

Esskulturen und die Interkulturalität von Ernährung

Ein paradigmatisches Lernfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Daniel Fischer

Abstract:

In diesem Beitrag wird argumentiert, dass die Begriffe »Essen« und »Ernährung« ein paradigmatisches Lernfeld aufspannen, in dem sich die Nachhaltigkeitsproblematik und insbesondere zeitgemäße Kulturverständnisse idealtypisch bearbeiten lassen. Um eine solche Bildung nachhaltig zu gestalten, ist es nötig, die didaktischen Anforderungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lernfeld »Ernährung« zu berücksichtigen. Dazu zählt unter anderem ein mehrperspektivischer Unterricht, der Dilemmata aufgreift und ein positives Verhältnis zum Essen fördert. Eine derart konzipierte »Nachhaltige Ernährungsbildung« bietet vielfältige Möglichkeiten auch für lebensnahes inter- und transkulturelles Lernen.

Einleitung

Der Mensch muss essen, um zu leben. Das muss er überall auf der Welt. Wie er dies tut, unterscheidet sich jedoch mitunter deutlich. Dies wird auf jeder Auslandsreise sichtbar, aber auch schon beim Blick auf die Ernährungsweise verschiedener Milieus und Generationen an einem Ort. Daran wird erkennbar: Essen ist weit mehr als bloß lebensnotwendige Nährstoffaufnahme. Was und wie wir essen, sagt etwas über unser Selbstverständnis aus und ist damit Ausdruck unserer Identität. Der Philosoph Ludwig Feuerbach begründete im Essen gar seinen anthropologischen Materialismus in der inzwischen sprichwörtlich gewordenen Lösung: „Der Mensch ist, was er isst“ (vgl. Lemke 2004).¹ Unsere Ernährung ist darüber hinaus auch unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten relevant.

1. Nachhaltige Entwicklung und das Lernfeld »Ernährung«

Neben Handlungsfeldern wie dem Mobilitätsverhalten, der Energieversorgung oder dem Wohnen und Bauen zählt auch unsere Ernährung zu den Schlüsselbereichen, die über eine nachhaltige Entwicklung entscheiden. Konsum im Bereich Ernährung ist für uns Menschen elementar und lebensnotwendig, ein Konsumverzicht unmöglich. Lebensmittel werden mehrfach täglich von jedem von uns konsumiert. Eine entsprechend hohe Anzahl von Lebensmitteln wird weltweit produziert, verarbeitet, transportiert, verkauft, konsumiert und entsorgt. Ganze Industrie- und Gewerbebereiche sind untrennbar mit dem Bereich Ernährung verbunden. Durch die schiere Größenordnung des Ernährungssektors und seine Verflechtungen und Wechselwirkungen mit anderen Wirtschaftszweigen hat unsere Ernährung weitreichende Konsequenzen. Welche Auswirkungen unser alimentäres Konsumverhalten konkret unter Nachhaltigkeitsaspekten hat, wird seit den neunziger Jahren verstärkt erforscht und mitunter kontrovers diskutiert (vgl. hierzu Eberle et al. 2006, Wilhelm et al. 2005, Antoni-Komar et al. 2008 sowie Herde 2006).

Ein Autorenkollektiv um ERDMANN (2003) hat die Ergebnisse verschiedener einschlägiger Studien zu Nachhaltigkeitsdefiziten in den einzelnen Prozessstufen der Ernährungskette von der Produktion über die Verarbeitung und den Vertrieb bis zum Konsum zusammengetragen

¹ Ich habe mich bemüht, soweit möglich online verfügbare Texte zu zitieren, um die weiterführende Lektüre zu erleichtern. Für deutschsprachige Interessierte stehen auf meiner Webseite ausführliche Literaturhinweise zum Thema als PDF-Download bereit (<http://www.danfisch.de>).

und ausgewertet. Zentrale ökologische Probleme des Ernährungssektors sehen alle Studien im hohen Anteil am gesamtdeutschen Primärenergieverbrauch und an den nationalen Emissionsbelastungen: der Ernährungssektor trägt hierzu jeweils mehr als ein Fünftel bei. Weitere Belastungen erwachsen aus der Intensivierung von Landwirtschaft und Lebensmittelverarbeitung sowie aus dem sich kontinuierlich erhöhenden Transportaufkommen. In sozialer, aber auch wirtschaftlicher Hinsicht stellt die Frage der Welternährung eine bedeutsame Problematik dar. Dies betrifft sowohl gegenwärtige Generationen (Verteilungsproblematik) als auch zukünftige Generationen (Versorgungsproblematik), da einer wachsenden Nachfrage, insbesondere einer gesteigerten Nachfrage nach Fleisch durch sich rasant entwickelnde Länder wie China, weniger und zunehmend weniger fruchtbare Anbauflächen gegenüberstehen. Im nationalen Rahmen bedingt ein verschärfter Konkurrenzkampf eine problematische Einkommensentwicklung insbesondere für kleinere landwirtschaftliche Betriebe und die Entstehung wirtschaftlicher Abhängigkeiten zugunsten des Lebensmittelhandels, der über seine strategische Marktmacht Handelsbedingungen verstärkt diktieren kann. Als ein zentrales soziales Nachhaltigkeitsdefizit gelten die oft unzureichenden Arbeitsbedingungen in der Lebensmittelproduktion in Entwicklungsländern (vgl. ebd.).

1.1 Nachhaltige Ernährung?

Was aber macht Ernährung nachhaltig? Inzwischen sind zahlreiche Vorschläge erarbeitet worden, die Kriterien für eine nachhaltige Ernährung benennen (vgl. bspw. von Koerber et al. 2004) und auch in Konzepte der Ernährungsbildung Eingang gefunden haben (vgl. bspw. Tornieporth 2002, Schack 2003). Gleichsam besteht weiterhin ein lebhafter Diskurs über Fragen nach der Bestimmbarkeit und Messbarkeit solcher Kriterien. BRUNNER konstatiert, „dass sich die Krieriendiskussion nachhaltigen Nahrungskonsums noch in den Anfängen befindet“ (2005, S. 197). Das bedeutet nicht, dass keinerlei begründbare Aussagen über Aspekte nachhaltiger Ernährung möglich wären. Als konsensfähig kann eine relativ allgemein gehaltene Definition nachhaltiger Ernährung angesehen werden, die im Rahmen des Verbundprojekts »Ernährungswende« entwickelt wurde. Allerdings mahnt dieser Befund zur Vorsicht vor voreiligen Postulaten, was unser Essen und unsere Ernährung nachhaltig macht.

