf das Ernährungsverhalten

Abbildung 1 veranschaulicht verschiedene Einflussfaktoren auf das Ernährungsverhalten. Die biologisch bestimmten Verhaltensdispositionen beinhalten den Hunger-/Sättigungsmechanismus und die Bevorzugung von süßem Geschmack bzw. die Ablehnung von bitterem und saurem Geschmack. Die Erfahrungen mit Essen prägen den Menschen sowohl psychisch und physiologisch als auch sozial und kulturell. Auch intrapersonale Faktoren spielen hier eine große Rolle, wie zum Beispiel Glaube, Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten sowie soziale Normen. Auf interpersonaler Ebene beeinflussen die Familie und das soziale Netzwerk unser Ernährungsverhalten. Schlussendlich sind auch unterschiedliche Umweltfaktoren entscheidend. Die Verfügbarkeit und die Zugänglichkeit zu Lebensmitteln, aber auch das soziale Umfeld sowie kulturelle Gegebenheiten ermöglichen oder hindern uns, im Sinne unserer Einstellungen und unseres Wissens über gesunde Ernährung zu handeln. Hier wird deutlich sichtbar, dass das alleinige Wissen über gesunde Ernährung nur wenig Wirkung auf das Ernährungsverhalten zeigt. Zahlreiche weitere Faktoren nehmen hier Einfluss und interagieren dynamisch miteinander (Contento 2008).

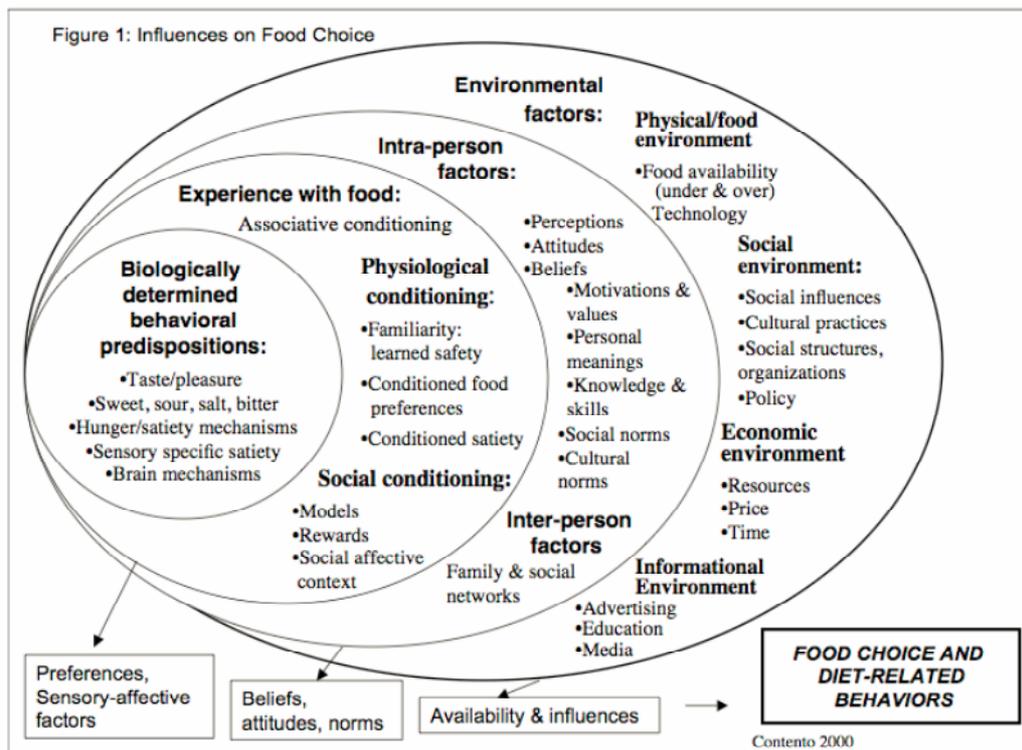


Abbildung 1: Einflüsse auf das Ernährungsverhalten nach Contento (2008)

Etliche projektbezogene Interventionen im Bereich Ernährung und Bewegung wurden in den letzten Jahren im Zuge von Studien evaluiert. In vielen Übersichtsarbeiten konnte zusammenfassend festgestellt werden, dass durch ernährungsbezogene Maßnahmen in der Schule sowohl Verbesserungen im Ernährungsverhalten als auch eine Senkung des Körpergewichts möglich sind. Insbesondere in Kombination mit strukturellen Interventionen kann daraus ein gesünderes Ernährungsverhalten bei Schulkindern resultieren (Guerra et al. 2016). Doch nur wenige Studien existieren, die den direkten Zusammenhang zwischen schulischer Ernährungsbildung als fixem Bestandteil des Curriculums und dem Ernährungsverhalten untersuchen. Diese wenigen Studien deuten aber darauf hin, dass eine ganzheitliche Ernährungsbildung, welche die oben genannten Faktoren berücksichtigt, zu einem gesünderen Ernährungsverhalten bei Schulkindern führen kann (Powers et al. 2005; Anderson et al. 2005).

2.2.4 Erfolgreiche Ernährungsbildung in der Schule

Kinder und Jugendliche verbringen den Großteil ihrer Zeit in allgemeinbildenden Schulen (Primarstufe, Sekundarstufe I). Diese sind Lern- und Lebenswelten, in denen Sozialisation, Erziehung, Bildung und Prägung stattfinden. Grundschulen und weiterführende Schulen sind die gesellschaftlich zuständigen und legitimierten Institutionen, um Allgemeinbildung zu vermitteln, zu prüfen und zu bescheinigen. Mit der dort stattfindenden *Bildung* soll die Weitergabe des kulturellen Erbes gesichert und gesellschaftliche Kommunikation ermöglicht werden. Heutzutage sind demnach im Bereich Ernährung vor allem ernährungs- und konsumrelevante Kompetenzen gefragt (Bartsch et al. 2013).

Für eine erfolgreiche Ernährungsbildung ist es notwendig, diese in den Stundenplan zu integrieren und LehrerInnen, Familien und ExpertInnen aktiv zu involvieren. Dabei zielt schulische Ernährungsbildung nicht nur auf die Vermittlung von Ernährungswissen ab, sondern auch auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Verhaltensweisen im Bezug auf die Lebensmittelzubereitung, -haltbarmachung und -lagerung, auf soziale und kulturelle Aspekte von Nahrung und Essen sowie auf die Verbesserung von Selbstbewusstsein und die Entwicklung eines positiven Körperbildes. All diese Aspekte sind für ein gesünderes Ernährungsverhalten förderlich (Dixey et al. 2000). Bereits Ende der 1990er Jahre formulierte das ENHPS (siehe Kapitel 2.1.2.3) in seinen Zielen die Kriterien für die schulische Ernährungsbildung. Ernährungs- und Verbraucherbildung sollte demnach für alle SchülerInnen fächerübergreifend zu gewährleisten sein, wobei Grundkenntnisse zeitgemäßer Ernährungs- und Verbraucherbildung bei den Lehrkräften und schulischen MitarbeiterInnen notwendig sind (Burgher et al. 1999).

Laut Heindl (2003, 68) ist von einer Schule, die Ernährungsbildung im Kontext der Gesundheitsförderung behandeln will, Folgendes zu erwarten:

- Themenfelder der Ernährung im Unterricht benötigen eine adäquate räumliche und sachliche Ausstattung, z.B. Lehrküche, Werkstatträume.
- Maßnahmen und Aktivitäten der Ernährungsbildung finden Berücksichtigung bei der Entwicklung von Schulprogramm und Schulprofil.

- Genussvolles Essen findet Berücksichtigung bei der Speisenplanung.
- Durch die Gestaltung einer angenehmen Raumatmosphäre macht essen Spaß.
- Nahrungsangebote ermöglichen die Wahl vollwertiger und wohlschmeckender Produkte.
- Kein Schüler ist hungrig bzw. wird durch Mangelernährung in seiner Leistungsfähigkeit beeinträchtigt.
- Lehrkräfte, Küchen- und Reinigungspersonal sind durch regelmäßige Fortbildung zu fördern.
- Es findet eine Koordination der verschiedenen Maßnahmen und die effiziente Nutzung von Ressourcen zur Vermeidung widersprüchlicher Aussagen statt.
- Es ist sicherzustellen, dass das lehrende und nicht-lehrende Personal sich der Idee der Gesundheitsfördernden Schule verpflichtet fühlt, für die Gesundheit und das Wohlbefinden aller Beteiligten.

Darüber hinaus gibt es für die erfolgreiche Vermittlung der Inhalte von Ernährungsbildung nach Contento (2008) drei essentielle Phasen, die es zu berücksichtigen gilt:

1. die motivationale Phase
2. die aktionale Phase
3. die Miteinbeziehung der Umgebung

Die motivationale Phase hat zum Ziel, das Bewusstsein zu stärken und die Motivation der Beteiligten zu erhöhen. Hier liegt der Fokus darauf, *warum* Veränderungen gemacht werden. Bei der aktionalen Phase geht es darum, das Ergreifen von Maßnahmen zu ermöglichen. Hier liegt der Fokus darauf, *wie* Veränderungen gemacht werden. Zudem muss die Umgebung mit einbezogen werden. ErnährungspädagogInnen können so mit EntscheidungsträgerInnen und anderen Beteiligten zusammenarbeiten, um Unterstützung für notwendige Veränderungen von außen zu erhalten.

Laut Bartsch et al (2013) sieht die praktische Umsetzung aber häufig anders aus. Das deutsche Schulgesetz beispielsweise beinhaltet in jedem Bundesland den Auftrag zur Erziehung und Bildung von Heranwachsenden im Hinblick auf Gesundheit, Ernährung

und Persönlichkeitsentwicklung. Jedoch hat die Ernährungs- und Verbraucherbildung bisher noch wenig Platz in den Curricula, Zeittafeln und Fachräumen gefunden. Sie ist häufig als Teil des Unterrichtsstoffes in anderen Fächern eingebunden, als Wahlfach in Konkurrenz mit anderen zu finden oder wird lediglich im Rahmen von Projekttagen oder -wochen umgesetzt. Obwohl von europäischer Ebene empfohlen, ist diesbezüglich bildungspolitisch noch nicht viel passiert.

2.2.5 Methoden und Medien in der Ernährungsbildung

Das methodische Vorgehen bestimmt die Maßnahmen und Prozesse in der Ernährungsbildung. Allgemeine Grundsätze und Ziele für methodisch-didaktische Konzepte hierfür hat Heindl (2003, S. 71) zusammengefasst:

- Spaß und Freude am Essen fördern, sowohl bei der Auswahl, der Zubereitung und dem Verzehr.
- Gefühle und Wertschätzung für den eigenen Körper und die Gesundheit wecken.
- Ästhetisch-kulturelle und kommunikative Erfahrungen beim gemeinsamen Essen ermöglichen.
- Einen verantwortungsvollen und bewussten Umgang mit der Nahrung schulen.
- Zusammenhänge einer gesunden und ausgewogenen Ernährung vermitteln.
- Entscheidungshilfen für alltägliches Handeln anbieten.

Im Mittelpunkt dieser Grundsätze und Ziele steht der lernende Mensch, wobei spezielle Methoden sowie pädagogische und technische Medien im Vermittlungs- und Lernprozess begleitend eingesetzt werden. Diese sollen Interesse wecken, Kenntnisse vermitteln und vertiefen, Gespräche fördern, Meinungen austauschen, eigene Ideen anregen und bei der Förderung von Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten helfen.

Wie die eingesetzten Methoden und Medien wirken, ist abhängig und wird beeinflusst von verschiedenen Faktoren. Einerseits von denen, die sie erleben (eine Person oder Gruppe), aber auch von denen, die Veranstaltungen planen und durchführen (Leitung). Auch spielt es eine Rolle, was mit der Veranstaltung erreicht werden soll (Ziele) und

wie die äußeren Gegebenheiten sind, die eine Veranstaltung beeinflussen (Rahmenbedingungen). Die Einrichtungen und ihre Vertreter (Institution), die eine Veranstaltung ausrichten bzw. dafür verantwortlich sind, beeinflussen als weitere Akteure ebenfalls die Wirkung der verwendeten Methoden und Medien (Heindl 2003).

2.2.5.1 Was ist guter Unterricht in der Ernährungsbildung?

Hilbert Meyer (2004) definiert guten Unterricht als jenen Unterricht, in dem im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur, auf der Grundlage des Erziehungsauftrags und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses eine sinnstiftende Ordnung und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird. Dazu beschreibt er zehn Merkmale guten Unterrichts:

1. Klare Strukturierung: Klarheit bei Prozessen, Zielen und Inhalten, Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
2. Hoher Anteil an echter Lernzeit: erreichbar durch ein gutes Zeitmanagement, durch Pünktlichkeit, durch Auslagerung von „Organisationskram“ und durch eine Rhythmisierung des Tagesablaufs
3. Lernförderliches Klima: gegenseitiger Respekt, Einhaltung von Regeln, Übernahme von Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge
4. Inhaltliche Klarheit: Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
5. Sinnstiftendes Kommunizieren: durch die Beteiligung an der Planung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schüler/innen-Feedback
6. Methodenvielfalt: Reichtum an Inszenierungstechniken, Vielfalt der Handlungsmuster, Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen
7. Individuelles Fördern: durch innere Differenzierung und Integration, Schaffung von Freiräumen, Geduld und Zeit, durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne

8. Intelligentes Üben: durch Bewusstmachung von Lernstrategien, passende Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und entsprechende Rahmenbedingungen
9. Transparente Leistungserwartungen: durch ein an den Richtlinien/Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schüler/innen entsprechendes Lernangebot und durch förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt
10. Vorbereitete Umgebung: durch entsprechende Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug

Der ernährungsbezogene Unterricht dagegen erfolgt oft eher normativ, wobei die kognitive Vermittlung von Ernährungswissen durch verbale und bildliche Präsentation von Informationen über eine gesunde, bedarfsgerechte Ernährung sowie über ernährungsbedingte Risikofaktoren und Erkrankungen im Vordergrund steht. Dabei ist dieser Ansatz für SchülerInnen jedoch wenig motivierend und führt kaum zu einer Verhaltensänderung (Heseker et al. 2004).

Ernährungsdidaktik stellt nicht Nahrung oder Nährstoffe in den Mittelpunkt, sondern den essenden und trinkenden Menschen. Sie definiert Grundlagen für Sach-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen, welche für eine selbstverantwortliche Lebensführung und damit auch für die Ess- und Ernährungsweise unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen notwendig sind. Darüber hinaus entwickelt sie Konzepte zur Vermittlung dieser Kompetenzen. Essen und Ernährung werden dabei nicht nur aus naturwissenschaftlicher Perspektive und hinsichtlich der individuellen Gesundheit betrachtet, sondern vor allem im gesamtgesellschaftlichen, soziokulturellen und welternährungswirtschaftlichen Kontext gesehen. Dabei ist Essen in seiner physischen, psychischen und sozialen Funktion für den Menschen ein wichtiges Thema, welches beachtet und respektiert wird.

Die Auseinandersetzung mit der individuellen Essbiographie als grundlegender Bestandteil der Entwicklung von Esskultur ist ein wichtiger Bereich der Ernährungsdidaktik. Die jeweiligen Ess- und Handlungsmuster werden wesentlich durch den subjektiven

Lebensstil und die damit verbundenen Beziehungen zum Essen und zum eigenen Körper beeinflusst.

Die Nahrungszubereitung ist zudem ein wesentlicher Bestandteil zur Vermittlung von Handlungskompetenzen (Ernährungspraxis). Sie muss sowohl theoretisch fundiert, kulturell reflektiert und den Lebenswelten angepasst sein als auch mit Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Konsum und Umgang mit dem Markt verbunden werden. Ernährungs- und Verbraucherbildung muss aufgrund der engen Verbindung zu gesunder Ernährung mit Fragen eines gesundheits-, umwelt- und sozialverträglichem Lebensstil gemeinsam betrachtet und behandelt werden (D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 2010a).

Für die erfolgreiche Ernährungsbildung im Unterricht stehen mehrere erfolgversprechende Ansätze zur Auswahl. In dieser Arbeit werden der handlungs- und kompetenzorientierte Unterricht, der Literacy-Ansatz, die Subjektorientierung sowie der Einsatz neuer Medien behandelt, wobei diese nicht isoliert zu betrachten und anzuwenden sind. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Rolle der PädagogInnen bei der Vermittlung von Ernährungskompetenz eingegangen.

2.2.5.2 Handlungs- und kompetenzorientierter Unterricht in der Ernährungsbildung

Beim handlungsorientierten Unterricht geht es um den ganzheitlichen und schüleraktiven Unterricht, wobei die zwischen LehrerInnen und SchülerInnen vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses bestimmen (Meyer 2011). Beim kompetenzorientierten Unterricht stehen wiederum die Verbindung des Wissens mit dem Können im Vordergrund. Dabei wird akademisches Wissen mit Handlungswissen kombiniert und geht damit über das bloße Verstehen und Wiedergeben hinaus. Handlungsorientierung stellt dabei das Lernprodukt, also die Leistung, ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens (Beer et al. 2011).

In der Ernährungsbildung in Österreich sollen die allgemeinen W-Fragen (siehe Abbildung 2) die Richtung für eine erfolgreiche didaktische Umsetzung des Unterrichts vorgeben (Buchner et al. 2009).



Abbildung 2: Didaktische W-Fragen im Lernfeld Ernährung (Buchner et al. 2009)

Bei der Auswahl der Inhalte (*was?*) werden unterschiedliche Zielvorgaben (*wozu?*) verfolgt und vielfältige methodische bzw. mediale Zugänge der Vermittlung (*wie?* – *womit?*) genutzt. Die Begründungen (*warum?*) für das unterrichtliche Handeln orientieren sich zum einen an den speziellen Lernbedürfnissen der Zielgruppe (*wer?* – *mit wem?*) und zum anderen an den jeweiligen Bildungszielen und -inhalten der einzelnen Ausbildungsinstitutionen (*was?* – *wozu?*). Auch soll der Frage nach den räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen (*wann?* – *wo?*), in denen pädagogisches Handeln stattfindet, nachgegangen werden. Letztlich muss mittels Evaluation untersucht werden, mit welchem Erfolg ernährungspädagogische Interventionen stattfinden. Die *didaktische Brille* fokussiert die den jeweiligen Unterrichtsplanungen zugrunde liegende Theorie des menschlichen Lernens (welches Menschenbild?).

Je nach Aktivität der Akteure unterscheiden sich Theorie und Praxis im Unterricht. Bei der Theorie treten die PädagogInnen aktiv durch Erklären und Demonstrieren in die Hauptrolle, während bei der Praxis ein Rollenwechsel stattfindet und die SchülerInnen durch Handlungen aktiv werden. Unter Handlungen werden zielgerichtete, planvolle materielle Tätigkeiten und soziale Verhaltensweisen verstanden. Zudem fließen in diese Handlungen sinnliche Wahrnehmungen, konkrete Operationen und intellektuelle Selbststeuerung sowie Kooperation, Vereinbarung und wechselseitige Hilfeleistungen mit den Lernpartnern ein. Damit sich die SchülerInnen den Lernstoff möglichst aktiv

und eigenständig handelnd aneignen können, muss der Unterricht in verschiedenen Organisationsformen gestaltet werden (z.B. Lernstationen, Lernzirkel, Expertenlernen usw.). Mithilfe von konkreten Aufgabenstellungen müssen sich die SchülerInnen in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit mit dem Lehrstoff auseinandersetzen. Die Ergebnisse dieses Lernprozesses werden durch Arbeitsblätter, -mappen, -hefte, Plakate, Folder, Filme oder Interviews und durch Präsentationen festgehalten. Dabei ist nicht nur interessant, *was* (Stofffülle, Erkenntnisgewinn), sondern auch *wie* (Prozesse, Beziehungen) gelernt wurde. Von purem Aktionismus unterscheidet sich das handlungsorientierte Lernen durch Zielgerichtetheit, Selbstbestimmtheit und begleitende Metakommunikation, d.h. das Reden über den Lern- und Arbeitsprozess und die Reflexion (Buchner et al. 2009).

2.2.5.3 Der Literacy-Ansatz des PISA-Konzepts der OECD

PISA ist eine international standardisierte Leistungsmessung, die von den OECD-Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelt wurde und mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in ihren Schulen durchgeführt wird. Mit *Lernen für das Leben* wurden im Jahr 2000 nicht nur die Ergebnisse der PISA-Studie, sondern auch *Literacy* als fester Bestandteil des PISA-Konzepts vorgestellt. Dabei steht die Grundbildung im Vordergrund und soll die als nötig erachteten Basiskompetenzen für eine erfolgreiche Teilnahme an Gesellschaft und Kultur zum Gegenstand machen, was als wesentlich für das weitere Leben gilt. Die Jugendlichen sollen hiermit auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet werden. Das PISA-Konzept der Grundbildungsbereiche ist demnach viel weiter gefasst als die herkömmliche Auffassung, wonach darunter nur die Fähigkeit des Lesens und Schreibens zu verstehen ist.

Der Literacy-Ansatz wird vorerst auf drei Inhaltsbereiche übertragen: *Reading Literacy* (Lesekompetenz), *Mathematical Literacy* (mathematische Grundbildung) und *Scientific Literacy* (naturwissenschaftliche Grundbildung). Hier geht es in erster Linie nicht um die Reproduktion von Wissen, sondern um das Verständnis von Begriffen und Prinzipien sowie um Denk- und Arbeitsweisen (OECD 2001).

Abgeleitet vom Literacy-Ansatz entstand der Begriff *Nutrition Literacy*. Er steht für Ernährungskompetenz und umfasst das Wissen und das Verständnis ernährungsrelevanter naturwissenschaftlicher sowie soziokultureller Zusammenhänge, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Gestaltung der eigenen Essbiographie unter gesundheitsförderlichen und kulturellen Aspekten, Nahrungsbeschaffung, Beherrschung der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung sowie Einstellungen und Denkhaltungen hinsichtlich des Wertes von Ernährung (D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 2010a).

2.2.5.4 Subjektorientierung

Ein Ziel der Ernährungsbildung ist es, die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln abzubauen. Die Subjektorientierung soll das ermöglichen. Die Menschen sind hier als handelnde Subjekte ihrer Lebenswelt Ausgangspunkt für die Formulierung der Lehr-Lern-Ziele. Subjektorientierte Methoden setzen am subjektiven Vorverständnis der Lernenden an und machen es zur Arbeitsgrundlage. Dazu gehören beispielsweise biographisches Lernen oder erfahrungsbezogener Unterricht. Die SchülerInnen werden als Akteure ihres Lernprozesses verstanden und mit ihren Bedürfnissen, Lebenswelten, dem biographischen Hintergrund und ihren Lebensmöglichkeiten als Mittelpunkt des Lernprozesses gesehen.

Die Frage nach dem Gesundheitswert von Lebensmitteln ist für Jugendliche nicht von großem Interesse, und die Antwort ist ihnen meistens bereits bekannt. Dies spielt zudem in außerhäuslichen Situationen eine untergeordnete Rolle. Bei subjektorientierten Konzepten hingegen werden die Ess-Entscheidungen selbst und deren subjektive Rationalität zum Lerngegenstand. Durch Impulsfragen wie zum Beispiel „Was tust du, wenn du unterwegs (mit Freunden) essen willst?“, „In welchen Situationen entscheidest du dich so?“, „Was ist dir dabei wichtig?“, „Gibt es andere Situationen, in denen du dich für andere Möglichkeiten entscheidest?“, werden weiterführende Lerninhalte und Ziele bearbeitet und das Lernergebnis ist offener.

Die SchülerInnen werden hier herausgefordert, eigene Zielvorstellungen zu formulieren und zu begründen. Demnach könnte zum Beispiel der Frage nachgegangen werden, wie man sich fühlt, wenn man etwas isst, was man selbst als ungesund bewertet. Auch die Frage, was unter gesunder Ernährung eigentlich verstanden wird und die Gegenüberstellung der eigenen Vorstellungen, Vorurteile und Wissensausschnitte mit den Theorien der Fachwissenschaft sind Inhalte des subjektorientierten Unterrichts. Um das Essverhalten zu reflektieren und dadurch einen anderen Zugang zu den Fachinhalten zu ermöglichen, bieten sich biographisch orientierte Vorgehensweisen an.

Hier ist eine veränderte Lehr-Lern-Beziehung notwendig, die Laien mit ihren Alltagserfahrungen ernstnimmt. Sie trägt entscheidend zu einer *salutogenetischen Gesundheitsbildung* bei, die den Menschen stärkt und Sachverhalte klärt.

Ziel einer salutogenetisch ausgerichteten Ernährungsbildung ist folglich die Stärkung persönlicher Gesundheitsressourcen durch Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit gesunder Ernährung für SchülerInnen (Bartsch 2008).

2.2.5.5 Einsatz neuer Medien

Für LehrerInnen wird es immer schwieriger, Aufmerksamkeit und Motivation der SchülerInnen aufrechtzuerhalten. Die Fähigkeit, Menschen stundenlang auf ihren Plätzen zu halten und für gespannte Aufmerksamkeit zu sorgen, besitzt heutzutage vor allem die Computer- und Videospieldindustrie. In der Schule werden dieses Interesse und solche Aufmerksamkeitsspannen über mehrere Stunden selten erreicht, obwohl es dennoch der Wunsch wäre. Demnach mache es Sinn, die Lerninhalte und die Motivation für Spiele zu vereinen, was Prensky (2003) erstmals 2001 als *Digital based learning* beschrieben hatte. Diese Art und Weise zu lernen, könne laut seiner Theorie interessanter und effektiver als traditionelle Lernmethoden sein.

Auch im Bereich Ernährung werden elektronische Spiele zum besseren Lernerfolg und zur Umsetzung im Alltag diskutiert. In einer Studie von Cullen et al. (2005) wurde der Einfluss eines Multimediaspiels auf den Obst-, Saft- und Gemüsekonsum von Schüle-

rInnen untersucht. Das Abenteuerspiel basierte auf der sozial-kognitiven Theorie und hatte zum Ziel, den Obst- und Gemüsekonsum von SchülerInnen zu erhöhen. Passend dazu setzten sich die Kinder regelmäßig Ziele, die im Alltag umzusetzen waren, wie zum Beispiel die Zubereitung eines Rezepts, welches sie bereits in der virtuellen Küche im Zuge des Spiels umgesetzt hatten. Der Konsum von Obst und 100%igen Fruchtsäften als Jause sowohl zu Hause als auch in der Schule sowie jener von Gemüse zum Mittagessen in der Schule war signifikant höher als bei der Kontrollgruppe. Nicht höher war die Zufuhr beim Frühstück und beim Abendessen, was auf die geringere Einflussnahme der Kinder auf diese Mahlzeiten zu Hause schließen lässt. Auch andere Studien konnten einen positiven Einfluss von Videospiele und anderen Medien auf das Ernährungsverhalten und die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen beobachten, jedoch muss noch weiter untersucht werden, wie der Effekt und der Mechanismus der Einflussnahme von Medien optimiert und verbessert werden können (Papastergiou 2009; Baranowski et al. 2011).

