

Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung

8



Essen und Ernährung in der frühkindlichen Bildung

Anke Oepping

Astrid Francke

Impressum

Herausgeber: Prof. Dr. Helmut Heseker
heseker@evb.upb.de

Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies
schlegel-matthies@evb.upb.de

Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung
Department Sport und Gesundheit
Fakultät für Naturwissenschaften
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn

Telefon: ++49 (0) 52 51 60-21 95
Telefax: ++49 (0) 52 51 60-34 25

Oepping, Anke; Francke, Astrid:
Essen und Ernährung in der frühkindlichen Bildung. Ein Beitrag im Forschungs- und Entwicklungsprojekt PAPI. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 8, Universität Paderborn, 2009.
ISSN: 1613-9577

Alle Rechte, insbesondere auf Vervielfältigung und Verbreitung über diese Reihe hinaus sowie der Übersetzung liegen bei den Autorinnen und Autoren. Vervielfältigung und Verbreitung auch in Auszügen nur mit vollständiger Angabe des Autors und des vollständigen Impressums.

Die Herausgeber der Schriftenreihe übernehmen keine Gewähr für die Richtigkeit, die Genauigkeit und die Vollständigkeit der Angaben.

Die in den Beiträgen geäußerten Meinungen und Ansichten müssen nicht mit denen der Herausgeber der Schriftenreihe übereinstimmen.

Inhalt	Seite
Teil I	
1. Hintergründe und Definitionen: etwas trocken aber notwendig	7
2. Essen und Trinken in der heutigen Zeit – Grundlagen	12
3. Worum geht es im pädagogischen Alltag?	19
Teil II	
1. Essen und Trinken als kulturelle und biologische Lerngeschichte	27
2. Die Reflexion des eigenen pädagogischen Verhaltens und Handelns	29
3. Verpflegung in der KiTa: Das geschützte Nahrungsangebot	31
4. Pädagogischer Schutzraum: Angebot – Entscheidung	34
5. Der REVIS-Orientierungsrahmen	42
6. Lehren und Lernen mit dem SchmeXperiment	52
Literatur	56

Zu den Autorinnen

Anke Oepping

Jahrgang 1966, Diplom Oecotrophologin (Justus-Liebig Universität Gießen) mit Tätigkeit in Beratung, Schulung und Lehre, Ausbilderin in der Hochschuldidaktik, diverse Forschungs- und Entwicklungsprojekte vorwiegend zur Kinderernährung und Ernährungsbildung.

Mitarbeiterin im Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit der Universität Paderborn und freiberufliche Tätigkeit

Kontakt: Anke Oepping
Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit
Fakultät für Naturwissenschaften
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
Tel.: 05251/60-3756
anke.oepping@uni-paderborn.de

Astrid Francke

Jahrgang 1959, Diplom-Oecotrophologin (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) mit Tätigkeit im Rahmen der Suchtprävention bei der Aktion Jugendschutz in Kiel, Ausbildung zur Multiplikatorin in der Suchtprävention, selbstständige Ernährungsberaterin seit 1990.

Zertifizierte Ernährungsberaterin VDOe, Neurodermitis Schulungszertifikat (AGNES, Ernährung); Schulungszertifikat „Lebenslust“ (Prävention von Ess- und Fütterstörungen in Kindergärten und Schule)

Einzel- und Gruppenberatungen in Prävention und Therapie, Referententätigkeit, Organisation und Leitung von Seminaren, Vorträgen und Projekten in der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung, Maßnahmen in der Verpflegung von Schulen und Kindertagesstätten

Kontakt: Astrid Francke
Kampstr. 22
24539 Neumünster
Tel./Fax:: 04321/74493
E-Mail: info@ernaehrungsberatung-nms.de

0 Vorbemerkung

Diese Handreichung für pädagogisch handelnde Menschen im Umgang mit Kindern könnte eigentlich mit der Vorbemerkung schon wieder beendet sein. Die Ergebnisse der Recherche zu Kriterienkatalogen, Empfehlungen, Bildungsplänen, Curricula für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen und für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern aber auch Frühpädagoginnen und Frühpädagogen zeigen, dass Essen und Ernährung derzeit weder als Themen noch als Arbeits- und Handlungsfelder einen Platz in der frühkindlichen Bildung haben.

Nichtsdestotrotz essen und trinken Kinder täglich, Erwachsene (über-)füttern, nähren, begleiten, (v)erziehen, (ver-)formen, (über-/unter-)fordern und fördern sie. Häufig sind die eigenen Ess- und Trinkerfahrungen und –vorstellungen Grundlage des pädagogischen Handelns, manchmal werden die Inhalte der mehr oder weniger fundierten Ausbildung eingeflochten. Empfehlungen für die Nahrungsversorgung von Kindern und den pädagogischen Umgang damit finden sich in Kriterienkatalogen, Empfehlungen, Standards, Hinweisen und anderen Materialien. Für die sog. Ernährungserziehung der Kinder liegen Veröffentlichungen und Materialien vor. Leider werden viele davon auch unter dem Begriff der „Ernährungsbildung“ angeboten – bei näherer Betrachtung allerdings wird deutlich, dass viele Verfasser eine Differenzierung zwischen Erziehung und Bildung gar nicht vornehmen (Begriffsbestimmungen s. Teil I, Kap. 1).

Die Erziehung zu einem gesundheitsförderlichen Lebensstil steht als Zielgröße oft im Vordergrund der Bemühungen, das Kennen lernen von Nahrungsmitteln und der küchentechnische Umgang mit ihnen spielen eine Rolle. Modelle (Ernährungskreis, -pyramide) scheinen bei der Wissensvermittlung um eine gesundheitsförderliche Ernährung auch in der frühkindlichen Bildung schon hoch im Kurs zu stehen.

Wie man es dreht und wendet, diese Erarbeitungen bleiben für sich allein ein Flickenteppich, der die Potenziale der Ernährungs- und Verbraucherbildung nicht annähernd streift. Manche Materialien und Umgangsweisen sollten lieber keinen Platz in der Bildungsarbeit mit Kindern finden. Es fehlt ein Rahmen, der es ermöglicht, die Lern- und Lebenswelt „Essen und Trinken“ und die weiteren damit verbundenen Lernräume zu einem Bildungsbereich für die frühkindliche Bildung zu verbinden. Pädagogisch Arbeitende müssen in ihrem Alltag ihren Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag verantwortlich umsetzen (können). Die Aus- und Fortbildungscurricula für Erzieherinnen und Erzieher und aktuell entwickelte Bildungspläne für Frühpädagogen lassen derzeit nicht vermuten, dass dort eine Basis gelegt wird, die den gesellschaftlichen Entwicklungen in Hinblick auf Ernährung, Konsum und Gesundheit Rechnung trägt.

Diese Veröffentlichung basiert auf Erfahrungen damit, was heute in Elternhäusern und KiTas alltäglich geleistet wird und auf der Grundlage der Erfahrungen der beiden Autorinnen in der Projekt- und Entwicklungsarbeit „rund um Kinder, KiTas und Grundschulen“. Sie will Hintergründe für eine verantwortliche Bildungsarbeit mit Kindern aufzeigen im Umgang mit „Essen und Trinken, Ernährung, Konsum und Körper“, sie will praktische Wege aufzeigen, im Hier und Jetzt umsichtig mit Kindern, Nahrung, (Ernährungs- und Verbraucher-)Bildung und Gesundheit umzugehen. Sie erhebt nicht den Anspruch, ein Grundlagenwerk für die zukünftigen Diskussionen rund um die frühkindliche Ess- und Ernährungsbildung zu sein. Dafür ist das Loch in der Grundlagenforschung zu groß. Es mangelt an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich diesem Forschungsbereich widmen dürfen. Dieses Werk versucht eine Brücke zu schlagen zwischen den Bemühungen der zahlreichen Mütter, Väter, Erzieherinnen, Erzieher und anderen Bezugspersonen auf der einen Seite und den Bedürfnissen und Rechten von Kindern auf der anderen Seite. Wenn wir von unseren Kindern erwarten, dass Sie als Erwachsene persönlich, sozial und gesellschaftlich verantwortlich im Umgang mit Nahrung und dem Essen und Trinken handeln, müssen wir ihnen von Anfang an einen Rahmen geben, der es ihnen erlaubt, in diese Verantwortung hineinzuwachsen. Dazu gehören in erster Linie Menschen, die auf der Basis des Alltagshandelns mit Kindern in der Lage sind, diese achtsam in ihren Bildungs- und Lerngeschichten zu begleiten: im Umgang mit sich selbst, mit anderen, mit Sprache, mit Nahrung und ihrem täglichen Essen und Trinken.

Diese Achtsamkeit erfordert den Blick über den eigenen Tellerrand – ein für Eltern und Multiplikatoren häufig (zu) schweres Unterfangen, wenn es darum geht, den eigenen Umgang mit Körper, Essen und Trinken zu reflektieren, um die eigene (professionelle) Rolle als Erziehende, als Pädagogin oder Pädagoge in Zusammenhängen des Essens und Trinkens und des Konsums zu klären.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre, einen entspannten Umgang mit dem Essen und Trinken und einen achtsamen Umgang mit sich und den Ihnen anvertrauten Kindern.

Teil I

1 Hintergründe und Definitionen: etwas trocken – aber notwendig

Frühkindliche Bildung

Die Verwendung des Begriffs „frühkindliche Bildung“ ist angelehnt an das Verständnis im Bildungsbericht 2008 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Dort wird sie als Bildungsbereich im Rahmen der Binnenstruktur des Bildungswesens verstanden:

- *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*
- Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter
- Berufliche Ausbildung (duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem)
- Hochschule
- Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich dieses Verständnis nicht nur auf die institutionelle Bildung bezieht, sondern grundsätzlich Lern- und Lebenswelten von Kindern umfasst, die noch nicht das Schulalter erreicht haben. Die wichtigsten Lern- und Lebenswelten in dieser Lebensphase sind Familie und Kindertageseinrichtung. Die Resolution der 69. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission in Brühl vom 26.06.2009 stellt die Bedeutung und die gemeinsame Verantwortung für diese Altersspanne deutlich heraus:

Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern

(Deutsche UNESCO-Kommission 2009)

„Jedes Kind ist einzigartig. Es hat ein Recht auf Achtung, Wohlergehen, Entfaltung seiner Persönlichkeit und auf vielfältige Entwicklungschancen, so niedergelegt im UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Dass alle Menschen weltweit Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten und ihre Potenziale entfalten können, ist eines der wichtigsten Ziele der UNESCO.“

Die große Bedeutung der frühkindlichen Bildung für Leben und Lernen wird, so zeigt der UNESCO-Weltbildungsbericht 2009, nach wie vor unterschätzt. In dieser Phase können auch frühe Benachteiligungen ausgeglichen werden. Der Ausbau und die Verbesserung frühkindlicher Förderung und Erziehung, insbesondere für benachteiligte Kinder, ist eines der sechs fundamentalen Bildungsziele des weltweiten Aktionsplans "Bildung für alle".

Neben der Bildung und Erziehung in der Familie und der Familienbildung spielen Kindertageseinrichtungen eine besondere Rolle in der Gestaltung früher Lern- und Lebenswelten und für die Teilhabechancen aller Kinder. Als öffentliche Bildungsinstitutionen haben sie den gesetzlichen Auftrag zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern, deren soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung sie fördern sollen. Barrieren im frühkindlichen Bildungssys-

tem müssen abgebaut werden, um jedem Kind die Teilhabe an qualitativ hochwertiger Bildung zu ermöglichen.“

Der Fokus in dieser Handreichung liegt auf dem gesamten vorschulischen Bildungsbereich. Der REVIS-Orientierungsrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung (Teil II, Kap. 5) und das Modell „Angebot-Entscheidung“ (Teil II, Kap. 4) sind *nicht* auf diese Alters- und Lebensphase beschränkt.

Essen, Trinken und Ernährung

„Essen“ und „Ernährung“ sind zwei Begriffe, die sowohl im Alltagsverständnis als auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen unterschiedlich besetzt sind und verwendet werden (Heindl 2003; Methfessel 2005).

„Essen“ wird als Prozess („Komm bitte zum Essen!“, „Ich habe Hunger, ich muss etwas essen“), aber auch als Akt des Kauens, Schluckens, der Nahrungsaufnahme, der Magenfüllung („... jetzt iss doch was!“) verstanden, es steht aber auch für das Produkt („Guck mal, ich habe etwas zu Essen gemacht!“). In jedem Fall ist damit die Alltagshandlung oder die unmittelbar (be-) greifbare Speise gemeint. Damit ist dieser Begriff in seiner doppelten Bedeutung geeignet, um in Interaktionen mit Kindern über Sprachverständnis einen Zugang zur Ernährungsbildung zu schaffen.

Häufig umfasst der Begriff „Essen“ sowohl das „Essen und Trinken“ als auch „Speisen und Getränke“. In der Interaktion mit Kindern ist es sinnvoll, die Differenzierung in „Essen“ und „Trinken“ vorzunehmen, handelt es sich doch bei den Kindern um unterschiedlich wahrnehmbare Bereiche. Über die achtsame Verwendung der Begriffe „Essen“ und „Trinken“ werden bei Kindern Vorstellungen gefördert, die als Grundlage für das weitere Verständnis von Körperfunktionen (Kauen, Schlucken, Verdauungsvorgänge, feste und flüssige Ausscheidungen), von Warenkunde (Speisen und Getränke), von Tischkultur (Ess- und Trinkgefäße) und Mahlzeitengestaltung dienen. Dieses sind entscheidende Differenzierungen für Verstehen und Verständnis.

Der Begriff „Ernährung“ ist für Kinder und auch Erwachsene wenig konkret. Je nach Zusammenhängen und Zielsetzung meinen Menschen mit dem Begriff „Ernährung“ Unterschiedliches. Deshalb ist dieser Begriff nur in seinem unmittelbaren Zusammenhang zu verstehen. Das führt in der menschlichen Kommunikation in vielen Fällen zu einem unterschiedlichen Verständnis. Dieses ist im Bereich der Bildung nicht hilfreich. Deshalb sollte immer dort, wo der Begriff „Ernährung“ auftaucht versucht werden, diesen durch konkretere Begriffe zu ersetzen.

Ernährung wird im Alltagsverständnis eher assoziiert mit Empfehlungen von Experten, mit Aufklärung, Beratung und Erziehung und wird häufig nicht mit der eigenen Alltagshandlung des Essens und Trinkens in Verbindung gebracht. Häufig wird der Begriff ‚Ernährung‘ verwendet,

wo eigentlich ‚Essen und Trinken‘ angebracht wäre: Die ‚Ernährungsberatung‘ ist eigentlich eine ‚Ess- und Trinkberatung‘, ‚Ernährungsempfehlungen‘ sind eigentlich ‚Ess- und Trinkempfehlungen‘ und nicht zuletzt die ‚Ernährungserziehung‘ ist eine Intervention zur Beeinflussung des Ess- und Trinkverhaltens und sollte deshalb ‚Ess- und Trinkerziehung‘ heißen. Angebracht ist der Begriff dort, wo der Blick über die Alltagshandlung hinaus die Perspektive auf weitere Dimensionen und Wechselbeziehungen zwischen Mensch, Nahrung, sozialer Gemeinschaft und Gesellschaft eröffnet, also beispielsweise in der ‚Ernährungswissenschaft‘, in der ‚Ernährungsbildung‘ oder in ‚Ernährungsinformationen‘, wenn sie über ‚Ess- und Trinkinformationen‘ hinausgehen.

Wenn der Begriff im naturwissenschaftlichen Sinn tatsächlich nur die „Aufnahme und Verwertung von flüssigen und festen Nahrungsstoffen im Organismus“ (Maid-Kohnert 2001) beschreibt, kann der Begriff ‚Ernährung‘ ebenso angebracht sein, z.B. in der „Ernährungsmedizin“ oder bei den „ernährungsmitbedingten Erkrankungen“.

Für Kindertageseinrichtungen sollte der Grundsatz gelten, dass im Team und auch in der Zusammenarbeit mit Eltern und in der Elternansprache (Aushänge, Informationen, etc.) die konkreten Begriffe „Essen und Trinken“ verwendet werden und der Begriff „Ernährung“ tatsächlich nur dort, wo er angebracht ist.

Ernährungspädagogik, Ernährungsbildung, Ernährungserziehung

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der drei Länder Deutschland, Österreich und Schweiz arbeiten daran, gemeinsame D-A-CH-Definitionen¹ für verschiedene Begriffe „rund um die Ernährung und ihre Pädagogik“ zu finden. Grundsätzlich ist für die Bildungsdiskussion und ihre Weiterentwicklung entscheidend, ein gemeinsames Verständnis zu erreichen. Dieses soll auch Grundlage dieser Veröffentlichung sein. Die drei für das Verständnis dieser Handreichung wichtigen Begriffe „Ernährungspädagogik“, „Ernährungsbildung“ und „Ernährungserziehung“ der D-A-CH-Autorengruppe werden hier in einer verkürzten Form erläutert:

Ernährungspädagogik

Zu dem Begriff ‚Ernährungspädagogik‘ werden verschiedene pädagogische Aktivitäten gezählt, die auf eine zukunftsgerichtete, nachhaltige und eigenverantwortliche Lebensführung abzielen. Unterscheidungsmerkmale sind

- Menschen- und Gesellschaftsbilder
- Vorstellungen der Aufgaben der älteren Generation gegenüber der jüngeren
- didaktische Konzeptionen (Ziele, Begründungszusammenhänge und Wertorientierungen) zur Ernährungsbildung und –erziehung.

¹ Veröffentlichung voraussichtlich Ende 2009 unter (http://www.evb-online.de/service_glossar.php).

Handlungsfelder der Ernährungspädagogik:

- Planung und Gestaltung von *Lebenswelten* (Familie, Kindergarten, Schule, Beruf, Freizeit) in Zusammenhang mit Essen und Ernährung und damit Gestaltung der Bedingungen für Ernährungssozialisation und -enkulturation.
- Planung und Gestaltung von *Lehr- und Lernarrangements sowie Lehr- Lernprozessen* zur Vermittlung ernährungsrelevanter Kompetenzen.

Ernährungsbildung

Ernährungsbildung zielt auf die Fähigkeit, die eigene Ernährung politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu gestalten.

Ernährungsbildung

- wird in einem lebenslangen Prozess biographisch angeeignet und durch das soziokulturelle (familiäre, soziale und institutionelle) Umfeld beeinflusst.
- wird in der institutionellen Bildung als Lernprozess zur Gestaltung einer individuell erwünschten und gesellschaftlich sinnvollen Ess- und Ernährungsweise verstanden. Diese beinhaltet vor allem gesundheitliche, soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische Dimensionen. Sie soll Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei der Entwicklung einer eigenverantwortlichen Ess- und Ernährungsweise unterstützen und begleiten.
- ist Teil des allgemein bildenden Auftrags von Schule, auch des allgemein bildenden Auftrags von Berufsschule sowie der Berufsbildung (Ausbildung oder Fortbildung).²
- ist im Schulsystem *fachlicher* Auftrag, der die Beherrschung komplexer fachlicher und fachdidaktischer Zusammenhänge voraussetzt und *überfachlicher* Auftrag, weil zahlreiche Perspektiven anderer Disziplinen berührt werden (ethische, ökonomische, biologische etc.).
- ist immer auch Esskulturbildung³, beinhaltet ästhetisch-kulturelle sowie kulinarische Bildungselemente und trägt zur Entwicklung der Kultur des Zusammenlebens bei.
- ist damit in der Bildungsdiskussion weiter gefasst als => Ernährungserziehung und grenzt sich von ihr ab, wenn unter Ernährungserziehung die überwiegend normativ bestimmte Vermittlung von Wissen und Verhaltensregeln verstanden wird.