„Nachhaltige Ernährung ist somit umweltverträglich und gesundheitsfördernd, Angebote und Strukturen sind alltagsadäquat gestaltet und ermöglichen soziokulturelle Vielfalt. Darüber hinaus muss eine nachhaltige Ernährung zu mehr Gerechtigkeit beitragen: Hierzu gehört globale Nahrungssicherheit ebenso wie faire Arbeitsbedingungen bzw. faire Preise sowie Geschlechter- und Generationengerechtigkeit.“ (Eberle et al. 2005, S. 24)

1.2 Zugänge zum Lernfeld Ernährung

Aus unterrichtspraktischer Perspektive stellt sich die Frage nach möglichen Inhalten einer Nachhaltigen Ernährungsbildung. Was also ist ihr Gegenstandsbereich, welche Themen soll sie behandeln?

Im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Examensarbeit an der Universität Osnabrück ging ich der Frage nach, wie sich die Vielfalt an möglichen Themen im Bereich (nachhaltiger) Ernährung abbilden, theoretisch begründen und zu inhaltlichen Zugangsdimensionen verdichten und systematisieren ließe (Fischer 2005). Die Untersuchung

folgte dabei einem kombinierten Vorgehen, das sowohl Theorie als auch Praxis einbezog. Einerseits wurden aus den Ergebnissen der Grundlagenforschung zu Nachhaltigkeitsdefiziten im Ernährungssektor zentrale thematische Kategorien, andererseits aus einer Menge von etwa fünfzig aktuellen pädagogischen Konzepten und verbreiteten Unterrichtshandreichungen nachhaltigkeitsrelevante inhaltliche Zugänge zum Handlungsfeld Ernährung identifiziert. Neben den drei »klassischen« Nachhaltigkeitsdimensionen Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft konnten dabei weitere drei Dimensionen identifiziert werden, die eigenständige inhaltliche Zugänge und Schwerpunktsetzungen darstellen und zentrale ernährungsrelevante Felder einer nachhaltigen Entwicklung ausweisen (vgl. Abb. 1).

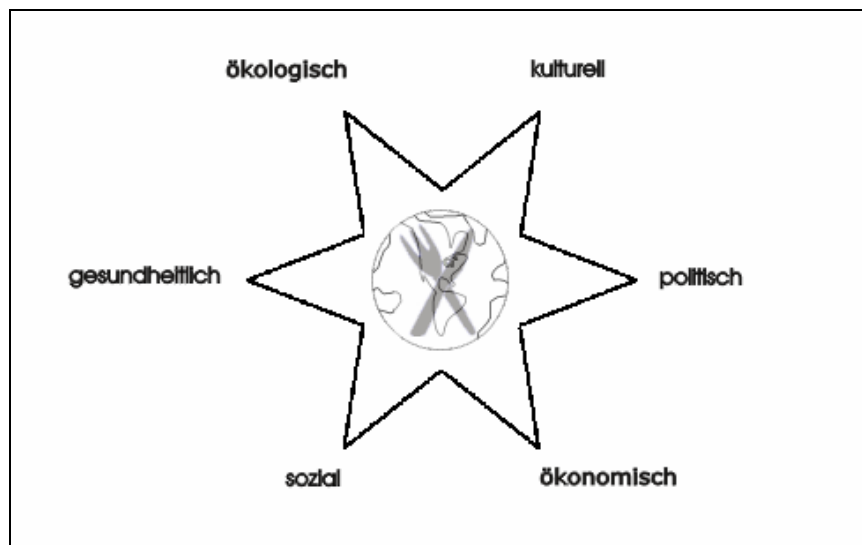


Abb. 1: Inhaltliche Zugangsdimensionen zu einer Nachhaltigen Ernährungsbildung

Die auf diese Weise gewonnenen Dimensionen einer Nachhaltigen Ernährungsbildung lassen sich wie folgt charakterisieren:

Gesundheit: Der gesundheitliche Zugang bildet den traditionellen Kern der Ernährungserziehung und ist noch immer am deutlichsten ausgeprägt. Exemplarische Inhalte sind Fragen einer ausgewogenen und bedarfsgerechten Ernährung, der Lebensmittelsicherheit, der nährstoffschonenden Lebensmittelzubereitung und der physiologischen Bedeutung von Ernährung. Neben der physiologisch-körperlichen Gesundheit subsumiert diese Zugangsdimension auch Aspekte der psychischen Gesundheit, etwa die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, Hintergründe und Prävention von Essstörungen oder die Bedeutung der Ernährung für das Wohlbefinden.

Umwelt: Ökologische Zugänge zum Themenfeld Ernährung werden vor allem über die Behandlung und Thematisierung von Umweltbelastungen in der Ernährungskette realisiert. Mögliche Inhalte sind Treibhausgasemissionen, Primärenergieverbrauch, Bodendegradation, Stoffkreisläufe und -austräge, Biodiversität oder Transportaufkommen. Auch die Umweltauswirkungen verschiedener Landbauformen sind der ökologischen Zugangsdimension zuzurechnen.

Wirtschaft: Der ökonomische Zugang zum Themenfeld Ernährung ist abgesehen von höheren und spezialisierten Schulen wie Wirtschaftsgymnasien oder Berufsbildenden Schulen relativ wenig verbreitet. Er fasst alle Stufen der Ernährungskette ins Auge und

beleuchtet Prozesse der Vermarktung, des Vertriebs und der Verarbeitung von Lebensmitteln. Aber auch weltwirtschaftliche Zusammenhänge wie internationale Handelsabkommen und deren Auswirkungen auf verschiedene Volkswirtschaften sind in dieser Zugangsdimension zu verorten. Eine Möglichkeit der handlungsorientierten schulischen Auseinandersetzung mit ökonomischen Aspekten der Ernährung stellen Schülerfirmen dar, die Teile der Gemeinschaftsverpflegung oder des Lebensmittelverkaufs in der Schule übernehmen. Hier werden innovative Verbindungen, aber auch Spannungen zwischen Wirtschaftlichkeit und ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit unmittelbar erlebbar.

Gesellschaft: Möglichkeiten in der Thematisierung sozialer Aspekte des Themenfeldes Ernährung bestehen vor allem in Fragen der Entwicklungspolitik, des Fairen Handels oder der Welternährungssicherung. In nationaler, regionaler und lokaler Perspektive lässt sich nach gesellschaftlichen Ungleichheiten im Ernährungsverhalten und nach deren Ursachen fragen. Hierbei können Lebens- und Ernährungsstile ein aufschlussreicher Zugang sein, in denen über das Ernährungsverhalten auch Gruppenzugehörigkeit ausgedrückt wird. Ein weiterer der sozialen Zugangsdimension zuzurechnender Aspekt ist die geschlechtliche Konnotation von Hausarbeit und die daraus resultierende ungleiche Hausarbeitsleistung von Männern und Frauen. Gesundheitliche Folgen geschlechtsspezifischer Ernährungspräferenzen bilden eine wichtige Querschnittsfrage zwischen gesundheitlicher und sozialer Zugangsdimension.

