
Jonas Stommel

Der Umgang mit tierischen Lebensmitteln im Schulbuch „Starke Seiten“ – Welche Werte und Normen liegen den Darstellungen zu Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel zugrunde?

Eine Auseinandersetzung mit der Produktion und dem Konsum tierischer Lebensmittel ist mit Blick auf die umwelt- und ernährungspolitischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zwingend notwendig. Das Thema ist unmittelbar mit gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen verknüpft und somit auch für die Fachdidaktik ein aufschlussreiches Themenfeld.

Schlüsselwörter: Werte und Normen, Ernährungs- und Verbraucherbildung, Schulbuch, Tierische Lebensmittel, Jugendliche Lebenswelten

Dealing with animal foods in the textbook “Starke Seiten” – What values and norms underlie the representations of production and consumption of animal foods?

In view of the environmental and nutritional challenges of the 21st century, it is imperative to deal with the production and consumption of animal foods. The topic is directly linked to societal values and norms and is therefore an informative subject area for subject didactics.

Keywords: Values and norms, nutrition and consumer education, textbook, animal foods, youth lifeworlds

1 Einleitung

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um den Auszug aus einer Bachelorarbeit mit dem Thema *Der Umgang mit tierischen Lebensmitteln im Unterricht – Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel im Schulbuch „Starke Seiten“*. In der Abschlussarbeit wird der Frage nachgegangen, wie Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel in einem aktuellen Schulbuch aus dem Jahr 2020 dargestellt werden. Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Aspekte der Produktion und des Konsums von den Autorinnen des Schulbuches thematisiert werden, um diese vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher Zusammenhänge und Erkenntnisse zu untersuchen. Andere fachwissenschaftliche Disziplinen haben aufgezeigt, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Schulbüchern sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schülerinnen

| Werte und Normen

und Schüler relevant ist. In der Ernährungs- und Verbraucherbildung gibt es bisher keine explizite Auseinandersetzung mit der Darstellung von Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel in Schulbüchern. Abseits von Schulbuchuntersuchungen, werden innerhalb der Ernährungs- und Verbraucherbildung sowohl die Produktion als auch der Konsum tierischer Lebensmittel jedoch sehr wohl thematisiert. Exemplarisch kann auf den Aufsatz „Haushaltsbezogene Bildung – quo vadis?“ von Schlegel-Matthies aus dem Jahr 2019 verwiesen werden. Darin wird auch der Frage nachgegangen,

welchen Beitrag [die] Ernährungs- und Verbraucherbildung leisten kann, um Lebensqualität sowohl für jetzige als auch für zukünftige Generationen sowie für Menschen in anderen Teilen der Welt sichern zu können. (Schlegel-Matthies, 2019, S. 99)

Es wird besonders die Reflexion von Werten und Normen sowie die Reflexion der Vorstellung von einem „guten“ und „gelingenden“ Leben hervorgehoben (vgl. Schlegel-Matthies, 2019, S. 100). In diesem Kontext ist eine Auseinandersetzung mit der Produktion und dem Konsum tierischer Lebensmittel sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler und Schülerinnen sinnvoll. Das Thema ist vor dem Hintergrund der Klimakrise und der Fridays for Future Bewegung aktuell und bietet somit einen Lebenswelt-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug. Im Rahmen der Lehrpersonenprofessionalisierung und im Geiste des lebenslangen Lernens ist es darüber hinaus notwendig, dass sich Lehrkräfte mit Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel auseinandersetzen. Nur so können Lehrkräfte eigene Wert- und Moralvorstellungen reflektieren und professionell reagieren, wenn im Unterricht problematische Produktionsbedingungen und deren Folgen für Umwelt, Mensch und Tier angesprochen werden.

Um die Darstellungen im Schulbuch zu untersuchen, wurden insgesamt vier Kriterien festgelegt: Quantität, Komplexität, Werte und Normen, Methodik. Dieser Beitrag widmet sich dem Untersuchungskriterium „Werte und Normen“. Mit dem Kriterium wird untersucht, welche Werte und Normen leitend für die Darstellungen zur Produktion und zum Konsum tierischer Lebensmittel im Schulbuch sind. Bei der Untersuchung werden entsprechende Darstellungen exemplarisch in einen fachwissenschaftlichen Kontext eingebettet und reflektiert. In diesem Zusammenhang ist zum einen zu prüfen, ob die Darstellungen dazu beitragen, altherkömmliche Annahmen zu konservieren (vgl. Lippert und Ullrich, 2019, S. 279). Zum anderen gilt es zu klären, inwiefern sich die leitenden Werte an Wertvorstellungen der Schüler und Schülerinnen orientieren.

In diesem Beitrag wird zunächst erläutert, wieso Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel in der Gesellschaft als normal und selbstverständlich angesehen werden. Das ist deshalb notwendig, weil sich viele Darstellungen zur Produktion und zum Konsum tierischer Lebensmittel, trotz neuer gesellschaftlicher Diskurse und Innovationsprozesse, an dieser Norm oder Normalität orientieren. Anschließend wird untersucht, welche Werte und Normen den Darstellungen im Schulbuch zugrunde

liegen. Es werden vorrangig jene Werte beleuchtet, die in den Darstellungen der Autorinnen leitend sind. Spezifische Normen, die in den Darstellungen meist in Form von normativ formulierten Merksätzen auftauchen, werden an entsprechender Stelle genannt und wenn nötig näher erläutert. Es folgt ein Exkurs, der ausgehend von der SINUS-Jugendstudie aus dem Jahr 2020 und dem Fleischatlas 2021 sowohl die Lebenswelt als auch die lebensweltspezifischen Werte von Schülerinnen und Schülern darstellt. Daran anknüpfend werden der Fähigkeitenansatz von Martha Nussbaum näher erläutert und Aspekte der Ernährungs- und Verbraucherbildung angeschnitten, die sich mit den Wertvorstellungen innerhalb der Fachwissenschaft auseinandersetzen. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass nicht die grundlegenden Werte erarbeitet werden, die der Ernährungs- und Verbraucherbildung zugrunde liegen sollten, da dies weit über den Rahmen des Beitrags hinausgehen würde. Der Fähigkeitenansatz von Nussbaum dient hier vielmehr als Orientierungsrahmen, anhand dessen sich die von den Autorinnen festgelegten Werte und Normen messen lassen oder sich orientieren sollten. Eine solche exemplarische Darstellung lässt vereinzelt Rückschlüsse darauf zu, welche Werte und Normen als Fundament der Ernährungs- und Verbraucherbildung betrachtet werden.

