

2. Jahrgang
Heft 4
2013

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

Schwerpunktthema:

Die (Schul-)Küche als Lernort



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Ursula Buchner</i> Editorial.....	2
<i>Ursula Buchner</i> Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche.....	3
<i>Silke Bartsch und Petra Bürkle</i> Lernort Küche. Nahrungszubereitung als ein methodischer Zugang zur Fachpraxis Ernährung.....	18
<i>Barbara Dittrich, Barbara Franta und Petra Lührmann</i> Die Schulküche als kompetenzorientierte Lernumgebung – eine Lehr-Lernsequenz zum Themenschwerpunkt Hygiene.....	32
<i>Larissa Kessner und Melanie Braukmann</i> Von der Lehrküche zur Lernküche Die Küchenkartei ermöglicht selbstständiges Lernen.....	42
<i>Barbara Methfessel und Kirsten Schlegel-Matthies</i> Für eine veränderte Fachpraxis – Zur Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und der Mahlzeitengestaltung.....	49
<i>Silke Bartsch und Jana Brandstätter</i> „Erlebnisküche“ – eine Inspirationsquelle für die Fachpraxis Ernährung?!.....	61
<i>Gabriela Leitner</i> Die (Schul-)Küche als (Lern-)Ort der Gastfreundschaft.....	72
<i>Brigitte Mutz</i> Die Betriebsküche als Lernort der Selbst- und Sozialkompetenz.....	83
<i>Sigrid Küstler</i> Ernährungskompetenz an berufsbildenden Schulen.....	94
<i>Ute Bender</i> Das Portfolio als Instrument zur Leistungsbeurteilung im Lernatelier Küche.....	105
<i>Regine Bigga</i> Rezension: Ernährungs- und Konsumbildung.....	117

Der Unterricht in der Schulküche eröffnet ein weites Lernfeld. Dementsprechend vielfältig sind die Aspekte, die im Rahmen der Fachdidaktik Ernährungspraxis und den (schul)praktischen Studien in der Lehramtsausbildung als relevant erachtet werden.

Mit einer Taxonomie der Lernwege wird versucht, Ernährungspraxis „als Ganzes“ zu denken und grundlegende Paradigmen, die dem Handeln in der Schulküche zugrunde gelegt werden können, aufzuzeigen. Wie Puzzleteile fügen sich die einzelnen Beiträge zum Thema „Die [Schul-]küche als Lernort“ ins Gesamte ein, greifen bedeutsame Teilaspekte und Handlungsphasen auf oder betrachten diese aus unterschiedlichen Perspektiven.

Silke Bartsch und Petra Bürkle skizzieren konstitutive Eckpfeiler des Unterrichts in der Schulküche wie Raum (Ausstattung), Zeit und Phasen im Handlungsablauf. *Barbara Dittrich, Barbara Franta und Petra Lührmann* zeigen, wie kompetenzorientiertes Lernen an einem konkreten Thema – Hygiene – umgesetzt werden kann. Gute Leittexte unterstützen eigenständiges Handeln: die Küchenkartei erfüllt diesen Anspruch, so die Ausführungen von *Larissa Kessner und Melanie Braukmann*.

Der Lernbereich Ernährung ist nicht nur aufgrund des Inhalts, sondern auch aufgrund der Unterrichtsorganisation ein Trägerfach für soziale Bildung. Im fachpraktischen Unterricht müssen für soziales Handeln keine „künstlichen“ Lernanlässe geschaffen werden, kooperative und kommunikative Prozesse ergeben sich unmittelbar aus dem gemeinsamen Tun in der Schulküche.

Barbara Methfessel und Kirsten Schlegel-Matthies erweitern den Blick bei der Nahrungszubereitung in der Schule um den kulturellen Deutungszusammenhang. *Silke Bartsch und Jana Brandstätter* inspirieren mit erlebnispädagogischen Ansätzen und *Gabriela Leitner* mit Reflexionen zu Gastfreundschaft. *Brigitte Mutz* fokussiert in ihrem Beitrag den Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenz beim Arbeiten in der Großküche.

Während *Sigrid Küstler* quasi den Input, den Schritt vom Wissen zum Handeln, beleuchtet, widmet *Ute Bender* sich in ihrem Beitrag dem „Outcome“ und stellt das Portfolio als Möglichkeit vor, den vielfältigen Lernhandlungen gerecht zu werden.

Ursula Buchner
für das Redaktionsteam *Thematisches Netzwerk Ernährung* (Österreich):
Gerda Kernbichler, Sigrid Küstler, Gabriela Leitner,
Brigitte Mutz, Heidemarie Wagner

Ursula Buchner

Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche

Mit dem Anspruch eines handlungsorientierten Unterrichts in der Schulküche stellt sich die Frage, welcher Erkenntnisgewinn über welche Art von Handlungen erschlossen werden soll? Die Vielfalt möglicher Lernwege in der Schulküche soll in eine didaktisch begründete Ordnung gebracht werden, die als Orientierungshilfe in der fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung, für Planung und reflektierende Praxis gleichermaßen dienen kann.