² Die Berufsberechtigung ist an eine entsprechende Qualifikation (einschlägige Fachausbildung einschließlich einer pädagogischen Qualifikation) geknüpft.

³ Unter Esskultur wird die *Gesamtheit der materiellen und immateriellen Errungenschaften der Menschen im Bereich Essen und Ernährung* verstanden. Sie darf nicht auf einzelne Aspekte (z. B. bürgerliches Essverhalten, Tischsitten, Speiseauswahl) reduziert werden.

Ernährungserziehung

Ernährungserziehung sind alle *intendierten* bzw. *gelenkten* Lernprozesse, die im Zuge der Ernährungssozialisation (Übernahme von Werten und Normen) im familiären, schulischen, beruflichen oder freizeithlichen Kontext stattfinden. 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 im Allgemeinen mit dem ‚Hineinwachsen‘ in die familiäre Esskultur und der Auseinandersetzung mit deren esskulturellen Mustern. Sie erfolgt u. a. durch Gewöhnung, damit verbunden Geschmacksconditionierungen und Handlungsrouninen, durch Integrations- und Distinktionsmuster sowie durch Sanktionen.

Ernährungserziehung im institutionellen Kontext erfordert Offenlegung, klare Definition und Begründung der zu Grunde liegenden Normen und einen kritischen reflexiven Umgang mit Funktion und Macht von Erziehung.

Verbraucherbildung

„Verbraucherbildung (auch *Konsumentenbildung*, engl. *Consumer Education*) bezieht sich auf die Behandlung von Konsum- und Finanzfragen und -problemen und auf die Vermittlung von Kompetenzen für die Gestaltung und Bewältigung des alltäglichen Finanzmanagements, für die eigenverantwortliche Vorsorge und die Verbraucherrolle. Der Gegenstandsbereich der Verbraucherbildung umfasst u. a. ökonomische, ökologische, technische, rechtliche, politische, kulturelle, sozial- und naturwissenschaftliche Dimensionen. Verbraucherbildung kann deshalb nicht einer bestimmten Fachwissenschaft zugeordnet werden. ... Ihre Anfänge hatte die Verbraucherbildung in der hauswirtschaftlich orientierten Mädchenbildung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. ...In den 1990er Jahren hat die schulische Verbraucherbildung dann an Bedeutung verloren und erst in letzter Zeit – mit den ständig wachsenden Forderungen nach Eigenverantwortung der Konsumenten – ist sie wieder stärker in den Blickpunkt der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Auseinandersetzung gerückt.

Im Verständnis von REVIS wird unter Verbraucherbildung die Befähigung zu Wissen, Verstehen, Reflexion und Handeln in unterschiedlichen Konsumfeldern auf der Grundlage individueller und sozialer Bedürfnisse (u.a. gesundheitsorientierter, ökologischer Entscheidungen und anderer ethischer Werthaltungen) verstanden. Verbraucherbildung wird also aus der Perspektive der Menschen als handelnde Verbraucher und Verbraucherinnen betrachtet.

Verbraucherbildung hat demnach die Aufgabe, im Sinne der Nachhaltigkeit die Zusammenhänge von Produktion und Konsum in ihren ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten aufzuzeigen und die Individuen zu befähigen, Rahmenbedingungen ihres Handelns selbst aktiv zu gestalten und für ihr Konsumhandeln Verantwortung zu übernehmen. ...“ (Schlegel-Matthies 2005)

2 Essen und Trinken in der heutigen Zeit – Grundlagen

„Essen und Trinken“ ist eine Lerngeschichte „von Anfang an“. Sie ist ein Zugang zu „Welt“. Wenn „Essen und Trinken“ so verstanden wird, öffnen sich Horizonte, um den Bildungsalltag von Kindern zu gestalten. Dieses bezieht sich nicht nur auf die Bildung in Zusammenhängen der Ernährung und des Konsums sondern auf andere Lebensbereiche, wie Sprache, Kreativität, Integration, Kultur, Natur usw. Mehr als in anderen Bildungsbereichen ist die Ernährungsbildung davon geprägt, dass der „Bildungstransfer“ von Erwachsenen zu den Kindern über Beziehungen erfolgt. „Von Anfang an“ erfolgt die Weitergabe und Aneignung dieses Bildungsgutes über die Bezugspersonen, die das Kind „nähren“. Deshalb tritt besonders in der Ernährungsbildung der „Nährwert“ der vermittelnden Personen in den Fokus. Das macht die Betrachtung des Bildungsprozesses nicht leicht, da er nicht von der Person zu trennen ist. Viel zu wenig werden im Rahmen der Didaktik und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen die Eigenschaften betrachtet und bewertet, die die Neurobiologie und Kognitionswissenschaften mittlerweile nachweislich zu Erfolgsfaktoren im Bildungsprozess erklärt: Die eigene Haltung und Einstellung, die Authentizität, die Fähigkeit zu Empathie, das Vermögen zur Reflexion und weitere pädagogisch unverzichtbare Eigenschaften für den Transferprozess greifen in der Ernährungsbildung tiefer als in vielen anderen Bildungsbereichen. „Essen und Trinken“ bildet Menschen mit allen Sinnen und berührt sie in ihrem tiefsten Inneren, geht es doch um elementare, kulturell und sozial tief verwurzelte Zusammenhänge, die beim Dazulernen betrachtet werden wollen. Ernährung und Ernährungsbildung bleiben nicht wie z. B. das Erlernen von Fremdsprache, Mathematik, technischer Bildung im Wissen und Handeln stecken, sondern gehen im wahrsten Sinne des Wortes und nicht nur biologisch betrachtet „unter die Haut“. Die didaktische Forschung steckt hier noch nicht einmal in den Kinderschuhen, sondern hält ihre nackten Füße mitten in die Welt. Vielleicht steckt aber gerade darin eine große Chance, denn so ist die didaktische Forschung für die Ernährungsbildung noch nicht überfrachtet mit scheinbar wissenschaftlichen Erkenntnissen, die im Tagesgeschäft „an der Front“ nicht wirklich Gewinn bringend ankommen. Viele interessante Erkenntnisse aus den Neuro- und Kognitionswissenschaften deuten darauf hin, dass der Transferprozess wesentlich von der Fähigkeit des Vermittelnden abhängt, eine mitfühlende, empathische Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden herzustellen. Die Berücksichtigung dieser Erkenntnisse bietet für die zukünftige Erforschung von Transferprozessen in der frühen Ernährungsbildung möglicherweise eine große Chance (Spitzer 2002; Bauer 2008).

Neben den Zusammenhängen der frühkindlichen Ernährungsbildung soll an dieser Stelle aber auch die grundsätzliche Bedeutung gemeinsamer Mahlzeiten für die Bildung herausgestellt werden: Gemeinsame Mahlzeiten sind kulturell verankerte Begegnungsräume, deren Bedeutung für die Bildung der Menschen durch die Neurowissenschaften einen neuen Impuls erhalten. Eine entsprechend gestaltete gemeinsame Mahlzeit (siehe dazu auch Teil II, Kap. 4) kann Motivations- und Bildungspotenziale frei legen, die den grundsätzlichen Bildungserfolg des Kindes mit bestimmen. Hier schlummern auch in der Mahlzeitengestaltung in KiTa und Schule

noch ungeahnte Möglichkeiten: „Manche mögen darüber staunen: Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass zu Hause mit den Eltern oder einem Elternteil eingenommene Mahlzeiten sich positiv auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen auswirken. Eine der ältesten menschlichen Rituale ist das Essen in der Gruppe. Was sich hier abspielt, ist weit mehr als die Abfütterung der beteiligten Personen. Wo man es sich gemeinsam schmecken lässt, kommen die wichtigsten Eigenschaften ins Spiel, die den Menschen zum Menschen machen: Freude an Geselligkeit, Erleben von Zusammenhalt, Sehen und Gesehenwerden, wechselseitige Anteilnahme, Miteinander-Teilen, Miteinander-Sprechen. So gesehen ist der fördernde Einfluss gemeinsamer Mahlzeiten auf die Entwicklung Heranwachsender kein Wunder. Kinder, die mindestens siebenmal in der Woche mit Familienangehörigen essen, haben – wie sich in einer Studie zeigte – gegenüber Kindern, die dies nur zweimal oder noch seltener tun, signifikant bessere Schulnoten; außerdem weisen sie ein niedrigeres Drogenrisiko und eine signifikant bessere Allgemeinverfassung auf.“ (Bauer 2008, S. 102).

In der genaueren Erforschung der physischen und psychischen Prozesse in Zusammenhängen des Essens und gemeinsamer Mahlzeiten liegen noch große Möglichkeiten für die Ernährungs- und Kognitionswissenschaften. Allerdings können Sie, ich und die uns und Ihnen anvertrauten Kinder mit dem Essen und Trinken und mit der Ernährungsbildung nicht so lange warten, bis die bahnbrechenden Erkenntnisse der Wissenschaften „an der Front“ ankommen. Deshalb wenden wir uns den derzeit aktuellen und anerkannten Erkenntnissen zu, die helfen, den Ess- und Trinkalltag zu gestalten.

Grundlagen:

Ständige Verfügbarkeit

In den heutigen Strukturen privater Haushalte und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist Essen und Trinken – anders als im vergangenen Jahrhundert – stärker entkoppelt von sozialen Zwängen. Mahlzeiten sind nicht mehr daran gebunden, dass „etwas auf den Tisch kommt“. Der Tisch ist im übertragenen Sinne immer gedeckt, ein Nahrungsangebot ständig verfügbar. Die notwendigen Kompetenzen für gelingendes Essen liegen nicht mehr vorrangig darin, sich einem vorgegebenen Rhythmus anzupassen und in einer festgelegten Tischgemeinschaft klar (und nicht zu kurz) zu kommen. Essen allein oder in Gesellschaft ist freier wählbar und erfordert Fähigkeiten, sich zu entscheiden, sich abzustimmen, mit anderen abzusprechen und die Mahlzeit (allein oder in der Gruppe) zu gestalten. Bildung muss darauf abzielen, diese Kompetenzen zu fördern.

Üppiges industriell verarbeitetes Nahrungsangebot:

Das Warenangebot ist groß. Es ist vielfältig und kaum noch zu überschauen. Neben einem Angebot an Grundnahrungsmitteln ist der Markt der industriell verarbeiteten Lebensmittel seit der Nachkriegszeit rasant gewachsen. Damit wurde die handwerkliche Tätigkeit im Haushalt abgelöst durch die industrielle Verarbeitung, die sich den Blicken des Verbrauchers entzieht. Ausgangsprodukte, Herstellungsverfahren, Inhaltsstoffe sind nicht transparent, Vertrauen in Pro-

dukte und Hersteller wird durch Image- und Produktwerbung erzeugt. Qualitätsverständnis ist einem Preiskampf gewichen, der manchen Verbraucher (wenn er es reflektieren würde), staunen ließe, unter welchen Umständen ein Schwein zu dem angebotenen Preis als Hackfleisch in der Kühltheke landet. Einblicke der nachwachsenden Generation in Zusammenhänge der Nahrungserzeugung, Nahrungszubereitung, -verarbeitung und -präsentation, der Kompetenzerwerb im Umgang mit Grundnahrungsmitteln fehlen und mit ihnen die Möglichkeiten des Modell-Lernens.

Gebrauch und Missbrauch von Nahrung

Essen und Trinken diente nie nur der Versorgung des Körpers. Immer schon in der Geschichte der Menschheit hatten Nahrung, Essen und Trinken verschiedene (familiäre, religiöse, symbolische, gesundheitliche, soziale, ...) Bedeutungen. Die ständige und üppige Verfügbarkeit von Nahrung macht es leicht, dass Nahrung und der Prozess des Essens und Trinkens für Zwecke „gebraucht“ oder „missbraucht“ werden können, die mit der biologischen Funktion des Essens nicht mehr in Einklang stehen. Die Werbung zeigt uns täglich, dass Lebensmittel als Vehikel benutzt werden können, um schön, stark, mutig, erfolgreich, anerkannt, beliebt, geliebt usw. zu sein. Im Alltag werden Lebensmittel als Erziehungsmittel eingesetzt, mit denen bestraft oder belohnt wird. In der pathologischen Form zeigen Fütter- und Essstörungen eine extreme Form dieses Missbrauchs. Essen und Trinken ist in diesen Fällen entkoppelt von der biologischen Funktion, den Körper zu „nähren“, Essen und Trinken dient anderen Zwecken und gefährdet nicht zuletzt die körperliche Existenz.

Kulturelle Vielfalt

Die Europäisierung und Globalisierung brachte und bringt auch für das tägliche Essen und Trinken und das Nahrungsangebot neue Impulse, die in einer sagenhaften Geschwindigkeit im Alltag Einzug halten. Menschen, die in „ihre“ Esskultur hineinwachsen, finden Orientierung und Sicherheit. Das Zusammenbringen verschiedener Kulturen bringt es unweigerlich mit sich, dass das „Eigene“ im Vergleich zum „Fremden“ betrachtet, verglichen und bewertet wird. Im Umgang mit dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ müssen Strategien des Umgangs gefunden werden. Eine dem Menschen vertraute Verhaltensweise im Umgang mit „Neuem“ ist Zurückhaltung und ggf. Ablehnung oder auch Abwehr. Diese sind der Integration nicht förderlich. Andere Strategien wie Achtung des Fremden, Toleranz, oder konstruktive Sichtweisen der Verständigung und Bereicherung des „Eigenen“ können „gelernt“ werden. Diese Prozesse müssen aber pädagogisch angeleitet und begleitet werden, wenn Integration stattfinden soll.

Gesundheit: Problemfeld Übergewicht

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) spricht von einer adipogenen Umwelt, mit der sie die innerhalb einer Generation eingetretenen drastisch veränderten Lebens- und Umweltbedingungen beschreibt. Die veränderten Lebensstile mit wachsender körperlicher Inaktivität und einem nicht angepassten Ess- und Trinkverhalten führen zu einer positiven Energiebilanz und der Zunahme von Körperfett. Für die Betroffenen ist Übergewicht oft nicht nur ein medizinisches, sondern auch ein soziales Problem. Neben den möglichen gesundheitlichen Folgen (Belastung des

Bewegungsapparates, Herzkreislauf- und chronische Stoffwechselerkrankungen) leiden sie unter Störungen der psychischen Entwicklung, verminderter körperlicher Leistungsfähigkeit, Unzufriedenheit und Diskriminierung. Im Jugend- und Erwachsenenalter können besondere Schwierigkeiten bestehen, einen Partner und/oder einen Ausbildungsplatz zu finden. Außerdem besteht für übergewichtige (adipöse) Kinder ein hohes Risiko auch als Jugendlicher und Erwachsener adipös zu sein (Kromeyer-Hauschild 2005). Allerdings ist Adipositas nicht nur ein individuelles, sondern auch ein sozio-ökonomisches Problem, da hohe Kosten für das Gesundheitssystem entstehen. Zwischen 6 und 8 % aller Gesundheitsausgaben in den Industrieländern werden für die Behandlung der Adipositas und ihrer Folgen aufgewendet (Europäische Ministerkonferenz der WHO zur Bekämpfung der Adipositas 2006).

Ernährungs- und Verbraucherbildung für alle

Die Nahrungsbeschaffung hat in der Kultur und Tradition des essenden und handelnden Menschen in Mitteleuropa einen großen Stellenwert. Die Eigenproduktion in Garten und Stall sicherte einen großen Teil der Nahrungsversorgung. Konservierung und Lagerung im eigenen Haushalt hatten großen Einfluss darauf, was in den Wintermonaten bis zum Beginn der neuen Saison auf den Tisch kam. Die Aufgaben der Verarbeitung lagen vorrangig bei den Haus“frauen“. Auf diese Weise bestanden die Ziele und Inhalte der Mädchen(-Ernährungs-)bildung darin, Nahrung zu produzieren, zu konservieren, zu verarbeiten, in ausgewogener Kombination (für eine soziale Gemeinschaft, oft die Familie) verfügbar zu machen und zu präsentieren. Dieses Bild hat sich verändert. Jungen und Männer kaufen ein und versorgen sich und andere, Nahrung wird nicht mehr selbst produziert, sie wird eingekauft und ggf. noch aufbereitet, Lagerhaltung findet nicht mehr im Keller, sondern auf dem Transportweg oder im Supermarkt statt und auch in der Küche werden immer weniger Nahrungsmittel selbst verarbeitet. Der Trend geht hin zum sog. „Convenience-Food“, den teilfertigen oder fertigen Mahlzeiten oder Mahlzeitenkomponenten. Auch die Außer-Haus-Verpflegung für Menschen beiderlei Geschlechts hat in den letzten 30 Jahren einen enormen Zuwachs erfahren. Um in diesen vergleichsweise neuen „Esswelten“ souverän essen und handeln zu können, muss die Ernährungsbildung sinnvoll ergänzt werden durch die Verbraucherbildung. Gleichzeitig gehört Ernährungs- und Verbraucherbildung damit in den Kanon der Allgemeinbildung. Zur Definition des Bildungsanspruchs junger Menschen in Hinblick auf Ernährung und Konsum wurde das REVIS-Curriculum Ernährungs- und Verbraucherbildung definiert (siehe Teil II, Kap. 5).

Erziehung allein ist zu kurz gesprungen

Ess- und Trinkwelten in der heutigen Zeit sind komplexe Welten, die den Menschen einiges abverlangen. Es wird deutlich, dass es nicht damit getan sein kann, Menschen zu Tischkultur und zur Nahrungsmittelauswahl nach Pyramiden oder sonstigen Modellen zu „erziehen“, damit sie sich in entsprechenden Zusammenhängen regelkonform verhalten. Die Ressourcen des Essens und Trinkens ein Leben lang in den eigenen Alltags- und Lebenszusammenhängen nutzen zu können ist Bildungsgut und kann nicht Ergebnis von Erziehung sein. Didaktisch entscheidend ist es, das wahrzunehmen, zu achten und zu berücksichtigen, was ein junger

Mensch in Zusammenhängen des Essens und Trinkens mitbringt und die Freude und Motivation für die Fortführung dieser Lerngeschichte zu stärken. Die Ziele, Normen und Maßnahmen der Erziehung – besonders im institutionellen Bereich – müssen kontinuierlich reflektiert und auf den Bildungsauftrag und die Bildungsziele abgestimmt werden.

Orientierung für die frühkindliche Bildung in Zusammenhängen des Essens und Trinkens

Für die (eigene, ggf. professionelle und frühkindliche) Bildung in Zusammenhängen des Essens und Trinkens ist es ratsam, das „Essen und Trinken lernen“ als lebenslange Bildungs- und Lerngeschichte (Leu, Flämig, Frankenstein et al. 2007) zu verstehen. So lange für den frühkindlichen Bereich keine Spezifizierung vorliegt, kann nur der derzeitige gesellschaftliche Konsens über Bildungsziele und Kompetenzen für diesen Bildungsbereich angenommen werden. Dieser findet sich derzeit im REVIS-Orientierungsrahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung (siehe auch Teil II, Kap. 5).