2 Der Konsum tierischer Lebensmittel als soziale Norm

Fiddes (2001, S. 18) verweist in seinem Werk „Fleisch – Symbol der Macht“ darauf, dass der Konsum von Fleisch „ein Teil dessen [ist], was Bourdieu (1977) unseren ‚Habitus‘ nennt“ und hält fest, dass die meisten Menschen ihren Fleischkonsum nicht hinterfragen (Fiddes, 2001, S. 18). Zu dieser Einschätzung kommt auch Möller, die in ihrem Aufsatz „Über die symbolische Reproduktion einer tierversäuernden Kultur – Eine Analyse zur Wirkmacht der Werbeindustrie und wie sie aus Tieren Waren macht“ noch drastischere Worte findet. Entsprechend ihrer Darstellung ist Fleisch ein Genussmittel, welches alltäglich konsumiert wird und dessen Konsum „gesellschaftlich gewollt [ist], weil das Fleischessen Teil der vorherrschenden Dominanzkultur ist“ (Möller, 2015, S. 279). In diesem Zusammenhang verweist Möller auf die Habitualisierung und merkt an, dass Menschen so sozialisiert sind, dass der Konsum tierischer Lebensmittel so alltäglich ist wie das Zähneputzen (vgl. Möller, 2015, S. 279 f.). Der Konsum tierischer Lebensmittel ist ihrer Meinung nach also etwas, das Teil einer Routine ist, die gesellschaftlich fest verankert ist und schon in jungen Jahren übernommen wird (vgl. Möller, 2015, S. 280).

Ein weiterer Aspekt, der dafürspricht, dass der Konsum tierischer Lebensmittel einer Norm entspricht, ist der Umgang mit Abweichungen. Alternative Lebensstile, die den Verzicht auf Fleisch oder auf alle tierischen Lebensmittel anstreben, wie der Vegetarismus oder der Veganismus, sind nach Ansicht von Möller etwas Besonderes, da geltende gesellschaftliche Normen hinterfragt werden (vgl. Möller, 2015, S. 280). Rinas thematisiert am Beispiel jugendlicher Veganer und Veganerinnen das post-

moderne Essverhalten und nennt Beispiele dafür, dass besonders in Familien kritisch auf Abweichungen, wie auf den Verzicht auf Fleisch oder auf andere tierische Produkte, reagiert wird (vgl. Rinas, 2016, S. 145). Die aufgeführten Beispiele zeigen, dass der Konsum von Fleisch zur gelebten Realität gehört. Eine Fokussierung auf den Fleischkonsum steht dabei auch exemplarisch für den Konsum anderer tierischer Lebensmittel, wie beispielsweise Milch oder Milchprodukte, und soll nicht bedeuten, dass dieser nicht weniger der Normalität entspricht. Wie selbstverständlich der Konsum von Milch und Milchprodukten ist, zeigt Möller in ihrem Aufsatz am Beispiel von Werbung. Möller arbeitet Unterschiede zwischen Fleischwerbung und Milchwerbung heraus und macht deutlich, dass Kühe „in der Werbung für Milchprodukte jeder Art oft benutztes ‚Eigenwerbeobjekt‘ [sind]“ (Möller, 2015, S. 283). Im Vergleich zur Fleischwerbung, in der das lebendige Tier nicht gezeigt wird, gibt es in der Werbung für Milch und Milchprodukte zahlreiche Werbebeispiele, in „denen Kühe meist in grüner Naturlandschaft grasen“ (Möller, 2015, S. 283). Ihrer Meinung nach werden Kühe als „naiv-glückliche, dauerhaft und von Natur aus Milch gebende Wesen [dargestellt], die weder etwas entbehren noch durch den Menschen beherrscht werden“ (Möller, 2015, S. 284). Ob diese Ansichten durch die Darstellungen im Schulbuch verstärkt werden oder ob den Schülerinnen und Schülern neue Sichtweisen präsentiert werden, wird im folgenden Kapitel untersucht.

3 Welche Werte und Normen liegen den Darstellungen zur Produktion und zum Konsum tierischer Lebensmittel zugrunde?

Generell lässt sich festhalten, dass sich die Autorinnen des Schulbuchs „Starke Seiten“ bezogen auf die Produktion und den Konsum tierischer Lebensmittel vorrangig auf zwei Werte konzentrieren: „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“. Neben diesen zwei Werten kommt vereinzelt ein weiterer Wert zum Tragen: „Gerechtigkeit“. Im Folgenden werden exemplarisch Darstellungen der Autorinnen näher beleuchtet und leitende Werte und Normen entsprechend erläutert.