Schlüsselwörter: Fachdidaktik Ernährungspraxis, (schul-)praktische Studien, Paradigmen, Konzeptionen für handlungsorientierten Unterricht

1 Ausgangslage

1.1 Schulrechtliche Rahmenbedingungen

„Ernährung und Haushalt“ (EH) ist als Pflichtfach in der Studentafel der Neuen Mittelschule (NMS) verankert. Die schulautonomen Studentafeln weisen dem Fachunterricht in EH einen Gestaltungsspielraum von 1-4 Stunden zu, während in den subsidiären Studentafeln je nach Schwerpunktbereich¹ 1 bzw. 3 Wochenstunden für den EH-Unterricht vorgesehen sind (BMUKK, 2012, S. 17f), wobei Unterrichtsgegenstände mit weniger als zwei Wochenstunden in größeren Einheiten geblockt geführt werden können (BMUKK, 2012, S. 22).

Im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen können die in §21b SchOG geregelten Schwerpunktbereiche näher ausgestaltet bzw. auch andere Schwerpunkte gesetzt werden. Auch ein Zusammenlegen von Unterrichtsgegenständen ist möglich. Grundsätzlich bestehen vielfältige Möglichkeiten einer Schwerpunktsetzung, in denen das Fach „Ernährung und Haushalt“ seinen Beitrag zur Allgemeinbildung einbringen kann. Für jede Art der Schwerpunktsetzung ist jedenfalls ein sachlich fundiertes Gesamtkonzept zu erstellen (BMUKK, 2012, S. 14-16).

In diesem Sinne werden im Folgenden grundlegende didaktische Konzeptionen für den fachpraktischen Unterricht in der Schulküche (NMS, Sek1) vorgestellt, die dem fachdidaktischen Grundsatz „*Die praktische Anwendung von Erkenntnissen ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts in Ernährung und Haushalt*“ (BMUKK, 2012, S. 97) Rechnung tragen.

1.2 Taxonomie der Lernwege

Unterricht ist ein höchst komplexes Geschehen: viele Bedingungsfaktoren stehen in wechselseitiger Beziehung und Rückkoppelung (Helmke, 2010, S. 73). Im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung lernen die Studierenden Modelle und Strategien kennen, mit deren Hilfe sie die Vielfalt der Wirkungsfaktoren von Unterricht handhaben lernen sollen. Didaktische Analysen, Situationsanalysen, Zieldefinitionen und Kompetenzbeschreibungen, Methodenanalysen sowie das im Zuge der NMS-Unterrichtsentwicklung als „rückwärtiges Lerndesign“ bezeichnete Planungsinstrument sind Werkzeuge, die auch zur Planung und Gestaltung des Fachunterrichts in der Schulküche angewendet werden sollen.

Zahlreiche facheinschlägige Publikationen argumentieren die Anschlussfähigkeit des Lernens in der Schulküche an neuere didaktische Paradigmen wie Konstruktivismus, kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, Neurodidaktik, Subjektorientierung, selbstgesteuertes Lernen und Aufgabekulturen schlüssig und untermauern die Ausführungen mit fachbezogenen Praxisbeispielen. Was fehlt ist ein in sich konsistentes Konzept für die Fachdidaktik Ernährungspraxis in der Lehramtsausbildung – zumindest ist der Autorin kein solches bekannt.

Die hier vorgestellte Taxonomie versteht sich als Klassifikationsschema möglicher Lernwege in der Schulküche. Sie reduziert die Komplexität der Unterrichtswirklichkeit auf maßgebliche Planungsgrößen und erfüllt damit eine Orientierungsfunktion sowohl für eine reflektierende Unterrichtspraxis als auch für die Unterrichtsplanungen der Studierenden, für Dozentinnen und Dozenten im Ausbildungsteam und Praxislehrpersonen, die nur phasenweise im Rahmen der schulpraktischen Studien in den Ausbildungsprozess eingebunden sind. Sie gibt fachfremden Kolleginnen und Kollegen, die im Rahmen innovativer Schul- und Unterrichtsprojekte gemeinsame Lernfelder entwickeln, einen übersichtlichen Einblick in die fachspezifischen Bildungsanliegen.

Mit der Beschreibung der Lernwege ist keine Wertung verknüpft. Es soll die Vielfalt möglicher Schwerpunktbildungen und das allgemein bildende Potential des Unterrichts in der Schulküche aufgezeigt werden. Die hier vorgestellte Taxonomie der Lernwege erhebt auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr ist die Hoffnung verbunden, dass über den kollegialen, hochschuldidaktischen Diskurs ein taugliches, erweiterbares Fundament für die fachdidaktische und (schul)praktische Ausbildung entwickelt werden kann.

2 Handelnd lernen – Handeln lernen

Als Antwort namhafter Reformpädagogen auf das passiv-rezeptive Lernen in der obrigkeitsorientierten Pauk- und Drillschule entstanden eine Reihe von Konzepten (Anschauungspädagogik, Arbeitsschulbewegung, Lebensweltorientierung, usw.)

und Methoden (Projektunterricht, Freiarbeit, Leittext-Lernen, Planspiele, problem-basiertes Lernen, Werkstattarbeit, usw.), die für sich den Anspruch erheben, „ganzheitliches“ Lernen (Lernen mit Kopf, Herz und Hand – Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) zu fördern, um mündige, vernunftbegabte entscheidungs- und handlungsfähige Individuen hervorzubringen (Aebli, 1997; Gudjons, 2001; Hackl, 1990; Störing, 2007).