Politik: Die politische Zugangsdimension umfasst neben der ernährungsbezogenen Verbraucherbildung auch Schnittstellen zur demokratischen und politischen Bildung. Zentrale Inhalte sind in dieser Hinsicht vor allem Verbraucherrechte, Kennzeichnungspflichten, Qualitätsstandards, Transparenz im Ernährungssektor oder Fragen der Lebensmittelsicherheit. Überschneidungen mit anderen Zugangsdimensionen bilden Bereiche wie die Agrar- oder Welthandelspolitik und deren Auswirkungen.

Ich möchte diese ausgemachten Dimensionen als *Zugangsdimensionen* zu einer Nachhaltigen Ernährungsbildung bezeichnen. Darin wird auch deutlich, dass durchaus weitere Zugänge und Ausdifferenzierungen denkbar und möglich sind. Gleichwohl spannen die sechs Zugangsdimensionen ein Spektrum auf, das das Handlungsfeld Ernährung in einer umfassenden Rundschau zugänglich macht.

2. Die kulturelle Dimension der Ernährung

Die genannten fünf Zugangsdimensionen werden um eine sechste ergänzt (vgl. Abb. 1): die kulturelle Dimension. Sie steht im Mittelpunkt dieses Aufsatzes und wird daher im Folgenden ausführlicher untersucht. Dabei sind zunächst die Konzepte »Natur« und »Kultur« sowie ihr Verhältnis zueinander zu klären. Als Kern der kulturellen Dimension werden der Begriff »Esskultur« vorgeschlagen und abschließend Lernziele und mögliche Inhalte skizziert.

2.1 Ernährung zwischen Natur und Kultur

Der Begriff »Esskultur« weckt im Alltag vieler Menschen oftmals Anklänge wie „das Familienmahl am Sonntag oder die französische Küche“ (Methfessel 2005, S. 6). Ein solches Verständnis der kulturellen Dimension von Essen ist vor allem eines von ritualisierter und

überlieferter Tradition und exklusiver Hochkultur. Esskultur wird in dieser Sichtweise ein schmückendes Randphänomen von Ernährung, die im Kern vor allem einen physiologischen und damit biochemischen Prozess darstellt. Die starke Verbreitung dieses Verständnisses ist nicht zuletzt auch dem Aufkommen der naturwissenschaftlich orientierten Ernährungswissenschaft seit dem 19. Jahrhundert geschuldet, die Essen „als ein physiologisches Phänomen denkt und das Nahrungsgeschehen lediglich zu einer ‚natürlichen‘ Funktion des Körpers erklärt“ (Lemke 2007, S. 169). Die im Ernährungszusammenhang inzwischen alltäglich gebräuchlichen Termini wie Kalorie, Nährstoff oder Cholesterinwert sind Ausdruck dieses noch immer dominanten Paradigmas.²

Als Folge einer solchen „biologistischen Vereinseitigung“ (Lemke) wird „eine große Kluft zwischen den (natur-)wissenschaftlichen Ergebnissen und Empfehlungen und dem Alltag der essenden Menschen“ (Methfessel 2005, S. 4) gesehen. Denn „Menschen essen keine Nährstoffe, noch nicht einmal vorrangig Lebensmittel, sondern Speisen und Mahlzeiten. Sie essen nach kulturellen Mustern, ob ihnen das bewusst ist oder nicht“ (Methfessel 2006, S. 2). Diese Befunde legen nahe, den unverbundenen Dualismus von Natur und Kultur im Zusammenhang mit Essen und Ernährung neu zu interpretieren und damit zu einer integrativen Sichtweise zu gelangen.

„Essen ist immer zugleich eine natürliche und eine kulturelle Angelegenheit. Es läßt sich deshalb weder nur auf organische Mechanismen noch auf kulturelle Eigenschaften reduzieren.“ (Barlösius 1999, S. 31)

BARLÖSIUS bettet in ihrer »Soziologie des Essens« den Dualismus in eine anthropologische Philosophie ein und überführt ihn in den Begriff der „Natürlichen Künstlichkeit des Essens“.³ Damit bezeichnet sie den Umstand, dass der Mensch sich von Natur aus ernähren muss, um zu überleben. Anders als Tieren jedoch fehlen ihm angeborene Ernährungsweisen. Als ‚Allesfresser‘ (Omnivore), der zudem komplexe Techniken der Nahrungsbeschaffung entwickeln kann, sei der Mensch zugleich von Natur aus dazu gezwungen, seine Essweise selbst zu bestimmen – also kulturell auszuwählen und zu bewerten. Indem der Mensch isst, überführt er die naturgegebene Notwendigkeit zu essen in eine konkrete Form: „Er schafft sich seine Eßkultur“ (Barlösius 1999, S. 38).

Esskultur(en)

Esskultur im Verständnis von BARLÖSIUS umfasst *jede* konkrete Ausgestaltung der naturgegebenen Notwendigkeit zu essen und somit prinzipiell *jede* Ernährungsweise. Ein solches Kulturverständnis ist sehr viel weiter gefasst als das Alltagsverständnis, entspricht aber einem modernen Verständnis von Kultur als „Summe aller materiellen und immateriellen Errungenschaften“ (Methfessel 2005, S. 7) des Menschen, wie er auch von der UNESCO vertreten wird (vgl. UNESCO 1982). Darin wird auch deutlich, dass sich »Esskultur« nicht auf einzelne geographisch absteckbare Kulturräume („Landesküchen“) begrenzen kann, die dann folkloristisch als kulturelle Dimension des Ernährungsunterrichts

² Naturwissenschaftlich orientierte Ansätze sind auch in der Ernährungsbildung weit verbreitet, was sich in der Dominanz der gesundheitlichen Zugangsdimension und den Bemühungen einer Erziehung zu ‚gesunder Ernährung‘ niederschlägt. Als Kritik daran wird vorgetragen, dass die entsprechenden Begrifflichkeiten keine körperlich fühlbare Entsprechung mehr haben und somit eine „erhebliche Distanz zur eigenen Körperlichkeit voraussetzen und diese immer weiter vorantreiben“ (Barlösius 1999, S. 44).