Bildung „beim Essen“ und „rund um das Essen“

Der essende und handelnde junge Mensch erlebt Ernährungsbildung in erster Linie bei und mit dem Essen in sozialen Zusammenhängen. Dieses findet vielleicht nicht immer am Tisch statt – je nach Organisation und Regeln in der Familie und in der KiTa. Die gemeinsame Mahlzeit „am Tisch“ bietet jedoch entscheidende Lerngelegenheiten – nicht nur für „das Benehmen“. Das Lernen am Modell findet auch am Tisch statt. Neben dem Essen erschließen sich die weiteren Bereiche durch die Beteiligung an Alltagshandlungen „rund um das Essen“. Wenn diese im häuslichen Alltag und in der KiTa nicht gemeinsam mit den Kindern stattfinden (ernten, einkaufen, Nahrung zubereiten, Tisch decken, abräumen, Müll entsorgen, Mahlzeiten planen, Speisepläne gestalten, Festessen planen, vor- und zubereiten usw.) fehlen wichtige Lerngelegenheiten, um die Sinne zu trainieren, Selbstwirksamkeit zu erfahren, sich selbst in sozialen Zusammenhängen zu erfahren, Fragen zu stellen und Antworten zu finden. Mit Alltagsfragen und ihren möglichen Lösungen werden Kinder in ihrem Alltag konfrontiert – allerdings nur, wenn Alltagsfragen auch Platz im Alltag haben, „eine Stätte finden“ (stattfinden).

Grundnahrungsmittel und ihre Bedeutung

Pflanzliche und tierische Grundnahrungsmittel (Obst, Gemüse, Getreide, Milch- und Milchprodukte, Eier, Fleisch, Fisch) sollten in der frühkindlichen Ernährungserziehung und –bildung einen festen Platz einnehmen, weil sie in ihrem Genuss-, Gesundheits- und Bildungswert im Vergleich zu der Vielzahl industriell hergestellter Nahrungsmittel besser abschneiden (Kombinations- und Gestaltungsvielfalt, handwerkliche Verarbeitung, sekundäre Pflanzeninhaltsstoffe, stoffliche Eigenschaften usw.). Mit einer Vielfalt von Grundnahrungsmitteln besteht eine große Wahrscheinlichkeit, dass die Nährstoffbedarfe des Körpers ausreichend und ausgewogen gedeckt werden. Eine Geschmacksprägung und ein Kompetenzerwerb im Umgang mit Grundnahrungsmitteln sind Voraussetzungen dafür, dass diese Lebensmittel überhaupt einen Platz in der Gestaltung des eigenen Essens und Trinkens erhalten.

Sinne trainieren - Gefühle fühlen - Bildung stärken

Um in den „neuen“ verführerischen Ess- und Trinkwelten die biologische Funktion des Essens und Trinkens im Blick zu behalten, müssen Sinne und damit auch das Körpergefühl gestärkt und trainiert werden. In Zusammenhängen des Essens und Trinkens und besonders in Zusammenhängen der Erziehung müssen Fragen erlaubt sein wie: Habe ich Hunger? Habe ich Durst? Habe ich überhaupt Zeit, in mich hineinzuhören, um mir diese Fragen zu beantworten? Habe ich gelernt, mir diese Fragen zu stellen und sie zu beantworten? Möchte ich essen oder nicht? Möchte ich vielleicht nur an der Tischgemeinschaft teilhaben, ohne etwas zu essen? Geht das überhaupt oder werde ich dann „fremdbestimmt“, muss ich etwas essen oder fühle ich mich genötigt, etwas zu essen? Habe ich vielleicht Hunger, aber keine Lust auf die Tischgemeinschaft? Gibt es Alternativen zu der Teilnahme an der Tischgemeinschaft? Welche Erfahrungen habe ich als Tischgast? Unter welchen Umständen fühle ich mich da gut oder nicht so gut? Stehe ich am Tisch unter besonderer Beobachtung und Reglementierung, genieße ich dort besondere Aufmerksamkeit? Kann ich mich auf das Essen und Trinken einlassen oder bewegen mich in dieser Situation andere Dinge? Was mache ich dann? Was machen die anderen Kinder? Was machen die Erwachsenen / Erzieherinnen? Hat die Tischgemeinschaft zu Hause andere Regeln, als die in der KiTa? Darf ich dabei mitbestimmen, vielleicht sagen, was mir gut tut und was mich stört? Kann ich das überhaupt? Wenn ich es (noch) nicht kann, bekomme ich Unterstützung, das zu lernen? Was gibt es überhaupt zu essen? Kenne ich die Nahrungsmittel? Habe ich schon einmal erfahren, wie sie schmecken? Wo und mit wem habe ich diese Lebensmittel kennen gelernt? Haben sie mir da geschmeckt? Schmecken sie mir jetzt? Worauf habe ich Hunger? Was weckt meinen Appetit? Was ist wie verfügbar? Wie viel Zeit habe ich, um das Essen zu schmecken? Kann ich das, was mir gut schmeckt genießen? Wer hat das Essen für mich zubereitet? Wer kann mir darüber etwas erzählen? Was glaube ich, was das Essen in mir und mit mir macht? Was tut mir gut? ...

Essentscheidungen und Gewohnheiten

Entscheidungen – so wissen wir – werden in den seltensten Fällen auf Grund des Ernährungswissens gefällt. Essentscheidungen unterliegen einem komplexen „inneren“ Gefüge aus Geschmacksvorlieben, Erziehung, Überzeugung, Meinung, Haltung, Wissen, Wollen, Möglichkeiten usw. - insgesamt einem dynamischen „inneren“ Feuerwerk, das mehrfach täglich gezündet wird. Da es Menschen überfordern würde, dieses Feuerwerk täglich neu in allen Details und Facetten bewusst zu gestalten, zu beobachten, zu bewerten und daraus zu lernen (es gibt im Leben neben dem Essen und Trinken noch andere schöne Dinge), schützen Gewohnheiten, Alltagsroutinen und erlernte Strategien im Umgang mit der Komplexität des Lebensbereiches „Essen und Trinken“ vor dem inneren und manchmal auch äußeren Kollaps. Im Umgang mit dem heutigen großen Angebot an Möglichkeiten und Nahrungsmitteln kommt der Ausbildung von Gewohnheiten im Kindesalter daher eine besondere Bedeutung zu.

Komplexes Entscheidungsfeld „Essen und Trinken“

Aus den Ausführungen ist hoffentlich deutlich geworden, dass das Konsum- und Bildungsfeld „Essen und Trinken“ höchst komplex ist. So wird es auch von großen Teilen der Bevölkerung wahrgenommen. Eine typische (aber wenig hilfreiche) Schutzstrategie von Menschen angesichts komplexer Entscheidungen ist die Resignation. Diese wird häufig auch angesichts von Skandalmeldungen befördert („... wenn das so weitergeht, kann man ja bald gar nichts mehr essen und trinken.“). Die Folge ist, dass Menschen „alles beim Alten“ lassen, dass sie sich vor dem Entdecken von Neuem und dem Dazu- und Weiterlernen verschließen – vielleicht weil sie ihre eigene Essbiographie nicht als lebensbegleitende Bildungs- und Lerngeschichte (Leu, Flämig, Frankenstein et al. 2007) verstehen. Möglicherweise aber auch deshalb, weil die Informationen vielfältig und widersprüchlich sind und sie keine Orientierung haben, worauf „man sich noch verlassen kann“. Damit sind diese Menschen aber für (überlebens-) wichtige Informationen, Empfehlungen und das Dazulernen nicht erreichbar. „Das Alte“ ist meistens das, woran sie gewöhnt sind, was sie in Kindheitstagen geschmacklich und emotional geprägt hat, wozu sie „erzogen“ wurden. Diese Haltung ist fatal. Betrachten wir sie vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen, lebensmittelchemischen und –technischen Entwicklungen der letzten 50 Jahre und vor dem, was uns an Entwicklungen möglicherweise noch erwartet.

3 Worum geht es im pädagogischen Alltag?

Das üppige Nahrungsangebot, die Individualisierung des Essens und Trinkens in den letzten 50 Jahren, die Veränderung der Strukturen privater Haushalte, das Vermischen unterschiedlicher kultureller Wertvorstellungen und das Auftreten ernährungsbedingter und –mitbedingter Erkrankungen sind nur einige Gründe, die es notwendig machen, Ernährungs“*erziehung*“ besonders in Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen im Gesamtzusammenhang der pädagogischen Bemühungen zu betrachten.

Pädagogische Bemühungen „rund um das Essen und Trinken“ sollten es ermöglichen,

1. die **Lebenswelt** der KiTa-Gemeinschaft so zu planen und zu gestalten, dass Ernährungssozialisation und –enkulturation gelingt und jedes Kind zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt.
2. dass jedes Kind in seiner **persönlichen Lerngeschichte** „rund um das Essen und Trinken“ wahrgenommen und achtsam begleitet, gefördert und gefordert wird, so dass Lernen nach den aktuellen Erkenntnissen der Wissenschaft auch im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung (siehe Teil II, Kap. 5) möglich wird.

Die ganzheitliche Betrachtung des kindlichen Alltags als „Lebens- und Lernwelt“ erfordert es, diese Verschmelzung auch für die Ernährungs- und Verbraucherbildung wahrzunehmen. Die Qualität der Lern- und Lebenswelt beruht

- auf den **sächlichen Rahmenbedingungen** (Einrichtung, Ausstattung, Material), den **personellen Rahmenbedingungen** (Haltung, Bildung und menschliche Eigenschaften der Bezugsperson, Gruppengröße, Personalschlüssel, Qualifikation), der **Struktur und Organisation des Alltags** (Rhythmus, Ablauf, Struktur, Öffnungszeiten) für das Essen und Trinken.
- auf den menschlichen Interaktionen, auf dem menschlichen Miteinander, ohne das Lernen nicht möglich ist. Die **Bezugsperson** nimmt in diesem Zusammenhang die Schlüsselrolle ein: die Anstrengung, das Lernen in seiner Ess- und Trinkwelt wird für ein Kind erst bedeutsam, wenn die Bezugsperson diesem Kind und seinem Lernen eine Bedeutung gibt und ihm diese spiegelt.

„Das Lernen“ umfasst das Lernen von „regelkonformem Verhalten“ (Normen, Erziehung) ebenso, wie das Lernen anderer Bildungsinhalte (Wörter, Zahlen, Bedeutungen usw.) und dem persönlichen Kompetenzerwerb (Sprache, Entscheidungen fällen, Handeln in unterschiedlichen Zusammenhängen usw.). Ein Kind wächst hinein in eine Umwelt und erhält zunächst Angebote für das körperliche und seelische Überleben in unterschiedlicher Ausprägung: Nahrung, Bewegung(sfreiheit), Ruhe und Schlaf – Aufmerksamkeit, (An)Sprache, (Be)achtung, Anerkennung.

Die Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes und die Fähigkeiten der Umwelt, diese zu deuten und darauf zu antworten (oder auch nicht), stehen in Wechselwirkung und lenken die Fähigkeiten des Kindes, seinen Bedürfnissen Ausdruck zu geben, um diese befriedigen. Das Kind lernt dazu. Das Dazulernen ist unmittelbar abhängig von den Fähigkeiten und Möglichkeiten der Bezugspersonen, davon, was die Bezugsperson als „bedeutsam“ spiegelt.

Um Klarheit und Einigkeit in die pädagogischen Prozesse rund um das Essen und Trinken und die Ernährungsbildung zu bringen, bietet es sich an, einmal Hausputz zu machen: Eine grundlegende sächliche, individuelle und teambezogene Bestandsaufnahme kann hier mehr Handlungssicherheit bringen (wenn in der Folge von „Normen und Werten“ die Rede ist, sind immer diejenigen in Zusammenhängen der Ess- und Trinkerziehung gemeint):

Sächliche und zeitliche Strukturen

Welche Räume, welche Ausstattung, welche Materialien stehen uns für das Essen und Trinken mit den Kindern zur Verfügung? Welche Zeiträume gibt es für das Essen und Trinken im KiTa-Alltag? Welche Erfahrungen haben die einzelnen Teammitglieder damit? Sind diese Strukturen angemessen, optimal oder bedürfen sie der Überarbeitung? Welche Möglichkeiten der Veränderung haben wir im Team / habe ich in meiner Gruppe? Wo erhalte ich Anregungen für Veränderungen im Rahmen einer Qualitätsentwicklung (Tietze, Viernickel 2003)? Sind wir vielleicht bereits betriebsblind? Sind wir Partner in einem Netzwerk? Bedienen wir uns externer Unterstützung?

Normen und Werte

Kenne ich die Normen und Werte meiner eigenen Ess- und Trinkerziehung? Welche davon nehme ich an, welche lehne ich ab, welche trage ich wie (bewusst oder unbewusst) weiter? Welche Normen und Werte bringe ich / bringen wir aus eigenen Biographien mit in den KiTa-Alltag? Bei welchen herrscht Einigkeit? Welche führen zu (meist versteckten) Konflikten im Umgang mit Essen und Trinken? Welche Haltung habe ich zu meinen eigenen Normen und Werten, zu denen der anderen Erzieherinnen? Gibt es Vorgaben (des Trägers, der Leitung?) für die Ess- und Trinkerziehung in der KiTa? Wie stehe ich dazu? Auf welche Normen und Werte in der Ess- und Trinkerziehung haben wir uns im Team geeinigt? Wie stehe ich dazu? Kann ich diesen wirklich mit tragen? Welche persönlichen Spielräume bleiben mir im Umgang mit „meinen Kindern“? Wo verstecken sich in meinem pädagogischen Handeln Normen, Werte, Überzeugungen, Haltungen im Alltag, die ich bisher noch nicht wahrgenommen habe?

Pädagogisches Handeln

Gibt es eine Orientierung im Team, die mir Sicherheit im Umgang mit den Kindern in Zusammenhängen des Essens und Trinkens gibt? Welches sind meine pädagogischen Überzeugun-

gen in den Interaktionen mit den Kindern? Welches sind die Grundlagen unseres professionellen pädagogischen Handelns im Rahmen der KiTa? Wie nehmen die anderen Teammitglieder mich wahr? Wie nehmen (möglicherweise) die Kinder mich wahr? Gibt es dort Konflikte? Wie setze ich meine Rolle und „Macht“ als Erzieherin in Zusammenhängen des Essens und Trinkens und im Umgang mit Nahrung ein?

Exkurs: Grenzen des pädagogischen Handelns

Leider müssen wir vermehrt feststellen, dass bei Kindern schon früh Störungen in der Entwicklung ihres Ess- und Trinkverhaltens auftreten, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen und gezielte Interventionen z. B. mit Eltern oder ggf. Therapeuten erforderlich machen (Krüger 2005; Langer 2005). Hier sind die Grenzen des alleinig pädagogischen Handelns erreicht. Es bedarf u. U. der Unterstützung durch eine externe Beratung oder Therapie. Sog. Fütterstörungen bei Kindern sind in einer Konsumgesellschaft keine Seltenheit mehr. Werden sie allerdings nicht erkannt, zweifeln Bezugspersonen oder Erzieherinnen schnell an ihren pädagogischen Fähigkeiten. Das Erkennen, ob es sich um ein unauffälliges Ess- und Trinkverhalten bei Kindern handelt oder ob eine Fütterstörung vorliegt, kann nur bei denen liegen, die das Kind täglich begleiten. Dieses erfordert diagnostische Kompetenzen. Die klinisch-diagnostischen Leitlinien ICD-10 (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2009) geben unter F 98.2 eine offizielle Definition der „Fütterstörung im frühen Kindesalter“

„Eine Fütterstörung mit unterschiedlicher Symptomatik, die gewöhnlich für das Kleinkindalter und frühe Kindesalter spezifisch ist. Im Allgemeinen umfasst die Nahrungsverweigerung extrem wählerisches Essverhalten bei angemessenem Nahrungsangebot und einer einigermaßen kompetenten Betreuungsperson in Abwesenheit einer organischen Krankheit. Begleitend kann Rumination - d.h. wiederholtes Heraufwürgen von Nahrung ohne Übelkeit oder eine gastrointestinale Krankheit - vorhanden sein.“

Weitere Kriterien zur Beschreibung der Störungen bieten geschulten Fachkräften Anhaltspunkte, die in der Praxis zu klaren individuellen Therapieempfehlungen führen sollen. Hierbei müssen die ernährungstherapeutischen Grundlagen (Mangelernährung, Gestaltung der Esssituationen), die psychologischen Faktoren (interaktive Verhaltensprobleme), die logopädischen Aspekte (Mundmotorik, Wahrnehmungsstörungen) und die medizinischen Anteile beachtet werden.

„Eigene“ und „andere“ Esskultur

Was weiß ich über meine eigene Esskultur? Was weiß ich über die Normen und Werte der Kultur(en) „meiner“ Kinder? Was meine ich zu kennen, liege aber vielleicht nicht ganz richtig (Vorurteile?) Welche Haltung habe ich zu den Normen und Werten der anderen Kulturen? Gelingt

es mir im Umgang mit den Kindern, die persönlichen, sozialen und kulturellen (Ess-, Trink- und Erziehungs-) Hintergründe der Kinder wahrzunehmen und zu achten? In welchen meiner Interaktionen steht das Kind (möglicherweise) in einem Zwiespalt zwischen meinen / unseren Vorstellungen und Maßgaben und den „eigenen“ / familialen? Wie geht das Kind mit diesem (möglichen) Zwiespalt um? Wie gehe ich damit um? Was lernt das Kind daraus? Was lernen die anderen Kinder? Was lerne ich?

Kompetenzen im Umgang mit Ernährung und Konsum

Welche Kompetenzen im persönlichen Umgang mit Ernährung und Konsum bringe ich mit? Welche Kompetenzen im professionellen Umgang mit Ernährung und Konsum begleiten mein Alltagshandeln in der KiTa? Welche fehlen mir, um den KiTa-Alltag verantwortlich (mit) zu gestalten? Welche möchte / muss ich mir noch aneignen? Wie mache ich das? Welche Unterstützung erhalte ich dabei? Gibt es Vorbehalte / Hindernisse für meine persönliche und berufliche Fort- und Weiterbildung? Welches Vorbild gebe ich den Kindern mit meinem persönlichen Ess- und Trink-Handeln? Wie authentisch ist das?

Kompetenzen im Umgang mit dem Lernen

Welche Aspekte von Ess- und Trink-Lerngeschichten nehme ich bereits wahr? Welche könnte ich sensibler beobachten? Welche Kompetenzen in der Interaktion mit den Kindern / mit Kolleginnen und Kollegen bringe ich mit? Welche Kompetenzen fehlen mir, um mich meiner eigenen Lerngeschichte konstruktiv zuzuwenden? Welche Kompetenzen fehlen mir, um den Lernprozessen / Lerngeschichten „meiner Kinder“ ausreichende Bedeutung zu geben?

Eine schnelle Analyse: Kompetenzen im Umgang mit Nahrung und Kindern

Neben diagnostischen Kompetenzen, Grundlagenkenntnissen der Ernährungs- und Verbraucherbildung und einem Verständnis für Ernährung und Konsum in unserer Gesellschaft benötigen pädagogische Mitarbeitende auch grundsätzliche Kompetenzen im Umgang mit Nahrung und Kindern. Der Kompetenzverlust in privaten Haushalten hat auch dazu geführt, dass vielen Erzieherinnen und Erziehern der Ursprung und der handwerkliche Umgang mit Grundnahrungsmitteln selbst nicht mehr vertraut sind. Kenntnisse der Herkunft, geschmackliche, warenkundliche, biologische und andere Ordnungsprinzipien gehören nicht zum Allgemeinwissen. Normen und Wertvorstellungen stehen dem sinnlichen und genussvollen Umgang mit Nahrung oft im Weg. Pädagogisch sinnvolle Arbeit zur Unterstützung der kleinen Menschenkinder in der Entwicklung ihrer Essbiographie wird verlagert auf die Anwendung von Medien und Materialien. Dieses wird den Ressourcen der Kinder und denen der Ernährungs- und Verbraucherbildung nicht gerecht.