Die Form der aktiv-handelnden Wissensaneignung erfährt aktuell durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse quasi einen Legitimationsschub, wenngleich aus dem „praktischen“ Tätigsein per se (bzw. aus dem Sichtbarmachen beteiligter Hirnregionen) noch kein Bildungsgehalt begründet werden kann.

„*Wer gut zu arbeiten lernt, kann auch sich selbst regieren und ein guter Staatsbürger werden*“ (Sennett, 2009, S. 356). Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit im Handeln – das gesellschaftspolitische Ziel von (Allgemein)Bildung (im zeitgeschichtlichen Kontext Aufklärung, Mündigkeit, Emanzipation genannt) – soll Bürger und Bürgerinnen zur aktiven Teilhabe (Partizipation) an demokratischen Gesellschaften und zum Aufbau nachhaltiger Entwicklungen befähigen (Education for Democratic Citizenship²).

2.1 Didaktische Prinzipien für handlungsorientierten Unterricht

Handlungen sind mehr als Fertigkeiten: es sind zielgerichtete, in ihrem inneren Aufbau verstandene Vollzüge, die ein fassbares Ergebnis erzeugen. (Aebli, 2011, S. 182)

Unter handlungsorientiertem Unterricht werden Verfahren subsumiert, bei welchen Lernen als Folge von Handlungen der Schüler/innen ermöglicht bzw. möglich wird (Gudjons, 2001).

Unter Handlungen werden zielgerichtete, planvolle materielle Tätigkeiten und soziale Verhaltensweisen verstanden. In Handlungen gehen sinnliche Wahrnehmungen, konkrete Operationen und intellektuelle Selbststeuerung ebenso ein wie zielgerichtete Zusammenarbeit, Einhalten von Vereinbarungen und wechselseitige Hilfeleistungen mit den Lernpartnern (Aebli, 2011; Baumgartner, 2011; Flechsig, 1991; Gudjons, 2001; Peterßen, 2009; Riedl, 2011).

2.2 Handeln lernen in der Schulküche

2.2.1 Fertigkeiten erwerben

Ausdrücklich weist Peterßen (2009, S. 144) darauf hin, dass nicht von handlungsorientiertem Unterricht gesprochen werden kann, wenn auf Anweisung von außen die Durchführung einer Tätigkeit eigenständig vorgenommen wird.

Taxonomie der Lernwege

Tab. 1: Merkmale von Handlungen (Quelle: Edelmann, 2000; Gudjons, 2001; Peterßen, 2009)

Merkmal	Erläuterungen
zielgerichtet	<p>Lernen muss Sinn haben: ein sinnstiftendes Ziel, eine bewältigbare Aufgabenstellung, eine selbst gestellte (motivierende) Herausforderung.</p> <p>Es gibt Leitlinien (Kriterien für den Prozess, für das Produkt), die indizieren, ob und wie das Ziel erreicht wurde.</p> <p>Das Ziel ist realistisch (angemessenes Anspruchsniveau), d.h. es muss mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, Fertigkeiten und der Zeit auch erreichbar sein.</p>
geplant	<p>Ein Handlungsschema wird entwickelt, Teilhandlungen werden in einen größeren Sinnzusammenhang gebracht. Effizientes Handeln ist dabei stabil-flexibel (grundsätzliches Festhalten am Ziel bei variablen Eingehen auf situative Bedingungen).</p> <p>Bei der Fähigkeit zur Antizipation von Handlungsabläufen und Handlungsergebnissen stoßen Lernende naturgemäß an ihre Grenzen.</p>
selbstständig	<p>Die Entwicklung eines Denk- und Handlungsschemas liegt in der Verantwortung des Lernenden, die Handlungsplanung wird nicht von der Lehrkraft vorgegeben. Allerdings sind Hilfestellungen notwendig: wo liegt das Problem im Handlungsablauf? (vgl. Denkförderung in: Dubs, 2009)</p> <p>Selbständig muss nicht „alleine“ heißen. Die Abstimmungsprozesse und Entscheidungen, die in Lerngruppen zu treffen sind, sind konstitutive Merkmale handlungsorientierten Lernens, bedürfen jedoch auch der Instruktion (Helmke, 2010; S. 207-208).</p>
vollständig	<p>Handlungen umfassen grundsätzlich Planung, Durchführung und Kontrolle. Das Prinzip der vollständigen Handlung ist zum Aufbau von Verantwortlichkeitskonzepten unumgänglich.</p>
mehrperspektivisch	<p>Die Lernenden wechseln die Perspektive: sie sind Ausführende und Beurteilende des Handlungsablaufs und Handlungsergebnisses.</p> <p>Handeln wird von Metakognitionen begleitet. Sprechen über das Tun fördert den Erkenntnisgewinn über das Tun.</p>

Lernen am Modell, durch Beobachtung und vor allem das nachahmende Üben ist wirksames Lernen – wenn die Lehrerdemonstration gut ist! (Dubs, 2009, S. 187). Auch in der Schulküche fertigen die Lernenden planvoll und gezielt ein Produkt (eine Speise) nach vorgegebener schriftlicher, mündlicher und praktischer Anleitung an. Hier sind nicht erarbeitende, problemlösende Unterrichtsverfahren, sondern darbietende Methoden hilfreich, die sich auf eine Grundkompetenz im Lehr-

beruf, nämlich klare und gut nachvollziehbare Anleitungen geben zu können, stützen (vgl. dazu Grundform 2: Vormachen, in: Aebli, 2011, S.65-80; vgl. dazu Ausdrucksstarke Anleitungen, in: Sennett, 2009, S.240-284).