³ Die Autorin bezieht sich dabei erneut auf die Anthropologische Philosophie PLESSNERS.

verhandelt werden. Im Gegenteil: „Ein tiefer- und weitergehendes Verständnis von Kultur und deren Bedeutung ist eine zentrale Voraussetzung für die Ernährungs- und Verbraucherbildung“ (Methfessel 2005, S. 6).

Obwohl es dem Menschen prinzipiell offen steht, wie er die naturgegebene Notwendigkeit zur Ernährung kulturell ausgestaltet, ist die jeweilige »Esskultur« keineswegs beliebig. BARLÖSIUS begründet dies im Rückgriff auf PLESSNER mit der *begrenzenden Wirkung von Kultur* (1999, S. 35ff.). Diese besteht darin, dass Kultur die prinzipielle Offenheit und Bedeutungsvielfalt der menschlichen Möglichkeiten durch Setzungen reduziert. Esskultur ist demnach

- *selektiv*, indem sie die natürliche Auswahl an Nahrungsmitteln kulturell reduziert,
- *isoliert*, indem sie nur in einem begrenzten Umfeld praktiziert wird und ihre Entstehung zumeist unbewusst bleibt,
- und *interessengebunden*, indem sich kulturelle Unterschiede unmittelbar mit sozialen Interessen verknüpfen.

Als entscheidende Strukturen, wie Menschen das natürliche Bedürfnis nach Essen kulturell ausgestalten, regulieren und reglementieren, wirken drei gesellschaftliche Institutionen:

1. Die kulturelle Bestimmung von *essbar* und *nicht essbar*
Beispiele: religiöse Verbote (Schwein im Islam), kulturelle Tabus (Haustiere wie Hunde in Deutschland), rechtliche Verbote (Rauschmittelkonsum), soziale Angemessenheit (Esstraditionen an bestimmten Feiertagen, »Haute Cuisine«)
2. Die Küche als kulturelles Regelwerk der Speisenzubereitung
Beispiele: Kulturelle Zubereitungsregeln und –technologien machen aus denselben Zutaten ganz unterschiedliche Gerichte und tragen durch Qualität, Prestige und Aufwand zu deren Auf- und Abwertung bei.
3. Die Mahlzeit als soziale Situation.
Beispiele: Mahlzeiten gelten als Wiege der menschlichen Zivilisation, bilden Gemeinschaften, überwinden individuellen Futterneid zugunsten kollektiver Bedürfnisbefriedigung. Sie regeln über Teilnahmerechtigungen und Tischsitten aber auch soziale Distinktion.⁴

Individuelle Ausgestaltungen (Vorlieben und Abneigungen) sind *innerhalb* der durch diese gesellschaftlichen Institutionen vorgegebenen Bahnen durchaus möglich und akzeptiert, *außerhalb* dieser Bahnen treffen sie jedoch auf Argwohn. Dadurch gibt es auch innerhalb einer Gesellschaft verschiedene Ausgestaltungen der allgemeinen sozialen Regeln, die „sowohl Abbild ethnischer und regionaler Eigenarten als auch Ausdruck sozialer Unterschiede“ (Barlösius 1999, S. 46) sind. Im Essstil drücken sich demnach sozial unterschiedliche Vorstellungen über die Essensgestaltung und damit auch soziale Ungleichheiten kulturell aus.⁵ Der Geschmack erhält dadurch die „Funktion eines kulturellen

⁴ Die Institutionen wurden von BARLÖSIUS (1999, S. 40) definiert. Die Beispiele stammen von METHFESSEL (2005).

⁵ Als aktueller Beleg dafür können die Ergebnisse der Nationalen Verzehrstudie II in Deutschland gewertet werden, die einen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau, sozioökonomischen Status und Übergewicht belegen (vgl. Bartens 2008).

und sozialen Distinktionsmittels“, indem beim Essen „das elementare Schmecken von Zunge und Gaumen mit dem kulturellen und sozialen Geschmack verknüpft ist“ (ebd., S. 47).

Begreift man »Esskultur« in der dargestellten Breite, wird schnell klar, warum sie für den französischen Soziologen MAUSS ein „soziales Totalphänomen“ darstellt, in der „sich die gesellschaftliche Totalität ‚in klein‘ widerspiegeln“ (Barlösius 1999, S. 46). Durch die direkt im Alltag erlebbare Vielfalt an Esskulturen bietet das Lernfeld vielfältige Möglichkeiten auch für interkulturelles Lernen.

2.2 Die Interkulturalität von Ernährung als Lernfeld der BNE

Der Begriff des »interkulturellen Lernens« ist in jüngster Zeit verstärkt in die Diskussion geraten. Kritiker werfen ihm vor, dass er von abgeschlossenen, sich gegenüberstehenden Kulturen ausgehe. Wenngleich sich interkulturelle Pädagogik um Verständigung und ein Von- und Aneinanderlernen bemüht, hält sie ihren Kritikern zufolge von einem statischen Kulturkonzept fest, das dynamische Übergänge zwischen und die Konstruiertheit von Kulturen vernachlässigt. Damit manifestiere und zementiere sie letztendlich kulturelle Gegensätze, statt diese aufzubrechen. Aus dieser Kritik ist der Begriff des »transkulturellen Lernens« hervorgegangen, der davon ausgeht, dass „Differenzen nicht nur *zwischen* Gesellschaften, sondern gleichermaßen und zunehmend *innerhalb* Gesellschaften bestehen“ (Bolscho 2005, S. 29). In den Blick geraten damit Identitätskonstruktionen, die „durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt“ (Welsch 1995, S. 43) sind, sich also jenseits homogener Kulturvorstellungen bewegen und somit eben *transkulturell* sind.

Die am *Konzept* der Interkulturalität geübte Kritik ist meines Erachtens berechtigt. Dennoch befürworte ich ein Festhalten am *Begriff* der Interkulturalität - nicht nur weil dieser inzwischen weit verbreitet ist. Wie vielmehr am Beispiel der Esskultur deutlich wurde, ist jede in Sinn- und Bedeutungszusammenhänge eingebettete Handlung ein kultureller Ausdruck, jedes Ernährungsverhalten eine Überführung und Ausdeutung naturgegebener Notwendigkeit in praktizierte Esskultur. Wie gezeigt vollzieht sich diese individuelle Ausgestaltung innerhalb vorgegebener, sich verändernder gesellschaftlicher Beschränkungen. Gleichzeitig manifestieren sich in der Esskultur sowohl soziale Zugehörigkeiten als auch individuelle Setzungen und Ausgestaltungen. *Interkulturelles* Lernen ist damit immer auch *interpersonales* Lernen, wird damit zum Lernen von stets in vielfältigen soziokulturellen Kontexten stehenden Individuen an- und voneinander, nicht von homogenen und abgrenzbaren Kollektiven übereinander. Zwar lassen sich nach wie vor auch durch Gemeinsamkeiten gebildete Gruppen identifizieren⁶⁷, diese geraten aber in ihrer Dynamik und Verstricktheit in den Blick und beugen somit vereinfachenden Allgemeinaussagen – etwa in Form abstrakter Kollektive wie Länderkulturen - vor.