Neben der pädagogischen Intervention und der Vorbildfunktion eines Erwachsenen gibt es im Ess-, Trink- und Konsumalltag zahlreiche Gelegenheiten der Interaktion, die achtsam begleitet

werden wollen. Aus diesen Gründen führt in der Diskussion um den Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag in Kindertageseinrichtungen kein Weg daran vorbei, dass Pädagoginnen und Pädagogen ihre Perspektive auf das Handlungsfeld „Essen und Trinken“ verändern und weggehend von der „Ernährungserziehung“ sich stärker den Bildungs- und Lerngeschichten der Kinder im Handlungsfeld „Essen und Trinken“ widmen. Das essende und handelnde Menschlein muss im Fokus der Beobachtung, der Förderung und der Reflektion stehen. „Essen lernen“ im Sinne der Bildung ist die Grundlage für die Entwicklung eines Ernährungs- und Konsumverständnisses und die Grundlage für die Bereitschaft, dieses Handlungsfeld selbst als lebensbegleitende Lerngeschichte zu betrachten und zu gestalten.

Die Lernprozesse in Hinblick auf die Ernährungs- und Verbraucherbildung in der frühkindlichen Bildung liegen zur Zeit auf Grund fehlender Ausbildungsgrundlagen noch fast gleichwertig auf beiden Seiten: auf der Seite der Kinder und auf der Seite der Erziehenden.

Kinder sind unterschiedlich, sie kommen und gehen, Lebens- und Arbeitsumstände sowie Konstellationen im Team verändern sich. In der professionellen Abwicklung von Routinen, im situativen Umgang, in der Interaktion mit Kindern steckt der Reiz des Dazulernens auf der Seite der Erzieherin: Wie kann ich jedes „meiner“ Kinder in seiner Ess- und Trinkwelt unter konstanten und sich ändernden Rahmenbedingungen und Zusammenhängen optimal begleiten? Wie kann ich seinen Bildungsprozess unterstützen? Es muss allerdings eine Vorstellung auf Seiten der Bezugspersonen bestehen, wohin die Reise gehen soll ...

In Zusammenhängen der Ernährungs- und Verbraucherbildung in der KiTa ist die Erzieherin die Bezugsperson und damit der Mensch, der dem Kind seine persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten spiegelt. Das, was die Bezugsperson für möglich und bedeutsam hält, wird eine „Lernresonanz“ bei dem Kind erzeugen – sowohl in Zusammenhängen der Erziehung als auch der Bildung.

Die eigenen Kompetenzen im Umgang mit Ernährung und Konsum auf der Seite der Bezugsperson, das Wissen um andere / weitere Kompetenzen und die Vorstellung darüber, welche Weiterentwicklung beim Kind möglich ist, entscheiden darüber, welchen Weg ein Kind überhaupt gehen kann. Haben die Bezugspersonen keine „Visionen“ von den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes, fehlt dem Kind die Orientierung. Eine Erzieherin muss dabei beispielsweise nicht zwingend selbst die kulturellen Ess- und Trinkzusammenhänge eines Kindes erlebt und verinnerlicht haben um dem Kind zuzutrauen, sich diese in seinen Lebenszusammenhängen erfolgreich zu erschließen. Schon die Tatsache, dass sie als Bezugsperson diesem individuellen Lernprozess Bedeutsamkeit zumisst und die ihr mögliche Förderung anbietet, wird es dem Kind ermöglichen, sich selbst dieses Lernen zu erschließen. Eine Bezugsperson muss nicht zwingend selbst die kulinarischen Vorlieben anderer Kulturen teilen (vor dem Hintergrund der Sozialisation in unserem Kulturkreis denke man nur an Hundefleisch, gegrillte Maden oder Spinnen, frittierte Seepferdchen usw.). Das Mindeste aber ist die Achtung des sozialen und kulturellen „Erbes“ und das Zutrauen, dass Kinder ihren eigenen Weg finden werden.

Die diesbezüglichen Ausführungen zum Schulwesen sind von Seiten der Kognitionsforschung auch auf andere Bildungseinrichtungen übertragbar: „An der Art und Weise, wie sie [die Kinder und Jugendlichen, Anm. d. Verf.] von ihren Eltern und Lehrern wahrgenommen werden, erkennen Kinder und Jugendliche nicht nur, wer sie selbst sind, sondern vor allem auch, wer sie sein könnten, das heißt worin ihre Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen. Sie leben sich gewissermaßen in den Korridor der Vorstellungen und Visionen hinein, die sich ihre Bezugspersonen – vorausgesetzt, sie haben welche – von ihnen machen. Gibt es keinen solchen „Zukunftskorridor“, dann weiß das Kind nicht, wohin die Reise gehen soll. Kinder und Jugendliche verwerten beides – sowohl das unmittelbare Vorbild handelnder Erwachsener als auch die Spiegelung (ihres eigenen Bildes), die sie von ihren Bezugspersonen erhalten –, um so Stück für Stück ein „Selbst“ zu entwickeln und zu einer Persönlichkeit zu werden. Dies ist der Kern dessen, worum es in Erziehung und Bildung geht, und der Grund, warum die Beziehungen zu Erwachsenen für Heranwachsende eine alles entscheidende Rolle spielen. Durch diese Beziehungen, die wir als „Vor-Bilder“ mit den Kindern und Jugendlichen gestalten, tragen wir entscheidend dazu bei, was aus ihnen wird“ (Bauer 2008, S. 28-29).

Bezugspersonen, die „ihren“ Kindern vertrauen und ihnen etwas zutrauen, setzen damit neurologische Prozesse in Gang, die über den Entwicklungsweg der Kinder entscheiden. Dieses trifft auch für die Ernährungs- und Gesundheitsbildung zu. Im Vordergrund sind damit die Beziehungen und die Visionen der Bezugspersonen entscheidende Determinanten. Im pädagogischen „Hintergrund“ bedarf es dafür eines sicheren Handlungsrahmens:

Pädagogischer „Hintergrund“

Als Ziele im pädagogischen „Hintergrund“ werden empfohlen:

- gemeinsame Erziehungs- und Bildungsziele für die Ess- und Lerngeschichten der Kinder (zu formulieren und) im pädagogischen Konzept der KiTa aufzunehmen
- den Eltern diese Ziele transparent zu machen sie begründen zu können
- Eltern und Kindern so einen sicheren Handlungsrahmen für das Ess- und Trinkgeschehen in der Einrichtung zu geben
- gemeinsame Maßnahmen zu definieren und umzusetzen in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern
- Erziehungs- und Bildungsziele aus anderen Bereichen (Sprache, Naturwissenschaften, Kreativität, Sozialverhalten) in die Ess- und Trinkwelt der Kinder zu integrieren
- die Sinnesbildung als Teil der Ernährungsbildung und als fundamentalen Bereich frühkindlicher Bildung zu stärken und angemessen zu integrieren
- Grundnahrungsmittel und den lernenden Umgang mit diesen in den Ess- und Trinkalltag der Kinder zu integrieren
- Kinder in ihren Lerngeschichten achtsam zu begleiten

- die Reflexion der Ess- und Lerngeschichten der Kinder als Teil der eigenen Weiterbildung / Professionalisierung zu verstehen
- die Kinder (auch mit gezielten Lernangeboten in ihren Ess- und Trinkwelten) zu fördern und zu fordern
- sie dafür zu motivieren, das eigene Essen und Trinken als „Lerngeschichte“ zu verstehen und sie für das lebensbegleitende Weiterlernen zu motivieren

Dieses setzt zunächst voraus, dass „Erzieherinnen“ ihr eigenes Verhalten und Handeln, ihren Umgang mit Essen und Trinken als Ergebnis und Teil ihrer eigenen Lerngeschichte verstehen und sich lösen von dem, was sie geprägt hat, um es vor dem Hintergrund ihres persönlichen und beruflichen Alltags zu betrachten und (ggf.) neu zu bewerten. Nicht selten wurden und werden mögliche gute Ergebnisse in Teamschulungen dadurch verhindert, dass die KiTa-Leitung oder eine oder mehrere der Mitarbeitenden nicht in der Lage waren, sich von der eigenen Ess- und Lerngeschichte zu lösen. Diese mangelnde Reflexionsbereitschaft und –fähigkeit führt zu Blockaden, die ihren Ursprung in der persönlichen Biographie haben. Sie verhindern professionelles pädagogisches Handeln im Bereich des Essens und Trinkens.

Interaktionen mit dem Kind

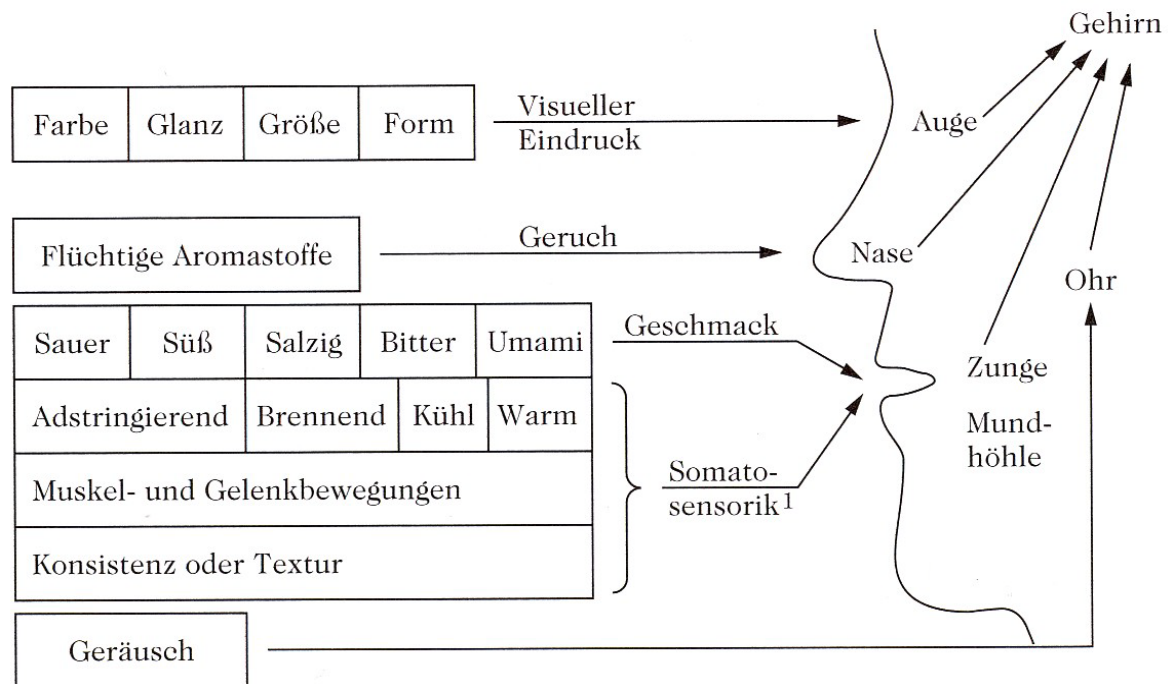
Im persönlichen Umgang, in der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind sollten Empathie, „Zutrauen und Vertrauen“ im Vordergrund des Handelns stehen. Dazu ist es erforderlich, das Kind in seinen Lebenszusammenhängen wahrzunehmen und zu (be-)achten und in situativen Zusammenhängen individuell zu fördern. Es bedarf einer Vorstellung davon, welche Kompetenzen, welchen „Bildungs-Mindeststandard“ das Kind im Rahmen seines Aufenthaltes in der KiTa erreichen sollte, um dem Lernen eine Richtung zu geben. Dafür wurden in der KiTa im pädagogischen „Hintergrund“ die Erziehungs- und Bildungsziele formuliert. Diese können aber niemals der Maßstab dafür sein, was wir Kindern zutrauen können. Das Wissen um die eigene „Beschränktheit“ der Vorstellungen in Hinblick auf die Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes muss immer auch Bestandteil der Interaktionen sein. Trauen Sie Ihren Kindern also ruhig auch mehr und anderes zu, als Sie selbst in ihrem Leben erreicht haben.

Exkurs „Sinnesbildung“

„Nichts gelangt in den Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war.“ – so wird der Philosoph John Locke (1632-1704) häufig zitiert.

Sinnesbildung darf die Bildung des Geschmackssinns nicht aussparen. Deshalb kommt der gezielten und bewussten Auswahl von (Grund-)Nahrungsmitteln und Mahlzeiten und der Gestaltung des Essens und Trinkens in der KiTa eine besondere Bedeutung für den Bildungsprozess im Allgemeinen zu. Die Abbildung zeigt, wie vielfältig die Sinnesreize im Handlungsfeld „Essen und Trinken“ sind.

Abb. 1: Sensogramm



Quelle: Lexikon der Ernährung, Bd. 3 (Maid-Kohnert 2001)

„Lernen mit allen Sinnen“ verkommt dort zur Farce, wo die Geschmackbildung mit bunten Abbildungen oder Nahrungsmitteln aus Knetmasse, Plastik oder Holz erfolgen soll. Geschmacksbildung kann erst dann beginnen, wenn der Kontakt mit den Schleimhäuten der Nase und des Mundes erfolgt, wenn Kinder kauen und die „Kostprobe“ im Mund hin und her schieben. Niemand kann sich den Geschmack einer Tomate vorstellen, wenn er ihn nicht selbst einmal erlebt hat. Neben dem täglichen Essen und Trinken werden deshalb Lehr-Lernarrangements empfohlen, die das Schmecken zur Übung machen. Das Konzept des SchmeXperimentierens (siehe Teil II, Kap. 6) gibt dafür konzeptionelle und praktische Anregungen.

Teil II

1 Essen und Trinken als kulturelle und biologische Lerngeschichte

Die kulturelle Lerngeschichte eines Menschen für den Umgang mit „Essen und Trinken“ beginnt bereits mit den Vorfahren. Kulturelle und familiäre Traditionen werden (meist unbewusst) weitergegeben und jeder von uns setzt mit „seinem“ Ess- und Trinkverhalten eine Tradition fort. Ein Bewusstsein für das „Eigene“ entsteht häufig erst im Vergleich zu dem „Anderen“, möglicherweise auch als „fremd“ Wahrgenommenen. Je „enger“ die eigene kulturelle Prägung ist, desto eher werden andere Verhaltensweisen als „anders“ und „fremd“ bewertet. Kultur ist aber nicht etwa starr, sondern dynamisch, Kultur entwickelt sich – allerdings sehr langsam.

Die biologische Lerngeschichte des jungen Menschenkindes beginnt mit der Geschmacksbildung bereits im Mutterleib (perinatale Prägung). Sie findet ihre Fortsetzung im Ess- und Trinkalltag des Säuglings, des Kleinkindes, des Kindergarten- und Grundschulkindes, des Heranwachsenden, Jugendlichen, Erwachsenen und hört – genauso wie die kulturelle Lerngeschichte – bis zum Ende des Lebens nicht auf. Die biologische Lerngeschichte betrachtet die Bildung der Sinne, Stoffwechselgeschehen, hormonelle und andere körperliche Zusammenhänge. Die Beachtung dieser Seite des Essens und Trinkens ist durch die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse des letzten Jahrhunderts stark beeinflusst worden. Es handelt sich aber grundsätzlich um eine „kognitive“ Betrachtung. Wissenschaftliche Expertengremien definieren weltweit, was in welchen Mengen für die körperliche Entwicklung bestimmter Menschengruppen förderlich oder weniger förderlich ist.

Was heißt das aber für den pädagogischen Alltag? Was heißt das für den Umgang mit dem eigenen Essen und Trinken, mit der eigenen Lerngeschichte und mit der, der uns anvertrauten Kinder? Ein Mensch ist nicht in einen kulturellen und einen biologischen Teil zu trennen und wir haben es im Alltag immer mit einem „ganzen“ Menschen zu tun. Deshalb müssen wir (auch wenn es Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern häufig schwer fällt) die biologische und die kulturelle Seite der Lerngeschichte eines Menschen gemeinsam denken und in pädagogischen Prozessen auch verantwortlich lenken. Dabei geht es nicht nur darum, die beiden Seiten bei anderen Menschen zu sehen, sondern immer auch darum, die eigenen biologischen und kulturellen Anteile „in Einklang“ zu bringen, damit wir Essen und Trinken in der heutigen Zeit als umfassende Ressource nutzen können, damit wir Essen und Trinken genießen können und dabei nicht gegen die körperlichen Bedürfnisse arbeiten. Dass es (uns) Menschen selbst nicht immer leicht fällt, die sich häufig widersprechenden Anteile „unter einen Hut zu bringen“, ist deutlich daran abzulesen, dass Essen und Trinken in der heutigen Zeit bei vielen Menschen mit einem „schlechten Gewissen“ einhergeht. Das vermeintliche „Wissen“ darum, wie wir essen und trinken „sollten“ steht gegen unseren Wunsch, was wir in diesem oder jenem Moment unter den gegebenen Umständen essen und trinken möchten. Hier hilft es weder allein

den „Kopf“ (den Verstand, das „Gelernte“) sprechen zu lassen und das „Bauchgefühl“ (das Gefühl, die Wünsche), zu unterdrücken noch umgekehrt.

Unser Kopf und unser Bauch müssen also lernen, verständnisvoll miteinander umzugehen, um den „Menschen“ umfassend zu „nähren“. Im pädagogischen Alltag heißt das, das „Eigene“ eines Kindes so zu fördern und zu stärken, dass es „starke Wurzeln“ entwickelt und als gut und richtig erachtet wird und dass das „Eigene“ immer auch etwas ist bzw. wird, das den biologischen Maßstäben Stand hält.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Weitergabe des „biologischen Wissens“ immer kulturell verankert ist. Die angeborene Süß-Präferenz (Vorliebe für den Süßgeschmack) und Bitter-Aversion (Abneigung gegen den Bittergeschmack) sind evolutionär entstandene Schutzmechanismen. Das Wissen um die todbringende Wirkung mancher verlockender Pflanzenteile aber wurde weitergegeben zum Schutz des Weiterlebens der nachwachsenden Generation und damit der Sippschaft. Es ist naiv anzunehmen, dass uns allein „Intuition“ oder „Instinkt“ an der Stelle weiterhelfen könnten. Das Wissen um biologische Zusammenhänge des Essens und Trinkens und die entsprechende Handhabung in der Nahrungsauswahl, -zusammenstellung und -zubereitung sind erforderliche Basiskompetenzen für eine verantwortliche Gestaltung der „eigenen Essbiographie“ (vgl. Teil II, Kap. 5, Bildungsziel 1) und einen verantwortungsbewussten Umgang im pädagogischen Raum.

In der heutigen Zeit scheint es sehr schwierig zu sein, das „Eigene“ so zu gestalten, dass biologische Funktion, kulturelle Einflüsse und gesellschaftliche Möglichkeiten sich nicht widersprechen.

Vernachlässigen wir den biologischen Anteil, drohen ernährungsbedingte und –mitbedingte Erkrankungen des Körpers, Unter- oder Überversorgung, Übergewicht und weitere Dysfunktionen. Das Krankheitsbild bei Menschen, die nach biologischen Maßstäben „alles richtig machen wollen“ ist die Orthorexie.

Vernachlässigen wir den kulturellen Anteil, der großen Einfluss hat auf die psychische und soziale Funktion des Essens und Trinkens, droht der Mangel an Verwurzelung, an Zugehörigkeit, an emotionaler Stabilität. Krankheitsbilder wie Anorexie (Magersucht) und andere zeugen davon, dass Nahrung in diesem Fall von der biologischen Funktion entkoppelt ist und anderen Zwecken dient.

Ignorieren wir die aktuellen gesellschaftlichen Möglichkeiten, isolieren wir uns in Teilen vom aktuellen Weltgeschehen und fühlen uns „der Lage“ nicht mehr gewachsen.