Das erste Beispiel, bei dem ausschließlich der Wert „Gesundheit“ leitend ist, ist das Unterkapitel „Milch- und Milchprodukte“, welches dem Hauptkapitel „Ausgewogene Ernährung“ untergeordnet ist. Die Autorinnen heben die ernährungsphysiologische Bedeutung von Milch und Milchprodukten hervor und halten beispielsweise fest, dass Milch und Milchprodukte wichtig für den Aufbau von Zähnen und Knochen sind (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 82). Dass der Wert „Gesundheit“ leitend ist, überrascht nicht und soll an dieser Stelle nicht zur Debatte stehen. Stattdessen gilt es, die Darstellungsweise näher zu beleuchten, weil hier konsequent ausgeblendet wird, wie der Rohstoff Milch in Wirklichkeit entsteht. Die Weiterverarbeitung des Rohstoffes wird gleich in mehreren Abschnitten erklärt, doch die Rohstoffgewinnung selbst beginnt erst mit dem Melken des Tieres (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 82 f.). Die

Autorinnen klammern die Rohstoffgewinnung konsequent aus und erläutern stattdessen Verarbeitungs- und Veredelungsprozesse. Es wird zum Beispiel erläutert, wie Milch haltbar gemacht wird oder wie Sauermilcherzeugnisse und Käse entstehen (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 82 f.). Eine solche Darstellungsweise offenbart die Beliebigkeit, mit der bestimmte Produktionsprozesse ausgegrenzt werden. Werden die realen Produktionsbedingungen samt ihren Folgen näher beleuchtet, wie es zum Beispiel Methfessel fordert (vgl. Methfessel, S. 2015, S. 91), dann wäre ersichtlich, dass nicht nur Werte wie „Gesundheit“ oder „Nachhaltigkeit“ leitend sein können, sondern eben auch Werte wie „Gerechtigkeit“, die das Tierwohl betreffen.

Am Beispiel Milch kann exemplarisch aufgezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit den realen Produktionsbedingungen auch deshalb wichtig ist, weil viele Menschen nicht wissen, dass eine Kuh nur Milch gibt, wenn sie trächtig ist. Eine von der Organisation People for the Ethical Treatment of Animals (PETA) in Auftrag gegebene Befragung über Milchkühe macht deutlich, dass insgesamt knapp 40 Prozent aller befragten Menschen im Alter von 14 bis 19 Jahren davon ausgehen, dass eine Kuh grundsätzlich immer Milch gibt (GfK, 2015, Tab. 10). Knapp 28 Prozent der befragten Menschen in dieser Gruppe geben an, dass sie es nicht wissen und dazu nichts sagen können (GfK, 2015, Tab. 10). Aus der Befragung geht ebenfalls hervor, dass sich diese Werte mit zunehmendem Alter nur minimal verändern. Die Daten lassen erkennen, dass es bei der Milchproduktion eine enorme Wissenslücke gibt, die sich auf den gesamten Prozess bezieht. Die Beliebigkeit lässt sich auch auf gesundheitliche Aspekte beziehen, denn negative Begleiterscheinungen des Konsums werden nicht erwähnt. Aspekte wie Laktoseintoleranz werden in einem anderen Kapitel aufgegriffen. Anhand der Darstellungen zur Laktoseintoleranz offenbart sich zugleich die Selbstverständlichkeit des Konsums von Milch- und Milchprodukten. Es wird angeführt, dass die Industrie mittlerweile laktosefreie Produkte entwickelt hat oder dass es Tabletten gibt, sollte man aus gesundheitlichen Gründen nicht auf Milch- und Milchprodukte verzichten wollen (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 147). Zugespitzt formuliert, scheint – so der Eindruck bei der Betrachtung des Schulbuchs – ein Verzicht nur aus gesundheitlichen Gründen akzeptabel. Ein Verzicht aus ethisch-moralischen Gründen ist auf Grundlage der Darstellungen kaum zu rechtfertigen, da an keiner Stelle deutlich wird, welchen Bedingungen die Kühe in der Milchproduktion ausgesetzt sind. Die konsequente Ausblendung der verschiedenen Produktionsprozesse verstärkt, um auf Möller zurückzukommen, die vor allem durch die Werbung verbreitete Vorstellung von glücklichen Kühen, welche dauerhaft Milch geben und in der Natur leben. Ohne eine Auseinandersetzung mit den einzelnen Prozessen der Milchproduktion, sind die Schülerinnen und Schüler im Alltag jedoch nicht oder weniger gut in der Lage, sich beispielsweise kritisch mit Werbungen für Milch und Milchprodukte auseinanderzusetzen, da grundlegendes Wissen über die Produktionsbedingungen nicht vermittelt wird. Dies führt dazu, dass sowohl die Produktion als auch der Konsum von Milch und Milchprodukten weiterhin als gleichsam natürlich oder selbstverständlich betrachtet wird.

| Werte und Normen

Ein etwas umfassenderes Beispiel, das eine gewisse Multiperspektivität in Bezug auf die leitenden Werte erkennen lässt, ist das Unterkapitel „Fleisch, Geflügel, Wurst, Fisch und Ei“ (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 84). Auch wenn bezogen auf die Produktion und den Konsum erneut Werte wie „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“ im Vordergrund stehen, wird in der Einleitung indirekt deutlich, dass das Wohl der Tiere in den Diskurs mit einzubeziehen ist und deshalb auch der Wert „Gerechtigkeit“ relevant ist. Die Autorinnen beziehen sich auf Menschen, die aus ethisch-moralischen Gründen keine tierischen Lebensmittel essen und nennen in diesem Zusammenhang die Massentierhaltung sowie die Transport- und Schlachtbedingungen. Darüber hinaus führen die Autorinnen Lebensmittelskandale oder die Belastung der Umwelt an (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 84). Leider werden diese Aspekte nur in einer Einleitung des Unterkapitels aneinandergereiht angeführt, im weiteren Verlauf jedoch nicht weiter erläutert. Lediglich die Überfischung und die Fangbedingungen werden im Rahmen der Darstellungen zu den gesundheitlichen Aspekten des Fischkonsums genannt (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 85). Eine gewisse Beliebigkeit ist hier erneut gegeben, denn es werden in erster Linie die gesundheitlichen Vorteile des Fischkonsums betont. Es gibt jedoch Studien, die zeigen, dass die Belastung der Meere durch anthropogene Schadstoffe zugenommen hat und Fische diese Schadstoffe aufnehmen (vgl. Panseri et al., 2019, S. 601), ein Aspekt, der auch beim Konsum von Fisch zu berücksichtigen ist. Der Wert „Nachhaltigkeit“ wird durch den Hinweis auf Überfischung impliziert, doch auch im Lexikon des Schulbuches wird nur unzureichend über die ökologischen Folgen aufgeklärt (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 246).