Was aber sind dann Lernziele einer so verstandenen interkulturellen BNE im Bereich »Ernährung«? Folgt man dem weiten Kulturverständnis, wie es in Bezug auf BARLÖSIUS hier

⁶ In Deutschland wurden im Rahmen des umfangreichen Forschungsprojekts »Ernährungswende« sieben verschiedene Ernährungstypen klassifiziert. Die Ergebnisse bestärken transkulturelle Ansätze. Es zeigt sich, dass die festgestellten Unterschiede zwischen den einzelnen Ernährungstypen innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft mitunter größer sind als Unterschiede zwischen Nationen im Konzept der Länderkulturen.

⁷ METHFESSEL (2005, S. 24ff.) weist auf vier Merkmale hin, anhand derer sich Gemeinsamkeiten kultureller Gruppen beschreiben lassen: Geschlecht, Alter/Generation, soziales Milieu sowie regionale Einflüsse, Ethnie und Religion.

skizziert wurde, besteht ein wesentliches Lernziel in der Bewusstmachung und Reflexion der kulturellen und damit menschengemachten Grundlagen unserer Ernährung. Wie wir uns ernähren, ist keineswegs so ‚normal‘ oder ‚natürlich‘, wie es uns zunächst erscheinen mag, sondern Resultat einer Auswahl aus möglichen Ernährungsweisen, die andere, nicht gewählte, ausschließt. Diese zumeist unbewusste und ‚traditionell bewahrte Einseitigkeit‘ und die ‚Begrenztheit‘ aufzubrechen und Handlungsspielräume sowie Toleranzen zu erweitern“ (Methfessel 2005, S. 9), wird damit zu einem kulturellen Ziel einer Nachhaltigen Ernährungsbildung.

Sich der Ursprünge und Begrenzungen seiner eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bewusst zu werden, ist ein zentrales Anliegen interkultureller Bildung. Selbstreflexion schließt dabei „die eigene Kultur und Gesellschaft ein und beschränkt sich nicht auf individuelle Ängste und biographische Erfahrungen“ (Auernheimer 2007, S. 23). Dieser „fremde Blick auf die eigene Kultur“ (ebd.) ist auch gemeint, wenn im Kontext der BNE-Kompetenzen von der Fähigkeit zur Reflektion eigener und fremder Leitbilder die Rede ist.⁸ Die Einbettung der eigenen kulturellen Identität in einen größeren und historischen gesellschaftlichen Zusammenhang wird am Beispiel Essen besonders deutlich. Eine Nachhaltige Ernährungsbildung muss darum einen angemessenen „Zugang zu diesem kulturellen Erbe schaffen, auch um dessen verantwortliche Weiterentwicklung zu ermöglichen“ (Methfessel 2005, S. 16).

Einen Vorwurf, der der interkulturellen Pädagogik mitunter gemacht wird, gilt es in einer interkulturellen Nachhaltigen Ernährungsbildung von Anfang an vorzubeugen: Sie darf sich nicht auf die Behandlung von „kulturellen Eigenheiten“ beschränken und diese gleichsam folkloristisch nebeneinander reihen, sondern muss auch Macht- und Ausgrenzungsaspekte wie „Dominanzverhältnisse, Diskurse über andere und dort produzierte Fremdbilder“ (Auernheimer 2007, S. 23) ins Auge fassen. Dies kann das Lernfeld Ernährung hervorragend am Beispiel der Auf- und Abwertung von Esskulturen leisten.

3. Methodisch-didaktische Hinweise: *Wie soll gelernt werden?*

Eine Nachhaltige Ernährungsbildung darf sich nicht als veranstaltete Erziehung zu ‚richtiger‘ Ernährung verstehen. Neben den Schwierigkeiten, die sich bei der konkreten Bestimmung einer nachhaltigen Ernährung ergeben, sprechen auch ethisch-moralische Gründe gegen eine Vereinnahmung von Bildung für die Vermittlung und Durchsetzung politischer Interessen. Eine Nachhaltige Ernährungsbildung ist kein Manipulationsprogramm zur Verbreitung definierter Verhaltensvorgaben, sondern fußt auf einem (selbst-)reflexiven Grundverständnis und richtet sich auf die Stärkung junger Menschen. Sie zielt darauf ab, diese zu gelingendem Leben in einer zunehmend komplexeren Welt zu befähigen. Ich habe an anderer Stelle bereits Vorschläge gemacht, was eine so verstandene Nachhaltige Ernährungsbildung im Unterricht zu berücksichtigen hat (s. Fischer 2007 & Fischer 2008). Von diesen Vorschlägen möchte ich hier drei zentrale Punkte herausgreifen, die mir besonders wichtig erscheinen.

⁸ Vgl. hierzu das Kapitel über Gestaltungskompetenz als Ziel der BNE im Beitrag von Gerhard Becker in diesem Band.

Problemorientierte Mehrperspektivität

Ernährungshandeln ist per se als eine „multidimensionale Konsumpraxis“ (Brunner 2005, S. 195) aufzufassen, die für den Menschen neben der physiologischen mindestens auch kulturelle, soziale und psychische Funktionen erfüllt (vgl. ebd.). Das Handlungsfeld Ernährung ist insofern ebenso mehrperspektivisch strukturiert wie das Leitbild der Nachhaltigkeit selbst, das aus der Einsicht in die Notwendigkeit einer Ausbalancierung und Vereinbarkeit verschiedener Dimensionen gewissermaßen erst erwachsen ist. Mehrperspektivität im Sinne der Nachhaltigkeit bleibt, wie die skizzierten Materialanalysen ergaben, ein Desiderat. Für eine mehrperspektivische Betrachtung von Unterrichtsgegenständen können die sechs vorgeschlagenen Zugangsdimensionen zu einer Nachhaltigen Ernährungsbildung als ein orientierendes Strukturierungsraster dienen. Ein mehrperspektivisch strukturierter Unterricht zielt darauf ab, mögliche Antworten auf Probleme auch in ihren Auswirkungen auf andere Dimensionen zu überprüfen sowie die systemischen Zusammenhänge und die Vernetztheit mit Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen verstehen zu lernen. Hierzu ein Beispiel: BRUNNER (2005) verweist exemplarisch auf die Empfehlung einer nachhaltigen Ernährungsweise, aus gesundheitlichen (Nährstoffdichte) und ökologischen Gründen (Energieaufwand) möglichst gering verarbeitete Lebensmittel zu konsumieren. Eine solche Empfehlung mache die zeitintensive(re) Zubereitung im Haushalt erforderlich, die trotz aller Angleichungstendenzen noch immer zu weit größeren Teilen von Frauen geleistet werde. Die aus zwei Perspektiven sinnvolle Empfehlung sei in der Perspektive sozialer Nachhaltigkeit, für die Geschlechtergerechtigkeit ein zentrales Anliegen darstelle, somit problematisch.