Für die frühkindliche Bildung und diese Zielsetzung dieser Handreichung heißt dieses, dass die derzeitigen aktuellen Erkenntnisse aus den verschiedenen Bereichen der Wissenschaften und der Praxis zusammenzuführen sind und dass daraus ein handhabbares Konzept gestrickt wird, das Impulse für die tägliche Arbeit in den KiTas setzt und gleichzeitig eine Zielorientierung gibt, wohin die Bemühungen Aller gehen müssen.

2 Die Reflexion des eigenen pädagogischen Verhaltens und Handelns

Das eigene pädagogische Verhalten und Handeln kann nur vor dem Hintergrund der eigenen Biographie, der eigenen Bildung und Erfahrungen reflektiert werden. Wird das pädagogische Verhalten und Handeln von anderen Personen analysiert und reflektiert, kann dieses ebenfalls nur vor dem Bildungs- und Erfahrungshintergrund dieser Personen erfolgen. Angebote zur Supervision in Hinblick auf den Umgang mit Essen und Trinken in Bildungs-, Betreuung- und Erziehungseinrichtungen sind den Autorinnen nicht bekannt. Da die Ausbildung von Erzieherinnen in Deutschland nur marginale Anteile der Ernährungsbildung aufweist, ist zu befürchten, dass die Ausbeute interner Reflexion zum Umgang mit Ernährungsbildung eher mager ist. Das persönliche Ess- und Trinkverhalten ist ein so intimer und persönlicher Lebensbereich, dass die Reflexion zu Themen der Ernährung und des pädagogischen Verhaltens und Handelns in vielen Teams gemieden wird. Persönliche Vorbehalte und Hemmnisse in der Reflexion der eigenen Essbiographie führen aber unweigerlich dazu, diesen Bildungsbereich der Kinder ebenso zu einer Tabu-Zone zu erklären.

„Individuelle pädagogische Zielsetzungen und klar formulierte teamübergreifende Erziehungsziele bilden eine unverzichtbare Basis für professionelles pädagogisches Handeln. Daher liegt es in der Verantwortung jeder einzelner Fachkraft, die eigenen Erziehungsziele und –vorstellungen sowie das daraus resultierende pädagogische Verhalten sowohl mit den Kolleginnen im Team als auch für sich selbst zu überprüfen und professionell zu reflektieren. Der kollegiale Austausch auf der Grundlage von Beobachtungen bietet dafür eine besonders günstige Gelegenheit. Indem die Fachkräfte in einen Dialog über ihre individuellen Einschätzungen und Interpretationen der Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes treten, werden auch die eigenen Erziehungsziele und alltägliche Handlungsmuster neu bewertet. Das eigene pädagogische Verhalten gewinnt dadurch an Sicherheit und Professionalität.“ (Leu, Flämig, Frankenstein et al. 2007, S. 103-104).

Leider gibt es auch in den Veröffentlichungen zur frühkindlichen Pädagogik, den Skalen zur Beurteilung des Entwicklungs- und Bildungsstandes, die den Autorinnen bekannt sind, keinen nennenswerten Fokus auf das Lernen in Zusammenhängen des Essens und Trinkens, Lernprozessen und -ergebnissen am Tisch, am Buffet oder bei den Tätigkeiten „rund um das Essen und Trinken“. Das forschende und entdeckende Lernen im Spiel, das Spiel mit anderen Kindern, das Beobachten von Interaktionen zwischen Kindern, von Handeln oder Verhalten, Tätigkeiten im Bewegungsraum und im Außengelände sind in unterschiedlicher Weise schriftlich dokumentiert und können damit zum Gegenstand der Reflexion und damit Professionalisierung des eigenen pädagogischen Handelns werden (Heck 2002; Völkel 2002; Lück 2003; Leu, Flämig, Frankenstein et al. 2007).

Es ist zu befürchten, dass die der Ess- und Trinkerziehung zu Grunde liegenden Normen und Wertvorstellungen bei der pädagogischen Betrachtung und Dokumentation von kindlichen Bildungsprozessen weitgehend unreflektiert bleiben. Auch pädagogische Haltungen und Konzepte

in Hinblick auf die Ernährungsbildung scheinen in der Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildungsdiskussion keinen nennenswerten Stellenwert zu erhalten. Damit droht der gesamte Bereich der Ernährungsbildung hinter anderen frühkindlichen Bildungsbereichen zurückbleiben.

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Phänomene des ansteigenden Übergewichtes, der Fehl- und Mangelernährung, der Fütter- bzw. Essstörungen und der ernährungsmitbedingten Erkrankungen ist dieses nicht nachzuvollziehen.

Es kann grundsätzlich für die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen und von KiTa-Teams empfohlen werden, zunächst den Blick für die persönliche Wahrnehmung und Dokumentation der kindlichen Lerngeschichten zu schärfen. Wird dann das „Essen und Trinken lernen“ nicht als normatives Erziehungsziel verstanden sondern in den Kanon der Bildungs- und Lerngeschichten gestellt, eröffnen sich Horizonte und neue Möglichkeiten des pädagogischen Verhaltens, Handelns und der Reflexion.

Das Kapitel 4 „Pädagogischer Schutzraum: Angebot – Entscheidung“ gibt praktische Hinweise und Fallbeispiele in der pädagogischen Interaktion und in der Reflexion der eigenen Haltung und des Handelns.

3 Verpflegung in der KiTa – das geschützte Nahrungsangebot

Das üppige gesellschaftliche Angebot „Essen und Trinken“ macht es vielen erwachsenen Menschen offensichtlich schwer, der biologischen Funktion⁴ des Essens und Trinkens nachzukommen. Für Kinder ist es schier unmöglich, unbeschadet in das gesellschaftliche Angebot hineinzuwachsen, ohne zunächst Erfahrungen in einem Schutzraum gesammelt zu haben, der sie stark genug macht für die Ess- und Trinkwelten der Heranwachsenden und Erwachsenen.

Kinder wachsen in „ihre“ materielle und soziale Umwelt hinein. Sie sind mit allen Sinnen und Kräften bemüht, sich ein Bild von der Welt zu machen. Sie konstruieren „ihre Welt“ zunächst aus den ihnen gebotenen Reizen, sammeln Sinneseindrücke und sind dabei offen für alles, was ihre Umwelt und ihr Umfeld ihnen bietet. Sie sind nicht in der Lage zu bewerten, was für ihre Gesundheit, für ihre Leistungsfähigkeit, für das Leben in einer sozialen Gemeinschaft oder für gesellschaftliche Werte, wie Nachhaltigkeit förderlich und was weniger förderlich ist. In Hinblick auf das Essen und Trinken sind sie nicht in der Lage zu entscheiden, was essbar und nicht essbar, ungiftig oder giftig ist. Die Natur bietet hier Gefahren, unsere Kultur hat sie „gebändigt“: Es gibt für die Bepflanzung der Außenanlagen von Kindertageseinrichtungen, Schulhöfen und Spielplätzen Vorschriften und Empfehlungen mit „Negativ-Listen“, aus denen hervorgeht, welche giftigen Pflanzen eine Gefahr darstellen und nicht angepflanzt werden dürfen.

Hier gibt es ein geschütztes Angebot!

Mit dem (salutogenetischen) Blick auf die Förderung und Bildung von Kindern sollte der Fokus eher auf „Positiv-Listen“ liegen, mit der Frage: Welche Pflanzen sind geeignet zum Probieren, Experimentieren, Sinne wecken? Hier sollte man sich aus Sicht der Kinder leiten lassen: Womit kann ich spielen/basteln, wo gibt es etwas zu sehen, was schmeckt gut?

Ein Kinder-„Garten“ mit Kräutern und Pflanzkulturen stellt hier eine große Bereicherung dar.

Für die Verpflegung in Kindertageseinrichtungen, für das von der KiTa bereitgestellte „Essen und Trinken“ und die von zu Hause mitgebrachten Brotdosen der Kinder gibt es – so weit den Autorinnen bekannt ist – die oben erwähnten gesetzlich verankerten Negativ-Listen nicht. Bekannt ist allerdings, dass der regelmäßige und gewohnheitsmäßige Verzehr bestimmter Nahrungsmittel für Kinder nicht gesundheitsförderlich, ja sogar schädlich ist. Mindestens diese sollten in dem täglichen Angebot der KiTa nicht vertreten sein, aber:

Für die Sinnes- und Geschmacksbildung und die Gemeinschaftsverpflegung in der KiTa gibt es *kein* (gesellschaftlich definiertes) geschütztes Angebot!

⁴ Die biologische Funktion des Essens liegt darin, den Organismus und seine Leistungsfähigkeit entsprechend seinen genetischen Voraussetzungen zu bilden (aufzubauen), zu erhalten und zu regenerieren.

Nahrungsangebot und Umgang mit Mahlzeiten

Wir können von Glück sagen, dass viele Erzieherinnenteams und Leitungen hier selbst-konstruierte Lösungen – oft mit Hilfe externer Unterstützung (siehe auch Teil I, Kap. 4) – finden. Ein für alle Beteiligten transparenter und handhabbarer Weg ist es, einen Konsens innerhalb des KiTa-Teams herzustellen, der ein Nahrungsangebot und den Umgang mit Mahlzeiten definiert, der als „Normalität“ die KiTa-Kultur und den KiTa-Alltag begleitet. Ausnahmen können vereinbart werden, sind aber nicht unbedingt nötig. Idealerweise wird dieser Konsens von Anfang an mit Beteiligung der Eltern erzielt. Häufig allerdings ist es notwendig, zunächst einmal innerhalb der KiTa den gesetzlichen Auftrag für Bildung, Erziehung und Gesundheit der Kinder, die gemeinsamen und unterschiedlichen Vorstellungen und Positionen zu diskutieren und auf einen Nenner zu bringen, bevor Eltern einbezogen werden. Dieser Konsens gibt den beteiligten Erzieherinnen den notwendigen Rückhalt im Umgang mit Essen, Trinken, Mahlzeiten, Kindern und Eltern, zeigt den ernst genommenen gesetzlichen Auftrag und die Möglichkeiten und Grenzen des elterlichen Einflusses auf diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag auf. Nicht selten bedarf es eines längeren Prozesses der gemeinsamen Weiterentwicklung, bevor ein insgesamt zufrieden stellendes Ergebnis erzielt wird. Hier ist es hilfreich, ein Endziel in absehbarem Zeitraum (ein Kindergartenjahr) zu formulieren, dieses konsequent zu verfolgen und allen Beteiligten Angebote zu machen und es ihnen zu ermöglichen, den gemeinsamen Weg in einem angemessenen Tempo mitgehen zu können. Sollten externe Entscheidungen von z. B. Trägern etc. entscheidenden Einfluss auf die Umsetzung des Stufenplans nehmen, so sollten die Vereinbarungen auch immer einen „Plan B“ enthalten, um unnötige Verzögerungen und zeitliche Verschiebungen zu vermeiden. Lernen braucht Zeit!

Es gibt zahlreiche kreative Ideen, wie die Umsetzung eines zufrieden stellenden bis sehr guten „Angebotes“ gelingen kann. Der Austausch untereinander, wenn mehrere KiTas in einem Stadtteil oder in gleicher Trägerschaft sich „auf den Weg machen“ bietet hier hilfreiche Impulse „aus der Praxis für die Praxis“.

Auch Eltern gewöhnen sich erfahrungsgemäß schnell daran, dass KiTas konsequent diesen Schutzraum für „ihre“ Kinder schaffen. In erster Linie aber muss der Konsens in der KiTa selbst geschaffen und / oder eine Orientierung vom Träger vorgegeben werden.

Mit der Sicherheit eines „geschützten Angebotes“ im Rücken können sich Pädagoginnen, Pädagogen und Kinder neugierig, forschend und entdeckend den vielfältigen Bildungs- und Lerngeschichten widmen, die das Leben schreibt.

Ein Kind, das ungeschützt in das gesellschaftliche Nahrungsangebot hineinwächst, hat keine Chance, ein Essverhalten zu entwickeln, dass es ihm erlaubt, ein Leben lang gesund und leistungsfähig zu sein und zu bleiben. Dafür ist dieses Angebot zu verlockend und vielfältig. Leider reflektieren viele Erwachsene die Chancen eines konsequenten Schutzes nicht: wenn das Nahrungsangebot beschränkt wird, können Kinder in der frühkindlichen Phase Lernerfahrungen sammeln, die ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken, dass sie ihr Leben lang in der Lage

sein werden, ihre Essbiographie „reflektiert und selbst bestimmt zu gestalten“ (vgl. Bildungsziel 1, Teil II, Kap 5). Es geht also darum, ein Angebot zu gestalten, dass es Pädagoginnen und Pädagogen möglich macht, Kinder „stark zu machen“ im Umgang mit sich selbst, dem täglichen Essen und Trinken und langfristig mit dem gesellschaftlichen Nahrungsmittelangebot. Die Zusammenarbeit von KiTa mit Elternhäusern ist hier eine wünschenswerte Unterstützung, doch allein wenn es gelingt, Kinder während ihres Aufenthaltes in KiTas so zu bilden und zu stärken, ist schon viel gewonnen.

Eine aktuelle Orientierung geben die „Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder“ (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. 2009).

4 Pädagogischer Schutzraum: Angebot – Entscheidung

Anregung zur Förderung von ausgewogenem Essverhalten im Kindergarten- und Kleinkindalter

Das Servicebüro Kindergarten der Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e.V. in Schleswig-Holstein und die Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. Sektion Schleswig-Holstein haben mit der Diplom-Oecotrophologin Astrid Francke mit dem Programm „Leibeslust - Lebenslust“ ein Konzept erarbeitet, das speziell auf das Setting Kindergarten zugeschnitten ist. Dieses Konzept wird bereits seit einigen Jahren mit Erfolg in Schleswig-Holstein umgesetzt. Die Schwerpunkte dieses Konzeptes bilden die Grundlage für ein „geschütztes Angebot“.

„Mit Yannik (4 Jahre) ist das Essen immer ein Kampf. Er isst kaum etwas und probieren will er schon gar nicht. Ich habe Angst, dass er zuwenig Vitamine zu sich nimmt. Das Kochen macht keinen Spaß mehr, denn er isst ja nur seine Gerichte und alles andere geht nur mit gutem Zureden, schimpfen oder manchmal sogar Drohungen. Er ist ein quicklebendiges Kerlchen, aber überhaupt nicht dick. Fast ein bisschen zu dünn. Das macht mir Sorgen.“

So könnte ein Bericht eines besorgten Elternteils über ein Kind aussehen.

Diese und andere Schilderungen zeigen deutlich, wie früh Eltern und Kinder mit dem Thema Ernährung konfrontiert werden.

Is(s)t mein Kind richtig? Diese Frage ist in Zeiten von schwerwiegendem Nahrungsüberfluss und untergewichtigen Schönheitsidealen nicht leicht zu beantworten. Heutzutage ist es schwer, den Kindern auf den „richtigen“ Ess- Weg zu helfen.

Warum ist das so schwierig:

Die Ernährungssituation in unserer modernen Wohlstandsgesellschaft ist gekennzeichnet durch zuviel und zu komplizierte Nahrung. Weiterhin beeinflusst das herrschende Schönheitsideal Gewicht und Figur.

Die heutigen Erwachsenen sind seit ca. 50 Jahren mit diesen Bedingungen konfrontiert, die ein zufriedenes Ess- und Körperempfinden zu einer schwierigen Aufgabe machen.

Sich aus dem großen Lebensmittelangebot jederzeit für das persönlich richtige Nahrungsmittel in der persönlich richtigen Menge zu entscheiden, ist eine fast unlösbare Aufgabe. Dann aber auch noch eine dem untergewichtigen Schönheitsideal angepasste Figur zu erreichen, lässt so manchen „Großen“ verzweifeln. So haben die Erwachsenen bereits eine entsprechende Essgeschichte mit mehr oder wenigen vielen Störungen und Schwierigkeiten.

In Zeiten von Nahrungsüberfluss kann Essen zu vielen Anlässen ge- oder missbraucht werden und zu Störungen im natürlichen Hunger-Satt-Mechanismus führen. Essen aus Langeweile, aus Frust, aus Gewohnheit, Essen als Belohnung sind nur einige Beispiele. Auch strenge Nahrungseinschränkung aus Gründen der Gewichtskontrolle (=Diät) stören nachhaltig den natürlichen Regulationsmechanismus. Die Folgen des Zuviel an Essen und einem unausgewogenem Umgang damit sind Krankheiten.

Essstörungen wie Magersucht, Ess-Brechsucht und Fresssucht sind schwerwiegende Erkrankungen, die nur in Gesellschaften mit einem Überangebot an Nahrung auftreten.

Die deutliche Zunahme dieser Krankheiten bei jungen Mädchen und auch Jungen zeigt, wie groß der Bedarf an Ess-Hilfen ist - bei Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern. Maßnahmen zur Vorbeugung dieser Störungen sind dringend erforderlich.

Vorbeugung – bereits im Kindergarten – bedeutet, dass die Erwachsenen den Kindern Entscheidungshilfen im Ernährungsbereich geben, die möglichst frei von eigenen „Störungen“ sind und die kindliche Entscheidungsfähigkeit aufbauen und stärken.

Basierend auf diesen Grundlagen wurde von der Landesvereinigung für Gesundheitsförderung e.V. in Schleswig-Holstein in Zusammenarbeit mit der Diplom-Oecotrophologin, Frau Astrid Francke, ein Konzept für den Kindertagesstättenbereich entwickelt mit dem Titel



Das Konzept zur Schulung von Erziehungs- und Hauswirtschaftsfachkräften vermittelt sowohl theoretische Kenntnisse über aktuelle Ernährungsgrundlagen als auch praktische Maßnahmen zur Überprüfung und Optimierung der eigenen Position. Weiterhin werden kindgerechte Entscheidungsgrundlagen und deren Umsetzung im Kindergartenalltag erarbeitet. Ziel ist, am Ende über folgende Kenntnisse und Fähigkeiten zu verfügen:

- Kenntnisse über die bestehenden Ernährungsgrundlagen und Rahmenbedingungen
- Wahrnehmung und Erarbeitung der eigenen Essgeschichte und ihrer Folgen
- Kenntnisse und kritische Auseinandersetzung über geltende Gewichts- und Figurmaßstäbe für Kinder und Erwachsene
- Bessere Wahrnehmung und Gestaltung selbstständiger Entscheidungen in Esssituationen (Wann, was, wie und warum esse ich?)
- Erarbeitung und Verwendung kindgerechter Entscheidungsgrundlagen im Ernährungsbereich (z. B. Angebot/Entscheidung).

So werden u. a. die Wahrnehmung der eigenen Essgeschichte und (un-) bewusste persönliche Einstellungen erarbeitet und thematisiert.

Das bedeutet z. B. auf das Anfangsbeispiel von Yannik bezogen, dass sich die Erziehungskraft z.B. folgende Fragen stellt: Welche Vorstellung von akzeptabler Ernährung und Essmengen habe ich? Wie reagiere ich auf das Problem der Mutter? Welche Erfahrungen haben meine

Gewichtseinstellung geprägt? Verleiten mich meine eigenen Einstellungen zu unbewussten Urteilen und Maßnahmen?

Yanniks Mutter reagiert aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrungen ängstlich und überfordert. Sinnvoller wäre es, Yanniks Gewicht und seine Essensmenge „neutral“ zu betrachten. Bewegungsfreudigkeit und Gesamtentwicklung müssen bei der Betrachtung miteinbezogen werden. Weiterhin sollte die tatsächliche Essmenge überprüft werden. Dann kann gegebenenfalls mit dem Kind zusammen ein Essplan erstellt werden. Die Erzieher/innen lernen, das kindliche Gewicht und Essverhalten nach kindgerechten Richtlinien einzuschätzen und darauf ihre gemeinsamen Schritte zur Veränderung aufzubauen.