Positiv anzumerken ist, dass die Autorinnen in ihren Darstellungen den Begriff „Fleisch“ (vgl. Bednorz-Brustat et al., S. 84) verwenden und darauf verzichten, die „zum Verzehr dargebotenen Körperteile als Kotelett, Schnitzel oder Buletten“ (Möller, 2015, S. 280) zu bezeichnen. Solche Darstellungen lassen die notwendige Distanz erkennen, da die Tiere nicht, wie beispielsweise in der Werbung, stark objektiviert werden (vgl. Möller, 2015, S. 280). Dies gilt auch für andere Darstellungen im Buch, denn die Autorinnen verwenden stets neutrale Tierbezeichnungen wie zum Beispiel „Kuh“ und verzichten auf Bezeichnungen wie „Milchkuh“ (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 82). Obwohl in den normativ formulierten Merksätzen unter anderem darauf verwiesen wird, dass die Haltungs- und Produktionsbedingungen kritisch zu hinterfragen sind, werden in der weiteren Darstellung ethische Aspekte weitgehend ausgeklammert und unzureichend vertieft (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 85). In diesem Zusammenhang muss auf eine Aufgabenstellung verwiesen werden, bei der die Schüler und Schülerinnen recherchieren sollen, was mit männlichen Küken in der Hühnereiproduktion passiert (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 85). Die Bearbeitung dieser Aufgabe führt zwangsläufig dazu, dass sich die Schüler und Schülerinnen mit dem Wert „Gerechtigkeit“ und den damit zusammenhängenden ethischen Aspekten beschäftigen. Die Bearbeitung der Aufgabe eröffnet darüber hinaus neue

Sichtweisen über die Produktionsbedingungen, denn Praktiken wie das Schreddern von Küken werden im Schulbuch gänzlich ausgeklammert.

Ein Beispiel für die Behandlung gesellschaftlicher Diskurse ist das Unterkapitel „Glücklich ohne Fleisch?“. Obwohl es in diesem Kapitel um Vegetarismus und Veganismus geht, thematisieren die Autorinnen hier vorrangig Gesundheits- und Nachhaltigkeitsaspekte und blenden weitere ethische Gesichtspunkte bezogen auf das Tierwohl komplett aus (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 154). Welche Grundgedanken hinter diesen Ernährungs- und Lebensweisen stecken, soll an dieser Stelle nicht näher erläutert werden. Es sei nur angemerkt, dass ethische Gesichtspunkte, vor allem beim Veganismus, eine bedeutendere Rolle einnehmen, als es die Darstellungen im Schulbuch vermuten lassen. Da der Wert „Gerechtigkeit“ ausgeklammert wird und die Autorinnen sich für „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“ als leitende Werte entschieden haben, ist es zumindest fragwürdig, warum nicht auch die Gruppe der Flexitarier und Flexitarierinnen thematisiert wird, deren Einbezug schon deshalb sinnvoll wäre, weil ca. 25 Prozent der jungen Menschen zu dieser Gruppe gehören und eine Auseinandersetzung damit lebensweltbezogen wäre (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung, 2021, S. 34). In dem Unterkapitel benennen die Autorinnen beispielsweise die Vorteile von pflanzenbasierten Ernährungsweisen und verweisen in diesem Zusammenhang auf einen niedrigeren Wasserverbrauch und einen geringeren CO₂ Ausstoß (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 154 f.). Gesundheitliche Aspekte werden ebenfalls angeschnitten, doch diese beziehen sich hauptsächlich darauf, dass Menschen, die sich vegetarisch oder vegan ernähren, Gefahr laufen einen Nährstoffmangel zu erleiden (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 154 f.). Positive Effekte pflanzenbasierter Ernährungsweisen werden von den Autorinnen ausgeklammert. Obwohl dieses Unterkapitel prädestiniert dafür wäre, um weitere gesellschaftliche Diskurse, wie die Haltungsbedingungen bei der Produktion tierischer Lebensmittel, vertiefend zu behandeln, haben sich die Autorinnen dafür entschieden, den Haltungskompass und das Tierwohllabel ausschließlich vor dem Hintergrund der Labelpolitik sowie der Produktkennzeichnung zu thematisieren (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 179). Sie halten zum Beispiel fest, dass es kein staatlich festgelegtes Siegel gibt, welches über die Haltungs- und Produktionsbedingungen aufklärt (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 179). Stattdessen verweisen die Autorinnen auf den Haltungskompass der Discounter und präsentieren in einer Tabelle das Vier-Stufen-Modell der Tierhaltung (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 179). In den Darstellungen ist unter anderem von gesetzlichen Vorgaben die Rede, doch erläutert werden diese nicht (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 179). Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Lebensumständen der Tiere im Rahmen der verschiedenen Stufen fehlt. Der fehlende Bezug zum Wert „Gerechtigkeit“ verhindert eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Produktionsbedingungen und normalisiert die schlechten Haltungsbedingungen.

Nur weil sich das Vier-Stufen-Modell der Tierhaltung an gesetzlichen Vorgaben orientiert, ist es nicht automatisch mit vertretbarer oder artgerechter Tierhaltung gleichzusetzen. Weitere Ausführungen dazu finden sich bei Nussbaum, die auf

| Werte und Normen

politischen Grundprinzipien aufbauend, eine Fähigkeitenliste für Tiere entwickelt hat (vgl. Nussbaum, 2014, S. 528 – 539). Diese Fähigkeiten können sich im Rahmen bestimmter Stufen des Vier-Stufen-Modells der Tierhaltung allerdings nur unzureichend entwickeln. Gerade der Diskurs über die Haltungsbedingungen sollte aber wertgeleitet stattfinden und problematische Zustände nicht einfach ausklammern. Nur so können Produktionsbedingungen und Konsumententscheidungen wirklich reflektiert werden.