Mehrperspektivität als unterrichtliches Erarbeitungsprinzip fördert Einsichten über derartige Wechselwirkungen und damit auch Zielkonflikte zutage, deren Austragung in Verständigungsprozessen über nachhaltige Entwicklung von entscheidender Bedeutung ist. Dies wird auch in der bereits erwähnten Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung deutlich. Dort wird angeregt, das Modell der Schlüsselkompetenzen in der ersten und dritten Kategorie um „Kompetenzen zum verantwortlichen und wertorientierten Handeln im normativen Kontext“ (Edelstein & de Haan 2004, S. 18) zu ergänzen. Eine der drei vorgeschlagenen Teilkompetenzen ist die Fähigkeit, verantwortungsvoll mit Interessenskonflikten umzugehen (»ability to act responsibly in contexts where interests clash«).

Dilemmata sowie Ziel- und Interessenskonflikte aufgreifen und austragen

Der Umgang mit Dilemmata, mit mehrdeutigen oder sich widersprechenden Informationen sowie mit Ziel- und Interessenskonflikten ist keine Randerscheinung, sondern ständiger Begleiter im Bemühen nachhaltig zu handeln. Nachhaltiger Konsum kann gar per se als eine „Dilemma-Situation“ (Gnekow-Metz 2000, S. 22) aufgefasst werden (vgl. Scheringer, Hirsch Hadorn & Högger 2003). Wo keine eindeutigen Verhaltensanweisungen möglich sind, entstehen „Vermittlungsprobleme“:

„Ein typisches Beispiel ist die Bewertung in Ökobilanzen. Ist nun nach einer Ökobilanz aus Umweltaspekten das bevorzugte Bier in Mehrwegflaschen, das aber mit großem Transportaufwand geliefert wird, oder aber die Einweg-Bierdose aus der Region vorzuziehen? Solche Fragen machen es schwierig, im Alltag konsistente Orientierungsmuster auszubilden.“ (Umweltbundesamt 2002, S. 460)

Häufig werden nicht nur zwei, sondern zahlreiche konfligierende Aspekte zu berücksichtigen sein. Mit derartigen *Polylemmata* reflektiert umgehen zu können, wird im Rahmen der BNE zu einem eigenen Ziel im Bereich der Kompetenz zur Selbst- und Fremdmotivation, das auch für eine Nachhaltige Ernährungsbildung gilt.⁹ Die Heranführung an entsprechende Konflikte muss dabei womöglich gar nicht allzu sehr didaktisiert werden, wie Forschungsergebnisse aus Skandinavien belegen (Lundegård & Wickman 2007). Das Aufgreifen, Austragen und zuweilen wohl auch das Aushalten von Interessenskonflikten ist demnach kein ungewolltes Randprodukt, sondern eine wichtige Grundlage, um mit Schüler(inne)n überhaupt erst über nachhaltige Entwicklung ins Gespräch zu kommen. Dies gilt wohl insbesondere für das im schulischen Kontext schnell mit „Bevormundung, Eingrenzung von Freiheiten und Aufruf zum Verzicht“ (Methfessel 2000, S. 3) konnotierte Handlungsfeld Ernährung. Anregungen zur unterrichtlichen Behandlung nachhaltigkeitsbezogener Dilemmata, die auch für das Handlungsfeld Ernährung adaptierbar sind, liegen u.a. aus dem Programm »Transfer-21« vor (AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21 2007).

Nachhaltig essen, nicht nur ernähren!

Zahlreiche Entwicklungen im Handlungsfeld Ernährung, die sich im Rahmen einer Nachhaltigen Ernährungsbildung zu behandeln und verhandeln eignen, wirken bedrohlich und geben Anlass zu Besorgnis. So wichtig und richtig es ist, diese Reaktionen ernst zu nehmen und zu thematisieren, so sehr sollte sich eine Nachhaltige Ernährungsbildung vor dem Abgleiten in eine „Katastrophendidaktik“ (Künzli David 2007, S. 33) schützen, die allein über das Erzeugen von Betroffenheit das Denken und Handeln zu verändern sucht. Dass es sich aus pädagogischer Redlichkeit verbietet, Ängste zu instrumentalisieren oder gar zu schüren, sollte selbstverständlich sein. Dass ein solcher Versuch zudem ineffektiv ist, legen Forschungen zu Umweltängsten von Kindern und Jugendlichen nahe (vgl. Bohne & Franke 2001). Das Gegenteil ist der Fall: Lernen gründet sich auf *positiver* Motivation.

„Wo keine Freude ist, ist auch keine Bildung, und Freude ist der alltägliche Abglanz des Glücks. [...] Hat der Vorgang, den wir Bildung nennen wollen, einem Menschen keinen Grund, keinen Anlaß, keine Fähigkeit zur Freude gegeben, war er verfehlt.“ (von Hentig 2007, S. 76)

Das Handlungsfeld Ernährung, wie es in diesem Aufsatz bislang recht technisch formuliert wurde, kreist um einen der ältesten und genussreichsten Anlässe für Freude, nämlich das Speisen und Essen selbst: „Essen ist stets sinnlich-emotional besetzt, steht für Genuss, Freude und Lust, bis zur Völlerei, während Ernährung auf Empfehlungen von Experten bezogen und eher mit Verzicht und Unlust verbunden wird“ (Heindl 2003, S. 29). Ich betrachte *Essen* daher als die eher emotional-affektiv-sensorische und *Ernährung* als eher kognitive Seite derselben Medaille, die beide ihren berechtigten Platz in einer Nachhaltigen Ernährungsbildung haben. Sinnlichkeit (Methfessel 2002) und Sinnesschulungen (Meier-Ploeger 2004) beim Essen leisten daher nach wie vor einen an dieser Stelle wenig beleuchteten, aber unverzichtbaren Beitrag.