Tab. 2: Fertigkeiten lernen (nach Peterßen, 2009)

Schritte im Lernprozess	Anforderungen, Hilfestellungen: wo liegt das Problem?
Planung	Rüsten des Arbeitsplatzes, Koordination der einzelnen Arbeitsschritte Hilfestellungen zum Leseverständnis bei schriftlichen und graphischen Rezept-Darstellungen, gute Visualisierung des Zielzustandes um die Antizipation desselben zu unterstützen
Durchführung	Gute (mündliche, schriftliche, praktische) Schritt-für-Schritt Anleitungen, gute Demonstrationen (Vormachen-Nachmachen) mit begleitendem Sprechhandeln (Dubs, 2009, S. 187-188) Vorausschauendes Eingreifen: zur Korrektur von fachlichen Fehlern, bei kritischen Gefahrenpunkten, um auch ein Sicherheits- und Hygienebewusstsein aufzubauen. Vgl. Direktes Unterrichten nach Grell, J. in: Wiechmann, 1999, S. 35-49; Instruktion und Unterweisung in: Terhart, 1989; sowie die Ausführungen in Sennett, 2009 zu „Die Hand“ S. 201 und „Fähigkeit“ S. 355).
Bewertung	Auswertung der Ergebnisse: Produkt- und Prozesskriterien, Selbst- und Fremdkontrolle

Das Ziel, nämlich den Erwerb handwerklicher Fertigkeiten kann im Arbeitsunterricht nur durch wiederholten Vollzug erreicht werden (Baumgartner, 2011):

- Übung: ähnliche Inhalte, Aufgaben haben eher exemplarischen Charakter
- Drill: Überlernen durch Wiederholen (gleicher Inhalt, sehr oft, sehr lange), sodass die Tätigkeiten quasi „automatisch“ in die Handlung einfließen (z.B. Schneidetechniken, Hygiene, Sicherheit, Ordnungsarbeiten).
- Training: schrittweise Leistungssteigerung bei gleichem Inhalt mit steigenden Anforderungen
- Probehandeln: Handeln im „Als-ob-Modus“ wie es in der beruflichen Bildung im Rahmen von Großküchenunterricht der Fall ist (vgl. dazu das Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung).

Dass „Arbeiten ohne Anleitung“ als „kreatives“ Tun interpretiert wird, ist ebenso vermessen wie von sporadisch durchgeführten praktischen Tätigkeiten schon Könnerschaft zu erwarten. Kreativität setzt Könnerschaft voraus, in großen Zeitabständen (wöchentlich, vierzehntägig) einmalig durchgeführte praktische Tätigkeiten führen sicher nicht zur Ausbildung von Routinen.

Taxonomie der Lernwege

2.2.2 Handeln lernen

Tab. 3: vollständige Handlungen (kompiliert aus Peterßen, 2009, S. 20, S. 45, S. 173)

Schritte im Handlungsablauf	Wo liegt das Problem? Wo werden Lernhindernisse auftreten?	Methodische Hilfestellungen
Informieren	Ist der Arbeitsauftrag bzw. Arbeitsumfang klar? Mündliches und schriftliches Sprachverstehen Sind Lernende in der Lage, den Zielzustand zu antizipieren?	Leittexte (Leitfragen, Leitsätze) Schritt-für-Schritt-Anleitungen, Lesetraining Bilder, die den Zielzustand zeigen
Beraten und Entscheiden	Soziale Organisation in der Lerngruppe/Lernpartner Gemeinsam in der Lerngruppe wird das Vorgehen gedanklich durchgespielt Partnerschaftliche Arbeitsteilung, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten werden geregelt	Zufallsprinzip (Lose), Zuweisung oder freie Wahl Bild- und Textkarten zum Legen der Handlungsabfolge Checklisten für einzelne Tätigkeiten
Ausführen	Sachlogische Reihenfolge: Vorarbeiten – Durchführung – Nacharbeiten Fehler sofort korrigieren, damit sich keine falschen Routinen einschleichen. Zu den Vollendarbeiten zählt nicht nur das Anrichten und Präsentieren der Speisen, sondern ebenso das Aufräumen des Arbeitsplatzes („Nacharbeiten“)	Orientierung in der Küche (Inventarsysteme) und angemessen ausgestattete Arbeitsplätze Bildtafeln für grundlegende Arbeitstechniken
Kontrollieren	Schon während der Handlung wird das Endprodukt mit dem Zielzustand verglichen Wie kann eigenständig das Erreichen des Zielzustandes festgestellt werden?	Kontrollbögen mit Indikatoren, die anzeigen, wann der Zielzustand erreicht ist.
Bewerten	Produkt: fachlich-sachliche Richtigkeit des Handelns Prozess: soziales Verhalten (Kommunikation, Kooperation, Konfliktbewältigung) Entwicklung von Bedeutsamkeits- und Verantwortlichkeitskonzepten	Gelenktes Fachgespräch Pensenbuch, Lernpass zur Selbstbewertung: ICH habe/WIR haben