Die Gegenüberstellung von konventioneller und ökologischer Landwirtschaft basiert vorrangig auf den Werten „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“. Der Wert „Gerechtigkeit“ ist nur indirekt leitend (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Während gesundheits- und nachhaltigkeitsbezogene Aspekte sofort erkennbar sind, werden gerechtigkeitsbezogene Aspekte subtiler dargestellt. In den Darstellungen zur ökologischen Landwirtschaft beispielsweise halten die Autorinnen fest, dass Tiere dort nicht in Käfigen leben müssen, sondern artgerecht gehalten werden (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Hinweise zu entsprechenden Haltungsformen und Lebensweisen bei der Produktion tierischer Lebensmittel in der konventionellen Landwirtschaft fehlen gänzlich. Begriffe wie „Massentierhaltung“ oder „Intensivtierhaltung“ werden im Zusammenhang mit der konventionellen Tierhaltung nicht erwähnt. Die einzigen Hinweise, die Rückschlüsse auf die Produktionsbedingungen und das Leben der Tiere in der konventionellen Tierhaltung zulassen, beziehen sich auf die Zucht und den Einsatz von Antibiotika (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Die Autorinnen halten zum Beispiel fest, dass die Tiere so gezüchtet werden, dass sie möglichst viel Leistung und Ertrag bringen (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Welche Folgen das für die Tiere hat wird nicht weiter erläutert. Auch die Technisierung der Ställe wird angesprochen, doch statt sich mit den Auswirkungen auf Mensch und Tier zu beschäftigen verweisen die Autorinnen ausschließlich darauf, dass der Einsatz von Technik sehr kostenintensiv ist (Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Der Einsatz von Antibiotika wird von den Autorinnen in einem kurzen Absatz behandelt. Sie merken an, dass Antibiotika bei kranken Tieren und in vielen Fällen sogar vorsorglich verwendet werden (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Eine kritische Auseinandersetzung findet nicht statt und die Auswirkungen auf Menschen und Tiere werden ausgeklammert.

Problematisch an diesen Darstellungsweisen ist, dass die Autorinnen Aspekte, die in Verbindung mit dem Wert „Gerechtigkeit“ stehen, nur benennen und nicht weiter ausführen. Dies führt unter anderem dazu, dass der Wert „Gerechtigkeit“ und die damit zusammenhängenden ethischen Aspekte für die Schüler und Schülerinnen nicht im vollen Umfang greifbar und nötige Reflexionsprozesse bezogen auf die Produktion und den Konsum tierischer Produkte nicht ausreichend unterstützt werden. Dass in diesem Unterkapitel der Wert „Nachhaltigkeit“ noch stärker leitend ist als die Werte „Gesundheit“ oder „Gerechtigkeit“, wird auch anhand der normativ ausgerichteten Merksätze deutlich. Die Merksätze sagen – bezogen auf die Produktion und den Konsum tierischer Lebensmittel – aus, dass ökologisch produzierte Lebensmittel zu bevorzugen sind, da sie weniger Rohstoffe verbrauchen und in ihnen weniger schädliche Inhaltsstoffe enthalten sind (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 199).

4 Lebenswelt und lebensweltspezifische Werte von Schülerinnen und Schülern

Ausgehend von der SINUS-Jugendstudie erfolgt nun ein kurzer Exkurs, welcher sich mit den lebensweltspezifischen Werten und Lebenswelten der Jugendlichen beschäftigt. Dies ist notwendig, damit aufgezeigt werden kann, ob die drei Werte, an denen sich die Autorinnen orientieren, für die Schüler und Schülerinnen von Bedeutung sind. Zunächst kann festgehalten werden, dass alle drei Werte nicht zu den sog. universellen Werten zählen (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 31).

Der Wert „Gerechtigkeit“ bezieht sich laut den Autoren und Autorinnen der Studie vor allem auf die soziale Gerechtigkeit (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 33). Dieser Wert ist ein Beispiel dafür, wie unterschiedlich Werte interpretiert werden. Während Jugendliche aus prekären Lebenswelten diesen Wert auf das eigene Leben beziehen, verstehen Jugendliche aus postmateriellen Lebenswelten darunter, dass benachteiligten Menschen geholfen werden muss (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 34). Ein expliziter Verweis darauf, dass der Wert „Gerechtigkeit“ von Jugendlichen in Verbindung mit der Produktion und dem Konsum tierischer Lebensmittel gebracht wird, findet sich nicht.

Der Wert „Nachhaltigkeit“ wird nicht von allen Jugendlichen als relevant eingestuft (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 39). Die Autoren und Autorinnen halten fest, dass fast alle Jugendlichen den Klima- und Umweltschutz als wichtig erachten, doch merken sie an, dass „eine genaue Auseinandersetzung damit [...] vor allem in bildungsnahen Gruppen der gesellschaftlichen Mitte [stattfindet]“ (Calmbach et al., 2020, S. 39). Beide Werte sind laut der Studie postmaterialistische Werte, deren Anerkennung und Interpretation in einem hohen Maß abhängig von der Lebenswelt und dem Grad der Bildung sind (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 39).

Der Wert „Gesundheit“ wird von den Jugendlichen nicht explizit erwähnt und im Zusammenhang mit dem Werteuniversum der Jugendlichen auch nicht weiter erläutert. Stattdessen widmen die Autoren und Autorinnen dem Thema Gesundheit, das laut den Autoren und Autorinnen für alle Jugendlichen bedeutsam ist, im Rahmen ihrer themenspezifischen Forschung ein eigenes Kapitel (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 287). Neben Sport spielt das Thema Ernährung eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der eigenen Gesundheit (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 297). Die Essgewohnheiten der Jugendlichen werden im Rahmen eines Unterkapitels thematisiert. Der Konsum tierischer Lebensmittel wird vor dem Hintergrund einer gesundheitsförderlichen Ernährung je nach Lebenswelt und Bildungsgrad unterschiedlich wahrgenommen. In bestimmten Lebenswelten wird weniger Fleisch gegessen und zum Teil sogar drauf verzichtet, während in anderen Lebenswelten die Ernährung im Allgemeinen kaum hinterfragt wird (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 312 – 315). Die Einschränkung des Konsums oder der Verzicht auf Fleisch haben dabei nicht immer etwas mit der

| Werte und Normen

Gesundheit zu tun, sondern auch mit den Produktionsbedingungen oder Ernährungstrends innerhalb der Peergroup (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 315).