2.2.5.6 Rolle der PädagogInnen in der Vermittlung von Ernährungskompetenz

Viele Determinanten bestimmen den Lernerfolg von SchülerInnen. Abbildung 3 veranschaulicht diese Einflussfaktoren und deren komplexe Wirkungen, wobei auch Merkmale der LehrerInnen und des Unterrichts einen unverzichtbaren Beitrag zum Lernerfolg leisten. Neben dem Fachwissen sind auch Merkmale wie fachdidaktisches sowie pädagogisches Wissen und selbstbezogene Kognition, und hier auch die Selbstwirksamkeit der LehrerInnen, Kriterien dafür, wie viel SchülerInnen leisten und wie gut sie den Unterrichtsgegenstand verstehen (Lipowsky 2006).

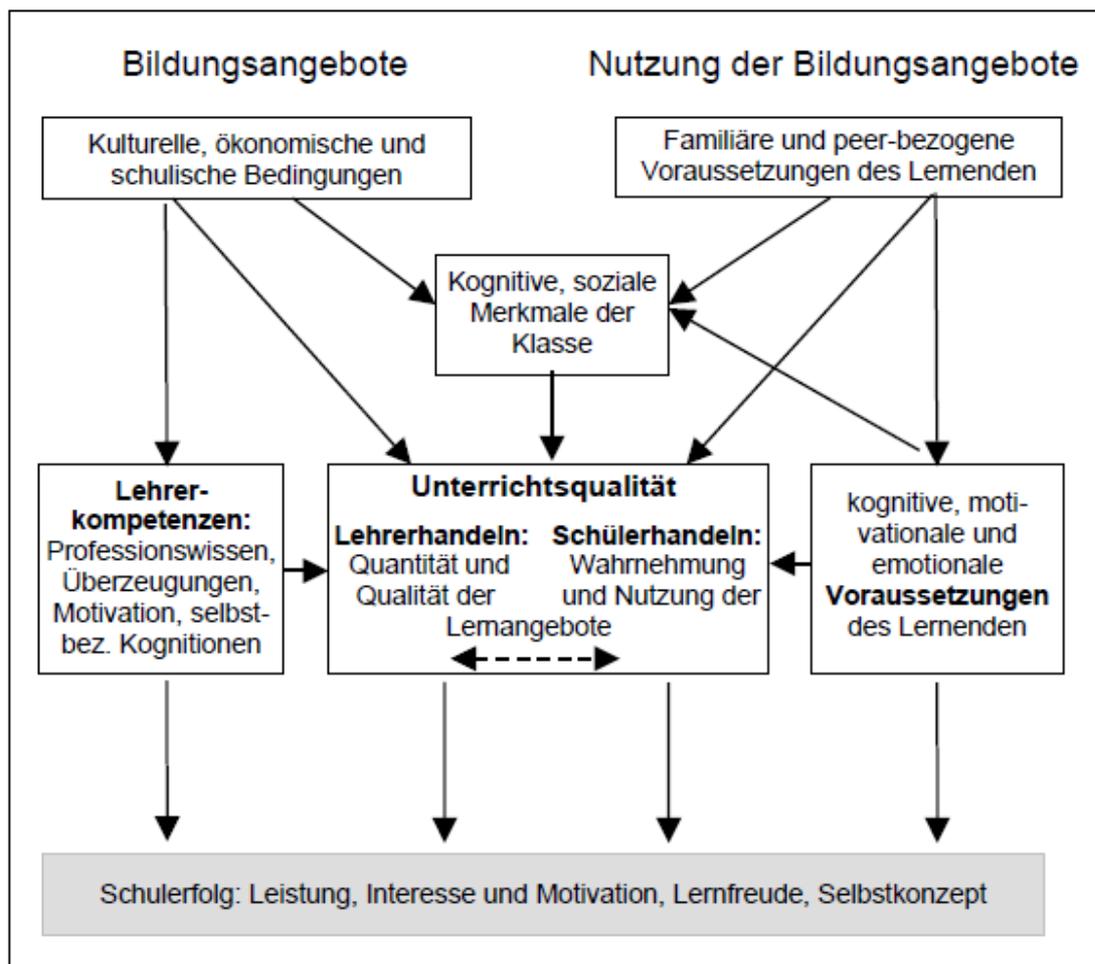


Abbildung 3: Vereinfachtes Angebots-Nutzungs-Modell nach Lipowsky, 2006

Auch in den Handlungsempfehlungen für die Bereiche Ernährung und Bewegung in der *Gesunden Schule* in Österreich wird den LehrerInnen ein großer Einfluss auf die erfolgreiche Umsetzung zugeschrieben. Demnach sei es wichtig, dass sich LehrerInnen insbesondere ihrer Vorbildfunktion, auch hinsichtlich eines gesunden Essverhaltens, bewusst sind. Zudem wird die Wichtigkeit von Fortbildungen zu unterschiedlichen Fachthemen zu Ernährung und Bewegung für LehrerInnen stark betont (Adamowitsch et al. 2011).

In der heutigen Ernährungsbildung an Schulen spielt jedoch die Problematik eines Mangels an FachlehrerInnen eine zentrale Rolle. Im Bereich des hauswirtschaftlichen Unterrichts konnte beispielsweise eine Schulleitungsbefragung in Deutschland zeigen, dass an mehr als 25% der befragten Schulen ein mehr als 50%iger Unterrichtsanteil

von fachfremden PädagogInnen durchgeführt werden muss. Mehr als ein Drittel der befragten Schulleitungen gab an, dass die Versorgung mit FachlehrerInnen nicht ausreiche (Heseker et al. 2004).

2.3 Ernährungs- und Verbraucherbildung an Österreichs Schulen

Bisher war die Ernährungs- und Verbraucherbildung an österreichischen Schulen ein Außenseiter und konnte bis dato nicht überall erfolgreich in den Lehrplänen als Pflichtschulfach verankert werden. In der Sekundarstufe ist lediglich in Hauptschulen und Neuen Mittelschulen das Fach *Haushalt und Ernährung* verpflichtend als Teil des Curriculums implementiert, wobei die einzelnen Schulen autonom entscheiden können, wie viele Wochenstunden der Unterricht umfassen soll.

Ziel der schulischen Ernährungsbildung in Österreich ist auch hier die Erlangung von Kompetenzen, um im Alltag Entscheidungen für eine bedarfsgerechte persönliche Ernährung und Versorgung treffen zu können (*Nutrition Literacy*). Dazu gehören das Wissen und das Verständnis ernährungsrelevanter naturwissenschaftlicher und soziokultureller Zusammenhänge, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Nahrungsbeschaffung, Nahrungszubereitung sowie zur Mahlzeitengestaltung. Dabei werden die Dimensionen Nachhaltigkeit (Kultur, Gesellschaft, Ökonomie, Ökologie) und das Bewusstsein über den Wert sowie die Bedeutung von Ernährung berücksichtigt (Buchner et al. 2009).

Doch um Ernährungsbildung in Österreich ganzheitlich implementieren zu können, muss zum derzeitigen Stand noch mehr passieren und auf unterschiedlichen Ebenen folgendermaßen gehandelt werden:

- Fachdidaktische Forschung
- Vernetzung mit verwandten Fachdidaktiken in naturwissenschaftlichen, kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern
- Kooperation der einzelnen Institutionen der Lehrer/innenausbildung im In- und Ausland

- Beschreibung der Kompetenzbereiche und Qualitätsindikatoren für die einzelnen Schularten/Ausbildungsziele
- Weiterbildung zur Entwicklung und Qualitätssicherung in den Kernkompetenzen
- Beteiligung an europäischen Netzwerken zum Austausch von Erfahrungen in Forschung und Lehre
- Gemeinsame Interessensvertretung zur Artikulation der Anliegen in der Öffentlichkeit, Bewusstseinsbildung und Pflege des Images (Buchner et al. 2009).

Vertreter aus Deutschland, der Schweiz und Österreich erarbeiten gemeinsam in der *D-A-C-H-Arbeitsgemeinschaft zu Ernährungs- und Verbraucherbildung/Bildung in Ernährung und Konsum* die Etablierung des Fachs. Die Sicherung, Entwicklung und die Institutionalisierung sowie die Profilierung, Professionalisierung und Qualitätssicherung stehen hier im Vordergrund (D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 2009; D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 2010b). Für Österreich übernimmt diese Aufgabe das *Thematische Netzwerk Ernährung*.

2.3.1 Thematisches Netzwerk Ernährung

Beim Thematischen Netzwerk Ernährung handelt es sich um eine Gruppe von ExpertInnen aus dem Lernbereich Ernährung und Verbraucherbildung. Darin sind VertreterInnen aller Schularten (Pflichtschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen, landwirtschaftliche Schulen), AusbilderInnen (Pädagogische und Agrarpädagogische Hochschulen, Universitäten, Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik) und Angehörige der Schulaufsicht (Fachinspektorinnen der unterschiedlichen Schularten) vertreten. Das Netzwerk verfolgt das Ziel, die Qualitätssicherung und Unterrichtsentwicklung im Bereich Ernährung zu gewährleisten und voranzutreiben. Vordergründig wird an der Umsetzung einer Ernährungs- und Verbraucherbildung, die systematisch und strukturell in Pflichtschulen verankert wird, gearbeitet (Buchner et al. 2009; Buchner 2009).

Das Netzwerk besteht aus einem achtköpfigen Kernteam. Personen, die das Netzwerk zusätzlich unterstützen wollen, sind drei Gruppen zuordenbar:

- AusbilderInnen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie in Einrichtungen der Erwachsenenbildung
- PädagogInnen aller Schularten, die Bildungsarbeit im Lernbereich Ernährung und Verbraucherbildung in verschiedenen Unterrichtsgegenständen leisten.
- ExpertInnen der Schulaufsicht

Die zentrale Fragestellung des Thematischen Netzwerkes Ernährung lautet: „Was sollen Lernende im Lernbereich Ernährung und Verbraucherbildung wissen und können?“ Diese Frage wurde mit dem Projekt *EVA – Ernährungs- und Verbraucherbildung Austria* und dem daraus resultierenden *Referenzrahmen für Ernährungs- und Verbraucherbildung* beantwortet (Buchner 2008).

2.3.1.1 Referenzrahmen für Ernährungs- und Verbraucherbildung

Der Referenzrahmen ist die Grundlage sowohl für die fachbezogene Unterrichtsentwicklung als auch für ein Folgeprojekt des Netzwerkes: der Entwicklung eines systematischen Methodentrainings als Maßnahme der Qualitätssicherung in der LehrerInnen- und -weiterbildung.

Der Referenzrahmen orientiert sich an den fachspezifischen Kompetenzen und entspricht in seiner Struktur dem kompetenzorientierten Lernen. Die fachspezifischen Kompetenzen werden in so genannten Domänen (thematisch und strukturell zusammengehörenden Lernfeldern) erworben. Tabelle 1 führt die Struktur des Kompetenzkataloges und die dazugehörigen Teilkompetenzen von Ernährungsbildung und Verbraucherbildung an:

Kompetenzorientiertes Lernen	Ernährungsbildung Teilkompetenzen	Verbraucherbildung Teilkompetenzen
Domänenrelevante Fragestellungen als solche erkennen: Ein <i>reflexives Bewusstsein</i> über die materielle und symbolische Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes entwickeln.	Das eigene Essverhalten reflektieren und bewerten. (EB1)	Ein Bewusstsein über das eigene Konsumverhalten entwickeln. (VB1)
Domänenrelevantes Wissen und domänenrelevante Fertigkeiten erwerben: <i>Orientierungswissen</i> , um gesundheits-, umwelt- und sozialverträgliche Entscheidungen fällen zu können.	Sich vollwertig ernähren können. (EB2)	Konsumspezifische Informationen beschaffen und bewerten. (VB2)
	Eine empfehlenswerte Lebensmittelauswahl treffen. (EB3)	Qualitätskriterien für Konsumgüter kennen und nutzen. (VB3)
	Nahrung nährstoffschonend zubereiten. (EB4)	Ressourcen verantwortungsbewusst managen. (VB4)
Aus Belegen Schlussfolgerungen ziehen und Entscheidungen verstehen und treffen: <i>Handlungswissen</i> , um Alltagssituationen bedarfsgerecht gestalten zu können.	Ernährung im Alltag nachhaltig und gesundheitsfördernd gestalten. (EB5) Nutrition Literacy	Consumer Citizenship aktiv leben. (VB5) Consumer Literacy ¹

Tabelle 1: Struktur des Kompetenzkataloges (Thematisches Netzwerk Ernährung 2009)

In Tabelle 2 und 3 sind die Teilkompetenzen von Ernährungs- und Verbraucherbildung noch genauer aufgeschlüsselt:

Kompetenzkatalog Ernährungsbildung	
EB 1: Das eigene Essverhalten reflektieren und bewerten.	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge zwischen Ernährung und (körperlichen, psychischen) Befindlichkeiten wahrnehmen und beschreiben können. • Soziokulturelle Einflüsse auf die eigenen Ernährungsgewohnheiten wahrnehmen und benennen können. • Ernährungssituationen in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen gestalten und bewältigen können.
EB 2: Sich vollwertig ernähren können.	<ul style="list-style-type: none"> • Naturwissenschaftlich begründete Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit kennen. • Die Bedeutung einer ausgewogenen Energiebilanz und Nährstoffzufuhr erkennen. • Ernährungsempfehlungen in Kostzusammenstellungen umsetzen können.

¹ die Fähigkeit, im Alltag nachhaltige Konsumententscheidungen fällen zu können

EB 3: Eine empfehlenswerte Lebensmittelauswahl treffen.	<ul style="list-style-type: none"> • Auswirkung der Nahrungsmittelherstellung auf die verschiedenen Aspekte von Lebensmittelqualität kennen. • Gesetzliche Regelungen am Lebensmittelmarkt kennen und nutzen. • Eine nachhaltige Lebensmittelauswahl (gesundheits-, umwelt- und sozialverträglich) verwirklichen wollen.
EB 4: Nahrung nährstoffschonend zubereiten.	<ul style="list-style-type: none"> • Zutaten und ihre Verarbeitungseigenschaften kennen. • Grundlegende Techniken für die Zubereitung von Tagesmahlzeiten beherrschen. • Nahrung hygienisch und Nährstoff schonend lagern, zubereiten und aufbewahren. • Grundlagen der Arbeitsorganisation kennen und anwenden. • Fertig- und Halbfertigprodukten gesundheitsfördernd aufwerten. • Mahlzeiten zur Sicherung des physischen und psychischen Wohlbefindens herstellen wollen.
EB 5: Ernährung im Alltag nachhaltig und gesundheitsfördernd gestalten.	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge zwischen Ernährungsgewohnheiten, Gesundheit und Wohlbefinden erkennen. • Gesundheitsbezogene Informationen aus unterschiedlichen Quellen beschaffen und weitergeben. • Verantwortung für soziales und körperliches Wohlbefinden übernehmen. • Ernährung nach nachhaltigen Gesichtspunkten gestalten. • Konsumententscheidungen qualitätsorientiert treffen. • Konflikte zwischen Geschlechterrollen und Verantwortungszuschreibungen erkennen und angemessen darauf reagieren.

Tabelle 2: Kompetenzkatalog Ernährungsbildung (Thematisches Netzwerk Ernährung 2009)

Kompetenzkatalog Verbraucherbildung	
VB 1: Ein Bewusstsein über das eigene Konsumverhalten entwickeln.	<ul style="list-style-type: none"> • Das persönliche Konsumverhalten reflektieren, darstellen und nach differenzierten Gesichtspunkten bewerten können. • Zusammenhänge zwischen Konsumgewohnheiten und Gesundheit erkennen. • Zusammenhänge zwischen Konsum und Ressourcenverbrauch herstellen können.
VB 2: Konsumspezifische Informationen beschaffen und bewerten.	<ul style="list-style-type: none"> • Konsumrelevante Informationen beschaffen und nach differenzierten Gesichtspunkten bewerten. • Marketingmaßnahmen von Produktinformation unterscheiden können. • Vertriebswege kennen und nutzen. • Faktoren für die Entwicklung von Produkten und Preisen kennen.

E VB 3: Qualitätskriterien für Konsumgüter kennen und nutzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätskriterien für Nachhaltigkeit und Gesundheit von Produkten und Dienstleistungen kennen. • Reboundeffekte (nicht sofort sichtbare Auswirkungen von Produkten oder Dienstleistungen) bei ausgewählten Produktgruppen ableiten können. • Sicherheitshinweise erkennen und beachten.
VB 4: Ressourcen verantwortungsbewusst managen.	<ul style="list-style-type: none"> • Strategien zum kurz-, mittel- und langfristigen Finanzmanagement im Privathaushalt kennen und anwenden. • Einflüsse auf das eigene Verhalten im Umgang mit Geld kennen und reflektieren. • Die Vielfalt der Ressourcen für Privathaushalte (Zeit, Geld, Güter, Umwelt, physische und psychische Arbeitskraft) kennen. • Die wechselseitigen Einflüsse von Haushaltsressourcen auf Gesellschaft und Wirtschaft erkennen und an Beispielen nachvollziehen. • Haushaltsalltag (an ausgewählten Modellhaushalten) und Haushaltsarbeiten planen und gestalten.
VB 5: Consumer Citizenship aktiv leben.	<ul style="list-style-type: none"> • Konsumentenrechte kennen, an ausgewählten Beispielen nutzen und argumentieren (verteidigen) können. • Konsumentenpflichten kennen und angemessen wahrnehmen. • Die Notwendigkeit einer aktiven Teilnahme am Markt erkennen und an Modellsituationen durchführen. • Die Notwendigkeit einer aktiven Teilnahme am Markt erkennen und Kommunikationsstrategien angemessen benutzen. • Einen nachhaltigen (ökonomisch, ökologisch und sozial verträglichen) Lebensstil entwickeln.

Tabelle 3: Kompetenzkatalog Verbraucherbildung (Thematisches Netzwerk Ernährung 2009)

2.3.2 Ernährung und Haushalt an der Neuen Mittelschule

Mit Ende des Schuljahres 2018/19 werden alle Hauptschulen in Österreich zur Neuen Mittelschule umgestellt. Laut dem Schulorganisationsgesetz §21a schließt die Neue Mittelschule vierjährig an die 4. Stufe der Volksschule an. Sie soll die SchülerInnen, je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit, für den Übertritt in Mittlere oder Höhere Schulen sowie auf das Berufsleben vorbereiten. Das Fach *Ernährung und Haushalt* wird hier als Pflichtgegenstand geführt. Laut §21g muss der Unterricht in den Neuen Mittelschulen durch FachlehrerInnen erfolgen (Bundeskanzleramt 1962).

Das Fach *Ernährung und Haushalt* beinhaltet sowohl Allgemeinbildung als auch einen fachpraktischen Unterricht. Dabei baut der Unterricht auf naturwissenschaftlichen,

kultur- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen auf und soll Basiskompetenzen zur alltäglichen Lebensgestaltung und Gesundheitsvorsorge vermitteln. Folglich fungiert *Ernährung und Haushalt* in der Neuen Mittelschule als Impuls und Quelle für Kompetenzen zur Bewältigung des täglichen Lebens, die einen nachhaltigen und gesundheitsförderlichen Lebensstil ermöglichen. Im Bereich Ernährung stehen das Zubereiten und das Verkosten gesunder Gerichte im Unterricht im Vordergrund. Weiters soll das persönliche Essverhalten reflektiert, ernährungswissenschaftliche Erkenntnisse vermitteln und Handlungsalternativen erprobt werden, mit denen jeder Mensch im Lebensbereich Ernährung konfrontiert wird. Im Bereich Haushalt sollen darüber hinaus Kompetenzen für die Führung eines Haushalts vermittelt werden. Der Haushalt wird dabei ganzheitlich als Versorgungs-, Wirtschafts- und Lebensraum gesehen. Hier sollen soziale, wirtschaftliche und ökologische Kompetenzen zur Bewältigung der persönlichen Lebensgestaltung vermittelt werden. Schulautonom können 1-4 Wochenstunden fixiert werden. Für einen qualitätsvollen handlungsorientierten und fachpraktischen Unterricht sollen die Unterrichtseinheiten geblockt abgehalten werden. Die Vermittlung der Basiskompetenzen soll dabei in der 5. und 6. Schulstufe stattfinden, während eine Erweiterung im Bereich der schulautonomen Schwerpunkte sowie in der Interessen- und Begabungsförderung und der Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe stattfinden kann. Darüber hinaus soll eine Vernetzung der Bezugswissenschaften Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Geografie und Wirtschaftskunde stattfinden (Ladstätter 2013). In der Neuen Mittelschule gibt es vier mögliche Schwerpunktbereiche:

- Sprachlicher, humanistischer und geisteswissenschaftlicher Schwerpunktbereich
- Naturwissenschaftlicher und mathematischer Schwerpunktbereich
- Ökonomischer und lebenskundlicher (einschließlich praxisbezogener) Schwerpunktbereich
- Musisch-kreativer Schwerpunktbereich (Bundeskanzleramt 1962).

Diese Schwerpunktbereiche können nach dem Erwerb der Basiskompetenzen im Fach *Ernährung und Haushalt* schulautonom näher ausgestaltet werden, wie die Tabellen 4 bis 7 veranschaulichen:

Ökonomischer und lebenskundlicher Schwerpunktbereich		
Modell	Zielsetzung und Inhalte	Fächer
Ernährung und Sport	Aufbauend auf einer Ist-Stand-Analyse gesundheitsfördernder Strategien für den Alltag entwickeln und umsetzen.	Ernährung und Haushalt, Bewegung und Sport, Biologie
Ernährung – Bewegung – Gesundheit	Das Bewusstsein für die 3 Säulen der Gesundheitsförderung, Ernährung, Bewegung und Wohlbefinden, durch aktives Lernen in Form praktischer Übungen schaffen.	Ernährung und Haushalt, Bewegung und Sport, Soziales Lernen
Ernährung und Nachhaltigkeit	Zusammenhänge zwischen Umwelt, Produktionsweise von Lebensmitteln und dem eigenen Konsumverhalten sichtbar machen und Strategien erproben.	Ernährung und Haushalt, Geografie und Wirtschaftskunde, Berufsorientierung
Ernährung, Freizeit und Tourismus	Auf den Basiskompetenzen aufbauend die Arbeitsweise der Gastronomie- und Freizeitwirtschaft kennenlernen und erproben.	Ernährung und Haushalt, Berufsorientierung, Englisch

Tabelle 4: Ernährung im ökonomischen und lebenskundlichen Schwerpunktbereich (Ladstätter 2013).

Sprachlicher, humanistischer und geisteswissenschaftlicher Schwerpunktbereich		
Modell	Zielsetzung und Inhalte	Fächer
Ernährung – Kultur – Gesellschaft	Soziokulturelle Grundlagen, Mahlzeiten des Tages (Alltagskultur), Mahlzeiten für Feiern und Feste (Festkultur), Mahlzeiten in unterschiedlichen Kulturen (europäische Dimension), Mahlzeiten im religiösen Jahreskreis	Ernährung und Haushalt, Englisch, Französisch, Ethik, Religion, Geschichte & Sozialkunde
Multikulturelle Esskulturen	Speisen und Esskultur verschiedener Länder und Kulturen kennenlernen und erproben.	Ernährung und Haushalt, Englisch, Französisch, Geschichte und Sozialkunde, Geografie und Wirtschaftskunde
Ernährung, Freizeit und Tourismus	Die Arbeitsweise der Gastronomie- und Freizeitwirtschaft kennenlernen und erproben und die erlernten Sprachen anwenden.	Ernährung und Haushalt, Englisch, Französisch, Italienisch, Berufsorientierung

Tabelle 5: Ernährung im sprachlichen, humanistischen und geisteswissenschaftlichen Schwerpunktbereich (Ladstätter 2013).

Naturwissenschaftliche und mathematischer Schwerpunktbereich		
Modell	Zielsetzung und Inhalte	Fächer
Ernährung und Gesundheit	Den Stoffwechsel des Menschen verstehen, den Energiebedarf und den Energieverbrauch berechnen sowie Strategien für die persönliche Lebensweise entwickeln.	Ernährung und Haushalt, Bewegung und Sport, Mathematik
Ernährung und Nachhaltigkeit	Zusammenhänge zwischen Umwelt, Produktionsweise von Lebensmitteln und dem eigenen Konsumverhalten sichtbar machen und Strategien entwickeln und erproben.	Ernährung und Haushalt, Geografie und Wirtschaftskunde, Biologie
Ernährung und Landwirtschaft	Nahrungsmittelproduktion in Landwirtschaft und Industrie, Verbraucherbildung durch Fachwissen.	Fächerübergreifend Ernährung und Haushalt, Geografie und Wirtschaftskunde, Biologie
Kulinarische Physik und Chemie	Physikalische und chemische Phänomene in der Küche	Ernährung und Haushalt in Modulen, Physik, Chemie
Gesunde Ernährung mit Kräutern	Lebensmittel aus Wald und Wiese in der Küche erarbeiten und den Wert für die Gesundheit erkennen.	Ernährung und Haushalt in Modulen, Biologie

Tabelle 6: Ernährung im naturwissenschaftlichen und mathematischen Schwerpunktbereich (Ladstätter 2013).

Musisch-kreativer Schwerpunktbereich		
Modell	Zielsetzung und Inhalte	Fächer
Kreative Küche	Abwandlungen von Grundrezepten – das Bewusstsein für wertvolle, gesunde Nahrungsmittel erfahren und durch das selbst zubereiten von Speisen kreativ sein.	Ernährung und Haushalt in Modulen
Koch-Künstler	Die künstlerische Seite des Kochens beleuchten und Bezüge herstellen zwischen „kochen“ und „Kunst“	Ernährung und Haushalt in Modulen
Food Design	Schön für das Auge und gut für die Gesundheit, die dekorative Seite der Ernährung.	Ernährung und Haushalt in Modulen
Slow Food	Ausdruck für genussvolles, bewusstes und regionales Essen: Der Genuss steht im Mittelpunkt – die ökologische, regionale, sinnliche ästhetische Qualität ist Voraussetzung für Genuss.	Ernährung und Haushalt in Modulen

Tabelle 7: Ernährung im musisch-kreativen Schwerpunktbereich (Ladstätter 2013).

2.3.2.1 LehrerInnenausbildung für das Fach *Ernährung und Haushalt*

Bisher wurden die Studiengänge für die Ausbildung für das Lehramt an Pflichtschulen (Volksschule, Hauptschule, Sonderschule Polytechnische Schule) mit einem Bachelor of Education im Umfang von 180 ECTS angeboten. Das Studienfach *Ernährung und Haushalt* als Zweitfach befähigte AbsolventInnen an Hauptschulen zu unterrichten, wobei die Bezeichnung, der Umfang und die Modulverortung der einzelnen Lehrveranstaltungen an den einzelnen Hochschulen unterschiedlich waren (Buchner et al. 2009).