Die einzelnen Phasen im Handlungsablauf bieten sich als Anker sowohl für die schulpraktischen Vor- und Nachbereitungen für die Fachpraxis, also auch für die Förderung des metakognitiven Bewusstseins (z.B. Dubs, 2009, S. 328-341) bei Lernenden an.

Die Handlung „Nahrung zubereiten“ umfasst neben den einschlägigen handwerklich-technischen Küchenfertigkeiten auch das Küchenmanagement (Arbeitsorganisation unter Beachtung von Sicherheits- und Hygienerichtlinien bei Beschaffung, Lagerung, Zubereitung, Aufbewahrung und Ausgabe von Speisen) sowie das Gestalten von Essenssituationen unter Berücksichtigung kultureller Fragen, subjektiver Motive und Problemlagen menschlichen Ernährungshandelns. Auch wenn Alltagssituationen wie die tägliche Ernährungspraxis gerne trivialisiert werden: die Zubereitung einer Tagesmahlzeit ist ein anspruchsvoller, weil komplexer Lernanlass für eine Lerngruppe, gekennzeichnet durch Polytelie und Paradigmenvielfalt.

3 Ernährung – ein weitläufiges Lernfeld

Die Ernährung des Menschen ist ein weitläufiges Wissensgebiet mit zahlreichen Bezugswissenschaften, die sich spezielleren Fragen der Ernährung des Menschen mit ihren jeweils eigenen Perspektiven, methodischen Zugängen, Arbeitsweisen und theoretischen Modellen unter Rückgriff auf die einschlägigen fachlichen Systematiken und Begrifflichkeiten zuwenden. Von Atomen und Elementen über Zellstrukturen biologischer Organismen bis hin zu sozialen Gruppen, Gesellschaften und Zivilisationen werden sämtliche Wissensgebiete durchlaufen: Physik, Chemie, Biologie, Psychologie, Soziologie und Kulturwissenschaften liefern eine Fülle von Theorien und Gesetzmäßigkeiten.

Weil die Ernährung des Menschen in Verbindung mit allen Lebensbereichen steht, spricht der Soziologe Marcel Mauss (1968, S. 17) von einem totalen gesellschaftlichen Phänomen, bei dem alle Arten von Institutionen gleichzeitig zum Ausdruck kommen: religiöse, rechtliche, moralische, ökonomische, ästhetische, ebenso wie technisch-instrumentelle. Aus dieser Tatsache leitet sich auch der Anspruch an Ernährungsbildung in der Schule ab, diese nicht auf normative Ernährungserziehung zu reduzieren und zu verzwecken („Hauptsache gesund!“), sondern Bildung im Sinne der Fähigkeit, die Phänomene der Welt aus unterschiedlicher Perspektive „lesen“ zu können (Dressler, 2006), zu verstehen.

Eine in diesem Sinn verstandene Ernährungsbildung (nutrition literacy) soll zu einem reflektierten Verhältnis zu sich, zur Sache und zur Welt führen (Buchner, 2013, S. 9).

3.1 Praxis: Anwendung welchen Wissens?

Schulisches Lernen im Lernfeld Ernährung ist einer angewandten Lehre und handlungsorientierten Didaktik verpflichtet und Ernährungspraxis im Sinne von Nah-

Taxonomie der Lernwege

rungszubereitung ist seit jeher ein zentrales Element im Fachunterricht. Die über die unmittelbare sinnästhetische Erfahrung beim praktischen Tun zwangsläufig hervorgerufene emotionale Beteiligung, die jeden Lernprozess begleitet, ist eine nicht zu unterschätzende Qualität des Lernens in der Schulküche.

Wenn in Anlehnung an Weinert (1998) „guter“ Unterricht jener ist, in dem „*mehr gelernt als gelehrt wird*“³, dann könnte man annehmen, dass praktischer Unterricht in der Schulküche per se „gut“ ist, weil hier vielfältige Lernhandlungen stattfinden. Beim Lob der Praxis wird ja stets auch darauf hingewiesen, dass das „Viele“ eben nicht zur Gänze formal definiert werden kann und gelingende Unterrichtsverläufe einen Schatz impliziten Wissens, Einstellungen und Haltungen (vgl. Definition Kompetenz) sichtbar machen, der auch Schülerinnen und Schülern mit weniger überzeugenden formalen Lernleistungen eine gute Performanz bescheinigt.

Angesichts der Komplexität sowohl des *Lerninhalts Ernährung des Menschen*, als auch der Vielfalt möglicher Lernerfahrungen beim *Handeln in der Schulküche* erachte ich es für die Studierenden in der Ausbildung als notwendig, eine grundlegende (fach)didaktische Frage als Schlüssel für die fachspezifische Unterrichtsplanung in den fachpraktischen Übungen zu klären:

Um die Anwendung welchen Wissens geht es?