Auch im Fleischatlas der Heinrich-Böll-Stiftung aus dem Jahr 2021 ist der Fleischkonsum von Jugendlichen ein wichtiges Thema. Die Autorinnen und Autoren machen deutlich, dass der Verzicht auf Fleisch, angetrieben durch die Fridays for Future Bewegung, bei jungen Menschen im Trend liegt (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung, 2021, S. 34). In den verschiedenen Beiträgen werden Infografiken präsentiert, welche die Einstellung der Jugendlichen zu unterschiedlichen Aspekten der Fleischproduktion und des Fleischkonsums abbilden. Grob zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Jugendlichen vor allem die heutigen Produktionsbedingungen ablehnen und vermehrt das Bedürfnis äußern, „[...] über die angebotenen Lebensmittel besser aufgeklärt zu werden“ (Heinrich-Böll-Stiftung, 2021, S. 43). In diesem Zusammenhang kann auch auf den Jugendreport zur Zukunft nachhaltiger Ernährung verwiesen werden, in dem unter anderem festgehalten wird, dass sich Jugendliche durch das Bildungssystem nur unzureichend über den Zusammenhang von Fleisch und Klima aufgeklärt fühlen (vgl. Zühlsdorf et al., 2021, S. 8).

Darin sollten sowohl die Autoren und Autorinnen von Schulbüchern als auch die Lehrkräfte eine Chance für die Unterrichts- und Schulbuchgestaltung sehen und Themen der Produktion und des Konsums tierischer Lebensmittel explizit und ungeschönt aufgreifen. Die verschiedenen Jugendstudien und Jugendreports bieten einen aufschlussreichen Einblick in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und sollten daher sowohl von Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren als auch von Lehrkräften berücksichtigt werden, wenn es um die Konzeption von Schulbüchern oder Lernarrangements geht.

5 Der Umgang mit Werten und Normen innerhalb der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Der Umgang mit Werten und Normen, in einer zunehmend komplexen und individualisierten Lebenswelt, in der jedes Individuum Entscheidungen selbst treffen, begründen und verantworten muss, ist eine der größten Herausforderungen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung (vgl. Schlegel-Matthies, 2019, S. 99). Es ist deshalb notwendig, zu klären, welche Werte und Normen als Grundlage der Ernährungs- und Verbraucherbildung zu betrachten sind (vgl. Schlegel-Matthies, 2019, S. 99). Der Fähigkeitsansatz von Nussbaum, der alle Fähigkeiten aufzählt, ohne die ein menschenwürdiges Leben nicht möglich wäre (vgl. Nussbaum, 2014, S. 114), kann als „normativer Bezugspunkt für [die] Ernährungs- und Verbraucherbildung“ (Schlegel-Matthies, 2019, S. 99) verstanden werden und hilft dabei, grundlegende Werte und Normen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung zu identifizieren. Wissen über die grundlegende Werte und Normen der Ernährungs- und Verbraucherbildung ist für die Gestaltung von Lernumgebungen essenziell, denn Lehrpersonen müssen die

leitenden Werte und Normen kennen und sich dieser Werte bewusst sein, um sich differenziert damit auseinandersetzen zu können. In der Praxis, merkt Schlegel-Matthies an, reicht es nicht aus, dass Schülerinnen und Schüler für vorhandene Orientierungen, Werte und Normen sensibilisiert werden, stattdessen müssen Lernarrangements geschaffen werden, die es den Schülerinnen und Schülern möglich machen, „sich kritisch mit z. B. gesellschaftlich propagierten Werten und Normen auseinanderzusetzen und eine eigene Position [zu] entwickeln“ (Schlegel-Matthies, 2022, S. 93).

Wenn es darum geht, Individuen dazu „zu befähigen, ihre individuellen Vorstellungen von einem ‚guten‘ und ‚gelingenden‘ Leben so umsetzen zu können, dass weder sie noch andere Schaden nehmen“ (Schlegel-Matthies, 2019, S. 98 f.), dann ist es im Zusammenhang mit der Produktion und dem Konsum tierischer Lebensmittel notwendig, neben dem Individuum auch die Position der Tiere mit einzubeziehen. Der Diskurs um Werte und Normen muss dabei auch die Bedingungen berücksichtigen, in denen die Menschen (vgl. Schlegel-Matthies, 2013, S. 68) und Tiere leben. Die weiteren Ausführungen beziehen sich deshalb zum einen auf den menschenorientierten Fähigkeitsansatz und zum anderen auf einen erweiterten Fähigkeitsansatz, der die Einbeziehung von Tieren als nichtmenschliche Wesen vorsieht (vgl. Nussbaum, 2014, S. 442-547). Nussbaum ist der Ansicht, dass die Entwicklung von Fähigkeiten, die für ein menschenwürdiges Leben bedeutsam sind, vor dem Hintergrund der Moral zu fördern sind und dass Hindernisse, die dieser Entwicklung im Wege stehen, beseitigt werden müssen (vgl. Nussbaum, 2014, S. 472). Daraus lässt sich ableiten, dass die Auseinandersetzung mit Werten und Normen die Entwicklung von Fähigkeiten entweder positiv beeinflusst oder verhindert. Sollte eine Auseinandersetzung mit Werten, die zum Beispiel den Darstellungen zur Produktion tierischer Lebensmittel zugrunde liegen, dazu führen, dass die Entwicklung von Fähigkeiten verhindert wird, ist es notwendig, diese Darstellungen kritisch zu hinterfragen.