Zukünftig wird *Ernährung und Haushalt* gemeinsam mit einem Erstfach im Umfang von 240 ECTS und somit mit einer Dauer von vier Jahren angeboten. Das Fach wird im Zuge des Lehramtsstudiums Sekundarstufe an den Pädagogischen Hochschulen angeboten, welches dazu befähigt, an allen Pflichtschulen (Neue Mittelschule, Polytechnische Schule, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Mittlere und Höhere Berufsbildende Schulen) zu unterrichten. Die wesentlichen Inhalte des Studiums umfassen Ernährungswissenschaft, Lebensmitteltechnologie, Küchen- und Restaurantmanagement, Ernährungskommunikation, Gesundheitsbildung, Lernen, Lehren und Forschen sowie gesellschaftliche Aspekte und Herausforderungen der Berufsbildung (LehrerInnenbildung West, URL: <http://lb-west.at/content/%C3%BCber>).

An der Universität Wien gibt es zudem das Lehramtsstudium *Haushaltsökonomie und Ernährung*, welches ebenfalls 240 ECTS umfasst und dazu berechtigt, an allen Schulen der Sekundarstufe zu unterrichten. Entsprechend der geforderten Fach- und Methodenkompetenz beinhaltet das Studium die physiologischen und pathophysiologischen Grundlagen der menschlichen Ernährung, Warenkunde, Aspekte der Lebensmitteltechnologie und –sicherheit, die Ökonomie privater Haushalte sowie zugehörige fachdidaktischen Inhalte (Universität Wien, URL: http://studentpoint.univie.ac.at/studies/detailansicht/studium/052/?tx_univiestudentpoint_pi1%5Bbackpid%5D=96350&cHash=b24b7818cbb59058c2cea47e8ba2e249).

Darauf aufbauend besteht die Möglichkeit zusätzlich ein Masterstudium zu absolvieren, welches in diesem Bereich in Österreich einzigartig ist und das theoretische Grundwissen sowie dessen praktische Umsetzbarkeit vertieft (Universität Wien, URL:

http://studentpoint.univie.ac.at/studies/detailansicht/studium/196-052/?tx_univiestudentpoint_pi1%5Bbackpid%5D=96348&cHash=95f9422e2b3bff79dafbfc6dd19890fb).

3 Material und Methoden

Diese Arbeit, die im Zuge einer Studie von SIPCAN (Special Institute for Preventive Cardiology And Nutrition) in Kooperation mit dem Landesschulrat Tirol verfasst wurde, untersucht den Bedarf an Ernährungs- und Verbraucherbildung bzw. des Fachs *Ernährung und Haushalt* an Neuen Mittelschulen in Tirol. Eingebettet in eine tirolweite Querschnittsstudie, im Zuge derer quantitativ der Ist-Stand bezüglich Ernährungswissen und -verhalten sowie Bewegungs- und Freizeitverhalten in der 8. Schulstufe der Neuen Mittelschulen in Tirol erhoben wurde, wurde eine qualitative Erhebung in Form eines leitfadengestützten Interviews durchgeführt. Dabei wurden sowohl fachgeprüfte als auch nicht fachgeprüfte PädagogInnen zur Rolle der Ernährung im Schulbetrieb, zu ihrem Engagement, der Unterrichtsgestaltung, den verwendeten Materialien, den Schwerpunkten im Unterricht, zu Ausbildung bzw. Fortbildungen sowie zu allgemeinen Herausforderungen und Problemen im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen in Tirol befragt.

Durch die qualitative Forschungsmethode sollten neue Hypothesen generiert und Erkenntnisse gewonnen werden, ob Handlungsbedarf in der Tiroler Schullandschaft im Bereich Ernährung besteht. Die Interviews wurden im Juni und Juli 2016 durchgeführt. Die Auswertung erfolgte im Juli desselben Jahres.

3.1 Forschungsfragen

Mittels Interviews sowohl mit fachgeprüften als auch mit nicht fachgeprüften PädagogInnen, sollte erhoben werden, welchen Stellenwert der Bereich Ernährung in der Neuen Mittelschule als Teil des festen Stundenplans einnimmt und inwiefern Bedarf besteht, dieses Fach zu erhalten bzw. auszubauen. Durch die schulautonome Entscheidung, wie viele Stunden des Stundenkontingents für das Fach *Ernährung und Haushalt* verwendet werden, sollte ebenso erhoben werden, ob etwaige Unterschiede in der Durchführung des Unterrichts vorhanden sind. Zudem sollten derzeitige Probleme und notwendige Voraussetzungen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung aus Sicht der

PädagogInnen identifiziert werden. Dazu wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

Hauptfrage

Besteht Bedarf an Ernährungs- und Verbraucherbildung bzw. an dem Fach *Ernährung und Haushalt* an Neuen Mittelschulen in Tirol?

Um die Hauptfrage konkret beantworten zu können, waren einige Unterfragen notwendig, die sich auf die Fragestellungen des leitfadengestützten Interviews stützten:

Unterfragen

1. Welche Rolle spielt das Thema Ernährung an den Schulen?
2. Reicht die jeweilige Stundenanzahl im Fach *Ernährung und Haushalt* aus, um den SchülerInnen die Inhalte des Lehrplans zu vermitteln?
3. Welche Kompetenzen sollten Kinder am Ende der 8. Schulstufe hinsichtlich Ernährung haben?
4. Welche Unterschiede zwischen PädagogInnen mit und jenen ohne eine fachspezifische Ausbildung gibt es hinsichtlich der Umsetzung von Ernährungs- und Verbraucherbildung für die Vermittlung von Ernährungskompetenz sowohl im Zuge des Unterrichtsfaches *Ernährung und Haushalt* als auch im Schulalltag an Neuen Mittelschulen in Tirol?
5. Welche Probleme gibt es im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen?
6. Welche Voraussetzungen sind notwendig, um Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen gut umsetzen zu können?
7. Welche Bedeutung hat die schulische Ernährungs- und Verbraucherbildung?

3.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign beschreibt die Planung der Untersuchung. Diese beinhaltet die Konzipierung der Datenerhebung und -analyse sowie die Gestaltung der Auswahl von

empirischem Material (Situation, Fälle, Personen usw.). Damit soll die Fragestellung der Untersuchung mit den vorhandenen Mitteln beantwortet werden (Flick 2007).

3.2.1 Qualitative Forschungsmethode

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde die qualitative Forschungsmethode gewählt. Hier werden Methoden offen gestaltet, damit sie der Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden können. Der zu untersuchende Gegenstand ist hier Bezugspunkt für die Auswahl von Methoden. Dabei werden die Gegenstände nicht in einzelne Variablen zerlegt, wie dies bei der quantitativen Forschung passiert, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht. Das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag steht hier im Vordergrund. Ziel der qualitativen Forschung ist es, Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln. Anschließend können diese formulierten Theorien beispielsweise quantitativ überprüft werden (Flick 2007).

Diese Arbeit bedient sich der Bedarfsforschung. Das Ziel der Bedarfsforschung ist die Entwicklung neuer Handlungsweisen, beispielsweise für politische Maßnahmen oder für Marktentscheidungen. In dieser Untersuchung sollen bei Bedarf Handlungsweisen für die Weiterentwicklung und Umsetzung von Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Neuen Mittelschule sowie letztendlich die Etablierung des Bereichs Ernährung in Österreichs Pflichtschulen entwickelt werden (Atteslander 2010).

In Tabelle 8 sind die Merkmale der Bedarfsforschung mit den dazugehörigen Ausprägungen dieser Arbeit aufgeführt:

Merkmale	Ausprägung
Gewinnung strategischer Erkenntnis	Bedarf an Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen in Tirol
Erhebung eingegrenzter Daten	Meinungen, Erfahrungswerte und Sichtweisen von PädagogInnen, die das Fach <i>Ernährung und Haushalt</i> unterrichten
Einzelner Einsatz von Methoden	Leitfadengestütztes Interview
Momentaufnahmen durch punktuelle Erhebung	Juni und Juli 2016

Tabelle 8: Merkmale der Bedarfsforschung nach Atteslander (2010) inklusive Ausprägungen dieser Untersuchung

3.2.2 Stichprobenauswahl

Die Stichprobenauswahl orientierte sich an einer vom Landesschulrat zur Verfügung gestellten Liste, welche alle Neuen Mittelschulen in Tirol sowie Informationen bezüglich der Qualifikation der Lehrkräfte für das Fach *Haushalt und Ernährung* beinhaltete. Die Auswahl wurde nach der Qualifikation der PädagogInnen und anschließend nochmals nach Stadt- und Landschulen geschichtet. Mittels Microsoft Excel wurde eine Zufallsstichprobe gezogen mit dem Ziel, auf einen Stichprobenumfang für die quantitative Erhebung von etwa 500 Schulkindern zu kommen. Am Ende wurden 14 Schulen ausgewählt und von Seiten des Landesschulrats kontaktiert. Eine Schule lehnte die Teilnahme ab, weshalb drei weitere Schulen ausgewählt wurden. Insgesamt wurden 15 Pädagoginnen interviewt. Ein Interview wurde mit zwei Pädagoginnen gleichzeitig geführt. Die befragten Personen waren alle weiblich, weshalb im Folgenden nur mehr die weibliche Form verwendet wird. Das Einverständnis der jeweiligen Schulen und der Lehrerinnen wurde von der Fachinspektorin für *Ernährung und Haushalt* des Landesschulrats Tirol eingeholt. Jeder interviewten Pädagogin wurde eine ID-Nummer zugeteilt, um die Anonymität zu gewährleisten.

3.2.3 Erhebungsinstrument: Leitfadengestütztes Interview

Das Interview wurde anhand eines Leitfadens durchgeführt und kann zum Typ des problemzentrierten Interviews gezählt werden. Beim problemzentrierten Interview werden anhand eines Leitfadens Fragen auf ein bestimmtes Problem hin gestellt. Das Interview ist durch drei zentrale Kriterien gekennzeichnet: Die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Zudem gehören ein Leitfaden, eine Tonbandaufnahme und ein Interviewprotokoll zur standardgemäßen Durchführung des problemzentrierten Interviews (Flick 2007).

Für die Befragung der Pädagoginnen wurde ein Leitfaden erstellt, der sich in sieben Bereiche mit jeweils Haupt- und Unterfragen aufteilt. Die sieben Bereiche umfassen Fragen zu Engagement, Umsetzung des Unterrichts, Schwerpunkten im Unterricht, Ausbildung/Fortbildung, Materialien und Fragen zu allgemeinen Herausforderungen

bezüglich Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen. Der detaillierte Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

3.2.3.1 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden im Juni und Juli 2016 face-to-face in den Räumen der jeweiligen Schulen durchgeführt. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Nach einer kurzen Einleitung und der Erhebung persönlicher Daten wurden die Fragen des Leitfadens gestellt. Zudem wurde nach Einverständnis der befragten Pädagoginnen das Gespräch aufgezeichnet. Bei längeren Pausen wurde manuell gestoppt, weshalb diese Zeit nicht in die Interviewdauer mit einberechnet ist. Ein Interviewprotokoll wurde geführt, um etwaige Auffälligkeiten oder Besonderheiten festzuhalten. Jedes Interview wurde mit einer ID-Nummer gekennzeichnet, um die Anonymität zu gewährleisten. In einer extra angelegten Datei finden sich ID-Nummern mit dem Datum des Interviews, der Interviewdauer, dem Namen der Befragten und der jeweiligen Schule. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 22 Minuten.

3.2.3.2 Datenaufbereitung/Transkription

Die Gespräche wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgenommen, anschließend auf den Computer gespielt und schriftlich transkribiert. Insgesamt ergaben die Interviews 102 Seiten Textmaterial, wobei die Seitenanzahl im Durchschnitt 7,3 Seiten pro Interview beträgt. Jedes transkribierte Interview wurde in einer eigenen Datei gemeinsam mit der dazugehörigen Audiodatei abgespeichert. Weitere Informationen wie ID-Nummer, Name der Pädagoginnen, Name der Schule, Datum des Interviews und Interviewdauer sind in einer separaten Datei zu finden. Nach den Interviews wurde bei Bedarf ein Interviewprotokoll geführt, in welchem Besonderheiten zum Gesprächsverlauf oder zu den Rahmenbedingungen festgehalten wurden. Die jeweiligen Protokolle sind in den Textdateien nach den transkribierten Interviews zu finden.

Folgenden Transkriptionsregeln wurde gefolgt:

- Der Text des Interviewers wurde kursiv gestaltet, die des Interviewpartners normal. War ein weiterer Interviewpartner anwesend, wurde dieser Text in fett formatiert. Bei jedem Sprecherinnenwechsel wurde in eine neue Zeile gewechselt.
- Bei einer neuen Frage der Interviewerin wurde für die bessere Übersichtlichkeit ein Absatz eingefügt.
- Dialektale Äußerungen wurden in die Hochsprache übertragen.
- Lautäußerungen seitens der Interviewerin mit zustimmendem Charakter wie „mhm“, „ok“, „aha“ wurden bei der Transkription nicht berücksichtigt.
- Verzögerungslaute wie „äh“, „mhm“ oder „mhhh“ wurden weggelassen.
- Außersprachliche Handlungen wie zum Beispiel Lachen wurden in runden Klammern () gekennzeichnet.
- Unvollständige Sätze wurden mit ... gekennzeichnet.
- Betonte Wörter wurden unterstrichen.
- Personennamen, Schulen oder Firmen wurden durch X anonymisiert.

Um Fehler oder Unklarheiten zu bereinigen, wurde jedes Dokument kontrollgehört.

3.2.4 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung des Datenmaterials dieser Arbeit wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Der Begriff Inhaltsanalyse beschreibt die englische Übersetzung zu *content analysis*. Laut Atteslander (2010) können durch Inhaltsanalysen Kommunikationsinhalte wie Texte, Bilder und Filme untersucht werden, wobei der Schwerpunkt auf der Analyse von Texten liegt. Dabei handelt es sich um ein empirisches Datenerhebungsverfahren. Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt (Mayring 2015).

Es gibt quantitative und qualitative Inhaltsanalysen bzw. *qualitative data analysis* (QDA), auch hermeneutische inhaltsanalytische Verfahren genannt. Die qualitative Inhaltsanalyse zielt nicht auf das Testen von Hypothesen ab, sondern auf die Erschließung des gesamten Bedeutungsinhaltes, wodurch neue Hypothesen generiert werden,

die später getestet werden können. Die beiden Ansätze des Generierens und des Testens von Hypothesen gehen von einem unterschiedlichen Erkenntnisinteresse aus und ergänzen sich (Atteslander 2010).

Das Wesentliche jeder Inhaltsanalyse ist die Bildung von Kategorien. Die Gesamtheit der Kategorien einer inhaltsanalytischen Untersuchung wird als Kategoriensystem bezeichnet (Atteslander 2010). Auch bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring steht die Definition inhaltsanalytischer Einheiten im Vordergrund. Dabei ist es wichtig, sich vorab zu entscheiden, wie das Material angegangen wird und welche Teile nacheinander analysiert werden, um eine sinnvolle Kodierung durchführen zu können (Mayring 2015).

Da es sich bei der Inhaltsanalyse um eine Auswertungsmethode handelt, sollte vorab das Ausgangsmaterial bestimmt werden. Hierbei unterscheidet Mayring (2015) drei Analyseschritte. Im ersten Schritt wird das Material festgelegt. Im zweiten Schritt wird die Entstehungssituation analysiert. Dabei wird genau beschrieben, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde. Im dritten Schritt muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt. Ist dies geschehen, beinhaltet die weitere Vorgehensweise eine spezifische Fragestellung und somit einerseits die Richtung der Analyse, also was man herausinterpretieren möchte, und die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung. Das heißt, die Fragestellung muss vorab genau geklärt sein, sollte an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden sein und üblicherweise in Unterfragestellungen differenziert werden. Alle bisher erwähnten Schritte wurden in diesem Kapitel bereits genau erläutert.

Im Anschluss geht es darum, die speziellen Analysetechniken festzulegen und ein Ablaufmodell der Analyse aufzustellen. Dabei wird die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und überprüfbar. Am Anfang stehen die bisher fünf beschriebenen und in diesem Kapitel bereits behandelten Analyseschritte. Im Folgenden wird die Festlegung des Ablaufmodells und der konkreten Analysetechnik beschrieben. Dabei werden Analyseeinheiten festgelegt:

- Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf.
- Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.

Anschließend erfolgt die Entwicklung eines Kategoriensystems. Diese Kategorien werden unter Berücksichtigung der Fragestellung und des vorliegenden Materials entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse gegebenenfalls überarbeitet und rücküberprüft (Mayring 2015).

Am Ende steht die Interpretation der Ergebnisse. Dabei können drei Formen des Interpretierens differenziert werden:

- Zusammenfassung: Das Ziel ist hier, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus schaffen, der immer noch das Grundmaterial abbildet.
- Explikation: Ziel der Analyse ist es, zusätzliches Material zu einzelnen fraglichen Textteilen wie Begriffen oder Sätzen heranzutragen, um das Verständnis zu erweitern, die Textstelle zu erläutern, zu erklären und auszudeuten.
- Strukturierung: Hier werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien ein Querschnitt durch das Material gelegt oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt.

Für die vorliegende Arbeit wurde die Strukturierung als Analysetechnik gewählt. Die strukturierende Inhaltsanalyse hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Dabei müssen die Strukturierungsdimensionen genau bestimmt werden und aus der Fragestellung abgeleitet sowie theoretisch begründet sein. Diese Strukturdimensionen werden meist weiter in einzelne Ausprägungen differenziert. Diese Strukturdimensionen und Ausprägungen sind anschließend die Grundlage für die Bildung eines Kategoriensystems. Die Kategorienbildung bei der Strukturierung findet

deduktiv statt. Dabei werden die Kategorien aus vorher bestehenden Untersuchungen, Theorien oder Theoriekonzepten in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. In dieser Arbeit wurden die Kategorien anhand des leitfadengestützten Interviews entwickelt. In drei Schritten kann ein Materialbestandteil genau einer Kategorie zugeteilt werden:

- Definition der Kategorien
- Ankerbeispiele: Hier werden konkrete Textstellen angeführt, die unter die Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
- Kodierregeln: Dort, wo Schwierigkeiten bestehen, Kategorien voneinander zu unterscheiden, werden Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Bei einem ersten Durchgang durch das Material wird ersichtlich, ob die Kategorien überhaupt Verwendung finden und ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Wie auch der Hauptdurchgang unterteilt sich dieser Probedurchgang in zwei Arbeitsschritte. Vorerst werden die je nach Kategorie entsprechenden Textstellen im Material gekennzeichnet, um anschließend je nach Ziel der Strukturierung weiter bearbeitet und aus dem Text herausgeschrieben werden zu können. Nach diesem Probedurchlauf erfolgt eine mögliche Überarbeitung und eine teilweise Neufassung des Categoriesystems und seiner Definitionen. Schließlich kann der Hauptdurchgang nach dem gleichen Schema stattfinden (Mayring 2015).

In Abbildung 4 wird der gesamte Analyseprozess übersichtlich dargestellt:

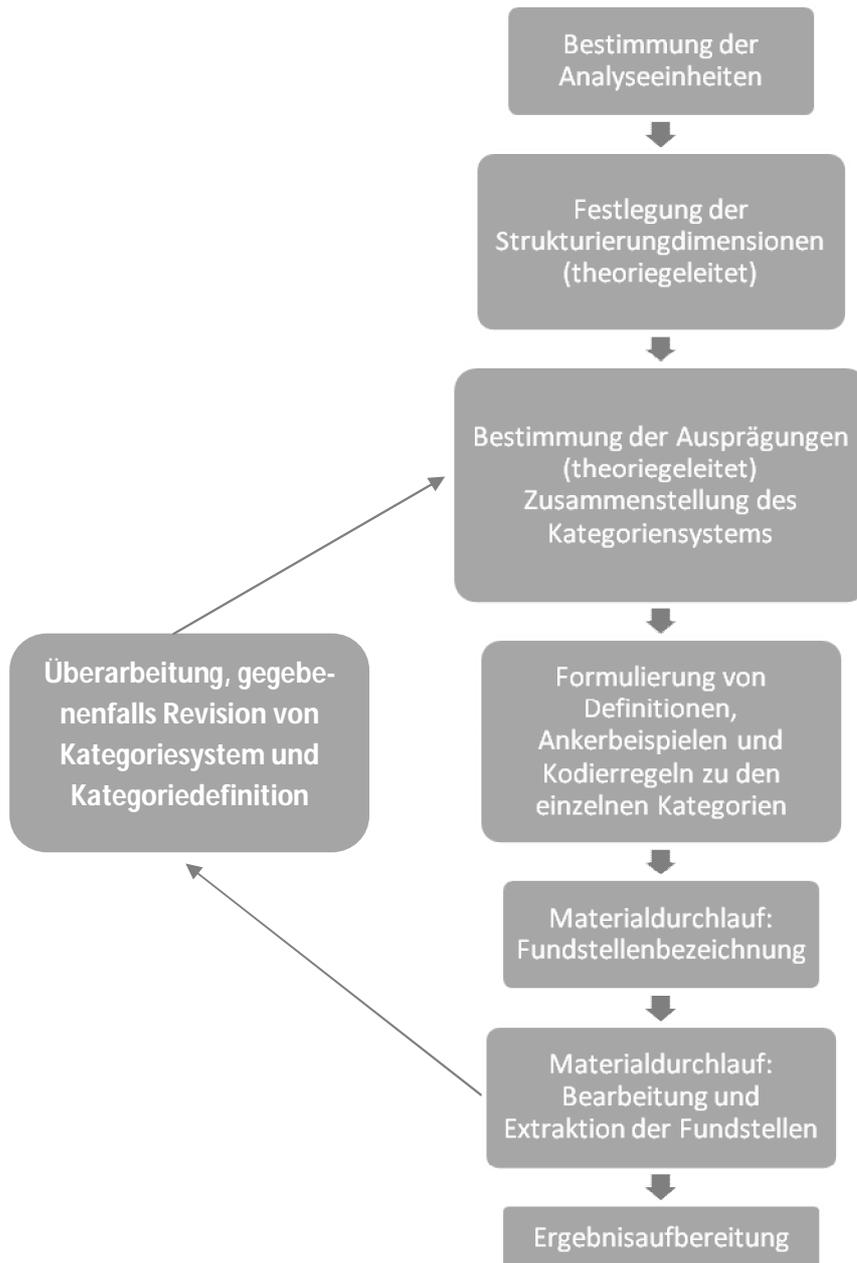


Abbildung 4: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) nach Mayring (2015)

Hingegen werden bei der induktiven Kategorienbildung die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen. Es können auch quantitative Analysen wie zum Beispiel Häufigkeiten der Kategorien angefügt werden (Mayring 2015).

3.2.5 Erstellung eines Kategoriensystems

In Anlehnung an den erstellten Interviewleitfaden wurden vorerst deduktiv Kategorien gebildet, um anschließend das transkribierte Textmaterial dementsprechend zuordnen zu können. Während der Bearbeitung des Materials wurden etwaige Unterkategorien ergänzt oder neu gebildet und somit induktiv erstellt. Die Auswertungseinheit besteht aus dem gesamten Textmaterial der 14 transkribierten Interviews und umfasst 102 Seiten. Auswertungseinheiten liegen dann vor, wenn im Text Aussagen vorkommen, die mit den Fragestellungen einhergehen. Eine Kodiereinheit liegt dann vor, wenn aus Wörtern oder Sätzen hervorgeht, zu welcher Kategorie diese eindeutig zugeordnet werden können. Es konnten sechs Hauptkategorien gebildet werden, davon drei mit weiteren Unterkategorien. Das fertige Kategoriensystem für die qualitative Auswertung wird in den Tabellen 10 bis 14 dargestellt.