⁹ Zu ethischen Aspekten von Polylemmata vgl. den Beitrag von Gerhard Becker in diesem Band.

4. Ausblick

Eine interkulturell orientierte Nachhaltige Ernährungsbildung bietet vielfältige Möglichkeiten für den Erwerb von Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Darüber hinaus eröffnet die Beschäftigung mit Esskulturen die Chance, statische Kulturkonzepte, wie sie noch immer in Lehrwerken und im Alltagsverständnis vorherrschen, zu erweitern und zu überwinden. Die Verbreitung eines solch weiten Kulturverständnisses in der Praxis braucht gewiss seine Zeit. Das Lernfeld Ernährung, mit dem jeder von uns tagtäglich in Berührung kommt, kann hier als vertrautes Terrain die Funktion eines Türöffners einnehmen. Wie gezeigt spiegelt Essen als ‚soziales Totalphänomen‘ sowohl gesellschaftliche Strukturen und Traditionen als auch individuelle Zugehörigkeitssetzungen und Abgrenzungen. Gleichzeitig verkörpert und verkörperlicht es damit elementaren und sozialen Geschmack. Im Essen drückt sich der Mensch aus, schafft er sich Kultur und setzt sich damit in ein Verhältnis zur Welt.

„Kultur“, so formuliert es die Europäische Kommission in ihrer Kulturagenda, „ist die Seele der menschlichen Entwicklung und Zivilisation. Die Kultur lässt uns hoffen und träumen, indem sie unsere Sinne anregt und neue Sichtweisen der Wirklichkeit bietet. Sie bringt die Menschen zusammen, indem sie den Dialog anfacht und Leidenschaften weckt, aber auf eine Art, die eint anstatt entzweit“ (Europäische Kommission 2007, S. 2}. Um diese produktive, schöpferische und bereichernde Kraft der Kultur fruchtbar zu machen, bedarf es sowohl kultureller Bildung im Sinne kultureller Selbstreflexion und Selbstvergewisserung als auch interkultureller Bildung im Sinne respektvollen Lernens an-, von-, über- und miteinander. Ohne ein Bewusstsein für die Gewachsenheit und Bedingtheit der eigenen Esskultur ist auch keine mündige Verantwortungsübernahme für sie möglich.

„Nachhaltigkeit ist [...] ganz entscheidend eine Frage der Kultur“ (Renner 2002, S. 69), heißt es in einem Gutachten für den bundesdeutschen »Rat für Nachhaltige Entwicklung«. Damit ist auch die Rolle (inter-)kultureller Bildung benannt: Sie ist nicht mehr und nicht weniger als *conditio sine qua non* einer wirksamen Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Literaturverzeichnis

- AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21 (2007). *Dilemmata – Offene Handlungskonflikte in Bezug auf Nachhaltigkeit*. Lernangebote, Nr. 37. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Lernangebote/37Dilemma.pdf> [Letzter Zugriff: 03.03.2008].
- Antoni-Komar, I.; Pfriem, R.; Raabe, T. & Spiller, A. (Hrsg.) (2008). *Ernährung, Kultur, Lebensqualität - Wege regionaler Nachhaltigkeit*. Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung, Bd. 3. Marburg: Metropolis
- Auernheimer, G. (2007). Interkulturelle Kompetenz revidiert. In: Antor, H. (Hrsg.). *Fremde Kulturen verstehen - fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz. Anglistische Forschungen, Bd. 376* (S. 11–28). Heidelberg: Winter.
- Barlösius, E. (1999). *Soziologie des Essens: Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. Grundlagentexte der Soziologie. Weinheim: Juventa
- Bartens, W. (31.01.2008). Bildung macht schlank: Schulabschluss und Einkommen wirken sich stark auf Ernährungsverhalten und Gewicht aus. *Süddeutsche Zeitung*, (26), 1. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/gesundheit/artikel/716/155311/> [Letzter Zugriff am: 30.03.2008].
- Bohne, M. & Franke, P. (2001). Wesen und Entstehung von Ängsten und Umweltängsten. In: Gärtner, H. & Hellberg-Rode, G. (Hrsg.). *Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung. Band 1: Grundlagen* (S. 167–191). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Bolscho, D. (2005). Transkulturalität - ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, A. (Hrsg.). Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion (S. 29–38). Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO).
- Brunner, K.-M. (2005). Konsumprozesse im alimentären Alltag: Die Herausforderung Nachhaltigkeit. In: Brunner, K.-M. & Schönberger, G. U. (Hrsg.). Nachhaltigkeit und Ernährung. Produktion - Handel - Konsum (S. 191–221). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Eberle, U., Fritsche, U. R. & Hayn, D., et al. (2005). *Nachhaltige Ernährung: Ziele, Problemlagen und Handlungsbedarf im gesellschaftlichen Handlungsfeld Umwelt-Ernährung-Gesundheit* (Diskussionspapier). Hamburg / Darmstadt / Frankfurt / Heidelberg / Köln. Verfügbar unter: http://www.ernaehrungswende.de/pdf/DP4_Problembeschreibung_2005_06_21_final.pdf [Letzter Zugriff: 03.03.2007]
- Eberle, U., Hayn, D. & Rehaag, R., et al. (2006). Ziele nachhaltiger Ernährung. In: Eberle, U.; Hayn, D.; Rehaag, R. & Simshäuser, U. (Hrsg.). Ernährungswende. Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft (S. 51–54). München: Oekom.
- Edelstein, W. & Haan, G. de (2004). Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule: Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (S. 130–188). Weinheim: Beltz. / Die zitierte fünfte Empfehlung ist verfügbar unter: <http://www.boell.de/alt/downloads/bildung/5.Empfehlung.pdf> [Letzter Zugriff: 03.03.2008]
- Erdmann, L., Sohr, S. & Behrendt, S., et al. (2003). *Nachhaltigkeit und Ernährung*. Werkstattberichte, Bd. 57. Berlin: Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung (IZT). Verfügbar unter: http://www.izt.de/fileadmin/downloads/pdf/IZT_WB57_Nachhaltigkeit_Ernaehrung.pdf [Letzter Zugriff: 05.04.2008].
- Europäische Kommission (2007). *Mitteilung über eine europäische Kulturagenda im Zeichen der Globalisierung: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Brüssel. Verfügbar unter: http://www.kultur-macht-europa.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dokumente/COM_2007_242_German_version.pdf [Letzter Zugriff am: 03.11.2007].
- Fischer, D. (2005). *Potentiale pädagogischer Konzepte für die Bildung nachhaltiger Konsummuster im Bereich Ernährung*. Staatsexamensarbeit. Osnabrück: Universität Osnabrück
- Fischer, D. (2007). Ernährung, Bildung und Nachhaltigkeit: Konzeptionelle Überlegungen zu einer nachhaltigen Ernährungsbildung. *Haushalt & Bildung*, 84(2), 13–21.
- Fischer, D. (2008). Nachhaltige Ernährungsbildung: Konturen eines Bildungskonzeptes für die Schule. In: Kolthaus, S. A. & Herrmann, M.-E. (Hrsg.). Ernährungsbildung - Grundlagen und Praxismodelle. *Schriftenreihe Ökotrophologie der Fachhochschule Osnabrück, Bd. 3*. Aachen: Shaker Verlag [im Erscheinen]
- Gnekow-Metz, A. (2000). Politik in der Bratpfanne: Nachhaltiger Konsum als Dilemma-Situation. *Geographie heute*, (180), 22–23.
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung: Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Hentig, H. v. (2007). *Bildung: Ein Essay* (7. Aufl.). Beltz-Taschenbuch, Bd. 158. Weinheim: Beltz Verlag
- Herde, A. (2006). *Kriterien für eine nachhaltige Ernährung auf Konsumentenebene* (Discussion paper, Nr. 20/05). Berlin. Verfügbar unter: http://www.tu-berlin.de/ztg/pdf/Nr_20_Herde.pdf [Letzter Zugriff: 03.11.2007]
- Koerber, K. v., Männle, T. & Leitzmann, C., et al. (2004). *Vollwert-Ernährung: Konzeption einer zeitgemäßen und nachhaltigen Ernährung*. Heidelberg: Verlag Karl F. Haug
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. RISMA - Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive, Bd. 4. Bern: Haupt Verlag
- Lemke, H. (2004). Feuerbachs Stammtischthese oder zum Ursprung des Satzes: „Der Mensch ist, was er isst“. *Aufklärung und Kritik*, 11(1), 117–140. Verfügbar unter: <http://www.gkpn.de/lemke.pdf> [Letzter Zugriff: 03.03.2008]
- Lemke, H. (2007). Kritische Theorie der Esskultur. In: Därmann, I. & Jamme, C. (Hrsg.). *Kulturwissenschaften. Konzepte, Theorien, Autoren* (S. 169–190). München: Verlag Wilhelm Fink. Verfügbar unter: http://www.haraldlemke.de/texte/Lemke_KT_Esskultur.pdf [Letzter Zugriff: 03.03.2008]
- Lundegård, I. & Wickman, P.-O. (2007). Conflicts of interest: an indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 1–15.