Die Werte „Gesundheit“, „Nachhaltigkeit“ und „Gerechtigkeit“, an denen sich die Autorinnen orientieren, können den entsprechenden Fähigkeiten zugeordnet werden, die Nussbaum in ihrem Ansatz aufführt. Der Wert „Gesundheit“ lässt sich zum Beispiel der „Fähigkeit, bei guter Gesundheit [zu] sein, wozu auch [...] eine angemessene Ernährung [gehört]“ zuordnen (Nussbaum, 2014, S. 112). Bezogen auf den Konsum tierischer Lebensmittel lässt sich ableiten, dass sowohl positive als auch negative ernährungsphysiologische Aspekte erläutert werden müssen, ohne ausschließlich auf normative Handlungsempfehlungen zurückzugreifen.

Das Individuum selbst steht vor der großen Herausforderung, zu reflektieren, was eine angemessene Ernährung ausmacht. Bei dieser Entscheidung muss der Wert „Gesundheit“ allerdings nicht zwingend leitend sein. Auch andere Werte wie „Nachhaltigkeit“ oder „Gerechtigkeit“ tragen dazu bei, ob ein Individuum die eigene Ernährung als angemessen empfindet. Diese zwei Werte lassen sich bis zu einem gewissen Grad zusammendenken, wobei der Wert „Gerechtigkeit“ als Leitwert zu betrachten ist. Nussbaum (2014, S. 475) verweist zum einen darauf, „daß es die Aufgabe der

| Werte und Normen

Gerechtigkeit ist, ein würdevolles Leben für viele verschiedenartige Lebewesen sicherzustellen“, dazu gehört zwangsläufig auch das Leben der Tiere und zum anderen

gehört zum vom Fähigkeitenansatz propagierten Verständnis der elementaren Gerechtigkeit, daß die Kooperation darauf ausgerichtet ist, die Zerstörung als wertvoll erachteter natürlicher Vermögen zu verhindern. (Nussbaum, 2014, S. 476)

Diese Ausführungen machen deutlich, dass Nussbaum den Wert „Gerechtigkeit“ nicht ausschließlich auf Menschen bezieht, sondern auch auf den Umgang mit Tieren. Beide Werte lassen sich wieder bestimmten Fähigkeiten zuordnen. Darstellungen zur Produktion tierischer Lebensmittel, die sich beispielsweise mit Umweltproblemen beschäftigen oder Haltungsbedingungen hinterfragen, basieren mindestens auf einem der beiden Werte. Dies kann im Umkehrschluss dazu führen, dass sich zum Beispiel die „Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben“ (Nussbaum, 2014, S. 114) entwickelt. Weitere Fähigkeiten, die sich so entwickeln können, sind zum Beispiel, dass Menschen nicht „an der eigenen emotionalen Entwicklung [...] durch Furcht oder Ängste gehindert [...] werden“ (Nussbaum, 2014, S. 113) oder dass Menschen „selbst eine persönliche Auffassung des Guten [bilden] und über die eigene Lebensplanung auf kritische Weise [nachdenken]“ (Nussbaum, 2014, S. 113). Überdies kann eine Auseinandersetzung mit allen drei Werten dazu führen, dass sich politische Fähigkeiten ausbilden und die Menschen anfangen, sich am politischen Leben zu beteiligen (vgl. Nussbaum, 2014, S. 114). Daraus lässt sich ableiten, dass fehlende Multiperspektivität auf der Wertebene dazu führen kann, dass bestimmte Darstellungen lückenhaft sind und wichtige Aspekte ausgeklammert werden, sodass am Ende die Entwicklung von Fähigkeiten beeinträchtigt wird.

Auf der anderen Seite hilft eine Multiperspektivität auf der Wertebene, einen Sachverhalt in seinen unterschiedlichen Dimensionen zu begreifen, da verschiedene Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Anstatt also ausgehend von diesen Werten normative Handlungsempfehlungen auszusprechen, in denen beispielsweise dazu angehalten wird, kein Fleisch mehr zu essen oder nur noch Bio-Fleisch zu kaufen, kann Multiperspektivität den Diskurs positiv beeinflussen. Die Auseinandersetzung auf der Wertebene kann dazu führen, dass sich „die jeweilige Sicht auf Freiheit und Selbstbestimmung, auf Qualität und Quantität, auf Lebensstil und Lebensqualität [sowie die eigenen] Grenzen und Möglichkeiten“ verändert (Methfessel, 2015, S. 95), ohne dabei ausschließlich die normativen Handlungsempfehlungen als Orientierungspunkt zu nutzen. Somit kann eine Multiperspektivität auf der Wertebene auch dazu beitragen, dass Orientierungswissen angebahnt wird. Zwar wird in der Auseinandersetzung mit den Darstellungen im Buch neues Verfügungswissen generiert, aber erst die Wertebene schafft Orientierung und beantwortet demnach die Frage, was getan werden soll (vgl. Mittelstraß, 1989, S. 19).

6 Fazit

Zunächst muss festgehalten werden, dass sich die Autorinnen insgesamt unzureichend an dem Wert „Gerechtigkeit“ orientieren. Das soll nicht bedeuten, dass Werte wie „Gesundheit“ oder „Nachhaltigkeit“ nicht bedeutsam sind, denn bezogen auf die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen ist eher Gegenteiliges der Fall. Doch vor dem Hintergrund der Lücken im Verfügungswissen, die vor allem die Produktion tierischer Lebensmittel betreffen, besteht ein enormer Aufholbedarf. Wenn diese Lücken geschlossen werden sollen, ist es wichtig, dass neues Wissen, beispielsweise über die Produktions- und Haltungsbedingungen, mit Blick auf den Wert „Gerechtigkeit“ vermittelt wird. Ansonsten wird ausschließlich weiteres Verfügungswissen produziert und das Orientierungswissen vernachlässigt. Alle Werte, egal ob „Gerechtigkeit“, „Nachhaltigkeit“ oder „Gesundheit“, sollten darüber hinaus mit den Schülern und Schülerinnen besprochen werden, denn Werte werden unterschiedlich verstanden und interpretiert (vgl. Methfessel, 2005, S. 20). Dies wurde auch am Beispiel der SINUS-Jugendstudie aufgezeigt, in der deutlich wurde, dass Werte außerdem auch entsprechend der Lebenswelt und des Bildungsgrads unterschiedlich gewertet werden. Damit ein Orientierungswissen entstehen kann, scheint es notwendig, Werten selbst grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei ist es unbedingt erforderlich, die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen (Bartsch und Methfessel, 2014, S. 5 f.). Auf Basis des Verfügungs- und Orientierungswissens können dann kritische Diskurse stattfinden, die dazu beitragen können, fest verankerte kulturelle Muster zu verändern (vgl. Methfessel, 2015, S. 95).