Welche Denkprozesse sollen gefördert werden und werden daher bei der jeweiligen praktischen Anwendung in den Fokus gestellt? Neben der Analyse der allgemeinen situativen, entwicklungs- und kognitionspsychologischen Voraussetzungen lautet die inhaltliche Prüffrage: unterstützt der besondere Bildungsgehalt des gewählten Themas das angestrebte Ziel des Fachunterrichts in der Schulküche?

Geht es um die Förderung von sozial-integrativem Verhalten (→ Soziales Lernen), von sinnerfassendem Lesen einer Rezeptanleitung (→ Schlüsselkompetenz mütter- oder fremdsprachliche Kompetenz) und Selbstständigkeit in der Arbeitsorganisation (→ Denk- und Handlungsstrategien entwickeln) oder → Kulturtechnik und kulinarisches Handwerk in der Küche, technisch-praktischem Verständnis bei der Nahrungszubereitung (→ angewandte Physik/Chemie/Technik), der Unterstützung eines neugierig fragend- und forschenden Interesses bei 10-14jährigen (→ naturwissenschaftliches Weltverstehen) oder um Meinungsbildung als Basis mündiger Entscheidungen (→ politische Bildung)?

Dementsprechend unterschiedlich sind dann auch die theoretischen Grundlagen, auf denen die Unterrichtsplanung basiert. Professionalität im Lehrberuf entwickelt sich, wenn das Handeln in komplexen Ausbildungssituationen zu einem systematischen Unterfangen wird, bei dem die Studierenden *sowohl das Spezifische einer Situation (Praxis) als auch das hinter dem konkreten Fall liegende Allgemeine (das potenziell Generalisierbare – die Theorie bzw. das Paradigma) zu erkennen* vermögen (vgl. EPIK, 2009).

3.2 Ernährungspraxis

Grundlage zur Definition von Ernährungspraxis⁴ sind der Lehrplan der Sekundarstufe 1 sowie die im Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich (EVA) ausgewiesenen Inhalts- und Handlungsdimensionen der einzelnen Teilkompetenzen.

Tab. 4: Das Verständnis von Ernährungspraxis in der Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe 1

Ernährungsbildung - Teilkompetenzen (EVA)	Daraus abgeleitete Inhalte und Handlungsdimensionen für die fachpraktischen Übungen
Das eigene Essverhalten reflektieren und bewerten.	Ernährungsbiografien im Spiegel von Raum (lokal-global), Zeit (Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft) und Person (intra- und interpersonale Faktoren - psychische, soziale und kulturelle Einflüsse auf das individuelle Essverhalten) verstehen. Paradigma: ein metakognitives Bewusstsein entwickeln
Sich vollwertig (bedarfsgerecht) ernähren können.	Evidenz basiertes Wissen über die Inhaltsstoffe unserer Nahrung (Bedarf, Aufgaben, Vorkommen in Lebensmitteln, küchentechnische Eigenschaften) erwerben. Paradigma: naturwissenschaftliches Verstehen fördern.
Eine empfehlenswerte Lebensmittelauswahl treffen.	Entscheidungen zur Auswahl von Lebensmitteln aus dem Essenskreis/der Ernährungspyramide nach differenzierten Gesichtspunkten argumentieren (Preis, Umwelt- und Sozialverträglichkeit, Gesundheitswert, Genusswert). Paradigma: Urteils- und Handlungsfähigkeit in divergenten Wirklichkeiten.
Nahrung nährstoffschonend zubereiten.	Gartechniken üben bzw. erproben (Sicherheit, Hygiene, Kulturtechniken im Vergleich). Physikalisch-chemische Phänomene bei der Nahrungszubereitung erkennen und nutzen (angewandte Naturwissenschaften). Paradigma: handwerklich-technische Fertigkeiten erwerben (effizientes und effektives Arbeiten).
Ernährung im Alltag nachhaltig und gesundheitsförderlich gestalten.	Haushaltsmanagement: Tagesmahlzeiten planen und zubereiten, gemeinsam Essenssituationen gestalten (Esskultur lernen) Paradigma: selbstständiges und sozial-integratives Handeln lernen.

Taxonomie der Lernwege

Aufgrund der eingangs geschilderten Rahmenbedingungen in der Neuen Mittelschule werden sich die fachpraktischen Übungen im Schulunterricht einem ausgewählten Verstehensweg zuwenden müssen. Um einem umfassenden Bildungsanspruch gerecht zu werden, werden die Studierenden in der Fachdidaktik angehalten, mittelfristige Planungen (5-6 Einheiten) als Basismodule und Erweiterungsangebote zu konzipieren, die jeweils einen relevanten Ausschnitt der Ernährungspraxis in den Fokus stellen. Diese Reduktion und Konzentration auf einen ausgewählten Lernweg in den fachpraktischen Übungen, wird im Folgenden didaktische Konzeption genannt.