- Meier-Ploeger, A. (2004). Nachhaltige Ernährung als Leitbild - Das Beispiel der Sinnesschulungen für Kinder und Jugendliche. In: Hayn, D. & Empacher, C. (Hrsg.). Ernährung anders gestalten - Leitbilder für eine Ernährungswende (S. 125–131). München: Oekom.
- Methfessel, B. (2000). *Ansprüche und Methoden der Ernährungsbildung: Zusammenfassung des Vortrags im Rahmen des Workshops 'Essen lehren lernen' vom 2.-3. Dezember 2000 im Deutschen Hygienemuseum Dresden* (Info-Box zum Programm '21').
- Methfessel, B. (2002). Essen und Erotik - eine Feier der Sinne. *Haushalt und Bildung*, (1), 16–26.
- Methfessel, B. (2005). *Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Bd. 7. Paderborn: Universität Paderborn. Verfügbar unter: http://www.physik.upb.de/evb/publikationen/pb_schriften_evb/07_2005-Soziokulturelle_Grundlagen.pdf [Letzter Zugriff: 03.03.2008]
- Methfessel, B. (2006). 'Esskultur' - ein verkannter Bildungsauftrag: Editorial. *Haushalt & Bildung*, 83(4), 2.
- Renner, A. (2002). *Nachhaltigkeit und Globalisierung, Partizipation, Demokratie – Identifizierung von Zusammenhängen und Gestaltungsansätzen: Endbericht der Kurzstudie für den Rat für Nachhaltige Entwicklung*. Bensheim / Berlin: Institut für Organisationskommunikation. Verfügbar unter: http://www.nachhaltigkeitsrat.de/service/download/pdf/Kurzstudie_Globalisierung.pdf [Letzter Zugriff: 31.10.2007]
- Shack, P. S. (2003). Motivationen und Barrieren zur Umsetzung nachhaltiger Ernährungsstile: Anknüpfungspunkte für Unterricht. *Haushalt und Bildung*, 80(3), 13–26.
- Scheringer, M., Hirsch Hadorn, G. & Högger, D. (2003). Zum Dilemma bei der Beurteilung der Nachhaltigkeit von Produkten: Das Beispiel 'Kühlen mit FCKW'. *GAIa*, 12(1), 29–37.
- Tornieporth, G. (2002). Nachhaltiger Konsum und Gemüseverzehr: Ein Unterrichtsmodell zur handlungsorientierten Ernährungs- und Verbraucherbildung. In: Methfessel, B. (Hrsg.). Essen lehren - Essen lernen. Beiträge zur Diskussion und Praxis der Ernährungsbildung (S. 165–173). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Umweltbundesamt (2002). *Nachhaltige Entwicklung in Deutschland: Die Zukunft dauerhaft umweltgerecht gestalten*. Berlin: Verlag Erich Schmidt
- UNESCO (1982). *Mexico City Declaration on Cultural Policies: World Conference on Cultural Policies, Mexico City, 26 July - 6 August 1982*. Verfügbar unter: http://cms.ifa.de/fileadmin/content/informationsforum/kulturabkommen/unesco_mondiacult_en.pdf [Letzter Zugriff: 30.10.2007].
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität: Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45(1), 39–44. Verfügbar unter: http://www.forum-interkultur.net/fileadmin/user_upload/pdf/27.pdf [Letzter Zugriff: 04.04.2008]
- Wilhelm, R., Kustermann, W. & Koerber, K. v., et al. (2005). *'Nachhaltige Ernährung' in der Ernährungskommunikation ausgewählter Institutionen: Qualitative Fallanalyse von Experteninterviews* (Diskussionspapiere, Nr. 8). Verfügbar unter: <http://www.konsumwende.de/Dokumente/DiscPaper%208%20Ern%E4hrungskommunikation.pdf> [Letzter Zugriff: 03.03.2007]