1. Hauptkategorie: Ernährung an der Schule			
Unterkategorien	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Rolle der Ernährung im Schulbetrieb	Angaben der PädagogInnen, ob das Thema Ernährung der Schule eine Rolle spielt.	Jede Aussage, ob das Thema Ernährung an der Schule eine Rolle spielt oder nicht und der Grund dafür.	„[...] also das ist wirklich ein hoher Stellenwert an unserer Schule.“ (ID08, 12) „[...]der Herr Direktor [...]dass er das Fach schätzt [...].“ (ID05, 14)
Angebote/Verbote seitens der Schule	Angaben der PädagogInnen darüber, welche Angebote bzw. Verbote seitens der Schule zum Thema Ernährung außerhalb des Unterrichts stattfinden.	Jede Erwähnung von bestimmten Projekten, Projekttagen bzw. -wochen, gesunder Jause, Angebote für Obst, Milch, Getränkeautomaten und Handhabung zuckerhaltiger Getränke und Süßigkeiten.	„Ja, wir haben in den verschiedenen Schulstufen die Gesunde Jause gehabt.“ (ID02, 24) „Ja, also wir haben [...] die Apfeltankstelle für die Kinder ganzjährig im Haus.“ (ID04, 10)

Tabelle 9: 1. Hauptkategorie „Ernährung an der Schule“ mit Unterkategorien

2. Hauptkategorie: Umsetzung des Ernährungsunterrichts			
Unterkategorien	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Verfügbares Stundenkontingent	Diese Kategorie beinhaltet Aussagen zu den verfügbaren Unterrichtsstunden für das Fach Ernährung und Haushalt und ob diese ausreichen.	Jede Aussage über die derzeit verfügbaren Wochenstunden im Ernährungsunterricht an der jeweiligen Schule und ob diese Stundenanzahl ausreicht.	„1,5. Also pro Jahrgang... ist jetzt im Moment nur die dritte Klasse. Also die 7. Schulstufe. Da haben wir 1,5 Stunden, das heißt vierzehntägig drei Stunden.“ (ID04, 16)
Gründe für das gewählte Stundenkontingent	Erwähnungen der PädagogInnen, warum das jeweilige Stundenkontingent für das Fach Ernährung und Haushalt herrscht.	Alles Aussagen zu den Gründen warum so viele bzw. so wenige Stunden für das Fach Ernährung und Haushalt zu Verfügung stehen.	„Weil das halt der Direktor so festgelegt hat und weil nicht alles in die Stunden-tafel passt“. (ID01, 22).
Lehrplan	Erwähnungen der Pädagoginnen zum Lehrplan und dessen Inhalte und zur eigenen Jahresplanung.	Alle Aussagen, die den Lehrplan und dessen Inhalte betreffen sowie die eigene Jahresplanung.	„Also ich habe den Lehrplan oben und schaue ab und zu hinein [...]. (ID13, 34)
Kompetenzen	Angaben über die Kompetenzen, die die Pädagoginnen durch ihren Ernährungsunterricht vermitteln wollen.	Jegliche Aussagen über Kompetenzen und Inhalte, die die Pädagoginnen den SchülerInnen im Zuge des Ernährungsunterrichts vermitteln wollen,	„Also das Wichtigste für mich, jetzt gerade in der Mittelschule, ist, dass die Kinder einmal selber tun.“ (ID02, 34)
Projekte und Exkursionen	Angaben von Pädagoginnen zu Projekten und Exkursionen innerhalb des Ernährungsunterrichts	Jegliche Erwähnung von Projekten und Exkursionen, die im Rahmen des Ernährungsunterrichts umgesetzt werden, gehören in diese Kategorie	„Also Exkursionen waren früher viel mehr. Wir sind in die Markthalle gegangen und haben uns verschiedenste Dinge angeschaut.“ (ID14, 62)
Materialien	Angaben über verwendete Materialien im Ernährungsunterricht	Alle Aussagen zu Materialien, die im Ernährungsunterricht verwendet werden.	„Es gibt ein Schulbuch, ein Kochbuch.“ (ID05, 78)

Ideen, Vorschläge, Wünsche	Angaben der Pädagoginnen über Ideen, Vorschläge oder Wünsche für den Unterricht.	Alle Aussagen über Ideen, Vorschläge oder Wünsche für die Umsetzung des Ernährungsunterrichts.	„Was ich jetzt noch so im Kopf habe [...] wäre auch einmal ein Ausflug in ein Geschäft.“ (ID12, 66)
----------------------------	--	--	---

Tabelle 10: 2. Hauptkategorie „Umsetzung des Ernährungsunterrichts“ mit Unterkategorien

3. Hauptkategorie: Qualifikation und Fortbildung			
Unterkategorien	Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Qualifikation	Diese Kategorie beinhaltet, ob die befragten Pädagoginnen fachgeprüft oder fachungeprüft für das Fach Ernährung und Haushalt sind.	Alle Aussagen dazu, ob eine Ausbildung im Bereich Ernährungspädagogik bzw. für das Fach Ernährung und Haushalt abgeschlossen wurde oder nicht und auf Basis welcher Qualifikation das Fach unterrichtet wird, wenn keine fachspezifische Ausbildung vorliegt.	„Ich habe, bevor ich die PHT gemacht habe... habe ich den diplomierten Gesundheitstrainer gemacht und da haben wir Ernährungslehre gehabt und ja...“ (ID02, 56) „Ja, ich habe die Ernährung und Haushaltsprüfung [...]“ (ID10, 49)
Fortbildungen	Angaben der Pädagoginnen über Fortbildungen.	Alle Aussagen über die Anzahl und Art der besuchten Fortbildungen und ob der Besuch derselben von der Schule unterstützt wird.	„Spezifisch zum Thema Ernährung ein bis zwei Fortbildungen.“ (ID11, 60) „Ja, unsere Frau Direktorin unterstützt das sehr [...]“ (ID08, 52)

Tabelle 11: 3. Hauptkategorie „Qualifikation und Fortbildung“ mit Unterkategorien

4. Hauptkategorie: Probleme im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung		
Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Angaben der Pädagoginnen über Probleme im Bereich Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen	Alle Aussagen der PädagogInnen, die Probleme bezüglich der Ernährungs- Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen betreffen, wie zum Beispiel Probleme im Bezug auf Stundenkontingent, Qualifikation der Pädagoginnen etc.	„Ja einfach, dass es so reduziert ist von der Stundenzahl her. Das ist schon extrem. Da kann man fast nichts durchbringen.“ (ID03, 82) „Wenn keine ausgebildeten PädagogInnen mehr da sind, dann wird es schlechter.“ (ID03, 78)

Tabelle 12: 4. Hauptkategorie „Probleme im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung“

5. Hauptkategorie: Voraussetzungen und Notwendigkeiten		
Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Angaben der Pädagoginnen über Voraussetzungen und Notwendigkeiten für eine erfolgreiche Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen.	Alle Aussagen über die Voraussetzungen und Notwendigkeiten für eine gute Ernährungs- und Verbraucherbildung wie zum Beispiel mehr Stunden, Ressourcen, eine fachliche Ausbildung etc.	„Wir brauchen an und für sich mehr Stunden. Man kann das in diesen Stunden nicht machen.“ (ID14, 42) „[...] dass man eigentlich fachlich ausgebildet ist. Also eigentlich eine Fachlehrerin, die das dann auch kompetent vermitteln kann.“ (ID02, 38)

Tabelle 13: 5. Hauptkategorie „Voraussetzungen und Notwendigkeiten im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung“

6. Hauptkategorie: Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt		
Definition der Kategorie	Kodierregeln	Ankerbeispiele
Angaben der Pädagoginnen, die die Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt allgemein oder für die SchülerInnen betreffen.	Jegliche Aussagen über die allgemeine Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt, ob und warum oder warum nicht der Ernährungsunterricht an der Schule notwendig ist und die Bedeutung für bzw. die Einstellung der SchülerInnen dem Fach gegenüber.	„[...] es hat nach wie vor immer noch nicht den Stellenwert, den es haben sollte, obwohl in den Medien rundherum nur von Gesundheit und Ernährung geredet wird [...]“ (ID03, 82) „Also da wäre erstens einmal von den Schülern her sehr viel Anklang und ... also da könnte man schon allerhand aufziehen [...]“ (ID14, 66)

Tabelle 14: 6. Kategorie „Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt“

Transkribiert wurden die Interviews vorerst in das Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word. Anschließend wurden die Dokumente in das Programm MAXQDA importiert, wo die Markierung der Kategorien und die Datenauswertung stattfanden. Dieses Programm wurde an der Freien Universität Berlin entwickelt und ist das am zweithäufigsten verwendete Programm zur qualitativen Datenanalyse (Mayring 2015).

Nach der Kodierung wurden die Kategorien paraphrasiert und zusammengefasst, um die Kernaussagen zu den Fragen des Interviews und schlussendlich den Forschungsfragen zu erhalten. Die Ergebnisse und die Interpretation der qualitativen Datenanalyse

werden im Kapitel 4 in der Reihenfolge des Kategoriensystems dargestellt. Zudem werden in den Ergebnissen auch Äußerungen der Pädagoginnen im Wortlaut angegeben, um den Untersuchungsgegenstand so nahe wie möglich darstellen zu können. Diese Fundstellen sind mit der ID-Nummer und der Absatznummer angegeben. Zusätzlich werden im Ergebnisteil zur einfacheren Gewichtung der Antworten im Zuge einer quantitativen Analyse Nennungshäufigkeiten angeführt und tabellarisch dargestellt.

4 Ergebnisse und Diskussion

4.1 Thema Ernährung an der Schule

4.1.1 Rolle der Ernährung im Schulbetrieb

Ernährung spielt an den ausgewählten Schulen eine unterschiedliche Rolle. Oft wird Bezug auf das Vorhandensein des Faches *Ernährung und Haushalt* genommen, jedoch erwähnt, dass Ernährung ansonsten kein Thema ist.

„Ich sage jetzt einmal so: eine geringe. Wie gesagt, es ist halt bei Ernährung und Haushalt und so, aber sonst kommt es jetzt nicht wahnsinnig vor.“ (ID09, 12)

An den Schulen, an welchen Ernährung eine Rolle spielt, wird als Grund mehrmals angegeben, dass die Unterstützung seitens der Direktion und der KollegInnen maßgeblich sei.

„Ja, ich glaube, dass der Herr Direktor auch in dem Fach einfach ... dass er das Fach schätzt erstens einmal. Dass er uns da einfach so unterstützt [...]“ (ID05, 14)

„Das wird sehr groß gehalten. Also Ernährung und Haushalt wird wirklich von allen Kollegen geschätzt.“ (ID10, 11)

„Da ist ein großes Engagement von Seiten aller Lehrer.“ (ID11, 12)

Die Hälfte der befragten Pädagoginnen gab an, dass Ernährung an der Schule eine Rolle spielt. Die andere Hälfte verneinte die Frage. Davon gaben 3 Pädagoginnen mit Ausbildung und 4 Pädagoginnen ohne Ausbildung an, dass Ernährung eine Rolle spielt.

Nennungen	Häufigkeit insgesamt	PädagogInnen m.A. ²	PädagogInnen o.A. ³
Spielt eine Rolle	7	4	3
Spielt keine Rolle	7	3	4

Tabelle 15: Rolle der Ernährung im Schulbetrieb

² mit Ausbildung

³ ohne Ausbildung

4.1.2 Angebote/Verbote seitens der Schule

Im Sinne des WHO-Konzeptes der Gesundheitsfördernden Schule sollen unter anderem schulische Gesundheitsangebote sowie Schul-/Gemeinschaftsprojekte und Öffentlichkeitsarbeit angestrebt werden, um die Gesundheit an Schulen nachhaltig zu fördern (Horschinegg et al. 2013). In einigen Schulen werden dahingehend Bemühungen angestrebt und im Bereich Ernährung in Form von Projekten, Angeboten bzw. Verboten umgesetzt. Beliebt ist die „Gesunde Jause“, die in den meisten Schulen mehr oder weniger oft durchgeführt wird.

„Und wir haben auch, zum Beispiel jetzt wieder am Donnerstag, Gesunde Jause für 420 Schüler und da arbeiten beide Schulen zusammen und das ist immer ein ganz tolles Event. Das machen wir zweimal pro Jahr.“ (ID08, 12).

„Ja, das wird bei uns sowieso so gehandhabt, dass wir in allen Klassen durchgängig die Gesunde Jause haben. Das heißt in der großen Pause wird Gesunde Jause mitgebracht von den Kindern. [...] Sie bringen geschnittenes Obst und Gemüse mit, sie bringen Dips... gesunde Sachen mit. Das wird wirklich von der ersten bis zur vierten Klasse durchgezogen. Einmal die Woche, zweimal die Woche, also...“ (ID10, 45)

„Ab und zu haben wir Gesunde Jause als Projekt, dass sich die Klassen auch für Klassenfahrten dazuverdienen können und da gibt es dann eben Topfenaufstriche und solche Dinge, Obstsalat und was man halt so anbieten kann, was schulisch machbar ist, und das bringen die aber dann mit und wir stellen es in der Schule fertig. Also die bringen den Aufstrich mit und wir richten die Brote und schneiden den Schnittlauch frisch und solche Dinge.“ (ID13, 18)

Außerdem wurden weitere Projekte und Angebote bzw. Verbote seitens der Schule erwähnt, wie zum Beispiel ein gemeinsames Frühstück, die Betreuung eines Schulgartens, gratis Obst, Milch oder deren günstiger Verkauf an der Schule, die Abschaffung

eines Getränkeautomaten oder das Verbot zuckerhaltiger Getränke bzw. das Bemühen seitens der LehrerInnen, deren Konsum einzuschränken.

„[...] die dürfen bei uns keine zuckerhaltigen Getränke mitnehmen, sie dürfen bei uns während dem Unterricht trinken. Wir haben jetzt auch den Getränkeautomaten entfernt, weil früher haben wir einen Getränkeautomaten gehabt. Da waren halt so Sachen wie Emotion, Multivitaminsäfte, wo auch sehr viel Zucker darin ist, das haben wir jetzt abgeschafft, weil wir einfach sagen, das kann nicht sein, dass wir irgendwie gesunde Schule sind... vertreten und es dann trotzdem bei uns an der Schule solche Getränke zu kaufen gibt.“ (ID02, 16)

„Ja, also wir haben jetzt wie gesagt die Apfeltankstelle für die Kinder ganzjährig im Haus. Das heißt, in jedem Stockwerk steht ein Karton mit Äpfeln. Das organisiert der Kollege. Der bekommt steirische Äpfel und das wird gefördert vom Elternverein. [...] Und am Donnerstag gibt es Milch. Das macht auch der Elternverein. Also das finanziert der Elternverein. Die Kinder verkaufen dann zusätzlich noch Lattella. Die Milch ist gratis.“ (ID04, 10)

„Was jetzt aber schon verboten ist... sind jetzt wirklich die Mörderflaschen ... also teilweise jetzt, wenn sie Nachmittagsunterricht haben, versorgen sie sich ja ausreichend mit Eistee, Cola usw. Das wird abgenommen. Also das dürfen sie wirklich nicht haben.“ (ID04, 42)

„[...] und zwar haben wir einen Schulgarten mit einer Kräuterschnecke und einem Hochbeet und das ist GANZ toll für uns [...] und das verarbeiten wir auch, veredeln das Ganze, da haben wir immer zweimal pro Jahr einen Verkauf. Wir haben sogar einen eigenen Verkaufsstand. Wir machen das ganz professionell mit richtiger Verpackung. Also es gibt Teesorten zu kaufen, es gibt Seifen zu kaufen, es gibt Kräutersalz, Suppenwürze selbstgemachte ... Also im Herbst geht es los und dann ernten wir da die ganze Zeit und trocknen. Wir haben auch eine Trockenanlage bekommen, die haben wir selber gekauft, selbst erwirtschaftet. Und dann, wenn Winter ist und wenn der Garten

sozusagen geschlossen ist und alles verräumt ist, dann veredeln wir in der Schulküche am Nachmittag. Das wird angeboten als Freigegegenstand [...].“ (ID08, 16)

„Jetzt gibt es noch ein Ernährungsprojekt, und zwar ist das das Frühstück. Das mache ich. Das schaut so aus, dass das einmal in der Woche stattfindet. Früher war es fünfmal in der Woche. [...] Einmal in der Woche um 7 Uhr in der Früh. Also ich komme um halb 7 in die Schule, richte das Frühstück her. Da wird natürlich schon besonders Wert gelegt auf gute Ernährung, sinnvolle Ernährung, und die Kinder kommen um 7. Das geht bis dreiviertel 8 und um dreiviertel 8 gehen sie dann in die Klasse. [...] Teilnehmen können alle Schüler, aller vier Klassen, und das wird sehr gut angenommen. Wir machen das jetzt schon das fünfte Jahr.“ (ID14, 16-18)

An zwei Schulen wurde ein gesunder Pausenverkauf versucht, welcher jedoch von den SchülerInnen nicht gut angenommen wurde oder für den Schulwart einen zu großen Aufwand darstellte.

„Es hat einmal einen Jausenverkauf... haben sie einmal probiert, mit gesunden Sachen zu verkaufen. Das war dann irgendwie... es ist nicht ganz so gut gelaufen. [...] von den Brötchen her, die gesunden Sachen, sind einfach nicht angekommen bei den Kids.“ (ID05, 18)

„Wir haben auch einen Schulwart, der da ein bisschen schaut, dass...also nicht nur... er hat zum Beispiel Apfelsaft gespritzt oder Johannisbeersaft gespritzt und hat halt verschiedene Brote. Früher hat er mehr Vollkorn gehabt, das hat er jetzt etwas weniger. [...] Er hat früher eine Käsesemmel, eine Wurstsemmel gemacht mit nur ganz magerer Wurst und hat da geschaut, und das macht er nicht mehr. Das ist ihm vom Aufwand her an und für sich zu hoch. Jetzt hat er das reduziert, aber das passt schon.“ (ID14, 46-48)

An drei Schulen gibt es keinerlei Projekte oder Angebote bzw. Verbote.

„Nein, es gibt keinen Pausenverkauf oder kein... also im Prinzip nichts. So mit Gesunder Jause das wär schon ganz schön, wenn es so Gesunde-Jause-Projekte gibt, aber das ist bei uns leider nicht der Fall (lacht).“ (ID01, 12).

„Nein. Was heißt... nein. Es ist manchmal, dass Schüler eine Pause machen, aber das ist für mich jetzt nicht eine gesunde Pause. Die machen... die streichen halt ein paar Brote und verkaufen sie dann. Das hat jetzt mit Ernährung für mich in dem Sinn nichts zu tun.“ (ID03, 21)

Tabelle 16 führt die häufigsten Aussagen der Pädagoginnen im Bezug auf Projekte oder Angebote bzw. Verbote an, die an den Schulen derzeit ein Thema sind.

Nennungen	Häufigkeit
Gesunde Jause	8
Keine zuckerhaltigen Getränke erwünscht	5
Einbeziehen der Eltern	4
Gemeinsames Frühstück	3
Gratis oder vergünstigter Verkauf von Obst, Milch	3
Getränkeautomat entfernt oder optimiert	3
Gesunder Jausenverkauf	2
Gemeinsamer Schulgarten	2
Ernährung als Freigegenstand bzw. Wahlpflichtfach	2
Trinken während des Unterrichts erlaubt	1

Tabelle 16: Projekte und Angebote bzw. Verbote seitens der Schulen

Gefördert werden die Maßnahmen wie gratis Äpfel oder Milch meist vom Elternverein oder von lokalen Unternehmen. Ansonsten wird die gesunde Jause oft von zu Hause mitgebracht und weitere Projekte durch die Einnahmen des Jausenverkaufs finanziert. In Tirol gibt es zudem das geförderte Projekt *Gesunde Schule*, das Schulen über zwei Jahre auf ihrem Weg zur gesunden Schule begleitet. Die Anmeldung findet alle zwei Jahre statt. Seit dem Schuljahr 2012/13 haben sich zwei der befragten Schulen an diesem Projekt beteiligt (Tiroler Gebietskrankenkasse, URL:

<https://www.tgkk.at/portal27/tgkkportal/content?contentid=10007.764994&portal:componentId=gtn2eaba483-0d3e-46f9-85d9-bf5006431f5f&viewmode=content>).

4.1.3 Ideen, Vorschläge und Wünsche

Sechs der befragten Pädagoginnen sprachen ihre Ideen, Vorschläge oder Wünsche für die zukünftige Umsetzung des Bereichs Ernährung an der Schule an. Fünf von ihnen betonten, wie wichtig das Einbeziehen der Eltern sei.

„Also da wäre jetzt zum Beispiel eine Möglichkeit, dir mir spontan einfallen würde, dass man nicht nur mit den Schülern arbeitet, sondern auch wieder einmal ein Projekt macht mit den Eltern.“ (ID02, 52)

„Weil uns vorkommt, wenn wir ein bisschen nach außen arbeiten und die Eltern sehen, die machen da was Tolles und die kochen toll, dass uns das auch viel bringt [...], wenn man ein bisschen mit den Eltern arbeitet, dass das uns vielleicht einmal zu Gute kommt.“ (ID05, 16)

Auch die Idee, Projektstunden für weitere Ernährungs- bzw. Kocheinheiten zu verwenden und Veranstaltungen wie Kochabende und Workshops durchzuführen, wurde angesprochen.

„[...] wir könnten Projektstunden dafür verwenden und die, die interessiert sind an dem Thema Kochen... weil das sind sehr viele... dass man sagt, okay, heute laden wir die Vortragende ein oder heute koche ich mit euch zu diesem Thema, in zwei Wochen machen wir wieder ein Projekt zu diesem Thema... also das wäre... das ist momentan in Planung für nächstes Jahr. [...] Man kann auch solche Kochabende oder solche Veranstaltungen machen, wo man gemeinsam zusammenarbeitet, wo auch die Eltern mit den Lehrern zusammen und den Schülern... kann auch so ein Workshop sein in der Hinsicht.“ (ID02, 28, 52)

4.1.4 Zusammenfassung der Kategorie Thema Ernährung an der Schule

An den Schulen spielt das Thema Ernährung eine unterschiedliche Rolle. Um den Bereich Ernährung an den Schulen etablieren und ausbauen zu können, ist die Unterstützung seitens der Direktion und der KollegInnen maßgeblich, denn diese ist die Voraussetzung, Projekte und Angebote bzw. Verbote überhaupt umsetzen zu können und zu dürfen. Die *Gesunde Jause* ist das am häufigsten umgesetzte Projekt bzw. Angebot, welches auch in den *Handlungsempfehlungen für die Bereiche Ernährung und Bewegung der „Gesunde Schule“* des Ludwig Boltzmann Instituts (Adamowitsch 2011) vorgeschlagen wird. Die restlichen Handlungsempfehlungen im Bereich Ernährung wie zum Beispiel das Einbeziehen der Eltern, die Umsetzung verschiedenster Projekte und Veranstaltungen oder die Schaffung eines Freifaches werden derzeit nur von einzelnen Schulen umgesetzt (siehe Tabelle 16) bzw. geplant. Vorschläge, Ideen und Wünsche existieren insbesondere dahingehend, die Eltern mehr in das Thema gesunde Ernährung einzubeziehen oder beispielsweise das Umsetzen von Veranstaltungen und Workshops von und für SchülerInnen und deren Eltern sowie die LehrerInnen. Zudem wurden keine weiteren Wünsche genannt. Unterschiedliche Ansichten von fachausgebildeten und nicht ausgebildeten Pädagoginnen können hierbei keine festgestellt werden.

4.2 Umsetzung des Ernährungsunterrichts

4.2.1 Verfügbares Stundenkontingent

Die Stunden für das Fach *Ernährung und Haushalt* werden an den Neuen Mittelschulen autonom bestimmt, weshalb die Stundenaufteilung in den Schulen sehr unterschiedlich ist. Verpflichtend wird mindestens eine Wochenstunde über die gesamten vier Jahre, also 5. – 8. Schulstufe vorgegeben. Für den fachpraktischen Unterricht, sollen die Stunden geblockt stattfinden (Ladstätter 2013). Tabelle 17 zeigt die Stundenaufteilung zum einen pro Schulstufe und zum anderen insgesamt über die vier Schulstufen an den jeweiligen Schulen.

Schule	Wochenstundenstunden pro Schulstufe	Wochenstunden gesamt
ID01	• 1 in der zweiten und dritten Klasse	2
ID02	• 1 in der zweiten Klasse	1
ID03	• 1 in der dritten und vierten Klasse	2
ID04	• 1,5 in der dritten Klasse	1,5
ID05	• 2 in der zweiten Klasse • 0,5 Theorie in der zweiten Klasse • 1,5 in der dritten Klasse	4
ID06	• 1,5 in der zweiten und dritten Klasse	3
ID07	• 2 in der vierten Klasse	2
ID08	• 1,5 in der zweiten und dritten Klasse	3
ID09	• 1,5 in der vierten Klasse	1,5
ID10	• 1,5 in der dritten Klasse • 1 in der vierten Klasse	2,5
ID11	• 1,5 in der dritten und vierten Klasse	3
ID12	• 1 in einer Schulstufe	1
ID13	• 1 in der zweiten Klasse	1
ID14	• 1 in der zweiten und dritten Klasse	2

Tabelle 17: Stundenaufteilung für Ernährung und Haushalt pro Schulstufe und insgesamt

Im Durchschnitt stehen den befragten fachungeprüften Pädagoginnen insgesamt 1,7 Stunden über vier Schulstufen für das Fach *Ernährung und Haushalt* zur Verfügung. Fachgeprüften PädagogInnen stehen 2,5 Stunden zur Verfügung. Wie vorgegeben, finden alle Stunden geblockt meist vierzehntägig statt. Die Frage, ob die jeweilige Stundenanzahl ausreicht, um die Inhalte des Fachs zu vermitteln, wurde von zehn Pädagoginnen deutlich mit Nein beantwortet, auch von Pädagoginnen, welche im Vergleich zu den anderen mehr Stunden im Kontingent haben. Es stehe zu wenig Zeit für die Umsetzung und die Vermittlung der Inhalte zur Verfügung.

„Also ich finde, es ist jetzt nicht so gut, weil... ja nur alle vierzehn Tage... das finde ich halt wenig. Eigentlich fände ich wöchentlich, dass man sich mit einem Thema auseinandersetzt, besser. Aber, ... wenn man es halt gescheit machen möchte.“ (ID01, 24)

„Nein. Die Inhalte sind wesentlich umfangreicher. Man kann schwer Punkte herausziehen und das bearbeiten, aber um den kompletten Lehrstoff zu vermitteln, ist das Stundenausmaß zu gering.“ (ID11, 28)

„Nein. Überhaupt nicht. Es ist... es fehlt vorne und hinten.“ (ID14, 32)

Auf die Frage hin, warum so wenige bzw. so viele Stunden zur Verfügung stehen, wurde wieder von einigen die Einstellung seitens der Direktion angegeben und dass bei gekürzten Stunden das fehlende Stundenkontingent der Grund sei.

„Weil das halt der Direktor so festgelegt hat und weil nicht alles in die Stundentafel passt [...].“ (ID01, 22)

„Also ich muss sagen... ich glaube, dass es dem Herrn Direktor einfach wichtig ist. Er hat mich am Anfang gefragt, ob mich das interessieren würde, und natürlich war ich gleich Feuer und Flamme dafür und somit hat es dann für mich gepasst und ja.“ (ID05, 40)

„Das ist in der letzten Zeit mit der Neuen Mittelschule... sind die Stunden sowieso heruntergekürzt worden bis zu einer Stunde. Wir sind da ja noch gut dabei, weil es von Seiten der Direktion gut unterstützt wird und wir noch mit drei Stunden fahren. Was relativ viel ist.“ (ID11, 26)

„Das hat mit der Stundentafel zu tun. Früher waren viel mehr Ernährungsstunden in der Stundentafel vorgesehen und das wurde einfach gekürzt. Und zwar autonom herausgekürzt.“ (ID14, 14)

Außerdem wurde von den befragten Pädagoginnen, die im Fach *Ernährung und Haushalt* nicht geprüft sind, als weiterer Grund für die Stundenkürzungen das Fehlen von fachgeprüften LehrerInnen angegeben.

„Also wir haben jetzt zurückgeschraubt, dadurch dass wir keine geprüfte Ernährungs- und Haushaltslehrerin haben [...].“ (ID02, 12)

„Weil es ein beliebtes Fach ist zum Kürzen, weil einfach die geprüften Personen fehlen. Also das... ja... wenn niemand im Haus ist, der die Prüfung hat, dann regt sich niemand auf und dann passiert das ganz schnell und was dann halt schon weggekürzt ist, das kommt ganz, ganz schwer wieder zurück.“ (ID05, 20)

„Weil es immer heißt, man findet keinen Lehrer dafür.“ (ID09, 20)

Laut Aussage einer Pädagogin wird die hohe Stundenanzahl an ihrer Schule im Fach *Ernährung und Haushalt* weiterhin beibehalten, da die Öffentlichkeitsarbeit sehr gut funktioniert und so vor allem die Eltern sehen können, was in diesem Bereich geleistet werden kann.

„Ja der Kampf ist schon groß gewesen, dass wir so viel haben. Ich glaube, wir sind eine Schule, die sehr viel in dem Bereich arbeitet und leistet. Aber auch nur aufgrund dessen, glaube ich, weil wir uns nach außen hin so oft präsentieren und die Eltern sehen das und sind mit Begeisterung mit der ganzen Familie da.“ (ID08, 24)

Tabelle 18 zeigt die Häufigkeit der Aussagen über die Gründe für die derzeitige Stundenanzahl für das Fach *Ernährung und Haushalt*.

Nennungen	Häufigkeit
Geringes Kontingent in der Stundentafel	6
Unterstützung der Direktion	4
Fehlende geprüfte Personen	3
Erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit	1

Tabelle 18: Gründe für das derzeitige Stundenkontingent im Fach Ernährung und Haushalt

4.2.2 Kompetenzen

Der Ernährungsunterricht gestaltet sich heutzutage nicht nur aus dem Kochunterricht und den dazugehörigen Fertigkeiten. Heutzutage gewinnt der gesundheitliche Aspekt

im Unterricht zunehmend an Bedeutung. Welche Kompetenzen sollen an die Kinder vermittelt werden, um sich jetzt und vor allem im späteren Leben gesund und vollwertig ernähren zu können? In einem sind sich die Pädagoginnen einig: Die Fachpraxis und somit das selbstständige Zubereiten von (gesunden) Speisen steht nach wie vor im Vordergrund. Der Zusammenhang zwischen Ernährung und Gesundheit steht hier jedoch zusätzlich im Mittelpunkt sowie das Kennen der Ernährungspyramide, die bewusste Auswahl von Lebensmitteln, die die Regionalität, die Saisonalität, die Nachhaltigkeit und die Müllvermeidung berücksichtigt und das Erkennen von Qualitätsmerkmalen beim Einkauf.