4 Didaktische Konzeptionen für die Fachpraxis

Das wesentliche Unterscheidungsmerkmal der Lernwege besteht in dem der Handlung zugrundeliegendem Paradigma: „*Worin liegt der besondere Erkenntnisgewinn? Was soll der Schüler/die Schülerin tun*“? Das Paradigma oder die Kernidee beschreibt das, was letztlich erreicht und verstanden werden soll und – salopp formuliert – auch noch nachdem die Schulküche verlassen wurde, angewendet werden kann.

Worin besteht das Besondere, was enthält dieser Lernweg als bestimmende Kategorie und worin unterscheidet er sich von anderen? Als Deskriptoren werden in der als Matrix dargestellten Taxonomie modelltypische Phasen im Unterrichtsverlauf skizziert, die für das Erreichen der Zielvorgabe (Fähigkeitsbereich) unabdingbar sind. Mögliche Themen, geeignete Sozialformen, typische Lernaufgaben sowie das Lernen unterstützende Materialien ergänzen die Übersicht beispielhaft. Jeder Lernweg verlangt, dass sich die Studierenden neben der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung des gewählten beispielhaften Lerninhaltes mit den jeweils spezifischen entwicklungs- und kognitionspsychologischen Bedingtheiten des gewählten Paradigmas befassen und die subjektiven Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler mit einbeziehen:

Lernprozesse, die wir im Unterricht auslösen und steuern, sollen dem Schüler [sic] in der Regel neue Möglichkeiten des Handelns und des Erlebens, also des Denkens, Fühlens und Wertens eröffnen. Sie sollen sich in einem Wissen niederschlagen, aus dem der Schüler [sic] in neuen Situationen richtig zu handeln und zu urteilen vermag und das ihn befähigt, emotional angepasst zu reagieren und Dinge, die Gegenstand von Wertungen sind, richtig zu beurteilen. (Aebli, 2011, S. 277)

Die Taxonomie der Lernwege für die Fachpraxis trifft keine Werturteile. Jede hier verortete didaktische Konzeption ist per se zulässig, weil sie den Vorgaben des Lehrplans entspricht und dem Referenzrahmen Ernährungsbildung zuarbeitet. Lediglich im gegebenen situativen Kontext ist eine Konzeption mehr oder weniger zielführend. Die Konzentration auf einen ausgewählten Lernweg für zumindest 5-6 Lehreinheiten (mittelfristige Planung, mindestens zwei Unterrichtsstunden pro Lehreinheit) erscheint jedoch notwendig, um eine Kompetenzentwicklung sowohl bei den Lernenden als auch bei den Studierenden überhaupt zu ermöglichen.

Tab. 5.1: Taxonomie der Lernwege: handlungsorientiertes Lernen in der Schulküche (1)

Kategorie	NAWI-Lernfeld	GESO-Lernfeld
Paradigma	Naturwissenschaftliches Denken	(Moralische) Urteilsbildung
Modellphasen Muster im Lernweg	1. Beobachten und Wahrnehmen (mit allen Sinnen) 2. Beschreiben (messen, wiegen, analysieren), Wahrnehmungen objektivieren 3. Ursache-Wirkungs-Gesetzmäßigkeiten erforschen: Versuche und Experimente in der Küche (wenn – dann) 4. Schlussfolgerungen für die Nahrungszubereitung (Transfer in den Küchenalltag)	1. Beobachten und Wahrnehmen: relevante Kriterien für die unterschiedlichen Kategorien von Lebensmittelqualität 2. Vergleiche nach differenzierten Gesichtspunkten: das eine und das andere 3. Folgen einer Entscheidung abschätzen (Szenarien antizipieren) 4. Bewerten und begründen (Rangreihen bilden)
Übergeordnete Zielvorgabe (Fähigkeit)	Naturwissenschaftliche Phänomene im Alltag erkennen und nutzen	Argumentieren: die den Normen zugrunde liegenden Werte vertreten
Beispielhafte Lernanlässe (Themen, Inhalte) (Fokus Sek 1)	Mit allen Sinnen wahrnehmen und genießen Die Inhaltsstoffe unserer Nahrung „erforschen“ Angewandte Chemie, Physik, Technik in der Küche	Lebensmittelgruppen und Ernährungsempfehlungen aus differenzierter Sicht (Gesundheit, Nachhaltigkeit, Kultur) Lebensmitteltechnologien: Kaufen oder Selbermachen?
Sozialform	EA, PA	EA, PA, KG
Lernaufgabe	Forschungsfragen	Fallbeispiel
Unterstützende Lernmaterialien	Beurteilungsbögen für Sensorische Tests, Merksätze „Forschungsfibeln“	Visualisierungshilfen für Kategorien, Gütesiegel für Nachhaltigkeit, Entscheidungs-Matrix

Hinweise: (1) Der sinnästhetische Zugang – der quasi „natürlichste“ Zugang zur Ernährung des Menschen (vgl. Buchner, Kernbichler & Leitner, 2011, S. 66) – wird als fachspezifische *Methode* verstanden, die in allen Konzeptionen zum Einsatz kommt (sensorische Bewertung der hergestellten Speisen, Verkostungen, Warentests, vergleichende Produktbewertungen), aber per se noch kein Paradigma erschließt. (2) Da das biografische Lernen nicht an den Lernort Schulküche gebunden ist, findet dieser Praxisbezug keinen Einzug in die Taxonomie.