Die Wahrnehmung und Gestaltung alltäglicher Esssituationen ist Teil des Schulungskonzeptes. Bei der Gestaltung positiver kindlicher Esssituationen ist es notwendig, die eigene Esssituation mit ihren Stärken und Schwächen zu kennen. Eine Erziehungsfachkraft, die selbst seit Jahren unzufrieden mit Ernährung und Figur ist, wird es schwer haben, Zufriedenheit im Essgeschehen zu vermitteln.

Eine weitere entscheidende Grundlage für einen gesunden entspannten Ess-Alltag ist die persönliche „Entscheidungsfähigkeit“

Prävention bedeutet hier, Entscheidungsfähigkeit aufzubauen und zu schulen. Ein gesundes Esssystem bedeutet, dass aufgrund der getroffenen Entscheidungen Zufriedenheit und Gesundheit überwiegen und kleinere „Störungen“ vorkommen dürfen (z. B. Essen aus Langeweile, als Belohnung usw.).

Ein grundlegendes Instrument, das sowohl die Entscheidungsfähigkeit schult als auch eine sinnvolle Trennung und Eigenständigkeit unterschiedlicher Beteiligter (Kind, Erzieherin, Mutter, Vater...) ermöglicht, ist das System von ANGEBOT UND ENTSCHEIDUNG:

DAS ANGEBOT - DIE ENTSCHEIDUNG

<p>Verantwortungsbereich der Erwachsenen:</p> <p style="text-align: center;">Das ANGEBOT (Was, wann, wie)</p> <p>★ Fördern und Stärken der Entscheidungsfähigkeit</p>	<p>Verantwortungsbereich der Kinder:</p> <p style="text-align: center;">Die ENTSCHEIDUNG (Ob, Was, Wieviel)</p> <p>★ Erlernen/Stabilisieren der Entscheidungsfähigkeit</p>
Das ANGEBOT:	Die ENTSCHEIDUNG:

Was - Wann - Wie

Die Erwachsenen entscheiden:

- **Was:** Welche Nahrungsmittel biete ich dem Kind an?
- **Wann:** Zu welchen Zeitpunkten biete ich es ihm an?
- **Wie:** Mit welchen Regeln und Bedingungen biete ich es an?

Die Erwachsenen – Rolle steht damit fest und könnte folgendermaßen umgesetzt werden:

Was:

- Sie stellen das Ess – Angebot zusammen und wählen aus: Was gibt es heute? Dabei verwenden Sie Ihre Kenntnisse über gesunde Ernährung. Sie stellen ein einfaches vollwertiges Angebot zusammen, das ihrem Ess- Etat und ihren Alltagsbedingungen (Zeit, Ausstattung, etc.) entspricht.
- Sie bereiten das Essen zu.

Wann:

- Sie legen fest: Wie oft und zu welchem Zeitpunkt biete ich welches Essen an?

Wie:

- Sie legen (gemeinsam)fest: Welche Verhaltensregeln gelten bei ihren Mahlzeiten?

Ja - Nein - Wieviel

Das Kind entscheidet:

- **Ob:** Nehme ich das Angebot an oder nicht?
- **Was:** Was wähle ich von dem Angebot?
- **Wieviel:** Wieviel möchte ich von den gewählten Lebensmitteln?

Das ist die Position und Aufgabe des Kindes. Sie könnte im Alltag folgendermaßen umgesetzt werden:

Ob:

- Das Kind kommt zu den Mahlzeiten an den Tisch. Es sieht die Speisen, die angeboten werden. Es entscheidet, ob es etwas von dem Essangebot annehmen möchte. Es befolgt beim Essen die festgelegten Regeln.

Was:

- Es wählt aus, welches angebotene Nahrungsmittel es essen möchte.
- Je nach Alter darf es mitentscheiden was angeboten wird. (z.B. gemeinsamer Wochenplan)

<p>ten?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie sorgen für die Einhaltung der Verhaltensregeln. • Wenn Ihr Kind noch nicht allein essen kann, bieten Sie ihm Ihre Hilfe an. • Sie versuchen selbst, ein gutes Vorbild zu sein und sorgen für eigenen entspannten Essgenuss. <p>(angelehnt an: Kast – Zahn/ Morgenroth: Jedes Kind kann essen lernen, 3. Aufl 2002, S.19)</p>	<p>Wieviel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • es bestimmt selbstständig die Menge der ausgewählten Lebensmittel. Je nach Alter wird das Kind unterstützt in der Festlegung der richtigen Menge. • es beendet sein Essen, wenn es satt ist oder seiner Meinung nach genug gegessen hat.
--	--

Mit Hilfe dieser Aufgaben- und Verantwortungsverteilung werden die Grundlagen gelegt für:

- ★ **ENTSCHEIDUNGSFÄHIGKEIT=**
- ★ **GRUNDLAGE FÜR SELBST- BEWUSSTE ENTSCHEIDUNGEN=**
- ★ **PRÄVENTION VON ESSSTÖRUNGEN**

<p>Das ANGEBOT der Erziehenden beinhaltet:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ein Nahrungsangebot, das dem Budget, der Zeitplanung und den Vorstellungen der Anbietenden entspricht ➤ Regeln ➤ Rahmenbedingungen, wie z. B. Essenszeiten ➤ Einstellungen und Erfahrungen der anbietenden Erwachsenen zu verschiedenen Themenbereichen (z. B. Ernährungsformen, Schönheit, Gesundheit, Kultur) ➤ u. v. m. 	<p>Die ENTSCHEIDUNG der Kinder beinhaltet:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Annahme der o.g. Angebots oder Teilen davon ➤ Nicht – Annahme „ ➤ Mitentscheidung im angemessenen Rahmen
--	--

Dieses System entlastet die Zuständigkeit der „Großen“ und ermöglicht den „Kleinen“ selbstständige Entscheidungen zu treffen innerhalb eines überschaubaren Rahmens. Bei diesem System darf jede/r sich entscheiden und weiterhin Entscheidungen üben. Förderliche und hinderliche Bedingungen für Ess- Entscheidungen können thematisiert werden. Auch die Erwachsenen können/sollen Schwächen am eigenen Esssystem offenbaren und an deren Verbesserung üben. Es kommt nicht darauf an, perfekt zu sein sondern das individuell richtige Esssystem zu entwickeln. Dieses kann durchaus kleine Störungen enthalten, wenn überwiegend körperliche und seelische Zufriedenheit und Gesundheit vorherrscht.

Ein Beispiel: Die Mutter der kleinen Anna (4 Jahre) beschwert sich immer wieder bei den Kindergärtnerinnen, dass ihre Tochter das liebevoll zusammengestellte, üppige Frühstück nicht vollständig aufisst.

Wie sieht hier die Esssituation aus:

ANGEBOT	ENTSCHEIDUNG
<p>Annas Mutter bereitet Anna morgens einen Kakao zu,</p> <p>Dann macht die Mutter ein Frühstück für den Kindergarten,</p> <p>Gegen 13.00 h gibt es ein Mittagessen, das wiederum die Mutter zubereitet hat .</p>	<p>den Anna gerne trinkt.</p> <p>das Anna nur bedingt isst (ANNAHME/NICHT – ANNAHME).</p> <p>Anna liebt Nudeln und isst von anderen Gerichten nur wenig oder nur Teile wie z.B. Gemüse, Hähnchen, Kartoffelmus</p>

Das Angebot der Mutter ist ausgewogen. Isst Anna im Kindergarten ständig weniger als die von der Mutter angebotene Menge, stellt sich die Frage: „Wer soll die Entscheidung treffen? Die Mutter oder das Kind?“ Die geschulte Erzieherin kann bei der Problemlösung mitwirken, indem Sie mit der Mutter das Prinzip Angebot/Entscheidung bespricht und es auf Annas Situation anwendet:

Da die meist vitale Anna, wie beschrieben im Tagesablauf ein überschaubares, einfaches und vollwertiges (s. o.) Angebot zur geregelten Entscheidung zur Verfügung hat, soll sie aus dem mütterlichen Frühstücksangebot die Menge oder Art selbst bestimmen

Auf diese Weise hat die Kindergärtnerin dem Kind eine förderliche Entscheidungshilfe gegeben und die Frühstückssituation im Kindergarten entspannt.

So bieten generell die Mahlzeiten im Kindergarten eine gute Basis für Prävention durch geeignete Angebote. Ein gemeinsames Frühstück lässt sich einfach in ein Büffet umwandeln. Die Kinder können sich hier aus einer großen Palette entscheiden, die auch Nahrungsmittel enthält, die es zuhause nicht gibt. Ein Apfelbüffet mit verschiedenen Apfelsorten und Zubereitungen ermöglicht den Kindern, Unterschiede zu erschmecken und sich für die individuell bevorzugte Sorte und Art zu entscheiden. Auch das Besprechen und Einhalten von Regeln für gemeinsame Esssituationen sind elementares Handwerkszeug für entspannte Ess-Entscheidungen von Groß und Klein.

Die Kindertagesstätten sind mit ihren unterschiedlichen Esssituationen ein sehr gutes Forum, um vorbeugende Maßnahmen durchzuführen. Eine geschulte Fachkraft kann die Entscheidungsfähigkeit einzelner Kinder fördern. Die Wahrnehmung und Gestaltung von Esssituationen kann verbessert werden. Die bewusste Trennung eigener Essentscheidungen von denen der Kinder schafft Eigenständigkeit im Essbereich. Kenntnisse über ein vollwertiges (s. o.) Angebot

und einer kindgerechten Annahme verhindert Machtkämpfe und schafft entspannte Esssituationen – für Große und Kleine.

5 Der REVIS-Orientierungsrahmen

Der Kompetenzerwerb in Ernährungszusammenhängen ist zu vergleichen mit dem Lernen der Muttersprache. Hier wie da gibt es pränatale Einflüsse; es werden „von Anfang an“ Kenntnisse und Kompetenzen im Elternhaus und im sozialen Umfeld erworben. Kein Kind kommt als „unbeschriebenes Blatt“ in die Kindertageseinrichtung. Jedes Menschenkind bringt aus seinem Lebenskontext vielfältige Erfahrungen, Handlungsmuster, Strategien und Kompetenzen mit, die als Grundlage für die weitere Bildungs- und Lerngeschichte in Hinblick auf die Gestaltung der eigenen Essbiografie wahrgenommen und einbezogen werden müssen.

Das dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegende Bildungsverständnis entscheidet über das Rollenverständnis der Bezugsperson im Erziehungs- und Bildungsprozess. Zwei Positionen sind dabei aktuell in der Diskussion: „...Einige greifen vorrangig auf die traditionsreiche deutsche Diskussion um die Bedeutung von Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung zurück und versuchen, sie auf die Frühpädagogik anzuwenden. ... Eine davon abweichende Planung frühkindlicher Bildung begreift Bildung als einen sozialen Prozess, der jeweils in einem konkreten Kontext eingebettet ist und von den Kindern selbst, deren Fachkräften, Eltern und anderen Erwachsenen ko-konstruiert wird. Mit anderen Worten: Es wird damit begonnen, Bildungskonzepte, die auf konstruktivistischen Ansätzen aufbauten, durch solche zu ersetzen, die sich sozialkonstruktivistischen Grundsätzen verpflichtet fühlen.“ (Fthenakis 2008, S. 89).

Das letztere Verständnis bildet die Grundlage für die Ernährungs- und Verbraucherbildung. Dieses Verständnis erfordert für das pädagogische Handeln eine Erweiterung der Wahrnehmung dessen, was als Erzieher-Kind-Interaktion im Fokus steht. Wir stehen damit noch am Anfang der pädagogischen und didaktischen Forschung.

Um der gesellschaftlichen Entwicklung und dem Bildungsanspruch junger Menschen in den Bereichen Ernährung, Konsum und Gesundheit Rechnung zu tragen, reicht es nicht allein aus, Standards für die Verpflegung in KiTas umzusetzen. Die Auswahl und Gestaltung der Verpflegungsversorgung (DGE-Qualitätsstandards) in der KiTa ist – wie die Auswahl geeigneten Materials für die Sprachförderung – ein wichtiger, aber nur ein Baustein in dem Gesamtkomplex der Ernährungs- und Verbraucherbildung. Der Schwerpunkt muss in der Bildung der Kinder, Familien und Multiplikatoren liegen.

Der Bildungsanspruch junger Menschen in Hinblick auf Ernährung und Konsum und die erforderlichen Kompetenzen, die notwendig sind, um die alltägliche Herausforderung der Gestaltung des Essens und Trinkens im dritten Jahrtausend lebensbegleitend zu gestalten, sind für die

Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Bundesrepublik erstmals im REVIS-Orientierungsrahmen (Heseker, et al. 2005) beschrieben. Um sie für die institutionelle Bildung zu strukturieren und für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen greifbar zu machen, wurden sie neun Bildungszielen zugeordnet. Das Curriculum mit Bildungszielen, Kompetenzen, Themen und Inhalten wird ergänzt durch eine didaktische Orientierung, die die Mehrdimensionalität des Lehrens und Lernens in Zusammenhängen von Ernährung, Konsum und Gesundheit verdeutlicht (Oepping, Schlegel-Matthies 2007).

Rollenverständnis als Lerngestalter

Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle im Verständnis der sozialen Ko-Konstruktion das Rollenbild der Erziehenden in den Fokus genommen werden: Das Verhältnis zwischen Erzieherin und Kind in Zusammenhängen des Essens und Trinkens wird in den Kapiteln 3 und 4 beschrieben und auf die frühkindliche Bildung übertragen. Pädagogisch handelnde Menschen nehmen nach dem Verständnis der Ernährungs- und Verbraucherbildung verschiedene Rollen ein:

1. Als „Verantwortliche für das Angebot“ (vgl. Kap. 4) gestalten sie Rahmenbedingungen für das tägliche Essen und Trinken.
2. Als Gestalter des Angebotes arrangieren sie weitere Erfahrungsräume für die Kinder „rund um die Ernährung“.
3. Als Beobachter begleiten sie die Bildungs- und Lerngeschichten der Kinder.
4. Als Impulsgeber gestalten Sie Lehr-Lernarrangements zur Förderung der Kinder.

„Kinder, Pädagogen, Eltern und andere Personen werden als Ko-Konstrukteure von Weltverständnis und kindlicher Bildungsbiografie betrachtet. Die kulturelle Vielfalt wird bejaht und begrüßt und sie wird als Merkmal und als Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse genutzt. Die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Kinder untereinander wird als Schlüssel zum Wohlbefinden und zur Bildungsqualität betrachtet.“ (Fthenakis 2008, S. 9).

Im erweiterten Verständnis des „Angebotsgestalters“ geht es letztendlich nicht allein darum, „Essen und Trinken“ zu gestalten, sondern darüber hinaus durch „Lehr-Lernarrangements“ Impulse zu setzen, um die Erfahrungsräume der Kinder zu erweitern. In den Erfahrungsräumen der Kinder können die Erziehenden dann wiederum in die Rolle des pädagogisch Beobachtenden schlüpfen.

„Pädagogische Haltung: Kindern diese Erfahrungsräume zuzugestehen und anzuerkennen, dass sie aus ihrem Selbstbildungspotenzial heraus und gerade auch im Kontakt miteinander Neues und ganz Anderes lernen als von Erwachsenen, ist in erster Linie eine Frage der pädagogischen Haltung. Aus einer solchen Haltung heraus wird man nämlich den Aktivitäten und

Kontakten von Kleinkindern Aufmerksamkeit und Interesse entgegenbringen und ein Gespür und Verständnis dafür entwickeln, mit welchen Entwicklungs- und Bildungsthemen sich Kinder auseinandersetzen, wenn sie für sich oder mit anderen Kindern zusammen aktiv sind. ... Die Erzieherin beobachtet das Verhalten der Kinder nicht um zu kontrollieren oder zu beurteilen, sondern um Bedürfnisse und Interessen zu erkennen und herauszufinden, welche Unterstützung angemessen ist. ... Auf der Grundlage der Beobachtungen kann sich die Erzieherin zurückhalten und den Kindern die Initiative überlassen oder aktiv sein und deutliche Impulse setzen. Mit ihren Impulsen bringt sie aktiv ihr Wissen und ihre Erfahrungen ein.“ (Viernickel 2008, S. 202).

Wird Ernährungs- und Verbraucherbildung insgesamt als sozial ko-konstruierter Prozess verstanden, eröffnen sich Bezugspersonen neue Horizonte für das Lernen „rund um das Essen und Trinken.“ Neben dem naturwissenschaftlich-analytisch orientierten „Wissen“ um Nahrung, Mensch und Ernährung fällt der Blick auf die zahlreichen sozial- und kulturwissenschaftlichen Bildungsanteile, die in der Ernährungsbildung der letzten Jahrzehnte eher in den Hintergrund geraten sind. Eine von vielen Möglichkeiten, Impulse für das Lernen zu setzen, das den Menschen und die natur- und kulturwissenschaftlichen Bildungsbezüge in den Blick nimmt, sind die in Kap. 6 beschriebenen „SchmeXperimente“, die immer auch die Sinnesbildung mit einbeziehen.

Bildungsziele nach REVIS – Impulse für die frühkindliche Pädagogik

Ergänzend zu den nachfolgenden Ausführungen empfiehlt sich die Lektüre der Bildungsziele, Kompetenzen, Inhalte und Ziele im REVIS-Curriculum der Ernährungs- und Verbraucherbildung (www.evb-online.de), wie sie für die Allgemeinbildung formuliert wurden. Die Ziele der allgemeinen Verbraucherbildung (bes. BZ 5-9) werden hier bezogen auf das Konsumfeld „Essen und Trinken“:

Bildungsziel 1:

Menschenkinder gestalten die eigene Essbiographie reflektiert und selbstbestimmt.

Mit diesem Bildungsziel ist der grundsätzliche Kerngedanke der Ernährungsbildung nach REVIS beschrieben. Es geht darum, im Rahmen der individuellen Möglichkeiten innerhalb einer Gemeinschaft und Gesellschaft das eigene Essen und Trinken lebensbegleitend (in allen Phasen des Lebens) selbst-bestimmt zu gestalten. Erfahrungen und Überzeugungen, mit dem Essen und Trinken innerhalb von (veränderlichen) Rahmenbedingungen flexibel umgehen zu können, werden schon im frühen Kindesalter gesammelt. Damit Kinder die notwendigen Kompetenzen möglichst früh und nachhaltig erwerben können, sind in diesem Alter auch die allgemeinen Entwicklungsbereiche (intellektuelle, gefühlsmäßige, motorische, soziale, sprachliche Entwicklung) zu stärken (Berger, Berger 2004).

Darüber hinaus können Kinder in ihrer Entscheidungsfähigkeit nur dann gestärkt werden, wenn Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern entsprechend verantwortlich gestaltet werden. Das Kapitel 4 mit dem Modell „Angebot – Entscheidung“ zeigt einen Interaktionsrahmen auf, der über das Rollenverständnis der Erwachsenen und der Kinder in Zusammenhängen des Essens und Trinkens klare Verantwortlichkeiten zuschreibt. Die Gestaltungsgrenzen und –freiheiten der Kinder innerhalb des aufgezeigten Interaktionsrahmens ermöglichen es ihnen, selbstbestimmt zu agieren und schrittweise in die Eigenverantwortung hinein zu wachsen.

Bildungsziel 2:

Menschenkinder gestalten Ernährung gesundheitsförderlich.