„Also das Wichtigste für mich, jetzt gerade in der Mittelschule, ist, dass die Kinder einmal selber tun. Dass die Kinder einmal lernen, wie schneidet man eine Zwiebel, oder dass Kinder wissen, dass man etwas anbratet in der Pfanne oder... einfache Sachen, die sie dann später im Alltag dann umsetzen einmal... lernen. Ganz einfache Tätigkeiten. Andererseits natürlich auch... mir ist das ganz, ganz wichtig, weil das einfach auch Thema bei den Eltern ist, regionale Produkte. Also dass die Kinder ein Bewusstsein entwickeln, dass sie nicht nur die billigste Milch einkaufen, sondern Qualitätsmilch aus der Region und ihnen auch diesen Hintergrund erklären. [...] Und welche Auswirkungen das hat, wenn wir im Winter die Erdbeeren aus Südafrika kaufen müssen, nur weil wir jetzt Erdbeeren haben wollen im Winter.“ (ID02, 34)

„Ja dass sie halt beim Einkaufen wissen, worauf sie achten müssen. Etiketten oder Qualitätsmerkmale erkennen... und so weiter... ja. Ist auch ein großes Gebiet.“ (ID01, 28).

Also erstens einmal, dass sie das Essverhalten reflektieren, kritisch [...]. Eben, dass sie sich vollwertig ernähren können, dass sie den Zusammenhang erkennen zwischen Gesundheit und Ernährung [...] und eben kritische Lebensmittelauswahl treffen [...]. Dann die nährstofforientierte Zubereitung, also dass man schonend zubereitet, was man da machen kann. [...] Dass sie das erkennen und eben Ernährung im Alltag gesundheitsfördernd gestalten [...]. Eben Qualitätskriterien für Lebensmittel erkennen und nutzen,

das ist mir auch sehr wichtig. [...] Das Kennen der Ernährungspyramide. Dann dass die Schüler in der Lage sind, zu den verschiedenen Stufen die Lebensmittel zuzuordnen. Das ist auch wichtig, das machen wir oft eigentlich. Dann das Zubereiten von einfachen Speisen [...].“ (ID08, 28-34)

Also im Ernährungsunterricht lege ich sehr viel Wert auf die Praxis. Praxisorientiertes Handeln, das ist für mich sehr wichtig, weil erstens einmal sind die Kinder unheimlich motiviert und durch das Tun bleibt ihnen, kommt mir vor, viel mehr hängen und man kann ihnen da auch sehr gut vermitteln. Also für mich ist das praxisorientierte Arbeiten das Wichtigste.“ (ID14, 44, 50)

Auch die Hygiene in der Küche ist einigen Pädagoginnen ein großes Anliegen, da zum Teil auch schon Erfahrungen mit Krankheiten gemacht wurden.

„Dann ein ganz großer Punkt bei mir ist die Hygiene in der Küche [...], weil die Hygiene natürlich immer sehr wichtig ist. Weil es auch Phasen in meiner Unterrichtszeit gegeben hat, wo die Salmonellengefahr sehr groß war.“ (ID11, 54, 56)

„Ja eigentlich auf Hygiene. Es ist bei uns absolute Pflicht, dass sich jeder die Hände wäscht. Also die Krankheiten... Ich weiß eben, wovon ich spreche. In der Klasse von meinem Sohn war ein Mädchen mit TBC [Tuberkulose] und die ist daran gestorben und das war erst letztes Jahr, und das erschreckt schon, wenn man das in Österreich hört, und wir haben auch an unserer Schule schon eine Krankheit gehabt.“ (ID13, 46)

In Tabelle 19 werden die am häufigsten genannten Aussagen der Pädagoginnen zu den im Ernährungsunterricht vermittelten Kompetenzen aufgeführt.

Nennungen	Häufigkeit
Praktisches Arbeiten/Zubereiten von (gesunden) Speisen	14
Inhaltsstoffe/Nährstoffe und deren Aufgabe kennen	10
Regional und saisonal einkaufen	9
Das Kennen der Ernährungspyramide	6
Qualitätsmerkmale beim Einkauf erkennen	5
Hygiene in der Küche	5
Eigenes Ernährungsverhalten reflektieren können	3

Tabelle 19: Kompetenzen durch den Ernährungsunterricht

Einige der genannten Kompetenzen entsprechen den Kompetenzen, die im Referenzrahmen für Ernährungs- und Verbraucherbildung angeführt werden (Thematisches Netzwerk Ernährung 2009). Fehlende Kompetenzen betreffen insbesondere die Verbraucherbildung (eigenes Konsumverhalten reflektieren, konsumspezifische Informationen beschaffen und bewerten, Ressourcen verantwortungsbewusst managen, Consumer Citizenship aktiv leben). Mehr dazu wurde bereits in Kapitel 2.3.1.1 erarbeitet.

4.2.3 Projekte und Exkursionen

Die Mitwirkung bei Veranstaltungen und Exkursionen wird in den Schulen unterschiedlich gehandhabt. Einige PädagogInnen gaben an, zu wenig Zeit für Exkursionen zur Verfügung zu haben.

„[...] Exkursionen dezidiert habe ich jetzt noch nie gemacht. Ich fände es... es wäre es total toll, wenn man mehrere Stunden hat, dann gibt man gerne einmal zwei her zum Exkursionen machen, aber wenn man ohnehin nur alle 14 Tage hat.“ (ID04, 68)

„Nein. Ich finde einfach, wir kochen an der Schule und ja. Die Exkursionen möchte ich jetzt nicht im Rahmen meines Unterrichts verwenden, weil wir einfach da sowieso schon so eingeschränkt sind.“ (ID06, 76)

„Also Exkursionen waren früher viel mehr. Wir sind in die Markthalle gegangen und haben uns verschiedenste Dinge angeschaut. Das sehen viele Kinder... kennen ja überhaupt nicht die einzelnen Obstsorten, Gemüsesorten. Die haben keine Ahnung und da sieht man es gleich, und das hat immer sehr großen Anklang gefunden. Ist jetzt natürlich mit den zwei Stunden sehr schwierig. Ist hinfällig geworden eigentlich.“ (ID14, 62)

Drei Pädagoginnen gaben an, mit den SchülerInnen gemeinsam einkaufen zu gehen. Zwei weitere planen gemeinsame Einkäufe im Zuge des Unterrichts für die Zukunft.

„Ich bin ja auch schon einmal mit ihnen selbst einkaufen gegangen, also dass sie das einmal selbst sehen, wie kaufe ich für eine Kochrunde ein, also wenn ich jetzt so und so viele Personen hab, wie viel brauche ich davon und ja...“ (ID02, 36)

„[...] ich gehe auch manchmal mit ihnen einkaufen, damit sie sehen, was ist angeboten, was kommt aus welchem Land, wie weit muss man etwas transportieren, dass man das nicht unbedingt kaufen sollte.“ (ID13, 30)

„Was ich jetzt noch so im Kopf habe, das habe ich jetzt noch nie realisiert, wäre auch einmal ein Ausflug in ein Geschäft [...]. Wo sind die Fallen beim Einkaufen. Auch in EH wäre das sehr interessant oder dass man einmal in ein Geschäft geht und schaut, was kann jetzt das Produkt... was steht da alles drauf? E-Nummern usw. Kann ich das lesen... das wäre einmal angedacht, aber so haben wir das noch nie gemacht.“ (ID12, 12)

In vier Schulen besuchen die SchülerInnen immer wieder unterschiedliche Lebensmittel- oder Gastronomiebetriebe.

„Letztes Jahr haben wir die Tirol Milch angeschaut, das war auch total schön eigentlich oder für sie total aufregend.“ (ID05, 86)

„[...] wenn es sich machen lässt, dann auch Exkursionen. Vielleicht einmal in die Käserei oder so etwas. Oder Bäckerei waren wir auch, dass sie die große Herstellung von Brot... wir machen das kleine, sie sehen das große.“ (ID10, 59)

Zwei Pädagoginnen laden immer wieder externe Profis in den Unterricht ein, die mit den SchülerInnen etwas zubereiten.

„[...] die Ortsbäuerin war da zum Krapfen machen [...]. Oder wir haben eben von außen jemanden zum Kekse backen. Weil das mögen sie oft auch total gern, wenn irgendeine Köchin oder irgendwer da ist. Oder wir haben einen Koch da gehabt, der verschiedene... also einen Meisterkoch, der verschiedene Pasta mit ihnen zubereitet hat und ihnen zeigt, wie man das machen kann. (ID07, 29)

An ebenfalls zwei Schulen wird immer wieder für Veranstaltungen gekocht und gebacken.

„[...] wir haben für das Schulfest so Sachen wie verschiedene Pesto, eingelegte Sachen in Öle und so produziert und dann verkauft für den sozialen Zweck. Wir haben voriges Jahr, ich glaube, 400 Osterzöpfe gebacken, die dann verkauft worden sind in der Osternacht, weil die Kirche renoviert wird, also solche Sachen halt.“ (ID07, 29)

„Da haben wir auch ein Buffet gemacht zur Schlussfeier... haben wir eine Vernissage gemacht und da haben die Kinder auch die Getränke gemixt und dann haben wir auch Brote und Salate gemacht, verschiedene und da die Eltern eingeladen zum Abschluss und das war eine ganz tolle Sache.“ (ID08, 20)

In Tabelle 20 sind die häufigsten Aussagen zu Veranstaltungen und Exkursionen angeführt, die im Zuge des Ernährungsunterrichts stattfinden.

Nennungen	Häufigkeit
Keine Exkursionen	5
Exkursion in Lebensmittel- und Gastronomiebetriebe	4
Gemeinsames Einkaufen	3
Externe Profis im Unterricht	2
Kochen für Veranstaltungen und Feste	2

Tabelle 20: Nennungen zu Veranstaltungen und Exkursionen im Zuge des Ernährungsunterrichts

4.2.4 Lehrplan/Kompetenzkatalog

Die Inhalte und Ziele des Lehrplans für das Fach *Ernährung und Haushalt* sind laut eigenen Angaben allen Pädagoginnen soweit bekannt, wobei einige angaben, die zentralen Ziele nicht auswendig zu wissen. Drei ungeprüfte Pädagoginnen gaben an, sich damit befasst zu haben, die Inhalte jedoch nur grob zu kennen.

„Ja, die sind mir bekannt. Also ich habe mich mit dem Lehrplan befasst, aber natürlich sicher nicht so... also ich bin sicher nicht so sattelfest wie ich es in Mathe, Physik oder Chemie bin. Das einmal auf alle Fälle.“ (ID02, 38)

„Ich hoffe schon (lacht). Ja, nicht dezidiert, ganz genau. Aber grob schon.“ (ID04, 26)

„Ja, aber die zentralen Ziele kann ich jetzt nicht aufzählen.“ (ID07, 68)

Eine ungeprüfte Pädagogin gab an, sich sehr intensiv mit dem Lehrplan auseinandergesetzt zu haben, gerade weil sie in dem Fach ungeprüft ist.

„Ja, mit dem habe ich mich natürlich auseinandergesetzt, weil ich keine geprüfte Ernährung und Haushalt-Lehrerin bin und zu Beginn habe ich mir das natürlich angeschaut und dementsprechend auch die Jahresplanung erstellt.“ (ID12, 30)

Der Großteil der befragten fachgeprüften Pädagoginnen gab an, nicht nur die Inhalte zu kennen, sondern sich auch immer wieder mit dem Lehrplan zu befassen und die Jahresplanung danach zu gestalten.

„Ja natürlich. Ich muss mich ja ständig damit befassen und versuche auch immer, das Beste zu geben und lese mir den Lehrplan immer wieder durch.“ (ID08, 32)

„Mir sind sie sehr wohl bekannt, auswendig gelernt habe ich sie natürlich nie. Ernährung und Gesundheit, Haushalt und Gesellschaft, Verbraucherbildung, Lebensgestaltung und Gesundheit und dann ist noch der Erweiterungsbereich, den der Lehrer selbst entscheidet und der Bildungsbereich für Sprachen und Kommunikation und Mensch und Gesellschaft.“ (ID11, 40)

4.2.5 Materialien

Die Materialien, die für den Ernährungsunterricht verwendet werden unterscheiden sich nur geringfügig. Meist werden ein Schulbuch, Kopien und Arbeitsblätter verwendet. Von einigen wird erwähnt, dass von den SchülerInnen ein Heft oder eine Mappe geführt wird.

„Also ich habe ein Schulbuch und das ist auch so ein bisschen ein Arbeitsbuch. Das gefällt mir GANZ gut. Und dann führen wir eigentlich gerade ein Heft, wo wir immer nur die einzelnen Lehreinheiten hineinschreiben und nicht mehr [...] und wenn das Rezept halt nicht im Buch drin ist, dann kopiere ich sie den Schülern, dass sie es einkleben. Ansonsten schreiben wir die Überschrift, was Thema ist und was es zum Essen gibt. Fertig.“ (ID03, 72)

„Also wir haben jetzt das Buch und das verwende ich ganz gerne. Ansonsten stelle ich gerne selbst Arbeitsblätter zusammen, weil ich einfach denke, dann habe ich das drauf, was ich brauche.“ (ID10, 55)

„Die Mappenführung, dann haben wir ein Kochbuch mit guten Arbeitsblättern dann auch und selbst hergestellte Lernspiele.“ (ID11, 66)

Auffallend ist die Nutzung des Internets bei den Pädagoginnen, die keine Fachprüfung für Ernährung und Haushalt haben. Zudem holen sich einige die Unterstützung von Freunden oder Verwandten, die fachgeprüft sind und können somit deren Unterlagen nutzen.

„Also ich nehme das Internet für mich privat, ich suche mir die Rezepte zusammen, nimm da sehr wohl das Internet, weil mir vorkommt, da sind jetzt einfach so viele tolle Rezepte drin, wo die Bewertungen schon dabeistehen und es haut ganz gut hin.“ (ID06, 72)

„Also ich habe ganz viel Material von einer Freundin, die in Ernährung und Haushalt geprüft ist und da habe ich jetzt von ihr sehr, sehr viel... Schulbücher oder was kochen betrifft, verwendet [...].“ (ID02, 66)

In Tabelle 21 sind die Materialien angeführt, die am häufigsten im Ernährungsunterricht verwendet werden.

Nennungen	Häufigkeit
Schulbuch	9
Arbeitsblätter und Kopien für z.B. Rezepte	7
Mappenführung/Heft	5
Internet	4
Unterschiedliche Kochbücher	2

Tabelle 21: Materialien, die am häufigsten im Ernährungsunterricht verwendet werden

Zudem wurden noch Materialien wie Bildkarten für SchülerInnen mit Sprachschwierigkeiten, selbst hergestellte Lernspiele, Ernährungsmappen von der Landwirtschaftskammer und Filme von LeOn (Medienportal des Tiroler Medieninstituts) erwähnt.

4.2.6 Zusammenfassung der Kategorie Umsetzung des Ernährungsunterrichts

Das Stundenkontingent ist in den einzelnen Schulen unterschiedlich. Dieses bewegt sich von einer Wochenstunde insgesamt über die vier Schulstufen bis zum maximalen

Stundenausmaß von vier Stunden. Die Stunden werden schulautonom festgelegt und hängen laut mehrerer Aussagen der Pädagoginnen von der Direktion ab. Ist das Thema Ernährung seitens der Direktion von Interesse, wird dieser Bereich auch vermehrt unterstützt.

Ebenfalls scheint das Stundenausmaß davon abzuhängen, ob eine geprüfte Lehrerin an der Schule unterrichtet oder nicht. Viele Kürzungen wurden vorgenommen, weil die Meinung vorherrscht, es gäbe nicht genug geprüfte LehrerInnen. Laut einer offiziellen Information über die AbsolventInnenstatistik der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT 2016) gab es jedoch seit 2013 30 AbsolventInnen für das Fach *Ernährung und Haushalt*, von welchen laut Information des Landeschulrates noch nicht alle eine Arbeitsstelle gefunden haben. Zusätzlich gab es auch an der Universität Wien in den letzten fünf Jahren 40 AbsolventInnen. Hier wäre genauer zu prüfen, wie die Hintergründe dazu aussehen.

Über eines sind sich die Pädagoginnen einig: Die Stundenanzahl reicht nicht aus, um die Inhalte des Fachs *Ernährung und Haushalt* vermitteln zu können. Zwar zeigen sich zwei Pädagoginnen zufrieden mit ihrem Stundenausmaß, dennoch wird erwähnt, dass trotzdem viele Inhalte zu kurz kämen. Im Unterricht herrsche Stress, was vor allem jene Pädagoginnen ansprechen, die nur zwei Stunden geblockt zur Verfügung haben. Ein angenehmes Kochen mit Vor-, Haupt- und Nachspeise sei fast nicht möglich und bedeute sowohl für die LehrerInnen als auch für die SchülerInnen Zeitdruck und Stress. Auch das anschließende gemeinsame Essen komme zu kurz. Doch genau das wäre ein wesentlicher Teil der Ernährungspraxis in der Schule. Das bewusste Verkosten und Genießen der Speisen und damit einhergehend die Auseinandersetzung mit Elementen der Ernährungssozialisation wie Geschmacksbildung, Integrations- und Distinktionsmustern in der eigenen Ernährungsbiographie sind wesentliche Bestandteile der schulischen Ernährungsbildung (Buchner et al. 2009).

Die Kompetenzen, die die Kinder im Ernährungsunterricht lernen sollen, sind im Referenzrahmen für Ernährungs- und Verbraucherbildung (Thematisches Netzwerk Ernährung 2009) festgehalten. Die von dem Großteil der Pädagoginnen genannten Kompe-

tenzen, welche sie den SchülerInnen vermitteln wollen, decken sich zum Teil mit jenen des Referenzrahmens. Die Kompetenzen aus dem Bereich Ernährungsbildung stehen hier im Vordergrund, während fehlende Kompetenzen insbesondere die Verbraucherbildung betreffen (eigenes Konsumverhalten reflektieren, konsumspezifische Informationen beschaffen und bewerten, Ressourcen verantwortungsbewusst managen, Consumer Citizenship aktiv leben). Für alle Pädagoginnen steht das Zubereiten von Speisen, also die Ernährungspraxis, im Vordergrund.

Exkursionen werden nur teilweise gemacht. Meistens fehlt die Zeit dazu. Werden Exkursionen durchgeführt, findet ein gemeinsamer Einkauf oder ein Besuch in einem Lebensmittel- bzw. Gastronomiebetrieb statt. Nur zwei Pädagoginnen, jeweils eine geprüfte und eine ungeprüfte, kochen und backen bzw. gestalten beispielsweise ein Buffet mit ihren SchülerInnen für Schulveranstaltungen oder -feste. Warum das in den anderen Schulen nicht umgesetzt wird oder umgesetzt werden kann, kann mit dieser Arbeit nicht beantwortet werden.

Die Inhalte und Ziele des Lehrplans für das Fach *Ernährung und Haushalt* sind laut eigenen Angaben allen bekannt. Einige ungeprüfte Pädagoginnen haben sich damit befasst, kennen den Lehrplan jedoch nur grob oder bezeichnen sich selbst als nicht so sattelfest wie in anderen Fächern.

Bei den verwendeten Materialien konnte ein Unterschied identifiziert werden: Die Zuhilfenahme des Internets für Rezepte oder Informationen ist bei ungeprüften Pädagoginnen stärker ausgeprägt.

4.3 Qualifikation und Fortbildung

4.3.1 Qualifikation

Fast alle befragten Pädagoginnen absolvierten ihre Ausbildungen an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Eine Pädagogin schloss ihre Ausbildung in Deutschland ab. Wie in Kapitel 3.3.3 erläutert, erfolgte die Stichprobenauswahl nach der Ausbildung der

PädagogInnen im Fach *Ernährung und Haushalt*, wobei die Hälfte geprüft und die andere Hälfte ungeprüft sein sollte.

Auf die Frage hin, auf Basis welcher Qualifikation die ungeprüften Lehrerinnen das Fach unterrichten, wurde jeweils zweimal Hausfrauenwissen angegeben sowie das Vorwissen aus Schulzeiten, wenn eine HBLA (Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe) besucht wurde. Eine Pädagogin absolvierte eine Ausbildung zur Gesundheitstrainerin, im Zuge derer auch Ernährungslehre vorkam. Weiters wurden eigenes Interesse, Erfahrungen aus dem Elternhaus und Fortbildungen genannt.

„Hausfrau und Mutter (lacht). Ich bin jetzt ganz frech. Das find ich schon. Und das eigene Interesse. Es liegt mir... erstens esse ich gern und wenn ich etwas essen will, dann will ich etwas Richtiges und gutes Essen und ich genieße es auch (lacht). Das ist mir einfach wichtig. Das ist... ja, das Wichtigste eigentlich.“ (ID06, 60)

„Ich war in der HBLA und meine Mama war früher Kellnerin, der Papa kocht auch sehr viel und wir haben lange gemeinsam bei uns in der Pfarre ein Pfarrcafe gemacht, wo auch so Großküchenerfahrung ein bisschen da ist.“ (ID09, 48)

In Tabelle 22 sind die Qualifikationen der ungeprüften Pädagoginnen, auf deren Basis das Fach Ernährung und Haushalt unterrichtet wird, noch einmal übersichtlich dargestellt.

Nennungen	Häufigkeit
Hausfrauenwissen	2
HBLA	2
Gesundheitstrainer	1
Fortbildungen	1
Abgebrochene Ausbildung	1

Tabelle 22: Qualifikationen der ungeprüften Pädagoginnen, auf deren Basis unterrichtet wird

In folgenden Fächern haben diese Pädagoginnen die Ausbildung absolviert:

Nennungen	Häufigkeit
Deutsch	3
Bewegung und Sport	2
Mathematik	3
Chemie	1
Physik	1
Geographie und Wirtschaftskunde	3
Werken	1
EDV	1
Berufsorientierung	1
Englisch	1

4.3.2 Fortbildungen

Fachspezifische Fortbildungen sind für die Weiterbildung der PädagogInnen wichtig, um sowohl theoretisch als auch fachpraktisch am aktuellen Stand zu bleiben und neueste Erkenntnisse und Methoden in den Unterricht einfließen zu lassen. Auch für das Fach Ernährung und Haushalt werden Fortbildungen für LehrerInnen angeboten.

Zwei ungeprüfte Pädagoginnen besuchten in diesem Jahr keine Fortbildung zum Thema Ernährung.

„Da es jetzt mein erstes Jahr war und ich ja auch an der Schule die Lerndesignerin bin, also da bin ich sehr viel unterwegs gewesen, aber jetzt in diesem Jahr noch überhaupt keine Fortbildung zu diesem Thema gemacht, aber das wird sich im nächsten Jahr sicher ändern.“ (ID02, 62)

„Keine. Weil wir nämlich... durch das, dass wir jetzt im Moment diese Modellregelung haben, haben wir sowieso so viele verpflichtende Fortbildungen und jetzt hat sich das gar nicht so ergeben.“ (ID06, 66)

Ansonsten reicht die Spanne von ein bis drei Fortbildungen im Jahr für das Fach *Ernährung und Haushalt*. Wichtig seien sie laut einer Pädagogin vor allem deshalb, weil sich das Fach immer mehr vom Kochen hin zum Thema Gesundheit bewegt.

„Immer. Also heuer habe ich, muss ich jetzt ehrlich gestehen, nur eine größere gemacht, an einem Samstag. Es ist sich zeitlich nicht anders ausgegangen, aber die ganzen Jahrzehnte hindurch, habe ich versucht, Fortbildungen zu machen. Und gerade die letzte Fortbildungen wieder... ja super, wie viele Tipps nehme ich wieder mit heim. Weil es einfach auf eine andere Ebene gestellt wird, das Fach Kochen. Es ist nicht mehr nur DAS Kochen nur, sondern es geht einfach einen anderen Weg. Es geht einfach auf GESUNDHEIT hin, da muss man einfach aufpassen, sage ich einmal... Nehme ich immer viel mit.“ (ID10, 51)

Zwei PädagogInnen besuchten zudem Fortbildungen, die für ungeprüfte verpflichtend waren.

„Die waren am Anfang des Schuljahres, das waren drei Fortbildungen. Eine Hygieneschulung und eine zum Fach, wie man es umsetzt, und noch eine ergänzende. [...] Insgesamt glaube ich 8-10 Unterrichtseinheiten. [...] Also Crashkurs sozusagen (lacht).“ (ID01, 56-60)

Von Seiten der Schulen wird das Besuchen von Fortbildungen meist unterstützt. Zwei Pädagoginnen gaben Gegenteiliges an. Zudem war eine Pädagogin von der Qualität der Fortbildungen nicht überzeugt.

„Ja halt... einiges liegt halt in meiner Unterrichtszeit und das ist halt nicht gerne gesehen. Ich habe halt diese Fortbildungen gemacht und bisschen was darüber hinaus und hatte dann keine Zeit und Kapazitäten mehr. Hat nicht ausgereicht. Aber von der Qualität der Fortbildungen bin ich auch nicht überzeugt (lacht).“ (ID01, 70).

„Das... Nein unterstützt wird das nicht. [...] Das obliegt nur mir. Das mach ich wirklich für mich jetzt. Dass ich mich weiterbilde, oder dass ich etwas Neues erfahre oder was auch immer.“ (ID03, 68, 70)

4.3.3 Zusammenfassung der Kategorie Qualifikation und Fortbildungen

Wurde der Ernährungsunterricht ohne Ausbildung übernommen, wurden unterschiedliche Qualifikationen genannt, auf deren Basis das Fach unterrichtet wird. Eine fachspezifische Ausbildung fehlt jedoch. Laut §43 des Landeslehrer-Dienstrechtsgesetzes hat der Landeslehrer *„erforderlichenfalls auch Unterricht in den Unterrichtsgegenständen zu erteilen, für die er nicht lehrbefähigt ist, ferner Vertretungsstunden zu übernehmen und Freigegegenstände, unverbindliche Übungen und Förderunterricht zu halten.“* (2012b, 23)

Dass PädagogInnen in fachfremden Unterrichtsgegenständen unterrichten, ist somit gesetzlich erlaubt und wahrscheinlich nicht unüblich. In Österreich fehlen offizielle Zahlen. Wie in Kapitel 2.2.5.6 bereits erwähnt, konnte in Deutschland eine Schulleitungsbefragung zeigen, dass an mehr als 25% der befragten Schulen ein mehr als 50%iger Unterrichtsanteil von fachfremden PädagogInnen durchgeführt werden muss (Heseker et al. 2004). In einer Übersichtsarbeit konnte Lipowsky (2006) jedoch nachweisen, dass neben Fachwissen auch Merkmale wie fachdidaktisches sowie pädagogisches Wissen, selbstbezogene Kognition und Selbstwirksamkeit der LehrerInnen Kriterien dafür sind, wie viel SchülerInnen leisten und wie gut sie den Unterrichtsgegenstand verstehen. Die fachliche Ausbildung von PädagogInnen ist somit ein bedeutender Faktor für die Unterrichtsqualität und schlussendlich für die Leistung der SchülerInnen.