Die Untersuchung der Darstellungen im Schulbuch anhand des Kriteriums „Werte und Normen“ hat aufgezeigt, dass eine Multiperspektivität auf der Werteebene lediglich teilweise gegeben ist. Hauptsächlich sind die Werte „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“ leitend, während der Wert „Gerechtigkeit“ nur sporadisch erkennbar wird. In der Summe führt dies dazu, dass die untersuchten Darstellungen an der Normvorstellung festhalten, dass die vorherrschende Produktion und der Konsum tierischer Lebensmittel alltäglich und damit „normal“ sind. Zwar wird vereinzelt darauf hingewiesen, dass Produktionsbedingungen hinterfragt werden müssten oder dass zu viel Fleisch ungesund ist, doch stoßen diese normativen Handlungsempfehlungen nicht zwangsläufig Reflexionsprozesse oder Verhaltensänderungen an. Obgleich die Werte „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“ essenziell sind und auch weiterhin als Leitwerte der Ernährungs- und Verbraucherbildung betrachtet werden können, ist es notwendig, im Hinblick auf die Produktion und den Konsum tierischer Lebensmittel neue Denkweisen und Wertedebatten zu eröffnen. Die vorherrschenden Produktionsbedingungen und Konsummuster tierischer Lebensmittel bringen ethische Probleme mit sich, die es notwendig machen, dass das Tierwohl in einem besonderen Maße berücksichtigt wird, wenn es um die Produktion und den Konsum dieser Lebensmittel geht. Einem Einbezug des Wertes „Gerechtigkeit“ käme eine besondere Bedeutung zu, da zum einen

| Werte und Normen

Verfügungswissen und Orientierungswissen in gleichem Maße vermitteln werden könnten und zum anderen, angelehnt an Nussbaum, die Entwicklung von Fähigkeiten unterstützt werden kann.

Literatur

- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2014). „Der subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 3-32.
- Bednorz-Brustat, W., Huch, B., Wallor, B. (2020). *Starke Seiten. Hauswirtschaft*. Ernst Klett.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fiddes, N. (2001). *Fleisch. Symbol der Macht. Zweitausendeins*.
- Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) (2015). *Milchkühe*.
https://www.peta.de/wp-content/uploads/2020/11/PETA_Milchkuehe_15-04-29.pdf.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2021). *Fleischatlas 2021. Daten und Fakten über Tiere als Nahrungsmittel*.
https://www.boell.de/sites/default/files/2021-01/Fleischatlas2021_0.pdf.
- Lippert, S. & Ullrich, D. (2019). Fleisch und Schule. Zur kritischen Auseinandersetzung mit der deutschen Fleischproduktion im (geographischen) Unterricht und Schulbuch, In Rückert-John, J. & Kröger, M. (Hrsg.), *Fleisch. Vom Wohlstandssymbol zur Gefahr für die Zukunft* (S. 269-291). Nomos.
- Methfessel, B. (2015). Welche Moral hätten Sie denn gerne? – Essen im Konflikt zwischen unterschiedlichen Anforderungen an die Lebensführung. In Hirschfelder, G., Ploeger, A., Rückert-John, J. & Schönberger, G. (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 83-100). Springer VS.
- Methfessel, B. (2005). *Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung* 7.
http://www.evb-online.de/docs/07_2005-Soziokulturelle_Grundlagen.pdf.
- Mittelstraß, J. (1989). *Glanz und Elend der Geisteswissenschaften*.
<http://oops.uni-oldenburg.de/1192/1/ur27.pdf>.
- Möller, C. (2015). Über die symbolische Reproduktion einer tierverschwendenden Kultur. Eine Analyse zur Wirkmacht der Werbeindustrie und wie sie aus Tieren Waren macht. In Brucker, R., Bujok, M., Mütherich, B., Seeliger, M. & Thieme, F. (Hrsg.), *Das Mensch-Tier-Verhältnis. Eine sozialwissenschaftliche Einführung* (S. 269- 297). Springer VS.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Suhrkamp.

- Panseri, S., Chiesa, L., Ghisleni, G., Marano, G., Boracchi, P., Ranghieri, V., Malanda, R. M., Roccabianca, P. & Tecilla, M. (2019). Persistent organic pollutants in fish: biomonitoring and cocktail effect with implications for food safety. *Food Additives & Contaminants*, 36(4), 601-611.
<https://doi.org/10.1080/19440049.2019.1579926>
- Rinas, B-U. (2016). Postmodernes Essverhalten am Beispiel jugendlicher Veganer. In Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.), *Jugend und Ernährung. Zwischen Fremd- und Selbstbestimmung* (S. 135-146). , Dr. Rainer Wild-Stiftung.
- Schlegel-Matthies, K. (2022). Lehren gestalten – Lernen ermöglichen. Fachdidaktische Hinweise. In Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (2022), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 90-108). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2019). Haushaltsbezogene Bildung – quo vadis? Daseinsvorsorge und Lebensführung im Wandel. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(2), 88-106.
- Schlegel-Matthies, K. (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2(2), 61-70.
- Zühlsdorf, A., Jürkenbeck, K., Schulze, M., Spiller, A. (2021): *Politicized Eater: Jugendreport zur Zukunft nachhaltiger Ernährung*.
<https://uni-goettingen.de/de/document/download/ecc93c87045b061c7e7f61ff5f5f206f.pdf>
 Jugendreport%20zur%20Zukunft%20nachhaltiger%20Ernährung.pdf

Verfasser

Jonas Stommel

Universität Paderborn
 Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Straße 100
 D-33098 Paderborn

E-Mail: JonasStommel@protonmail.com