Kinder mag es vordergründig interessieren, ob Erwachsene etwas als „gesund“ oder „unge-sund“ bezeichnen. Das „Wissen“ darum hat sich aber weder bei Kindern noch bei Erwachsenen als hilfreich erwiesen. Unkenntnis oder Sprachlosigkeit Erwachsener auf die Fragen der Kinder werden nur allzu häufig damit kaschiert, dass wir das Totschlag-Argument „weil das gesund ist“ verwenden. Möglicherweise wurde und wird in der „Erziehung“ vieler Kinder der Begriff „ge-sund“ bereits intensiv missbraucht, um erzieherische Macht auszuüben, so dass dieser bei vie-len Menschen heute eher eine Aversion hervorruft („Ist das gesund oder schmeckt das auch?“). Ein anderer Umgang ist ratsam: Damit Kinder früh die Chance haben, die Grundlagen für einen gesundheitsförderlichen Lebensstil zu legen, benötigen Sie Vorbilder, die eine „gesundheitsför-derliche Normalität“ leben. Dieses macht es den Kindern möglich, am Modell zu lernen. Grund-sätzlich heißt dieses, dass auch die Erwachsenen aus dem üppigen und verlockenden gesell-schaftlichen Angebot ein „persönliches gesundheitsförderliches Angebot“ selektieren, dass es ihnen ermöglicht, die eigene Essbiographie gesundheitsförderlich und entspannt zu gestalten. Für die Lernerfahrungen der Kinder in Kindertageseinrichtungen sollte es für Erziehende, Eltern und Kinder selbstverständlich sein, dass Kinder ihre (frühen) Sinneseindrücke und emotionalen Erfahrungen im Umgang mit Nahrung, mit Geschmack, mit Alltag und Mitmenschen mit Le-bensmitteln sammeln dürfen, die einem gesundheitsförderlichen Lebensstil dienlich sind. Sie sind die Grundlagen für Handlungsmuster im Umgang mit Essen und Trinken und haben nach-haltige Wirkung weit über das Kindesalter hinaus. Rahmenbedingungen sollten so gestaltet werden, dass in entspannter Atmosphäre (die das Lernen im Übrigen erst möglich macht) in-nerhalb des Angebotes nur „healthy choices“ (gesundheitsförderliche Entscheidungen) möglich sind, damit Kinder zunächst in diesem Rahmen in ihrer persönlichen Entscheidungsfähigkeit gestärkt werden und im Umgang mit Essen und Trinken eigene Vorlieben und Abneigungen entdecken, bevor sie ein (häufig nicht reflektiertes) normatives System übernehmen, dass sie in der Entwicklung ihrer Bildungs- und Lerngeschichte „Essen und Trinken“ zu früh lähmt. Die na-türliche Wissbegierde von Kindern (was? warum? warum so? ...) in Hinblick auf das Lernfeld Ernährung und Konsum bietet hier die beste Gelegenheit, Kinder für ein lebensbegleitendes Interesse an der „Gestaltung ihrer eigenen Essbiographie“ zu begeistern. Gleichwohl besteht aber auch die Gefahr, sie an dieser Stelle zu „entmündigen“, sie ihres eigenen Expertentums zu

berauben und ihnen deutlich zu machen, dass andere Personen oder Institutionen die Experten für die „gesunde Ernährung“ sind und wir ihnen die Fähigkeit der individuellen Gestaltung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils damit absprechen. Die Trennung von Nahrungsmittel in „gesund“ oder „ungesund“ widerspricht nicht nur dem gängigen Stand der Wissenschaft sondern stülpt den Kindern ein normatives System über, von dem sie sich ihr Leben lang nur schwer befreien können. Hier sind Basiskenntnisse der begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen dringend notwendig um im Bildungsprozess und Dialog mit den Kindern gesichertes „Wissen“ adäquat weitergeben zu können. Schließlich bilden Basiskenntnisse über Nahrung und Ernährung auch Grundlagen für weitergehende natur- und kulturwissenschaftliche Bildung. Kenntnisse und pädagogisches Fingerspitzengefühl im Umgang mit den unterschiedlichen familialen, sozialen und kulturellen normativen Systemen und dem Umgang mit dem Gesundheitsbegriff gehören dazu.

Die Auffassung, dass in der frühkindlichen Bildung eine Wissensvermittlung und Arbeit mit Modellen (Pyramiden, Kreisen, etc.) zu „gesundem – ungesundem“ Verhalten fruchten kann, die schon bei anderen Zielgruppen versagt hat, ist naiv. Es mangelt zu diesem Gebiet an didaktischer Forschung. Damit Kinder gesundheitsförderliches Essen achten, schätzen und lieben lernen, braucht dieses Essen eine Geschichte, die die Essbiographie berührt (vgl. auch Bildungsziele 3 und 4).

Ein wesentlicher und unverzichtbarer frühkindlicher Beitrag zur Gestaltung eines gesundheitsförderlichen Umgangs mit Ernährung ist die Erziehung und Bildung zu Hygienemaßnahmen im Umgang mit dem Körper und der Nahrung. Nicht nur Prozesse des Händewaschens nach dem Toilettengang und vor dem Essen sollten zur Selbstverständlichkeit werden sondern auch die Ziele dieser Maßnahmen und ihre Gründe (z. B. saubere Hände, saubere Zähne) sollten im Rahmen der Bildung dazugehören. Um das Erreichen dieses Ziels zu überprüfen, gibt es dann Vieles gemeinsam auszuprobieren: das Waschen mit sauberem und schmutzigem, mit kaltem und warmem Wasser, mit und ohne Seife, mit und ohne Bürste, das Abtrocknen mit sauberem und schmutzigem Handtuch ... Ältere Kinder können ihre „Erkenntnisse“ in diesem Zusammenhang an die jüngeren Kinder weitergeben und dienen so als Mentoren. Zur Hygienebildung gehören ebenso das Tragen von Schutzkleidung, Reinigungsmaßnahmen im Umgang mit der Nahrung und in der Küche (siehe auch Bildungsziel 3).

Bildungsziel 3:

Menschenkinder handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung.

Je nach Entwicklung einer Gesellschaft haben Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Ausprägungen erfahren. Doch egal, wie naturnah, kulinarisch, ökologisch oder spartanisch die Nahrung ausgewählt, verarbeitet und gegessen und getrunken wird, gemeinsam ist es allen Kulturen, dass die *Mahlzeit* immer dem Zweck der Nahrungsversorgung dient *und* dem menschlichen Bedürfnis nach Begegnung, Austausch,

nach Wahrnehmung und Beachtung. Mahlzeitenmuster sind immer auch Begegnungsmuster von Menschen, die seinen sozialen Bedürfnissen Rechnung tragen.

Der Wert des Kulturgutes „Essen und Trinken“ einer Gemeinschaft oder Gesellschaft liegt nicht allein darin, Nahrung auszuwählen, zuzubereiten und zu präsentieren sondern immer auch darin, „Essen und Trinken“ zu gestalten.

Die Gestaltung entsprechender Lern- und Erfahrungsräume für Kinder setzt voraus, dass diese Erfahrungsräume einen Platz im Alltag haben. Ein Essen, das „ohne Geschichte“, sozusagen „anonym“ von einem Caterer zusammengestellt, von Küchenpersonal ausgegeben oder aufgetischt, von Pädagogen mit Themen außerhalb des Essens und Trinkens möglicherweise leidenschaftslos oder sogar „mäkelig“ begleitet und von den Kindern dann gegessen (oder auch nicht gegessen) wird bietet keine großen Erfahrungsräume für Kinder in der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung. Dieses Szenario bietet auch keine emotionale Anknüpfung dafür, die Potenziale des Essens und der Mahlzeit für ein positives Selbstkonzept zu nutzen (vgl. Bildungsziel 4).

In den letzten Jahrzehnten hat die Geschichte von Weitergabe und Aneignung von Nahrungszubereitung *und* Mahlzeitengestaltung mehrere Brüche erfahren, die anschaulich in Teil I, Kap. 2 dargestellt wurden.

Handwerkliche Techniken, die entwickelt, verfeinert und z. T. perfektioniert wurden, werden üblicherweise durch „Lernen am Modell“ weitergegeben. Praktische Tätigkeiten lassen sich nicht rein kognitiv erfassen und umsetzen. Sie bedürfen motorischer und feinmotorischer Fertigkeiten, die von Mensch zu Mensch weitergegeben werden. Wenn Menschen etwas für sich selbst oder für andere Menschen gestalten (zubereiten), bedarf es immer auch der Frage nach den eigenen Bedürfnissen und der empathischer Fähigkeiten. Für-Sorge (für sich selbst und andere Menschen) erfordert es, mit sich selbst und anderen Menschen in einen Dialog / Austausch zu treten. Der Wert der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung liegt nicht allein darin, die biologische Funktion des Essens zu erfüllen. Es handelt sich um eine komplexe Aufgabe, die vielfältiger Kompetenzen bedarf. Im organisatorischen und sozialen Bereich gibt es viele Parameter, die berücksichtigt und zielorientiert umgesetzt werden müssen, wenn es zu einem Ergebnis kommen soll, dass mindestens den Hunger stillt, den Körper am Leben und gesund erhält und dem menschlichen Bedürfnis nach sozialem Miteinander gerecht werden soll.

Abstimmung mit Menschen, Gesundheitswert der Nahrung, Geschmack, Planung von Zeit und Raum, Gestaltung der Mahlzeit, Umsetzung, Logistik, Kreativität sind nicht nur Erfordernisse in der Verpflegung vieler Menschen, sondern liegen in der Verantwortung eines jeden Einzelnen. Eine Rollenverteilung kann sinnvoll sein – sollte aber grundsätzlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung als „Kulturgut“ jedem Menschen – besonders in Zeiten der Individualisierung – vertraut sein sollte.

In der frühkindlichen Bildung sollten daher Lerngelegenheiten in der Nahrungsauswahl, -zubereitung und Mahlzeitengestaltung in den KiTa-Alltag kindgerecht integriert sein. Auf die Bedeutung der Grundnahrungsmittel wurde bereits in Teil I, Kap. 2 hingewiesen.

Bildungsziel 4:

Menschenkinder entwickeln ein positives Selbstkonzept durch Essen und Ernährung.

Essen und Trinken „geht unter die Haut“. Nicht nur analytisch betrachtet kann der Körper nur die Nahrungsinhaltsstoffe verarbeiten und verwerten, die ihm zugeführt werden. Als sozial konstruierter Bildungsprozess kommen in Situationen des Essens und Trinkens – auch durch die abhängige Beziehung der Kinder zu den Erwachsenen – immer auch emotionale Qualitäten mit ins Spiel, die einher gehen mit den sozialen Zusammenhängen und den äußeren Rahmenbedingungen. Die vielfältigen und komplexen Reize, die zeitgleich mit dem Essen und Trinken wahrgenommen werden (über die Sinnesorgane, Gefühle von Hunger / Sättigung, über die innerkörperlichen Stoffwechselforgänge, die „Biochemie“ der Gefühlslage und der sozialen Interaktionen) werden zeitgleich über das Nervensystem weitergeleitet, kombiniert und gespeichert und führen dazu, dass Essen und Trinken ein Leben lang in einem emotionalen Kontext steht. Das eigene Wahrnehmen des Körpers vor, beim und nach dem Essen und Trinken, die Bewertung dieser Wahrnehmung (zufrieden, entspannt, satt, hungrig, lecker, ekelig, kribbelig, zappelig, ...) in Zusammenhängen des Essens und Trinkens sind wesentliche Bildungselemente nicht nur für den verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper.

Gleichermaßen erfolgt über dieses komplexe Sinnes- und Nervensystem die Bewertung: Gleichgültigkeit, Lust und Unlust, Genuss und Abneigung. Emotionen können sich im Laufe des Lebens in die eine wie in die andere Richtung verändern, wobei die kindliche Prägung hier einen großen Einfluss hat. Ebenso, wie die Sinnesbildung ein breites Band einnehmen kann, das sich in der emotionalen Bewertung zwischen Lust und Ekel bewegt, kann sich das Selbstkonzept eines Menschen in verschiedene Richtungen entwickeln.

Essen und Trinken ist ein Lebensbereich, der Menschen im Laufe des Lebens in emotionaler wie in sozialer Hinsicht in seiner Entwicklung begleitet: er kann von der absoluten Abhängigkeit als Säugling zur völligen Autarkie führen. Essen und Trinken bleibt immer ein Schauplatz im Leben eines jeden Menschen, auf dem sich Vieles abspielt, das mit der biologischen Funktion des Essens und Trinkens nicht viel zu tun hat.

Diese individuellen „Bedeutungen“ des Essens und Trinkens für den Menschen machen die Aufgabe der Erziehung und Bildung in Zusammenhängen des Essens und Trinkens so verantwortungsvoll: wird Essen und Trinken positiv verankert (sinnlich, emotional) und damit salutogenetisch als „Ressource“ im eigenen Leben betrachtet, die es zu nutzen, zu gestalten, zu pflegen und ggf. auszubauen gilt? Ist Essen und Trinken ein „notwendiges Übel“? Ist der Umgang mit Essen und Trinken eher leidenschaftslos? Oder ist Essen und Trinken darüber hinaus sogar etwas, das eine Belastung darstellt? Schafft der Gedanke an Essen und Trinken ein „schlechtes Gewissen“? Dient Essen und Trinken dazu, um mir und anderen „Gutes“ zu tun

oder wird es als Instrument genutzt, um mir und ggf. anderen (eher unbewusst) zu schaden, um Macht auszuüben oder gar zu zerstören?

Das „stark machen“ von Kindern sollte immer auch das Essen und Trinken mit einbeziehen: sowohl in der Auswahl dessen, was Kinder essen und trinken als auch in Hinblick auf die emotionale Verknüpfung, die mit dem Essen und Trinken einhergeht. Die positive Verankerung des Essens und Trinkens als persönliche Ressource sollte dabei das Ziel sein.

Bildungsziel 5:

Menschenkinder entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement und sind in der Lage Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Dieses Bildungsziel bildet im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung zwei Dimensionen ab: Ressourcenmanagement zu entwickeln heißt, Ressourcen zu definieren, vorhandene zu erhalten, bewusst gestaltend einzusetzen und nicht vorhandene ggf. auszubauen. „Ressource“ beschreibt ein materielles oder immaterielles Gut, das als Mittel eingesetzt wird, um eine Handlung zu tätigen oder einen Vorgang ablaufen zu lassen. Das Konsum- und Handlungsfeld „Essen und Trinken“ bietet viele Gelegenheiten, Ressourcen kennen zu lernen: Geld, ein Vorrat an Lebensmitteln, Arbeitskraft, ein Team, Zeit, einen Fachraum mit geeigneter Ausstattung, ... Ressourcen im Handlungsfeld „Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung“:

Auch mit kleinen Kindern kann ein Ressourcenmanagement praktisch erfahren werden: Wenn ab 8.00 Uhr in der KiTa der Tisch für eine Kindergruppe gedeckt sein soll, kann mit Kindern besprochen werden, was für diese Mahlzeit notwendig ist, was am Tag vorher eingekauft und vorbereitet werden kann, was erst am morgen getan wird, wer welche Teilaufgaben (Rollenteilung) übernimmt und was mit den Resten passiert. Im gemeinsamen Planen und Handeln sind die Ressourcen Zeit, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Arbeitskraft, Sachmittel be-greifbar und fließend verstehbar und handhabbar in die komplexe Aufgabe „Mahlzeitengestaltung“ mit ein. In einem anderen Zusammenhang (z.B. Gestaltung eines Festbuffets) erhalten die Kinder eine Vorstellung davon, dass die gleichen Ressourcen unter anderen Bedingungen anders verteilt und „gemanagt“ werden müssen, dass ggf. weitere Ressourcen erschlossen werden müssen (Eltern), um eine Handlung durchzuführen. Kindern nach und nach Verantwortung für Teilbereiche zu übergeben und ihnen das „Management“ zuzutrauen, heißt Lernerfahrungen im Ressourcenmanagement zu ermöglichen. Das gemeinsame Reflektieren des persönlichen Ressourcenmanagements heißt für Kinder auch, z. B. im Vergleich zu einem anderen Altersabschnitt eigene Fortschritte in der Entwicklung von Ressourcen (z.B. Fertigkeiten) wahrzunehmen und schätzen zu lernen (vgl. Teil II, Kap. 1 „Essen und Trinken als kulturelle und biologische Lerngeschichte“). So können auch Ressourcen wie „Gesundheit“, „Wohlbefinden“, „Leistungsfähigkeit“, „Belastbarkeit“ für die persönliche Lebensgestaltung wahrgenommen und bewertet werden.

Bildungsziel 6:

Menschenkinder treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.

Reflexion ist ein Prozess, der voraussetzt, dass Menschen sich selbst und ihr Handeln „vor einen Spiegel stellen“ und dann betrachten. Das eigene Handeln wird nicht „von innen / aus dem Bauch heraus“ bewertet sondern von einer „äußeren“ Betrachterposition wahrgenommen und beurteilt. In der kindlichen Entwicklung setzt dieses Fähigkeiten voraus, die erst nach und nach erworben werden. Die Grundlage dafür, eigenes Handeln reflektieren zu können liegt darin, das eigene Handeln nicht nur im Gefühl sondern auch mit dem Bewusstsein wahrzunehmen. Dieses erfordert Rahmenbedingungen, die die Entscheidungsfähigkeit des Kindes stärken aber auch Grenzen für die Entscheidungsmöglichkeiten aufzeigen. Der pädagogische Schutzraum „Angebot – Entscheidung“ in Situationen des Essens und Trinkens ermöglicht es Kindern, eigene Entscheidungen in einem von Erwachsenen vorgegebenem Rahmen auf der Grundlage ihrer jeweiligen Disposition zu fällen. Den Kindern wird zugetraut und zugemutet, dass sie innerhalb des Rahmens „eigene“ Entscheidungen treffen. So können sie kindgerecht lernen, „über sich selbst zu bestimmen“. Diese Selbstbestimmung im Rahmen der Verbraucherbildung ist Teil des Bildungsziels 6.

Bildungsziel 7:

Menschenkinder gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.

Auch im Rahmen dieses Bildungsziels ist die Frage zu stellen, welche Lernerfahrungen die frühkindliche Bildung unterstützen, um dieses Bildungsziel im lebensbegleitenden Bildungsprozess zu verfolgen. Die Kompetenzbeschreibungen im Curriculum geben dafür Hinweise: Der selbstbewusste und selbstbestimmte Umgang gegenüber Experten und Institutionen gehört ebenso dazu wie das Einschätzen der Tragweite von Konsumententscheidungen in Bezug auf vertragliche Bedingungen und (finanzielle) Verpflichtungen. Auch das Beschaffen, Bewerten und kritische Nutzen von Informationen und Angeboten soll ein Kompetenzbereich im Rahmen dieses Bildungsziels sein.

Die phantasievolle Erziehende und Bildungsbegleiterin wird im kindlichen Spiel mit Tauschgeschäften jeglicher Art das Aushandeln und Festlegen von Vertragsbedingungen erkennen. Die sozialen Strukturen geben früh Aufschluss darüber, welches Kind geneigt ist, Bedingungen eher festzulegen, welches Kind sich eher einfügt und so jeweils eher die „schwächere“ und „stärkere“ Positionen kennen lernt. Impulse für das Spiel, auch jeweils die andere Positionen einzunehmen kann Kindern Lernerfahrungen bringen, die es ermöglicht, „rechtliche“ Zusammenhänge aus verschiedenen Blickwinkeln kennen zu lernen. Informationen zur getauschten Ware offen zu legen oder zu verheimlichen, zu versuchen, den Tauschpartner auszutricksen und Strategien für erfolgreiche Tauschgeschäfte zu entwickeln gehört für die Erfahrung der eigenen Konsumentenrolle ebenso dazu. Da Kinder am Modell lernen, sollten sie auch in Konsumprozesse Erwachsener insofern einbezogen werden, dass sie auf ihre Fragen kindgerechte Erklärungen

erhalten und in ihrem Interesse ernst genommen werden. Die Position des “gestaltenden Konsumenten“ liegt darin, Selbst-Vertrauen zu erwerben, die eigene Rolle visionär zu entwickeln, auszuprobieren und gestalten zu lernen.