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit unter den LehrerInnen und das Einfließen verschiedener Fachrichtungen in den Unterricht sind ebenfalls wichtige Pfeiler des Lehrplans und durch die fünf Bildungsbereiche (siehe Kapitel 2.1.3) geregelt (Bundeskanzleramt 1985; Bundeskanzleramt 2000; Bundeskanzleramt 2012a). Unterschiedliche Kompetenzen beispielsweise aus den Bereichen Chemie, Physik, Biologie, Geographie oder Mathematik sind auch für den Ernährungsunterricht unentbehrlich. Durch die unterschiedlichen Ausbildungen und Zweitfächer der PädagogInnen könnten fachspezifische Schwerpunkte aufgegriffen werden wie zum Beispiel die Bestandteile der Ernährung (Chemie, Biologie), Vorgänge beim Zubereiten von Lebensmitteln (Physik), Konsumverhalten und Lebensmittelwirtschaft (Geographie) oder auch die vertiefende

Auseinandersetzung mit Mengenangaben bei Rezepten (Mathematik) sowie Arbeitsaufgaben in einer anderen Sprache (Englisch). Welche Möglichkeiten es für das Einfließen unterschiedlicher Fachdisziplinen in den Ernährungsunterricht noch gibt wurde umfassend in Kapitel 2.3.1 erörtert.

Von regelmäßigen Fortbildungen können insbesondere fachungeprüfte PädagogInnen profitieren, weshalb diese sehr wichtig sind. Bis auf zwei besuchten alle befragten Pädagoginnen mindestens eine Fortbildung zum Thema Ernährung pro Jahr. Welche Fortbildungen genau besucht wurden, wurde in dieser Arbeit nicht thematisiert.

4.4 Probleme im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Vier Hauptprobleme im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen, die jeweils von mehreren Pädagoginnen angesprochen wurden, konnten identifiziert werden. Das am häufigsten genannte Problem ist das geringe Stundenkontingent für das Fach *Ernährung und Haushalt*. Zehn Pädagoginnen erwähnen das Problem der Stundenkürzungen und dass zu wenig Zeit für das Zubereiten von Speisen und das anschließende gemeinsame Essen bleibt, insbesondere wenn nur eine geblockte Doppelstunde stattfindet. Zudem können die vorgesehenen Inhalte für die Ernährungs- und Verbraucherbildung infolge der fehlenden Zeit nicht ausreichend behandelt werden.

„Ja, ich habe zwei Stunden, also 100 Minuten. Und das ist... bis die einmal fertig sind, umgezogen sind und Platz nehmen und alles besprochen haben, die Zeit vergeht im Flug. Und das Problem ist, zum Kochen haben wir schon Zeit aber zum ESSEN haben wir immer einen Stress. Sobald wir mehr als ein Gericht haben, braucht man die Zeit zum Essen... da fehlt sie uns einfach, weil sie doch eine Zeit brauchen. Schade.“ (ID03, 94)

„Also erstens einmal bedeuten diese zwei Stunden für die Kinder einen absoluten Stress. Also ich lege sehr großen Wert auf das praktische Arbeiten und lasse dann natürlich vieles einfließen im Unterricht. Aber diese Ernährungsbildung, wie wir sie früher betrie-

ben haben, die ist nicht mehr möglich. Es ist eine Qualitätssicherung im Unterricht mit zwei Stunden nicht gegeben. Also überhaupt nicht. Es unterrichten jetzt noch drei andere Kollegen. Wir haben natürlich alle die gleichen Voraussetzungen und die sagen alle das gleiche. Das ist einfach nicht mehr möglich. Man muss da sehr große Abstriche machen und Ernährungsbildung findet schon sehr... ich versuche es halt möglichst zu integrieren, aber man kann GANZ vieles überhaupt nicht mehr ansprechen.“ (ID14, 32)

„Wenn es zu sehr beschnitten wird das Fach, dann kann es nicht so unterrichtet werden, wie es gehört. Dazu braucht man einfach Zeit.“ (ID07, 162)

Ein weiteres Problem der Stundenkürzungen ist das Wegfallen von praktischen Fächern, welche für SchülerInnen im Schulalltag neben theoretischen Fächern einen wichtigen Pfeiler darstellen.

„Ich sehe das Problem, dass die Stunden einfach gekürzt werden. Das sehe ich als großes Problem. Nicht damit... nicht weniger... mir geht es weniger darum, dass ich meine Unterrichtsinhalte irgendwie nicht mehr... die bringe ich natürlich dann nicht mehr durch, das ist auch klar. Aber ich sehe so oft, wie die Kinder eigentlich das brauchen, einmal so Stunden, wo sie einfach, erstens selbst etwas machen können mit... was fertigen können und auch wo sie einfach einmal ein bisschen eine Ansprache finden. Wo sie einfach einmal irgendwie, das und das ist nicht so gut gelaufen... Ich denke mir jetzt oft, bin ich jetzt die Lehrerin oder gehe ich jetzt irgendwie in einen anderen Bereich hinein und sie erzählen mir so viel und ich denke mir auch, dass das so wichtig ist für sie. Und genau die Fächer, wo für genau so Dinge Luft wäre, die werden immer gekürzt und ich glaube, dass das schon für die Schüler überhaupt nicht gut ist und das sehe ich schon als großes Problem. Weil einfach das Menschliche ein bisschen auf der Strecke bleibt. Ja. Das glaube ich... Wir haben jetzt noch Glück, dass wir eben die Stunden noch haben. Weil wenn es weniger werden, dann sehe ich das schon als großes Problem.“ (ID05, 88)

Fünf Pädagoginnen, unter ihnen drei ungeprüfte, sehen ein Problem am Mangel von fachgeprüften Lehrpersonen. Die Unterrichtsqualität kann nicht aufrecht erhalten werden, wenn keine geprüften LehrerInnen mehr nachkommen und die Stunden noch mehr gekürzt werden.

„Wenn keine ausgebildeten Pädagogen/Pädagoginnen mehr da sind, dann wird es schlechter... wird es nicht mehr besser. Weil dann werden die Stunden halt auf das Minimalste gestrichen. Eine Stunde für alle viel Schulstufen... Ich glaube nicht, dass ungeprüfte... nein... da schaut keine Qualität heraus. Das habe ich schon mitbekommen. Ja, schade ist das.“ (ID03, 84)

„Ja, dass halt aus Lehrkraftmangel Lehrkräfte, also ich jetzt zum Beispiel, eingesetzt werden und nicht... ich finde mit unzureichender Fortbildung, also die Fortbildungen finden teilweise statt, wenn das Schuljahr schon läuft und am Anfang wurschtelt man sich halt dann so zurecht und ich finde, dass das einfach Fachlehrer machen sollten so wie im Fach Bewegung und Sport, die halt da Kompetenz... eine Ausbildung haben und das ist halt generell in vielen Fächern, dass man andere Fächer unterrichtet und das finde ich schon problematisch teilweise.“ (ID01, 78)

Zwei Pädagoginnen gaben an, dass eine mangelhafte Einrichtung wie beispielsweise eine fehlende oder unzureichend eingerichtete Schulküche oft ein Problem darstellt.

„Ich habe an einer anderen Schule... Also wir teilen mit drei Schulen eine Küche und das ist halt nicht immer unproblematisch.“ (ID01, 40)

„Was vielleicht auch noch ein Problem ist oft, dass die Schulküche nicht richtig ausgestattet ist. Dass vielleicht auch zu große Gruppen sind. Das könnte ich mir vorstellen.“ (ID02, 74)

Acht Pädagoginnen geben fehlende Kompetenzen seitens der SchülerInnen als Problem an. Zu Hause werden alltägliche Kompetenzen wie eine angemessene Tischkultur

oder eigenständige Zubereitung von Speisen oft nicht mehr vorgelebt, was sich auf den Ernährungsunterricht auswirkt bzw. diesen zum Kompetenzerwerb noch bedeutender macht.

„Erstens ist es schon oft so, die Kinder kennen die Lebensmittel nicht. Die wissen gar nicht, wie schaut das aus... wenn ich jemanden zum Billa schicken würde, etwas einkaufen... die müssten bestimmt jemanden fragen, wo gibt es das, weil sie das einfach nicht zuordnen können. Das fängt schon an, dass sie die Verpackungen einfach nicht mehr erkennen. Zum Beispiel, wenn ich jetzt sage, wir kochen ein Püree, dann wissen viele den Karton, was man nur mehr anrührt, aber dass man eigentlich dafür Kartoffeln braucht [...].“ (ID05, 64)

„Sie können sich nicht vorstellen, wie einige das Besteck halten. Das ist verheerend. Das ist SO schlimm, denen das umzutrainieren. Das ist eigentlich das Hauptproblem, dass sie es schaffen, am Ende der zweiten Klasse... einige... Ich möchte sagen, ein Drittel schafft es noch nicht in der zweiten Klasse, das Besteck so zu halten, dass es richtig in der Hand ist. Die haben noch Babygriffe und so weiter.“ (ID08, 38)

Weil es mich einfach oft schockiert, wenn man merkt, dass die Kinder eigentlich noch nie etwas selbst Gekochtes gegessen haben und das meiste gar nicht kennen. (ID09, 24)

„[...] dass es einfach leider Gottes sehr viele Kinder gibt, die von daheim diesbezüglich gar nichts mehr mitbekommen, die auch jammern, daheim im Kühlschrank ist nur schimmliges Zeug. Oder die so Fertignudeln und alles Mögliche essen, wo es da nicht passt. Wo ich mir auch sicher bin, dass wir ein sehr großes Klientel haben, das wirklich schon als Kind mehr oder weniger nur alleine am Tisch sitzt.“ (ID09, 24, 66)

Weitere Probleme wurden bezüglich der Elternarbeit angesprochen. Elternabende, die sich auf gesunde Ernährung beziehen werden vorwiegend nur von Eltern besucht, für die Ernährung schon von Interesse ist.

„Nur da ist meiner Meinung nach das Problem, dass gerade bei so Elternabend, ja schon ... nur die Eltern kommen, wo es sowohl mit der Erziehung als auch mit der Ernährung noch halbwegs funktioniert.“ (ID09, 40)

Eine ungeprüfte Pädagogin fühlte sich mit dem Fach allein gelassen und überfordert und spricht diesen Umstand als Problem an.

„Ja, am Anfang halt, wie man das Fach halt gestaltet und die ganzen organisatorischen Abläufe. Das habe ich mir selbst alles angeeignet und mit den Abrechnungen ... da steckt halt schon viel mehr in dem Fach, als man so vermutet auf den ersten Blick und da wurschtelt man sich, wenn man halt nicht da vom Fach ist, so durch. Und die Übergabe war halt nicht so kooperativ bei mir, deswegen habe ich mich damit ein bisschen allein gelassen gefühlt.“ (ID01, 74)

Außerdem wird die allgemeine Problematik der Übernahme von fachfremden Unterrichtsgegenständen angesprochen.

„Häufig erklärt man sich bereit, das eine Schuljahr zu übernehmen und weil es dann ja gut läuft, bleibt man dann darauf sitzen und macht noch ein Schuljahr und noch ein Schuljahr, da gebeten wird, das zu übernehmen und sich dann halt auf seine Fächer da nicht so spezialisieren oder weiterbilden kann, wenn man die dann teilweise gar nicht unterrichten darf. Wir sind dann schon teilweise ein bisschen erpresst worden.“ (ID01, 78)

Eine Pädagogin gab an, dass die Zusammenarbeit mit der Gemeinde sonst sehr gut funktioniert, jedoch diese vorgibt, welcher Bäcker das Schulbuffet beliefert. Hier läge das Problem daran, dass nicht gesunde Lebensmittel im Vordergrund stehen würden, sondern der Profit.

„Und wir haben auch ein Schulbuffet, das leider... das wird von den Bäckereien gebracht und die Gemeinde bestimmt das aber. Da bin ich sehr unglücklich darüber. Wir bekommen nicht den Bäcker, den wir wollen, der sich auf unsere Wünsche einlässt, sondern sie bekommen alle Jahre einen anderen Bäcker und zwar einfach aufgrund dessen, weil sie von der Gemeinde sind und das muss gerecht aufgeteilt sein. Aber das ist einfach nicht das, was wir wollen. [...] Wir haben jetzt einen neuen Bürgermeister. Vielleicht ist der sensibler und geht dann einmal darauf ein, dass der bekommt, der sich an die Regeln hält und nicht der, der einfach am meisten verdienen will mit den ungesunden Säften. Und eben somit sind wir eben kein Vorbild, wenn wir so ungesunde Sachen anbieten. Das wäre eben wichtig, dass wir das vorleben könnten im Alltag.“ (ID08, 42)

Tabelle 23 führt die genannten Probleme und die Häufigkeiten der jeweiligen Aussagen an.

Nennungen	Häufigkeit	PädagogInnen	
		m.A.	o.A.
Zu geringes Stundenkontingent	11	6	5
Fehlende Kompetenzen bei SchülerInnen	8	4	4
Mangelhafte Qualifikation der PädagogInnen	5	2	3
Mangelhafte Einrichtung	2	0	2
Wenig Mitspracherecht bei Gestaltung des Schulbuffets	1	1	0

Tabelle 23: Probleme im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen

4.4.1 Zusammenfassung der Kategorie Probleme im Bereich Ernährungs- und Verbraucherbildung

Ein Hauptproblem stellen die Stundenkürzungen im Fach *Ernährung und Haushalt* dar. Die Zeit reicht in den meisten Schulen bei weitem nicht aus, um die Inhalte des Lehrplans zu behandeln. Die Zeit für das Zubereiten von Speisen und das anschließende gemeinsame Essen, was ein bedeutender Teil des Unterrichts sein sollte, ist zumeist

sehr knapp. Sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen sind deshalb im Ernährungsunterricht sehr oft einem großen Stress ausgesetzt.

Was den Unterricht oft zusätzlich erschwert, sind die fehlenden Kompetenzen seitens der SchülerInnen. Alltägliche ernährungsrelevante Kompetenzen und Erfahrungen wie beispielsweise das Besteck richtig zu halten oder das Kennen von frischen Lebensmitteln werden immer weniger von zu Hause mitgegeben. Die Vermittlung dieser Kompetenzen muss mehr und mehr von der Schule übernommen werden. Fehlen dazu noch die notwendigen Stunden, können die Ziele des Lehrplans für den Ernährungsunterricht nur schwer erreicht werden. Ein weiteres Problem der Stundenkürzungen, welches von einer Pädagogin angesprochen wurde, ist der Rückgang an praktischen Fächern und damit die Möglichkeit der SchülerInnen, sich handwerklich und praktisch zu betätigen.

Auch das Fehlen von fachgeprüften PädagogInnen stellt laut mehreren Aussagen ein Problem dar. Eine gute Unterrichtsqualität kann ohne fachlich ausgebildete Personen nicht gewährleistet werden, und die Stunden werden zukünftig noch mehr gekürzt. Auch eine entsprechende Einrichtung wie eine gut ausgestattete Schulküche existiert nicht in allen Schulen, was eine Problematik darstellt.

Eine ungeprüfte Pädagogin hat das Fach nicht freiwillig übernommen und war aufgrund fehlender Unterstützung ihrer Vorgängerin und seitens der Schule anfangs überfordert. Auch hier wird die Problematik der Übernahme fachfremder Unterrichtsgegenstände angesprochen, die oft nicht freiwillig passiert.

4.5 Voraussetzungen und Notwendigkeiten

Auf die Frage hin, welche Voraussetzungen notwendig sind, um die Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen gut umsetzen zu können, konnten sechs Punkte identifiziert werden, die mehrfach genannt wurden.

Um den Ernährungsunterricht gut durchführen zu können, ist laut 11 Pädagoginnen eine wichtige Voraussetzung, dass die Unterstützung seitens der Direktion und der

KollegInnen sowie der Gemeinde gegeben ist und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

„[...] ich weiß auch andere Schulen, da geht das nicht aufgrund der Ressourcen eigentlich, dass da nicht gescheit gearbeitet werden kann.“ (ID04, 32)

„Und dass man einfach Sachen anbietet. So wie zum Beispiel die kostenlosen Äpfel bei uns. Die gehen total gut, weil wenn wer einen Hunger hat und kein Geld dabei hat, dann ist ein Gratisapfel besser als nichts und somit... das finde ich einfach wichtig. Das heißt, noch ein Ziel wäre es, dass wir den Getränkeautomaten ein bisschen umschichten, aber da... das ist immer so eine schwierige Sache mit den Getränken.“ (ID05, 56)

„[...] wenn man etwas braucht, dass das die Gemeinde auch zur Verfügung stellt und finanziert.“ (ID12, 72)

„Ja, ich denke, solange die Direktion bzw. der Chef dahinter steht, hinter dem Fach, werden wir sicher vom Stundenkontingent her nicht mehr kämpfen und haben das Fach und ich finde, das Fach ist einfach so wichtig, weil es ist einfach fast gleichzustellen wie Turnen eigentlich. Der Sport ist genauso wichtig, aber ich glaube die Ernährung ist fast schon wichtiger. Empfinde ich jetzt, also dahingehend.... Solange wir diesen Standpunkt alle verteidigen, werden wir kein Problem haben, hoff' ich halt. Da ist es mir dahingehend recht wichtig.“ (ID06, 84)

Auch werden genügend Stunden erneut als wichtige Voraussetzung für einen guten Ernährungsunterricht angesprochen.

„Haben wir wieder das Problem. Es muss einfach ohne große Diskussion genügend Zeit geben, genügend Stunden geben.“ (ID07, 169)

„Ja, es braucht einfach mehr Stunden. Es braucht einfach mehr Stunden und auch, dass man die Stunden etwas flexibler einteilen kann. Dass man sie ein bisschen blocken

kann. Wenn es 1,5 Stunden wären, sind es drei Stunden. Da kann man ganz anders agieren, da kann man ganz anders handeln. Da kann man auch Exkursionen machen. Dass man einfach ein bisschen flexibler ist. [...] Aber diese Stundentafel ist eine autonome Angelegenheit, also seitens der Schule. Wenn die Schule die Stunden streicht, dann sind wir auf verlorenem Posten. Der Unterschied ist eklatant.“ (ID14, 68)

„Ja also mindestens einmal eineinhalb Stunden. Also insgesamt drei Stunden für alle vier... also für alle vier Stufen drei Stunden Ernährung und Haushalt, dass man so drei... auf drei Stunden blocken kann vierzehntägig. Das wäre jetzt schon sinnvoll, da kann man wirklich gut Theorie machen und auch gut Praxis.“ (ID03, 92)

Acht Pädagoginnen geben eine angemessene Einrichtung als Notwendigkeit für den Ernährungsunterricht an.

[...] eine ausgestattete Schulküche... ist halt schon das Mindeste finde ich [...]. (ID01, 84)

„Natürlich, man braucht eine ordentliche Küche und solche Dinge. Also die Ressourcen sollten schon vorhanden sein. Es muss Platz und Raum und Zeit dafür gegeben sein.“ (ID13, 66)

Ebenfalls als wichtige Voraussetzung wurde von sieben Pädagoginnen die persönliche Einstellung zum Thema Ernährung und die Vorbildfunktion der PädagogInnen genannt.

„Ich finde es wichtig, dass man mit einem guten Beispiel einmal vorangeht. Weil wenn ich mich in der Pause immer mit einem Schokoriegel hinstelle, dann... ja. Und vielleicht im Unterricht noch sage, wie ungesund das ist, dann ist das sicher kein gutes Ziel.“ (ID05, 56)

„Ich denke einmal, was ganz wichtig ist, wie man selbst dazu steht. Dass ich selber vom eigenen Essverhalten ausgehe bzw. das auch von der Familie reflektiere, auch für die

Kinder. Und da ich ja selber Hausfrau und Mutter bin und Kleinkinder habe, ist mir das auch selbst ganz wichtig, dass ich sie auch gesund ernähre, so gut es einfach geht.“ (ID06, 46)

„Was ist die Mindestvoraussetzung... Ein Lehrer, der das mit Freude macht. Das wäre gut.“ (ID12, 72)

Von fünf Pädagoginnen wird eine adäquate Ausbildung als Voraussetzung angegeben.

„Einmal eine effiziente Ausbildung. Was ich feststelle und wenn ich nachlese und was ich selbst immer wieder zu spüren bekomme, dass einfach viele das Fach auch unterrichten, wo keinerlei Vorkenntnisse da sind. Nur private Vorkenntnisse.“ (ID11, 42)

„Und es muss definitiv die Ausbildung von Fachkräften, MEHR forciert werden und dass einfach auch mehr nachkommen. Das ist jetzt einfach... diese alten Eisen, die ausschließlich Ernährung und Haushalt unterrichtet haben, die gibt es dann einfach bald nicht mehr und dann sehe ich persönlich die Gefahr, dass WEIL das Personal fehlt, die Rechtfertigung, die Stunden NOCH mehr zu kürzen, gegeben ist. Weil wenn ich keine Fachleute habe, dann kann ich sagen, ja dann brauchen wir das Fach aber eigentlich nicht. Ja da sehe ich schon eine Gefahr darin.“ (ID04, 74)

Fünf Pädagoginnen erwähnen als Voraussetzung für einen guten Ernährungsunterricht auch die Zusammenarbeit mit anderen Fächern wie zum Beispiel Biologie und Geographie.

„[...] und auch vielleicht mehr fächerübergreifende Projekte bzw. Inhalte im Lehrplan vielleicht auch verankert. Dass man sagt, wenn man jetzt in Chemie zur organischen Chemie kommt und da geht es um die Kohlenhydrate, Eiweiße und Fette, dass man das verbindet. Ich meine, ich mache das sowieso, weil ich jetzt beides bin. Auch in Biologie

gibt es so viele Themen, wo man sagt, da kann man das irgendwie integrieren und verbinden. Das wäre natürlich total toll für die Kinder.“ (ID02, 78)

„[...]und so ein bisschen das Interesse auch von anderen Kollegen, nicht nur spezifisch die EH-Lehrer. Einfach dass man es vielleicht fächerübergreifend aufnehmen könnte. Mit Biologie vielleicht oder mit Geographie... hat auch ganz viel damit zu tun. Woher kommen die Lebensmittel, wohin werden sie hingeliefert, wie wird das... Das wäre sehr wichtig [...].“ (ID12, 36)

In Tabelle 24 sind die genannten Voraussetzungen und Notwendigkeiten nach der Gesamthäufigkeit der Aussagen und nach der jeweiligen Häufigkeit der Aussagen von den Pädagoginnen mit bzw. ohne Ausbildung angeführt.

Nennungen	Häufigkeit	Häufigkeit Pädagoginnen m.A.	Häufigkeit Pädagoginnen o.A.
Unterstützung/Förderung seitens der Direktion bzw. Schule und/oder der Gemeinde	11	5	6
Mehr Stunden für das Fach Ernährung und Haushalt	10	4	6
Notwendige Einrichtung	8	2	6
Positive Einstellung/Vorbildfunktion der PädagogInnen	7	3	4
PädagogInnen mit Ausbildung	5	3	2
Fächerübergreifendes Arbeiten	5	4	1

Tabelle 24: Voraussetzungen und Notwendigkeiten für einen guten Ernährungsunterricht

Die meisten Nennungen wurden von mehr ungeprüften Pädagoginnen erwähnt. Auffallend ist, dass insbesondere eine notwendige Einrichtung wie zum Beispiel eine geeignete Schulküche von eindeutig mehr Pädagoginnen ohne Ausbildung genannt wurde.

4.5.1 Zusammenfassung der Kategorie Voraussetzungen und Notwendigkeiten

Gewisse Punkte, die in der Kategorie Probleme angesprochen wurden, werden auch in dieser Kategorie genannt. Um effiziente und gute Ernährungs- und Verbraucherbildung an den Neuen Mittelschulen anbieten zu können, braucht es die Unterstützung seitens der Schule, das heißt seitens der Direktion und der KollegInnen, um Projekte und Angebote wie zum Beispiel Gratisobst oder Veranstaltungen zu dem Thema umsetzen zu können. Auch die Gemeinde spielt eine Rolle und kann für notwendige Ressourcen wie zum Beispiel die Ausstattung der Schulküche, die insbesondere für ungeprüfte Pädagoginnen ebenfalls eine notwendige Voraussetzung ist, sorgen. Eine weitere Voraussetzung für eine gute Umsetzung des Ernährungsunterrichts wären mehr Stunden. Wie schon in Kapitel 4.4.1 erläutert, können die Inhalte des Lehrplans nur unzureichend vermittelt werden. Die Zeit sowohl für das praktische Arbeiten und anschließende Essen in der Küche als auch für den theoretischen Input und somit für die qualitativ gute Umsetzung von Ernährungs- und Verbraucherbildung ist derzeit zu gering.

Eine weitere wichtige Voraussetzung ist die positive Einstellung der Pädagoginnen. Ein Unterricht, der mit Motivation und Freude geplant und umgesetzt wird, ist abwechslungsreicher und qualitativ besser als ein Unterricht, der mehr oder weniger unfreiwillig abgehalten werden muss. Auch die Vorbildfunktion wird von den Pädagoginnen angesprochen, die ebenfalls in den *Handlungsempfehlungen für die Bereiche Ernährung und Bewegung der „Gesunden Schule“* des Ludwig Boltzmann Instituts angeführt ist. Demnach ist es wichtig, dass sich die LehrerInnen ihrer Vorbildfunktion, auch hinsichtlich eines gesunden Essverhaltens, bewusst sind (Adamowitsch et al. 2011).

Fächerübergreifendes Arbeiten wird als weitere Voraussetzung für eine gute Ernährungs- und Verbraucherbildung in Neuen Mittelschulen genannt. Die Zusammenarbeit mit Fächern wie Chemie, Biologie und Geographie im Unterricht, aber auch in Form von Exkursionen kann für einen intensiveren theoretischen, aber auch praktischen Input sorgen. Dafür sind Verständnis von KollegInnen und die Zusammenarbeit mit denselben notwendig. Wie schon in Kapitel 2.3.2 zusammengefasst, gibt es diesbezüglich Vorschläge für die Umsetzung im Unterricht (Ladstätter 2013).

4.6 Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt

Der Stellenwert des Fachs *Ernährung und Haushalt* verliert immer mehr an Bedeutung und wird von vielen nicht wertgeschätzt. Acht Pädagoginnen sprechen diese Problematik sowie die allgemeine Bedeutung und Wichtigkeit des Fachs für die Lebenskompetenz und die Gesundheit an, die gerade in der heutigen Zeit, die geprägt ist von Übergewicht und ernährungsassoziierten Erkrankungen, immer wichtiger wird.

„Und dann... ja, es hat nach wie vor immer noch nicht den Stellenwert, den es haben sollte, obwohl in den Medien rundherum nur von Gesundheit und Ernährung geredet wird und an der Schule ist es immer nur so ein Nebenfach. Das stört mich eigentlich schon, muss ich sagen, weil es irgendwie nicht zusammenpasst.“ (ID03, 82)

„Und das ist mir jetzt eigentlich ganz wichtig, dass das wirklich wertgeschätzt wird. Das ganze Fach. Und dass es einfach wirklich gleichzunehmen ist, wie mit dem Sport oder sogar wichtiger. Die ganze Ernährung.“ (ID06, 90)

„Weil essen muss jeder Mensch und das Fach hat einfach so wenig Wertigkeit, was traurig ist. Jedes andere Nebenfach ist nicht so lebensnotwendig. Es ist wichtig, jedes Fach ist wichtig. Es gibt kein Fach, was nicht wichtig ist. Aber ich kann einfach nicht akzeptieren, dass an jeder Schule eine Stunde Ernährung und Haushalt genügt, und das nächste Fach mit fünf Stunden bei den Pflichtfächern dabei ist. Das ist für mich unvorstellbar. Das grenzt für mich einfach an Unlogik und ich kann das nicht verstehen... die Menschen, die sowas entscheiden... finde ich einfach dumm.“ (ID08, 34)

Auch die Bedeutung des Fachs für die SchülerInnen sowohl für jetzt als auch für ihr späteres Leben wird von elf Pädagoginnen erwähnt, insbesondere dann, wenn bestimmte Kompetenzen nicht mehr von zu Hause mitgegeben werden. Auch für SchülerInnen, die praktischer veranlagt sind, ist das Fach wichtig.

„Weil ich es wichtig finde, dass sich halt die Schüler damit auseinandersetzen, um einfach auf... für ihr eigenes Wohlbefinden und ihren Körper ein Gefühl entwickeln, was

einem guttut und was nicht. Sich damit einfach auseinanderzusetzen... Weil das vielleicht von zu Hause nicht unbedingt immer mitgebracht wird.“ (ID01, 48)

„Ich mache das in der vierten Klasse relativ intensiv, weil es einfach dringend notwendig ist für die Kinder für das spätere Leben. Das brauchen die einfach.“ (ID14, 42)

„Ich sehe einfach ganz die tollen Chancen für Kinder, die eben nicht unbedingt Föhler sind, die weiter studieren, sondern das Praktische so gern mögen. Dass sie da ein bisschen einen Einblick bekommen. Ich sehe die Chancen für die Gesundheit. Die Gesundheitserziehung ganz einfach, für das Bewusstsein, welche Lebensmittel kaufe ich.“ (ID10, 63)

„Also für die Schüler... ich glaube oder ich bin mir ziemlich sicher, dass Ernährung und Haushalt für die Schüler ein Mehrgewinn ist, also dass das ein Fach ist, was jetzt nicht so kognitiv ist, sondern dass es einmal ein Fach ist wie Werken, wo sie etwas angreifen können und einfach einmal arbeiten können und für so viele Schüler ist das so wichtig. Und gerade... man sieht das... ich sehe das GANZ gut, weil ich die... alle Schüler, die ich in Kochen habe, auch im Unterricht habe und da sind auch die leistungsschwachen Schüler... sind oft mit diesen Sachen, gerade mit Kochen oder mit Werken oder so, gerade VIEL besser als oft die Einserkandidaten... die Einserschüler, die dementsprechend hier Defizite haben. Mir kommt vor, für die Schüler ist es halt TOTAL toll... das kann jetzt ICH dafür. Der andere ist zwar in dem gut, aber da bin ICH super. Da sieht man auch ganz gut, wer zu Hause was arbeitet, wer zu Hause angreift und so. Aber ganz generell glaube ich, dass es einfach eine Abwechslung ist für sie und wichtig. Und eben... und Kochen ist etwas, was man das ganze Leben lang braucht und Ernährung ist etwas, was einfach essenziell ist und deswegen glaube ich, dass da einfach am falschen Platz gespart wird. Weil... ich weiß nicht, wie viel bleibt schlussendlich an den kognitiven Fächern übrig unter dem Strich, und so ist gerade bei Kochen, dass man vielleicht immer nur ein, zwei Kleinigkeiten mitgeben kann. Gerade dass ich weiß, wie man etwas

abwiegt oder wie mache ich Nudeln. Dann ist schon ganz viel getan. Schon ganz viel gewonnen.“ (ID12, 70)

Neun Pädagoginnen geben an, dass die SchülerInnen eine sehr positive Einstellung dem Ernährungsunterricht gegenüber haben und sich sehr interessiert zeigen. Auch hier wird die Problematik mit den Stunden für den Ernährungsunterricht angesprochen.

„[...] wir haben halt sehr viel Spaß dabei. Selber an dem Tun und das selbst zu essen, das Zustandebringen, weil sie das von zu Hause teilweise nicht so kennen... ist mir aufgefallen und das kommt eigentlich ganz gut an.“ (ID01, 52)

„Ich kann nur von meiner Schule sprechen, also ich finde, die Kritik, die oft geäußert wird, die Kinder interessiert das nicht mehr, das kann ich überhaupt nicht belegen, weil meine Kinder, also unsere Kinder da an unserer Schule... die lieben mittlerweile wieder Kochen. Natürlich hängt sehr viel vom Unterricht ab, von der Lehrperson ab usw., aber die sind jetzt richtig motiviert, wieder zu kochen.“ (ID02, 74)

„Sie sind immer total wissbegierig. Gerade in dem Fach, also das hat mich ein bisschen verwundert, aber sie haben wirklich ein großes Interesse.“ (ID05, 12)

„Ich muss aber dazu sagen, dass die Schüler äußerst interessiert sind. Da unheimlich gut mitarbeiten und da könnte man schon etwas machen, wenn man genügend Stunden hätte. [...] Es würde sehr große Chancen geben, vor allem weil das Interesse der Kinder gerade bei der Verbraucherbildung und bei Ernährung sehr groß ist. Da kommen alle, auch wenn es Nachmittag ist. Auch die Allerschwierigsten. Die sind immer da, weil es sie einfach sehr interessiert.“ (ID14, 42, 66)

Zwei Pädagoginnen betonen, dass es wichtig wäre, das Fach *Ernährung und Haushalt* zu erhalten.

„Also ich finde es schon wichtig in der heutigen Zeit, dass das weiterhin unterrichtet wird. Auch gerade praktisch, weil sicherlich auch in manchen Bereichen, also ein Defizit vom Elternhaus besteht. Also einfach damit auseinandersetzen die Schüler... mit Ernährung- und Verbraucherbildung.“ (ID01, 80)

„Ganz viele Chancen sehe ich in diesem Fach drin. Es wäre so erstrebenswert, dass es dieses Fach unbedingt weiter gibt, dass es nicht abgewürgt wird.“ (ID10, 63)

In Tabelle 25 sind die Aussagen bezüglich der Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt und deren Häufigkeit angeführt.

Nennungen	Häufigkeit
Das Fach hat eine große Bedeutung für SchülerInnen für jetzt und später.	11
Einstellung und Interesse der SchülerInnen gegenüber dem Ernährungsunterricht ist positiv.	9
Es herrscht allgemein eine geringe Wertschätzung des Fachs Ernährung und Haushalt.	6
Es ist notwendig, das Fach zu erhalten.	2

Tabelle 25: Aussagen bezüglich der Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt

4.6.1 Zusammenfassung der Kategorie Bedeutung des Fachs Ernährung und Haushalt

Alle Pädagoginnen sind sich darüber einig, dass das Fach *Ernährung und Haushalt* eine große Bedeutung für die Ausbildung wichtiger Lebenskompetenzen und in Folge für die Gesundheit der SchülerInnen hat. Der Stellenwert und die Wertschätzung sind im Allgemeinen jedoch sehr niedrig. Der Ernährungsunterricht ist an vielen Schulen in einer Außenseiterrolle, was zu Stundenkürzungen und in Folge zu einem Abfall der Unterrichtsqualität führt. Doch gerade heutzutage ist ein Fach, welches sich auf die Ernährungs- und Verbraucherbildung und deren Auswirkungen auf die eigene Person und seine Umwelt konzentriert, unbedingt notwendig. Der Großteil der Pädagoginnen gibt an, dass gewisse Grundkompetenzen von zu Hause nicht mehr erlernt werden, weshalb gerade deswegen die Bedeutung des Fachs für die SchülerInnen für jetzt und für

die Zukunft steigt. Auch eine positive Einstellung und somit das Interesse und die Freude an diesem Fach seitens der SchülerInnen sei gegeben. Mehrfach wird angegeben, dass sich die SchülerInnen selbst mehr Stunden wünschen würden.

5 Schlussbetrachtung

In dieser Arbeit *Bedarfsanalyse hinsichtlich Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen in Tirol* wurde der Bedarf an schulischer Ernährungs- und Verbraucherbildung und somit auch am Fach *Ernährung und Haushalt* erhoben. Die Qualifizierung, diesen Gegenstand zu unterrichten, findet in Österreich vorwiegend an pädagogischen Hochschulen statt und an der Universität Wien, jedoch unterrichten immer häufiger auch PädagogInnen, die keine Ausbildung in Ernährung absolviert haben. Für diese Arbeit wurden Pädagoginnen befragt, die in diesem Fach geprüft sind, aber auch Pädagoginnen, die ursprünglich die Ausbildung in anderen Fächern absolviert haben. Um den Bedarf an Ernährungs- und Verbraucherbildung überprüfen zu können, wurden vorab Forschungsfragen erstellt, die sich aus einer Hauptfrage und sieben Unterfragen zusammensetzen. Die Hauptfrage, die es zu beantworten gilt, lautet:

Besteht Bedarf an Ernährungs- und Verbraucherbildung bzw. an dem Fach Ernährung und Haushalt an Neuen Mittelschulen in Tirol?

Für die Beantwortung dieser Frage sollen vorerst die sieben Unterfragen beantwortet werden.

1. Welche Rolle spielt das Thema Ernährung an den Schulen?

Das Thema Ernährung wird an den befragten Schulen unterschiedlich gehandhabt. Die Hälfte der Befragten gibt an, dass Ernährung eine große Rolle spiele, die andere Hälfte gibt das Gegenteil an. Wichtig sei die Unterstützung seitens der Direktion, der KollegInnen und der Gemeinde, um ernährungsrelevante Projekte, Angebote oder Verbote an der jeweiligen Schule umsetzen zu können. Auch das vorhandene Stundenkontingent spiegelt die Rolle der Ernährung an der jeweiligen Schule wider. Wird das Fach als wichtig und notwendig anerkannt und werden dementsprechend mehr Stunden zur Verfügung gestellt, wächst auch die Bedeutung der Thematik an der Schule. Doch nur in den wenigsten Schulen werden neben dem verpflichtenden Ernährungsunterricht

noch weitere Projekte oder Angebote umgesetzt. Laut einigen Pädagoginnen wären das Einbeziehen der Eltern sowie das Verwenden von Projektstunden für weitere Ernährungs- und Kocheinheiten bzw. Kochabende oder Workshops wünschenswert.

Für die schulische Ernährungs- und Verbraucherbildung reicht es nicht, nur Wissen an die SchülerInnen zu vermitteln. Um ernährungsrelevante Kompetenzen langfristig zu festigen, ist es notwendig, diese im alltäglichen Leben anwenden zu können, weshalb die Einbindung des Bereichs Ernährung in den Schulalltag unter anderem in Form von Projekten und Angeboten auch außerhalb des Ernährungsunterrichts seitens der Schule notwendig ist. Hier besteht Handlungsbedarf.

2. Reicht die jeweilige Stundenanzahl im Fach Ernährung und Haushalt aus, um den SchülerInnen die Inhalte des Lehrplans zu vermitteln?

Diese Frage kann mit Nein beantwortet werden. Die Inhalte des Lehrplans sind wesentlich umfangreicher und können in der vorgesehenen Zeit nicht im Ernährungsunterricht behandelt werden. Für die Pädagoginnen steht die praktische Zubereitung in der Küche im Vordergrund, wobei andere Schwerpunkte des Lehrplans aufgrund des Zeitmangels meistens keinen Platz mehr finden und lediglich nebenher erwähnt werden können. Stress und Zeitdruck sind im Ernährungsunterricht keine Seltenheit.

3. Welche Kompetenzen sollten die Kinder am Ende der 8. Schulstufe hinsichtlich Ernährung haben?

Für alle PädagogInnen steht das praktische Arbeiten und somit die Fähigkeit, selbstständig (gesunde) Speisen zubereiten zu können, im Vordergrund. Auch die Grundzüge einer gesunden Ernährung und somit das Kennen der Ernährungspyramide und der wichtigsten Inhaltsstoffe und Nährstoffe sind grundlegende Kompetenzen, welche die SchülerInnen beherrschen sollten. Weiters wurde die Bedeutung von regionalen und saisonalen Produkten, das Erkennen von Qualitätsmerkmalen beim Einkauf, das Beachten der Hygiene in der Küche und das Reflektieren des eigenen Ernährungsverhaltens am häufigsten genannt. Zusammenfassend ist das praktische Arbeiten mit Berücksich-

tigung einer gesunden und nachhaltigen Ernährung Kern des heutigen Ernährungsunterrichts.

4. Welche Unterschiede zwischen PädagogInnen mit und jenen ohne eine fachspezifische Ausbildung gibt es hinsichtlich der Umsetzung von Ernährungs- und Verbraucherbildung für die Vermittlung von Ernährungskompetenz sowohl im Zuge des Unterrichtsfaches *Ernährung und Haushalt* als auch im Schulalltag an Neuen Mittelschulen in Tirol?

Ein auffallender Unterschied konnte bezüglich der verwendeten Materialien erkannt werden. Die Zuhilfenahme des Internets tritt bei nicht fachgeprüften LehrerInnen häufiger auf als bei geprüften. Ein weiterer ausschlaggebender Unterschied kann in der vorhandenen Stundenanzahl für den Ernährungsunterricht festgestellt werden. Im Durchschnitt stehen den befragten fachungeprüften Pädagoginnen insgesamt nur 1,7 Stunden über vier Schulstufen für das Fach *Ernährung und Haushalt* zur Verfügung. Fachgeprüften PädagogInnen stehen 2,5 Stunden zur Verfügung. Zwar werden überall Stundenkürzungen durchgeführt, doch betreffen diese im höheren Maße, wie auch von einigen befragten Pädagoginnen erwähnt, vor allem Schulen, an welchen keine fachgeprüften Personen den Ernährungsunterricht übernehmen. Ebenso nennen deutlich mehr fachungeprüfte Pädagoginnen eine notwendige Einrichtung als Voraussetzung für eine erfolgreiche Ernährungs- und Verbraucherbildung als fachgeprüfte Pädagoginnen.

Zu konkreten Unterschieden in der Unterrichtsqualität, sowohl inhaltlich als auch fachdidaktisch, zwischen fachgeprüften und fachungeprüften Lehrpersonen, kann in dieser Arbeit nicht Bezug genommen werden, da keine objektive Erhebung oder Beobachtung des Unterrichts stattgefunden haben und somit lediglich subjektive Aussagen der Pädagoginnen zur Auswertung herangezogen werden konnten. Jedoch kann aufgrund der Aussagen sowohl von den fachgeprüften als auch von den ungeprüften Pädagoginnen angenommen werden, dass eine fachspezifische Ausbildung und regelmäßige Fortbildungen in Ernährung unabdingbar sind für einen erfolgreichen Ernährungsunterricht, der den heutigen Ansprüchen der Gesellschaft im Bezug auf Gesundheit

entspricht. Zudem ist es für den gezielten Kompetenzerwerb der SchülerInnen notwendig, den Lehrplan und dessen Kompetenzanforderungen zu kennen.

5. Welche Probleme gibt es im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen?

Im Vordergrund steht hier das zu geringe Stundenkontingent für den Ernährungsunterricht und die fortlaufenden Stundenkürzungen. Wesentliche Inhalte können nicht oder nur unzureichend behandelt werden. Die Unterrichtszeit reicht nur bedingt für das Zubereiten von Speisen und das anschließende gemeinsame Essen aus. Stress und Zeitdruck sowohl für SchülerInnen als auch für die LehrerInnen sind die unmittelbaren Folgen. Ein weiteres Problem für die Umsetzung des Ernährungsunterrichts sind fehlende Kompetenzen seitens der SchülerInnen. Immer weniger SchülerInnen nehmen grundlegende Kompetenzen bezüglich Ernährung und Essen, wie zum Beispiel die richtige Handhabung von Besteck oder das Kennen frischer Lebensmittel, von zu Hause mit. Die Berufstätigkeit beider Eltern, Zeitmangel und der vorwiegende Konsum von Fertigprodukten zu Hause führt zu einem Verschwinden der Ess- und Tischkultur sowie von grundlegenden Kompetenzen im Bereich Ernährung. Diese Lücken müssen immer öfter von der Schule geschlossen werden, was für den Ernährungsunterricht die Bewältigung weiterer Herausforderungen bedeutet, wofür jedoch wiederum die Zeit fehlt.

Zudem wird auch hier wieder mehrfach die mangelhafte Qualifikation seitens der PädagogInnen erwähnt. Die Unterrichtsqualität kann ohne fachlich ausgebildete Personen nicht aufrechterhalten werden, und weitere Stundenkürzungen sind die Folge. Auch eine entsprechende Einrichtung wie eine gut ausgestattete Schulküche existiert nicht in allen Schulen vor, was eine Problematik darstellt.

6. Welche Voraussetzungen sind notwendig, um Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen gut umsetzen zu können?

Die notwendigen Voraussetzungen für eine gute schulische Ernährungs- und Verbraucherbildung decken sich größtenteils mit den derzeitigen Problemen. An vorderster

Stelle steht auch hier wieder die Problematik des zu geringen Stundenkontingents für den Ernährungsunterricht. Mehr Stunden wären notwendige Voraussetzung, um die Inhalte vermitteln zu können und eine erfolgreiche schulische Ernährungs- und Verbraucherbildung an Neuen Mittelschulen anbieten zu können. Auch die Unterstützung seitens der Direktion bzw. der Schule und der Gemeinde sind wichtige Voraussetzungen für die Bereitstellung von Ressourcen und die reibungslose Umsetzung sowohl des Ernährungsunterrichts als auch von außerordentlichen Projekten und Veranstaltungen mit Ernährungsbezug. Zu den notwendigen Ressourcen gehört auch eine ausreichende Einrichtung wie beispielsweise eine gut ausgestattete Schulküche und ein Essraum. Auch eine positive Einstellung seitens der PädagogInnen und das Bewusstsein der eigenen Vorbildfunktion bezüglich Ernährung sind wesentliche Punkte, die genannt wurden. Zudem wurde auch hier wiederum die Notwendigkeit einer fachgerechten Ausbildung der PädagogInnen erwähnt. Zuletzt nimmt auch das fächerübergreifende Arbeiten eine wichtige Rolle ein. Das Verknüpfen von unterschiedlichen Themen aus dem Bereich Ernährung mit Fächern wie Geographie, Biologie, Chemie, Physik, Bewegung und Sport kann eine wertvolle Ergänzung des Unterrichts sein. Hierbei ist eine gute Zusammenarbeit mit KollegInnen notwendig, die die Bedeutung von Ernährung, Essen und Trinken und deren Auswirkungen auf das tägliche Leben anerkennen.

7. Welche Bedeutung hat die schulische Ernährungs- und Verbraucherbildung?

Auch hier sind sich die befragten Pädagoginnen einig: Die schulische Ernährungs- und Verbraucherbildung hat eine große Bedeutung für die SchülerInnen und deren späteres Leben. Ernährung, Essen und Trinken sind Lebenskompetenzen, die jeder Mensch beherrschen sollte. Das Wissen über den Einfluss von gesunder Ernährung auf den Körper und als Gegenstück dazu die Auswirkung einer ungesunden Ernährung auf die Entstehung von chronischen Krankheiten gehört zur Allgemeinbildung und sollte fixer Bestandteil in der schulischen Bildung sein. Doch nicht nur das Wissen, sondern auch die praktische Umsetzung und somit die Zubereitung von Speisen stellen einen wichtigen Pfeiler in der Ernährungsbildung dar und sind für das weitere Leben und die Gesundheit essentiell. Auch der richtige Umgang mit Lebensmitteln, das Wissen über de-

ren Herkunft und Qualitätsmerkmale sind in der heutigen Zeit wichtige Aspekte, die beim Einkauf beachtet werden sollten. All diese Faktoren spielen heutzutage eine wichtige Rolle und beeinflussen unsere Gesundheit und unsere Umwelt maßgeblich.

Die Wertschätzung des Ernährungsunterrichts, welcher diese Aspekte behandelt und immer wichtiger wird, ist jedoch größtenteils sehr gering und nimmt eine Außenseiterposition ein. Grundkompetenzen werden oft nicht mehr von zu Hause vermittelt, weshalb gerade deswegen die Bedeutung des Fachs für die SchülerInnen steigt.

5.1 Beantwortung der Forschungsfrage und Hypothesenbildung

Die Hauptfrage, ob Bedarf an Ernährungs- und Verbraucherbildung bzw. an dem Fach *Ernährung und Haushalt* an den Neuen Mittelschulen in Tirol besteht, kann dahingehend mit JA beantwortet werden. Auf Basis der qualitativen Auswertung der Interviews können nun folgende Hypothesen als Grundlage für weitere Forschungsarbeiten formuliert werden:

1. Bezüglich der Qualität im Ernährungsunterricht gibt es Unterschiede zwischen PädagogInnen mit und jenen ohne eine fachspezifische Ausbildung
2. Der Ernährungsunterricht an Schulen, an denen mehrere Stunden zur Verfügung stehen, wirkt sich positiver auf die Ernährungskompetenz von SchülerInnen aus als an Schulen mit weniger Stunden.
3. Die Unterstützung und Anerkennung der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung seitens der DirektorInnen, der KollegInnen und der Gemeinden hat wesentlichen Einfluss auf die Umsetzung des Ernährungsunterrichts sowie des Angebots an ernährungsrelevanten Projekten und Veranstaltungen.

4. Der Ernährungsunterricht im Rahmen des Faches *Ernährung und Haushalt* an Neuen Mittelschulen hat einen wesentlichen Einfluss auf die Ernährungskompetenz von Kindern und Jugendlichen.

5.2 Ausblick

Der Ernährungsunterricht steht im Wandel der Zeit. War es vor einigen Jahren noch vorwiegend der Kochunterricht, stehen heutzutage zwar auch die praktischen Fertigkeiten im Vordergrund, jedoch unter Berücksichtigung einer gesunden und ausgewogenen Ernährung. Durch die heutigen Gegebenheiten und den Anstieg an ernährungsassoziierten Erkrankungen auch bei Kindern, ist ein Unterrichtsfach, welches sowohl die theoretischen Inputs als auch die praktische Umsetzung von notwendigen Ernährungskompetenzen gewährleisten kann, nicht nur als Schulfach zu sehen, sondern als wichtige Präventionsmaßnahme, um einen weiteren Anstieg der Erkrankungshäufigkeit im späteren Leben zu verringern. Zudem hat die Schule einen Bildungsauftrag. Findet in der Schule kein Ernährungs- und Kochunterricht statt, kommt nicht nur das Erlernen wichtiger Kompetenzen zu kurz, sondern auch die Möglichkeit einer dementsprechenden beruflichen Orientierung.

Gesundheit setzt sich aus vielen beeinflussbaren Faktoren zusammen, allen voran Ernährung und Bewegung. Dem Unterrichtsfach *Bewegung und Sport* wurde bereits große Aufmerksamkeit gewidmet und das Stundenkontingent erweitert. Wünschenswert wäre ebenso ein verschärfter Blick seitens der Politik, der zuständigen LandesschulrätInnen, Gemeinden und SchulleiterInnen hin zur Ernährung als weiterer wichtiger Faktor im Rahmen der Gesundheitsförderung. Mehr Stunden für den Ernährungsunterricht sowie für Projekte und Veranstaltungen zu diesem Thema sollten zur Verfügung stehen. Durch die vermehrte Zusammenarbeit mit anderen Fächern wie Biologie, Geographie, Chemie, Physik, Bewegung und Sport könnten zusammenhängende Ernährungsthemen vertiefend behandelt werden.

Angefangen bei der PädagogInnenausbildung bis hin zur Umsetzung des Unterrichts muss eine Qualitätssicherung erfolgen, um einerseits die Zukunft des Unterrichtsge-

genstandes *Ernährung und Haushalt* an den Neuen Mittelschulen zu sichern, aber auch an weiteren Schultypen wie beispielsweise Gymnasien zu etablieren und um andererseits die Unterrichtsqualität und somit den positiven Einfluss auf die Ernährungskompetenz von Kindern und Jugendlichen aufrechtzuerhalten.

6 Zusammenfassung

Ernährungsassoziierte Erkrankungen wie Übergewicht, Adipositas und weitere chronische Krankheiten wie Diabetes mellitus oder Fettstoffwechselstörungen treten bei Kindern und Jugendlichen immer häufiger auf. Ernährungskompetenzen werden von Geburt an erlernt, wobei das Elternhaus eine zentrale Rolle spielt. Beispielsweise durch Zeitmangel aufgrund der Berufstätigkeit beider Elternteile oder unzureichendem Wissen bezüglich Ernährung und Kochen, werden diese Kompetenzen den Kindern oft nicht mehr von zu Hause mitgegeben. Immer häufiger übernimmt die Schule die Vermittlung von Alltags- und somit auch von Ernährungskompetenzen und wird demnach vor neue Herausforderungen gestellt. In den Neuen Mittelschulen findet diese Aufgabe unter anderem im Fach *Ernährung und Haushalt* statt. Die Qualifizierung, diesen Gegenstand zu unterrichten, findet in Österreich vorwiegend an pädagogischen Hochschulen und an der Universität Wien statt, jedoch unterrichten immer häufiger auch PädagogInnen, die keine Ausbildung in Ernährung absolviert haben.