Bildungsziel 8:

Menschenkinder treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert.

Dimensionen des Qualitätsbegriffes erfahren Kinder schon sehr früh durch das Vertrauen, das sie in andere Menschen setzen. Zunächst ist die Qualität eines Gutes oder einer Ware für das Kind dadurch gekennzeichnet, von wem dieses Gut kommt. Der Vertrauensbegriff spielt bei Konsumententscheidungen auch im Erwachsenenalter eine große Rolle. Erwachsene versuchen die Komplexität von Konsumententscheidungen zu reduzieren, indem sie beispielsweise markentreu sind, das Vertrauen (und damit die Konsumententscheidung) einer bestimmten Discounter-Kette entgegenbringen oder sich auf Gütesiegel berufen. Hier spielt es im Bildungsprozess für die Kinder eine große Rolle, „über den Tellerrand zu schauen“, Vielfalt kennen zu lernen und zu lernen, dass unterschiedliche Kriterien für die Beurteilung eines Gutes herangezogen werden können. Die pädagogische Herausforderung liegt hier sicherlich darin, alters- und entwicklungs-spezifisch Antworten auf die Fragen der Kinder anzubieten und nicht mit Pauschalurteilen („selbst gemacht“ ist besser als „gekauft“) eine weitergehende Neugier der Kinder zu unterbinden.

Bildungsziel 9:

Menschenkinder entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.

Dieses Bildungsziel beinhaltet eine Werteorientierung, die gesamtgesellschaftlich verankert ist. Die Bildung für die Nachhaltigkeit ist eine Orientierung, die in verschiedenen Konsumfeldern erlebbar ist. Letztendlich ist die Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstils ähnlich wie die gesundheitsförderliche Gestaltung von Ernährung (vgl. Bildungsziel 2) eine Aufgabe von Vorbildverhalten, Motivation und Bildung. Das Betrachten von dem was sich „hinter“ der Nahrung, die wir einkaufen versteckt (Produktions-, Transportbedingungen, und –konsequenzen etc.) und die nachhaltigen Auswirkungen auf das persönliche, soziale und gesellschaftliche Umfeld erfordert ein Verständnis dafür, dass unser Konsumhandeln Folgen hat, die sich unserer unmittelbaren Wahrnehmung entziehen.

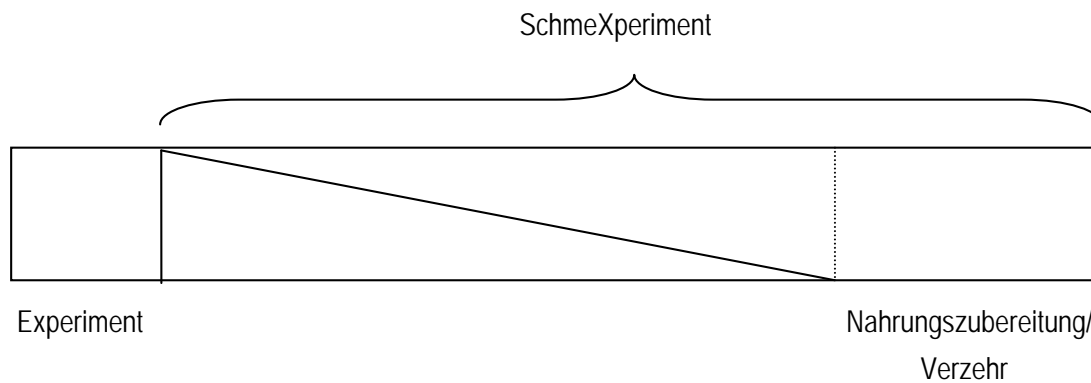
6 Lehren und Lernen mit dem „SchmeXperiment“

Der Begriff „SchmeXperiment“ ist ein Kunstwort, das zusammengesetzt ist aus „Schmecken“ und „Experimentieren“.

Was ist ein SchmeXperiment?

Ein SchmeXperiment ist eine Lehr-Lerneinheit, ein Versuch, ein ausgewähltes Experiment, das mit Lebensmitteln zu tun hat und den Verzehr des „Experimentiergutes“ zulässt (Oepping 2006). Dauer, Umfang, Inhalt etc. eines SchmeXperimentes legt dabei der „Lernbegleiter“ fest – abhängig von den Rahmenbedingungen, dem Kontext und den Möglichkeiten. „Schmecken“ steht zunächst stellvertretend für die Vielfalt der Sinneseindrücke und Verarbeitung der Sinnesreize, die im Rahmen des (experimentellen) Umgangs und Arbeitens mit Lebensmitteln möglich sind. Ein SchmeXperiment kann sowohl am eher naturwissenschaftlich orientierten experimentellen Arbeiten angesiedelt werden als auch im Rahmen des Kompetenzerwerbs im Umgang mit Lebensmitteln und Nahrung (Nahrungszubereitung). Nicht zu verwechseln ist das SchmeXperimentieren mit dem experimentellen Arbeiten in chemischen oder biologischen Labors, in diesen sind der Verzehr von Lebensmitteln oder das Verkosten grundsätzlich verboten. Da ausführliche Erläuterungen und Beispiele für SchmeXperimente in Kindertageseinrichtungen den Rahmen sprengen würden, sei darauf hingewiesen, dass die Notwendigkeit eines frühen Zugangs zur naturwissenschaftlichen Bildung vielfach gefordert und diskutiert wird (Lück 2003; Grygier, Günther, Kircher 2007). Materialien und Erläuterungen, die didaktisch erprobt und in der Praxis einfach handhabbar sind können eine Grundlage für die weitere Entwicklung von SchmeXperimenten in der KiTa bilden (Lück 2007). Der Fantasie, SchmeXperimente in Alltagssituationen im Rahmen von Nahrungszubereitung und Verzehr zu integrieren (Kau- und Schmeckübungen, Aufgaben und Herausforderungen für die Kinder in Tisch- und Buffetsituationen, Übungen und Erläuterungen zum mitgebrachten Frühstück, Hintergrundinformationen zum Angebot des Mittagstisches, Obst- und Gemüsekorb für die Zwischenmahlzeiten mit Vorstellen einzelner Sorten, saisonale Erkundung der Lebensmittelvielfalt, Einbettung von SchmeXperimenten in den Jahreskreislauf, ...), sind keine Grenzen gesetzt. Voraussetzung sind entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen der Multiplikatoren in Lebensmittelkunde, Kultur und Technik der Nahrungszubereitung, Hygiene, Ernährungsphysiologie und Ernährungspädagogik.

Abb. 2: Das SchmeXperiment



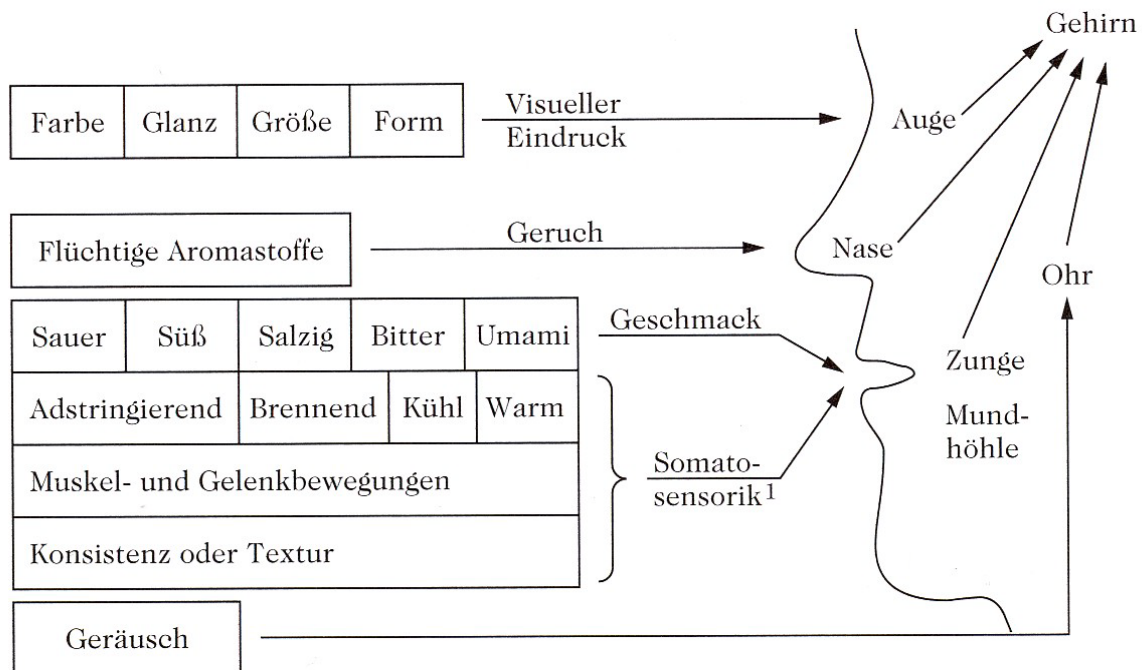
Grundsätzlich wird das „SchmeXperimentiergut“ mit möglichst vielen Sinnen wahrgenommen und im Rahmen der Durchführung auch verkostet bzw. verzehrt.

Exkurs „Schmecken und Geschmack“:

Der Begriff ‚Geschmack‘ wird in unterschiedlichen Zusammenhängen unterschiedlich verwendet. Im weiten Sinne (eher alltagssprachlich) wird unter dem Begriff eine Gesamtheit von Sinneindrücken verstanden, an dem verschiedene Organe beteiligt sind und der sich aus gustatorischen (Geschmackssinn), olfaktorischen (Geruchssinn), haptischen (Tastsinn) und auch optischen Eindrücken (Sehsinn, „*das Auge isst mit*“) zusammensetzt. Diese Faktoren bestimmen auch den kulinarischen Genuss.

Im engeren, hier naturwissenschaftlichen Sinn verstehen wir unter ‚Geschmack‘ den gustatorischen Eindruck, der vorwiegend auf der Zunge, aber auch in der Mundhöhle (am weichen Gaumen, an der hinteren Rachenwand und auf dem Kehldeckel) wahrgenommen wird. Dabei registrieren die Geschmackszellen auf den Geschmacksknospen (Geschmacksrezeptoren, Chemorezeptoren) der Zunge die Grundgeschmacksqualitäten süß, sauer, salzig, bitter und umami, wobei je nach Art des Geschmacks an den Sinneszellen unterschiedliche Signalübertragungsprozesse ablaufen. Darstellungen, wonach die Geschmacksqualitäten vorrangig auf bestimmten Zungenbezirken wahrgenommen werden (Zungenkarte) gelten als überholt. Alle Zungenbereiche mit Geschmacksknospen können alle Geschmacksqualitäten wahrnehmen, wenn auch teilweise mit unterschiedlicher Sensitivität. Der gustatorische Eindruck hängt eng mit dem Eindruck zusammen, der über die Riechzellen wahrgenommen wird. Das einfache Experiment, den Geschmack eines Lebensmittels mit verschlossener oder geöffneter Nase wahrzunehmen zeigt deutlich das enge Zusammenspiel der Geschmacks- und Riechzellen. Geruch und Geschmack ergeben zusammen das Flavor (oft synonym mit Aroma verwendet).

Abb. 3 Sensogramm



(Quelle: Lexikon der Ernährung Bd. 3, S. 264)

Für das Messen von ‚Geschmack‘ gibt es keine Geräte oder Instrumente. Lediglich das menschliche Wahrnehmungsvermögen kann so geschult werden, dass objektive reproduzierbare Prüfergebnisse möglich sind. Für die Durchführung von sensorischen Analysen durch geschulte Prüfer (Panelisten) gibt es Deutsche Industrienormen (DIN).

Über Geschmack lässt sich nicht streiten

Unabhängig von dieser Schwierigkeit, objektive Aussagen über den Geschmack von Lebensmitteln treffen zu können, muss jedem Menschen(kind) zugestanden werden, dass er bzw. sie eine eigene Bewertung dessen vornimmt, was er oder sie schmeckt und auch darüber, wie es ihm oder ihr schmeckt.

Die geschmackliche Prägung in Kindheitstagen hat entscheidenden Einfluss auf die persönliche Bewertung von Lebensmitteln und ihrem Geschmack. Sie ist individuell, sozial und kulturell bedingt.

Genetisch grundsätzlich verankert sind lediglich „Süßpräferenz“ (das Bevorzugen von süß schmeckenden Lebensmitteln) und die „Bitteraversion“ (die Ablehnung bitter schmeckender Lebensmittel). In der Evolution des Menschen scheinen diese beiden Geschmacksbewertungen von möglicherweise Essbarem einen Überlebensvorteil gebracht zu haben. Die Ausprägungen in der Wahrnehmung und Bewertung sind nicht nur bei der Süßschwelle und dem Süßgeschmack sehr unterschiedlich, die beispielhaften Erläuterungen treffen auch auf andere Geschmackswahrnehmungen zu:

1. Die Wahrnehmung der Intensität des Süßgeschmacks und der Süßschwelle ist bei verschiedenen Menschen unterschiedlich: im Vergleichstest wird ein und dieselbe Zuckerkonzentration von unterschiedlichen Personen unterschiedlich bewertet (z. B. gar nicht süß, wenig süß, süß, sehr süß, ...).
2. Die Bewertung, ob der Geschmack als angenehm oder nicht angenehm empfunden wird, ist ebenfalls individuell: die Bewertung des *Genusses* dieser Wahrnehmung (zu wenig süß, angenehm süß, zu süß) ist subjektiv.

Es ist deshalb anmaßend, über die Bewertung des Geschmacks eines anderen Menschen zu urteilen, denn „über Geschmack lässt sich nicht streiten“. Eine Aussage „das schmeckt gut“ oder „das schmeckt nicht“ kann so nicht getroffen werden, ein Mensch kann lediglich eine Auskunft in der Form geben: „das schmeckt mir nicht“ oder „das schmeckt mir gut“.

Das „SchmeXperiment“ ist ein Element in der Ernährungsbildung, das immer auch die sensorischen Fähigkeiten des (Lehrenden und) Lernenden schult. Es kann in das Alltagslernen ebenso integriert werden wie in geplante Lehr-Lernarrangements, es ist altersunspezifisch für viele Zielgruppen und Situationen einsetzbar. Die persönliche Geschmackswahrnehmung und das Beschreiben und das Austauschen über „den Geschmack“ bietet sowohl im Kontext von naturwissenschaftlichem Lernen als auch in kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen eine besondere Lernqualität.

Exkurs: SchmeXperimentieren für die Ernährungsbildung und die Sprech- und Sprachförderung

Die alltäglichen Handlungsfelder rund um das „Essen und Trinken“ und auch das „SchmeXperimentieren“ bieten auch Anwendungsmöglichkeiten für die Sprech- und Sprachentwicklung von Kindern. Nicht nur das Training der sensorischen und motorischen Fähigkeiten des Mundes und der Zunge durch das Fühlen, Kauen, Schmecken von Nahrung etc. liefert einen Beitrag.

Der achtsame Umgang mit dem Sprechen und der Sprache ist ebenso ein Beitrag zur frühkindlichen Ernährungsbildung: je „gebildeter“ Erwachsene im Handlungsfeld Ernährung sind, je achtsamer Erwachsene im Umfeld von Kindern mit Begriffen und Bezeichnungen „rund um Mensch, Nahrung und Ernährung“ umgehen, je konkreter sie in der Lage sind, Gefühle und Sinneswahrnehmungen gemeinsam mit den Kindern zu benennen, Ordnungsprinzipien anzuwenden (Geschmack, Nahrungsmittelgruppen, Warenkunde, Kultur, ...), mit Wertevorstellungen umzugehen (Gesundheit, Nachhaltigkeit), desto differenzierter werden Kinder in die Lage versetzt, sich selbst in den Zusammenhängen rund um das Essen und Trinken wahrzunehmen und die Handlungsfelder der Ernährung zu erschließen. Im SchmeXperimentieren können sprach- und sprachfördernde Elemente und Elemente der Ernährungsbildung sinnvoll verbunden werden.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.

Bauer, J. (2008). Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München, Heyne Verlag.

Berger, M., L. Berger (2004). Der Baum der Erkenntnis. Bremen.

Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V., Ed. (2009). Qualitätsstandards für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder. Bonn.

Deutsche UNESCO-Kommission. (2009). "Resolution der 69. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission - Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten." Abruf 28.09.2009, <http://www.unesco.de/reshv69-2.html?&L=0>.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2009). "ICD-10-GM ", <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2009/index.htm>.

Europäische Ministerkonferenz der WHO zur Bekämpfung der Adipositas. (2006). "Bericht über die Konferenz." Abruf 28.09.2009, <http://www.euro.who.int/document/E90143G.pdf>.

Fthenakis, W. E. (2008). Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. Chancen für alle - die Perspektive der Aufstiegsgesellschaft. V. Kauder und O. von Beust. Freiburg, Basel, Wien, Herder: 85-111.

Grygier, P., J. Günther, E. H. Kircher (2007). Über Naturwissenschaften lernen. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Heck, A. (2002). Themen der Kinder. Bildungsprozesse der Wahrnehmung und Bewegung. Forscher, Künstler, Konstrukteure. H.-J. Laewen und B. Andres. Weinheim, Beltz Verlag. 1: 88-99.

Heindl, I. (2003). Studienbuch Ernährungsbildung. Bad Heilbrunn / Obb., Verlag Julius Klinkhardt.

Heseker, H., et al. (2005). Schlussbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft. REVIS Modellprojekt. Paderborn, Universität Paderborn.

Kromeyer-Hauschild, K. (2005). Definition, Anthropometrie und deutsche Referenzwerte für BMI. Adipositas bei Kindern und Jugendlichen. M. Wabitsch, K. Zwiauer, J. Hebebrand und W. Kiess. Berlin, Springer: 3-15.

Krüger, M. (2005). Fütter- und Gedeihstörungen im Säuglings- und Kleinkindalter. Ernährung im Fokus. Bonn, aid. 5-01: 10-13.

- Langer, D. (2005). Essverhaltensstörungen bei Säuglingen und Kleinkindern. Ernährung im Fokus. Bonn, aid. 5-01: 2-9.
- Leu, H. R., K. Flämig, Y. Frankenstein, et al. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Weimar, Berlin, verlag das netz.
- Lück, G. (2003). Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Freiburg im Breisgau, Herder.
- Lück, G. (2007). Forschen mit Fred - Naturwissenschaften im Kindergarten. Oberursel, Finken Verlag GmbH.
- Maid-Kohnert, U. (2001). Lexikon der Ernährung. Heidelberg, Berlin, Spektrum Akademischer Verlag.
- Methfessel, B. (2005). REVIS Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. H. Hesecker und K. Schlegel-Matthies. Band 7.
- Oepping, A. (2006). "SchmeXperimentieren in der Schule." Haushalt und Bildung 83 (1): 36-45.
- Oepping, A., K. Schlegel-Matthies (2007). REVIS - Moderne Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen. Bonn, aid infodienst.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). "Definition Verbraucherbildung." Abruf 12.09.2009, http://www.evb-online.de/glossar_verbraucherbildung.php.
- Spitzer, M. (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag.
- Tietze, W., S. Viernickel, Eds. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim.
- Viernickel, S. (2008). Bildungsprozesse in der Krippe. Professionalisierung der Frühpädagogik. H. Balluseck. Opladen, Verlag Barbara Budrich: 195-210.
- Völkel, P. (2002). Bildungsgeschichten aus der Kindertageseinrichtung. Wie Kinder miteinander und voneinander lernen. Forscher, Künstler, Konstrukteure. H.-J. Laewen und B. Andres. Weinheim, Beltz Verlag: 70-87.