Durch diese Arbeit, die unterstützt von SIPCAN in Kooperation mit dem Landesschulrat Tirol verfasst wird, soll die Frage beantwortet werden, ob ein Bedarf hinsichtlich Ernährungs- und Verbraucherbildung bzw. des Fachs *Ernährung und Haushalt* in Neuen Mittelschulen in Tirol besteht. Für die Beantwortung der Frage wurden 14 leitfadengestützte Interviews mit sieben fachgeprüften und sieben fachungeprüften Pädagoginnen an zufällig ausgewählten Schulen geführt, welche den Gegenstand *Ernährung und Haushalt* an Neuen Mittelschulen unterrichten. Die Fragen bezogen sich insbesondere auf das Schulangebot bezüglich Ernährung, die Umsetzung des Ernährungsunterrichts, Probleme im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung sowie notwendige Voraussetzungen, um einen kompetenzorientierten Unterricht zu gestalten. Ausgewertet wurden die transkribierten Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Die Hälfte der befragten Pädagoginnen gab an, dass das Thema Ernährung an ihrer Schule keine Rolle spiele. Projekte und Angebote zum Thema Ernährung gibt es an drei Schulen gar keine. Die *Gesunde Jause* ist das am häufigsten genannte Angebot, das an

den restlichen Schulen unterschiedlich oft stattfindet. Laut einigen Pädagoginnen wären das Einbeziehen der Eltern sowie das Verwenden von Projektstunden für weitere Ernährungs- und Kocheinheiten bzw. Kochabende oder Workshops wünschenswert. Aufgrund der Schulautonomie werden an den Schulen unterschiedlich viele Stunden für den Ernährungsunterricht verwendet. Im Schnitt stehen an Schulen mit fachgeprüften PädagogInnen mehr Stunden zur Verfügung (2,5 Stunden) als an jenen ohne geprüfem Personal (1,7 Stunden). Als Gründe für das geringe Stundenkontingent wurden vor allem Stundenkürzungen und fehlendes Personal genannt. Die Unterstützung der Direktion ist laut einigen Pädagoginnen maßgeblich, damit die Stundenanzahl für den Ernährungsunterricht nicht gekürzt wird. Alle Pädagoginnen gaben an, dass die Stunden für die Inhalte und Ziele des Lehrplans nicht ausreichen.

In der Vermittlung der Kompetenzen steht bei allen befragten Pädagoginnen die Fachpraxis und somit das Zubereiten von Speisen im Vordergrund. Auch der gesundheitliche Aspekt sowie Nachhaltigkeit, Saisonalität und Regionalität, ebenso wie Hygiene in der Küche und die Fähigkeit, sein eigenes Ernährungsverhalten zu reflektieren, waren häufig genannte Punkte. Der Großteil der Pädagoginnen verwendet ähnliche Materialien für den Ernährungsunterricht. Über die Hälfte der Fachungeprüften zieht jedoch häufiger das Internet zu Rate. Ebenso nennen deutlich mehr fachungeprüfte Pädagoginnen eine notwendige Einrichtung wie zum Beispiel eine geeignete Schulküche als Voraussetzung für eine erfolgreiche Ernährungs- und Verbraucherbildung als fachgeprüfte Pädagoginnen. Inhaltliche Unterschiede in der Unterrichtsqualität konnten in dieser Arbeit leider nicht erhoben werden.

Probleme im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung umfassen insbesondere den Mangel an Stunden für den Ernährungsunterricht. Auch wird immer häufiger das Fehlen von alltäglichen Grundkompetenzen seitens der SchülerInnen erwähnt, was den Unterricht vor neue Herausforderungen stellt. Weitere häufig genannte Probleme umfassen die fehlende Qualifikation der PädagogInnen und eine mangelhafte Einrichtung der Schulküche.

Als notwendige Voraussetzungen für eine gute Ernährungs- und Verbraucherbildung an der Schule wurden am häufigsten die Unterstützung bzw. Förderungen seitens der Direktion bzw. der Schule und der Gemeinde genannt sowie mehr Stunden für den Ernährungsunterricht und eine angemessene Einrichtung der Schulküchen. Auffallend ist hier, dass deutlich mehr Pädagoginnen ohne Ausbildung eine notwendige Einrichtung als Voraussetzung nennen.

Alle Pädagoginnen gaben an, dass das Fach *Ernährung und Haushalt* eine große Bedeutung für die Ausbildung wichtiger Lebenskompetenzen und in Folge für die Gesundheit der Schülerinnen hat. Zudem erwähnen sie jedoch, dass der allgemeine Stellenwert nach wie vor zu niedrig ist und dem Fach nicht die Bedeutung entgegengebracht wird, die es braucht. Der Bedarf an schulischer Ernährungs- und Verbraucherbildung ist den Ergebnissen dieser Arbeit zufolge unmissverständlich gegeben, aber wird nur unvollständig gedeckt.

Abstract

Diet associated diseases such as overweight, obesity and other chronic diseases such as diabetes mellitus or dyslipidemia occur in children and adolescents with increasing frequency. Nutritional competence is learned from birth, whereas the parents play a central role. Due to lack of time with both parents working or their inadequate knowledge about nutrition and cooking, these skills are often not given from home anymore, which is why schools are forced to increasingly take over the teaching of life competences and therefore nutrition skills, and thus have been faced with new challenges. In the new secondary schools, this task is mostly carried out in the subject *Nutrition and Household*. The training to teach this subject in Austria mainly takes place at teachers college but more and more educators teach it although they did not complete any education in nutrition.

The aim of this study was to answer the question whether there is a need of nutrition and consumer education and thus the subject *Nutrition and Household* in New Secondary Schools in Tyrol. To answer the question 14 semi-structured interviews were conducted with trained as well as untrained teachers who teach the subject *Nutrition and Household* in New Secondary Schools. The interview questions particularly referred to school offerings regarding nutrition, the implementation of nutrition education, problems within nutrition and consumer education as well as necessary requirements for its implementation in the best way possible. The transcribed interviews were evaluated using the qualitative content analysis of Mayring (2015).

Half of the teachers stated that nutrition is inappropriately considered at their school. Projects considering nutritional topics only exist partially, some schools don't have any. The *Healthy Snack* project was mentioned most frequently. According to the opinion of some teachers, the involvement of parents as well as the use of project hours for more nutrition and cooking lessons, as well as cooking evenings or workshops would be desirable. Due to the school autonomy hours for nutrition education differ from school to school. On average, more hours are available at schools (2.5 hours) with trained teach-

ers than at schools with no trained staff (1.7 hours). Reasons mentioned for the low quota of hours are mainly cuts in hours and a lack of trained staff.

According to some teachers the principal's support is essential for the maintenance of these hours. All teachers reported that the present number of hours to impart the contents and the objectives primarily mentioned in the curriculum are not sufficient.

For all interviewed teachers the practical aspect and thus the preparation of food is the most important skill to learn. Also the health aspect, sustainability, seasonal and regional foods as well as hygiene within the kitchen and the ability to reflect one's own eating habits are important aspects in class. The majority of teachers uses similar materials for nutrition classes. However, over half of the untrained teachers seem to consult the internet more often.

Problems within the nutrition and consumer education include in particular the low number of hours for nutrition lessons. Also the absence of the students' everyday life skills has become more common which faces teachers with new challenges. Other issues reported include the lack of teachers' educational qualification in nutrition and deficiencies in facilities such as the school kitchen.

According to the majority of all interviewed teachers necessary conditions for good nutrition and consumer education at school include the support and/or funding by the principal, the school and the community as well as more hours for the nutrition education and adequate equipment for the school kitchens.

All teachers reported that the subject *Nutrition and Household* has a great impact on the development of relevant life skills and in consequence the health of students. In addition however, according to the teachers the overall value of nutrition is still too low and the subject does not experience the appreciation needed. Therefore, according to the results of this study, the need for school nutrition and consumer education is there but not fully covered.

Literaturverzeichnis

- Adamowitsch, M., Flaschberger, E., Felder-Puig, R. 2011. Handlungsempfehlungen für die Bereiche Ernährung und Bewegung der „Gesunde Schule“- Qualitätsstandards: Konkrete Handlungsschritte für die Umsetzung in der Schule. Wien.
- Anderson, A. S., Porteous, L. E., Foster, E., Higgins, C., Stead, M., Hetherington, M., Ha, M-A, Adamson, A. J. 2005. The impact of a school-based nutrition education intervention on dietary intake and cognitive and attitudinal variables relating to fruits and vegetables. *Public Health Nutrition* 8(6), 650–656.
- Atteslander, P. 2010. Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baranowski, T., Baranowski, J., Thompson, D., Buday, R., Jago, R., Griffith, M. J., Islam, N., Nguyen, N., Watson, K. B. 2011. Video game play, child diet, and physical activity behavior change a randomized clinical trial. *American journal of preventive medicine* 40(1), 33–38.
- Bartsch, S. 2008. Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. *Ernährung* 2(3), 100–106.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oeping, A., Rademacher, C., Schulz-Greve, S. 2013. Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährungs Umschau*(2), 84–95.
- Beer, R., Benischek, I. 2011. Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens, in Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (Hg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam, 5–28.
- Brown, T., Summerbell, C. 2009. Systematic review of school-based interventions that focus on changing dietary intake and physical activity levels to prevent childhood obesity: an update to the obesity guidance produced by the National Institute for Health and Clinical Excellence. *Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesity* 10(1), 110–141.
- Buchner, U. 2008. Thematisches Netzwerk Ernährung – Schlussdokumentation. Online: http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/Endfassung_Schlussdokumentation_2008_IMST.pdf. (Stand 10.05.2016).
- Buchner, U. 2009. Thematisches Netzwerk Ernährung – Dokumentation 2009. Salzburg. Online: http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/TNE_Schlussdokumentation_2009.pdf (Stand 10.05.2016).
- Buchner, U. Abu Zahra, R. 2009. Ernährungsbildung in Österreich: Stand und Entwicklungen der Ausbildungssituation Allgemeinbildung – Berufliche Bildung.
- Buijs, G. 2013. SHE strategic plan 2013-2016.

- Bundeskanzleramt. Rechtsinformationssystem (RIS). Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). 11.05.2016.
- Bundeskanzleramt. Rechtsinformationssystem (RIS). Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. 15.03.2016.
- Bundeskanzleramt. Rechtsinformationssystem (RIS). Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Hauptschulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. 15.03.2016.
- Bundeskanzleramt. Rechtsinformationssystem (RIS). NMS-Umsetzungspaket. 15.03.2016.
- Bundeskanzleramt. Rechtsinformationssystem (RIS). Bundesgesetz vom 27. Juni 1984 über das Dienstrecht der Landeslehrer (Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz). 26.07.2016.
- Bundesministerium für Gesundheit 2012. Rahmengesundheitsziele: Richtungsweisende Vorschläge für ein gesünderes Österreich. Wien.
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) 2011. Kindergesundheitsstrategie. Wien.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK) 1997. Grundsatzterlass Gesundheitserziehung. Wien.
- Burgher, S. M., Barnekow R., V. Rivett, D. 1999. The European Network of Health Promoting Schools: The alliance of education and health. Kopenhagen.
- Busch, V., De Leeuw, J. Rob J., Zuithoff, N. P A, Van Yperen, T. A., Schrijvers, A. J. P. 2015. A Controlled Health Promoting School Study in the Netherlands: Effects after 1 and 2 Years of Intervention. *Health promotion practice* 16(4), 592–600.
- Contento, Isobel R. 2008. Nutrition education: linking research, theory, and practice. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition* 17(1), 176–179.
- Cullen, K. W., Watson, K., Baranowski, T., Baranowski, J. H., Zakeri, I. 2005. Squire's Quest: intervention changes occurred at lunch and snack meals. *Appetite* 45(2), 148–151.
- D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 2009. Münchner Erklärung zur Sicherung und Entwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung – (EVB). Online: https://www.bllv.de/uploads/media/DACH_Erklaerung-5-1.pdf (Stand 07.09.2016).
- D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 2010a. Glossar. Online: http://www.evb-online.de/service_glossar.php (Stand 12.04.2016).

- D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 2010b. Salzburger Erklärung zur Profilierung, Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung – (EVB). Online: http://www.evb-online.de/aktuelles/Salzburger_Erklaerung_-_verabschiedet_in_Koblenz_2011.pdf. (Stand 07.09.2016).
- Dixey, R., Heindl, I., Loureiro, I., Pérez-Rodrigo, C., Snel, J. Warnking, P. 2000. Healthy eating for young people in Europe: A school-based nutrition education guide. Copenhagen.
- Elmadfa, I. 2012. Österreichischer Ernährungsbericht 2012. 1. Aufl. Wien.
- Fankhänel, S. 2007. Ernährungskompetenz durch Ernährungsbildung. *Ernährung* 1(8), 380–381.
- Felder-Puig, R. 2011. Ist schulische Gesundheitsförderung bzw. die Gesundheitsfördernde Schule "wirksam"?, in Dür, W. & Felder-Puig, R. (Hg.): *Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung*. Bern: Hogrefe, 291–298.
- Flaschberger, E., Nitsch, M., Waldherr, K. 2012. Implementing school health promotion in Austria: experiences from a pilot training course. *Health promotion practice* 13(3), 364–369.
- Flick, U. 2007. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Überarbeitete Neuauflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Griebler, R., Dür, W., Kremser, W. 2009. Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit. Ergebnisse aus der österreichischen „Health Behaviour in School-Aged Children“-Studie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 34(2), 79–88.
- Guerra, P. H., da Silveira, Jonas A. C., Salvador, E. P. 2016. Physical activity and nutrition education at the school environment aimed at preventing childhood obesity: evidence from systematic reviews. *Jornal de pediatria* 92(1), 15–23.
- Guggelberger, L., Kremser, W. 2011. Implementierung von Gesundheitsförderung in Schulen: Organisations- oder Systementwicklung?, in Dür, W. & Felder-Puig, R. (Hg.): *Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung*. Bern: Hogrefe, 257–266.
- Heindl, I. 2003. *Studienbuch Ernährungsbildung: Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heindl, I. 2009. Ernährungsbildung – curriculare Entwicklung und institutionelle Verantwortung. *Ernährungs Umschau* 56, 568–573.
- Heindl, I., Methfessel, B., Schlegel-Matthies, K. 2011. Ernährungssozialisation und -bildung und die Entstehung einer "kulinarischen Vernunft", in Ploeger, A., Hirschfelder, G. & Schönberger, G. (Hg.): *Die Zukunft auf dem Tisch: Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen*. Wiesbaden: Springer VS, 187–202.

- Heseker, H., Beer, S. 2004. Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 47(3), 240–245.
- Hofmann, F., Griebler, R., Ramelow, D., Unterweger, K., Felder-Puig, R., Dür, W. 2012. Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen: Ergebnisse der Lehrer/innenbefragung 2010. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.
- Horschinegg, J., Apflauer, G., Gerhard, K., Pfaffenwimmer, G. Wilkens, E. 2013. Die Gesundheitsfördernde Schule: Grundlagen der Gesundheitsförderungsstrategie des BMUKK. *Maßnahmenkatalog 2013*. Wien.
- Hurrelmann, K. 2006. Gesundheitssoziologie: Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim: Juventa.
- Inchley, J., Muldoon, J., Currie, C. 2007. Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland. *Health promotion international* 22(1), 65–71.
- Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F., Carvalho, G. S. 2008. The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *Promotion & education* 15(3), 36–38.
- Ladstätter, A. 2013. Handreichung Ernährung und Haushalt in der Neuen Mittelschule.
- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Pouliou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D., Campbell, R. 2014. The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *The Cochrane library* 4.
- Leitzmann, C., Müller, C., Michel, C., Brehme, U., Triebel, T., Hahn, A., Laube, H. 2009. Ernährung in Prävention und Therapie. 3. Aufl. Stuttgart: Hippokrates.
- Lipowsky, F. 2006. Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 51, 47–70.
- Lister-Sharp, D., Chapman, S., Stewart-Brown, S., Sowden, A. 1999. Health Promoting Schools and Health Promotion in Schools: Two systematic reviews. *Health Technology Assessment* 22(3).
- Mayring, P. 2015. Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, H. 2004. Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. 2011. Unterrichtsmethoden. Band 1: Theorieband. 14. Aufl. Berlin: Cornelsen.

- Moynihan, S., Mannix McNamara, P. 2014. The Inclusion of Health Education Curriculum in Initial Teacher Education: Exploring the Possibilities. *IJCDSE* 5(1).
- Mükoma, W., Flisher, A. J. 2004. Evaluations of health promoting schools: a review of nine studies. *Health promotion international* 19(3), 357–368. Online: 15306620.
- Netherlands Institute for Health Care Improvement – CBO 2013. SHE School for Health in Europe: School health promotion: Evidence for effective action. Utrecht.
- Netherlands Institute for Health Care Improvement (CBO) 2013. SHE – Schools for Health in Europe: Factsheet 1 – State of the art: health promoting schools in Europe. Utrecht.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 2001. Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000: OECD Publishing.
- Pädagogische Hochschule Tirol (PHT). AbsolventInnenstatistik Ernährung und Haushalt 2016. E-Mail, 6. Juli.
- Papastergiou, M. 2009. Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review. *Computers & Education* 53(3), 603–622.
- Paulus, P. 2002. Gesundheitsförderung im Setting Schule. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 45(12), 970–975.
- Powers, A. R., Struempler, B. J., Guarino, A., Parmer, S. M. 2005. Effects of a Nutrition Education Program on the Dietary Behavior and Nutrition Knowledge of Second-Grade and Third-Grade Students. *J Sch Health*. 75(4), 129–133.
- Prensky, M. 2003. Digital Game-Based Learning. *Computers in Entertainment* 1(1), 21.
- Sawyer, L. B. E., Rimm-Kaufman, S. E. 2007. Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers & Teaching* 13(3), 211–245.
- Sommer, D., Altenstein, C., Kuhn, D., Wiesmann, U. 2006. *Gesunde Schule: Gesundheit, Qualität, Selbstständigkeit*. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag GmbH.
- Steinbach, H. 2011. *Gesundheitsförderung: Ein Lehrbuch für die Pflege- und Gesundheitsberufe*. 3. Aufl. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. 2006. Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *J Educ Change* 7(4), 221–258.
- Thematisches Netzwerk Ernährung 2009. Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich.
- Tiroler Gebietskrankenkasse. Projekt Gesunde Schule Tirol. Online: <https://www.tgkk.at/portal27/tgkkportal/content?contentid=10007.720130&porta>

l:componentId=gtn2eaba483-0d3e-46f9-85d9-bf5006431f5f&viewmode=content
(Stand 03.04.2017)

- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1981. Global Strategy for Health for All by the year 2000. Genf. Online: whqlibdoc.who.int/publications/9241800038.pdf (Stand 07.09.2016).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1986. Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Genf. Online: www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf (Stand 07.09.2016).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1991. Sundsvall Statement on Supportive Environments for Health. Sundsvall. Online: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/sundsvall/en/> (Stand 07.09.2016).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1994. Action for health in cities. Kopenhagen. Online: www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0018/.../wa30094ac.pdf (Stand 07.09.2016).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1997. Jakarta Declaration on Leading Health Promotion into the 21st Century. Online: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/jakarta/declaration/en/> (Stand 07.09.2016).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1998a. Glossar Gesundheitsförderung: Deutsche Übersetzung (DVGE) des Glossars von Don Nutbeam. Gamberg: Verlag für Gesundheitsförderung G. Conrad,
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1998b. WHO Information on School Health: Healthy Nutrition: An Essential Element of a Health-Promoting School. Online: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/428.pdf (Stand 29.03.2016).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1998c. WHO's Global School Health Initiative: Health promoting Schools: A healthy setting for living, learning and working. Genf. Online: www.who.int/school_youth_health/media/en/92.pdf (Stand 07.09.2016).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1999. Improving Health through Schools: National and International Strategies. Genf, Newton. Online: www.who.int/school_youth_health/media/en/94.pdf (Stand 07.09.2016).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 2004. Standards for health promotion in hospitals. Kopenhagen. Online: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/99762/e82490.pdf. (Stand 07.09.2016).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) 2007. Health in Prisons: A WHO guide to the essentials in prison health. Kopenhagen. Online:

www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/99018/E90174.pdf (Stand 07.09.2016).

Wulfhorst, B., Hurrelmann, K. 2009. Gesundheitserziehung: Konzeptionelle und disziplinäre Grundlagen, in Wulfhorst, B. & Hurrelmann, K. (Hg.): *Handbuch Gesundheitserziehung*. Bern: Verlag Hans Huber, 9–34

Anhang

Interviewleitfaden

Forschungsprojekt

„Ernährungskompetenz an Neuen Mittelschulen in Tirol“

Begrüßung, Einwilligungserklärung unterschreiben lassen, Recorder einschalten!

Einleitende Worte:

Ich möchte Sie zum Interview „Ernährungskompetenz an Neuen Mittelschulen in Tirol“ begrüßen. Der Landesschulrat Tirol engagiert sich derzeit intensiv darum, das Unterrichtsfach „Haushalt und Ernährung“ weiter zu verbessern. Dieses Interview dient dazu dieses Ziel zu erreichen. Dem Landesschulrat ist es ein großes Anliegen Ihre Erfahrungen und Anliegen aufzunehmen und in den Arbeitsprozess einfließen zu lassen.

Um dies zu erreichen, arbeitet der Landesschulrat mit angesehenen wissenschaftlichen Partnern wie SIPCAN, der Privatuniversität UMIT, der Universität Wien und der Medizinischen Universität Wien zusammen. Danke, dass Sie sich heute Zeit genommen haben um Ihre Erfahrungen zu teilen und sich mit mir darüber auszutauschen. Mein Name ist Sabrina Egg, ich bin Studentin des Masterprogramms für Ernährungswissenschaften und ich darf das Interview heute moderieren. Das Interview wird voraussichtlich 40 Minuten dauern. Die Teilnahme ist freiwillig. Das Gespräch wird zur Nachbearbeitung aufgenommen (Audio-Aufnahme). Sollten Sie Fragen nicht beantworten wollen, können gestellte Fragen unbeantwortet bleiben. Weiters ist es selbstverständlich möglich, das Gespräch aus nicht zu nennenden Gründen jederzeit zu unterbrechen oder abbrechen. Jegliche Vorgehensweise hat für Sie keinerlei nachteilige Folgen. Bei einem Abbruch eines Interviews, werden die bis dato aufgezeichneten Gesprächsinhalte für die Auswertung verwendet, außer Sie wünschen, dass dies nicht geschieht.

Das gesamte Interview erfolgt anonym – dies bedeutet, dass Ihr Name nicht erfasst wird und in der Folge keinerlei Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden können. Es ist auch wichtig, dass Sie wissen, dass die Weitergabe der erhobenen Daten/Interviewinhalte ausschließlich zu wissenschaftlichen/statistischen Zwecken erfolgt und Sie darin ausnahmslos nicht namentlich genannt werden. Auch in etwaigen Veröffentlichungen der Daten werden Sie niemals namentlich genannt. Zusätzlich unterliegt das Projektteam der Schweigepflicht.

Beim Interview gilt unser Interesse insbesondere Ihren persönlichen Erfahrungen in der Umsetzung des Unterrichtsfachs „Haushalt und Ernährung“ und hier insbesondere dem Bereich Ernährungskompetenz. Es geht dabei darum mehr Erkenntnisse darüber zu gewinnen wie dieses Unterrichtsfach und die Ernährungskompetenz der SchülerInnen weiter verbessert werden kann.

Bei Rückfragen steht Ihnen das Projektteam gerne zur Verfügung. (Kontakt: Dr. Manuel Schätzer, SIPCAN – Initiative für ein gesundes Leben, 0664/13 82 258, m.schaetzer@sipcan.at; Univ.-Prof. Dr. Anita Rieder, Medizinische Universität Wien, Institut für Sozialmedizin, 01/40 16 03 48 95 antia.rieder@meduniwien.ac.at)

Das Interview gliedert sich in sieben Bereiche mit jeweils Haupt- und vertiefenden Zusatzfragen.

I. Allgemeine Fragen

1. Geschlecht
2. Alter
3. PädagogIn seit
4. Aktuelle Schule

II. Engagement

1. Ist Gesundheitsförderung an Ihrer Schule ein Thema?
2. Welche Rolle spielt das Thema Ernährung an der Schule?
 - a. Warum spielt es eine Rolle?
3. Gibt es ein durchgehendes Ernährungsprojekt an der Schule?
4. Wie viel Projekte wurden im letzten Jahr umgesetzt?
 - a. Wieviel Projekte wurden im letzten Jahr von Ihnen selber betreut?
 - b. Wieviel Projekte wurden im letzten Jahr von Ihnen selber initiiert?

III. Umsetzung Unterricht

1. Wie viele Stunden „Ernährung und Hauswirtschaft“ stehen wöchentlich an Ihrer Schule pro Jahrgang zur Verfügung?
 - a. Warum so viele bzw. warum nicht mehr?
 - b. Reicht diese Stundenanzahl aus, um den SchülerInnen die Inhalte des Lehrplans für dieses Unterrichtsfach zu vermitteln?
2. Was umfasst Ihrer Meinung nach alles die „Ernährungsbildung“?
3. Was umfasst Ihrer Meinung nach alles die „Verbraucherbildung“?
4. Sind Ihnen die Inhalte und Lernziele des Lehrplans für das Fach „Ernährung und Haushalt“ bekannt?
 - a. Können Sie die zentralen Ziele laut Kompetenzkatalog kurz umreißen?
5. Welche Voraussetzung ist Ihrer Meinung nach nötig um eine effiziente Ernährungs- und Verbraucherbildung an der Schule anzubieten?

IV. Schwerpunkte

1. Was verstehen Sie unter dem Begriff „Ernährungskompetenz“?
2. Welche Kompetenzen sollten die Kinder am Ende der 8. Schulstufe hinsichtlich Ernährung haben?
 - a. Warum gerade diese Kompetenzen?

3. Wie kann Ihrer Meinung nach Ernährungskompetenz in den Alltag (Schulalltag, Familienalltag) der SchülerInnen gut integriert werden?
4. Legen Sie in Ihrem Unterricht auf bestimmte Schwerpunkte besonders Wert?
 - a. Wenn ja, warum und welche?
 - b. Wenn nein, warum?

V. Ausbildung/Fortbildung

1. Haben Sie eine fachspezifische Ausbildung für das Unterrichtsfach „Ernährung und Hauswirtschaft“?
 - a. Wenn nein, auf Basis welcher Qualifikation unterrichten Sie dieses Fach?
 - b. Wenn nein, welche sind Ihre Stammfächer?
 - c. Wenn nein, gab es früher eine/n Pädagogin/en der/die dieses Fach unterrichtete?
 - d. Wenn ja, warum unterrichtet diese Person das Fach nicht mehr?
2. Wie viele Fortbildungen besuchen Sie jährlich zum Thema „Ernährung“?
 - a. Warum so viele bzw. warum so wenige?
3. Wird es von Schulseite unterstützt, dass Sie Fortbildungen in diesem Bereich machen und warum?

VI. Materialien

1. Welche Materialien verwenden Sie für den Unterricht?
2. Gibt es Lehrinhalte zu denen Sie weitere oder bessere Informationen benötigen würden?
3. Legen Sie Wert auf praktische Aspekte wie zB Exkursionen oder Kochübungen?
 - a. Wenn ja, wo liegt Ihr Schwerpunkt?

VII. Allgemeine Herausforderungen

1. Welche Probleme gibt es im Rahmen der Ernährungs- und Verbrauchererziehung an „Neuen Mittelschulen“?
2. Welche Chancen sehen Sie im Rahmen der Ernährungs- und Verbrauchererziehung an „Neuen Mittelschulen“?

3. Welche Mindestvoraussetzungen müsste es Ihrer Meinung nach geben, um die Ernährungs- und Verbrauchererziehung an „Neuen Mittelschulen“ gut umsetzen zu können?

Abschließende Worte:

Danke, dass Sie sich Zeit genommen haben. Das Interview ist nun zu ende.