Taxonomie der Lernwege

Tab. 5.2: Taxonomie der Lernwege: handlungsorientiertes Lernen in der Schulküche (2)

Kategorie	Praktisches Lernen	Selbständigkeit lernen
Paradigma	Fertigkeiten lernen ICH	Sozial-integratives Lernen WIR
Modellphasen Muster im Lernweg	Arbeitsunterricht: Erlernen handwerklicher Tätigkeiten 1. Vorbereiten (Rüsten) 2. Durchführen der Tätigkeit (wiederholter Vollzug) 3. Bewerten des Arbeitsergebnisses (Produkt, Prozess)	Problemorientiertes Lernen: Selbständig vollständige Handlungsabläufe planen, ausführen und kontrollieren: 1. Informieren 2. Planen 3. Entscheiden 4. Durchführen 5. Kontrollieren (Ziel erreicht?) 6. Bewerten (Produkt, Prozess)
Übergeordnete Zielvorgabe (Fähigkeit)	Effizientes und effektives Arbeiten in der Küche	Haushaltsmanagement in variierenden Alltagssituationen
Beispielhafte Lernanlässe (Themen, Inhalte) (Fokus Sek 1)	Lehrgang Gartetechniken Konservierung Produkte und Dienstleistungen aus der Küche (Geschenke aus der Küche, gesunde Schulküche)	Die Mahlzeiten des Tages: Die „Zauberformel für gesunde Ernährung“ anwenden, kulturelle Übersetzungen für „richtige“ Mahlzeiten Kulinarische Weltreisen (Gast sein hier und anderswo) Food Design
Sozialform	EA	PA, KG
Lernaufgabe	Arbeitsauftrag	Problemstellung
Unterstützende Lernmaterialien	Leittexte, Rezeptkarten, Schritt-für-Schritt-Anleitungen, Lehrfilme	Leittexte, Checklisten zur Arbeitsorganisation, zur Produkt/Prozessbewertung, Pensenbücher

Ausblick

Die Rahmenbedingungen in der Neuen Mittelschule erfordern ein forciertes Vorgehen bei der fachspezifischen Unterrichtsentwicklung. Im Rahmen ihres Studiums an der Pädagogischen Hochschule Salzburg arbeiten die Studierenden an „Lehrstücken“ (Wiechmann, 1999) für Lernwege und erproben diese Planungen im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien. Die Fachdidaktik Ernährungspraxis arbeitet der (schul-)praktischen Ausbildung zu:

Zu Studienbeginn erproben Studierende kürzere Unterrichtssequenzen, in denen einerseits das Training von Fertigkeiten im Zentrum steht (gute mündliche, schriftliche, praktische Anleitungen geben können) und andererseits die sensorische Produktbewertung als genuin fachspezifische Methode zur Anwendung kommt.

In den Folgesemestern wird das fachspezifische Methodentraining dahingehend erweitert, dass das Prinzip der vollständigen Handlung im (schul)praktischen Unterricht umgesetzt werden kann.

Das NAWI und GESO Lernfeld wird in den höheren Semestern, in denen Studierende bereits über einen längeren Zeitraum die Klassenführung übernehmen, verfolgt.

Professionalität im Lehrberuf bedeutet ebenfalls, dass behauptete Ursache-Wirkungszusammenhänge auch empirisch bewiesen werden können. Insofern ist die Taxonomie der Lernwege auch ein Ausgangspunkt für die Generierung von Hypothesen im Rahmen einer wissenschaftsorientierten Auseinandersetzung mit Unterricht in der Schulküche und seiner Bildungswirksamkeit, wie dies in der abschließenden Bakkalaureatsarbeit unter Beweis zu stellen ist.

Anmerkungen

¹ Naturwissenschaftlich und mathematischer Schwerpunktbereich (SP), sprachlicher, humanistischer und geisteswissenschaftlicher SP, musisch-kreativer SP (jeweils eine Wochenstunde), ökonomisch und lebenskundlicher einschließlich praxisbezogener SP (drei Wochenstunden).

² Europäischer Referenzrahmen: Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen [http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf].

³ In Anlehnung an den Titel eines Aufsatzes von Franz E. Weinert in Freund, J., Gruber, H. & Weidinger, W. (Hrsg.) (1998), *Guter Unterricht - Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (S. 7-18). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

⁴ Zur Bestimmung von Ernährungspraxis siehe auch das Glossar von REVIS.

Literatur

- Aebli, H. (1997). *Grundlagen des Lehrens*. (4. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (14. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bamert, U., & Deussen Meyer, H. (2013). Ich kann das jetzt alleine. In U. Bender, *Ernährungs- und Konsumbildung*. (S. 111-123). Bern: Schulverlag plus AG.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie der Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- BMUKK. (30. 5 2012). *NMS-Umsetzungspaket BGBl. II Nr. 185/2012. Anlage 1*. [www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/nms_umsetzungspaket.xml].
- Buchner, U. (2013). EH & EPICT. *phscript 06: Lernwege*, S. 9-12.
- Buchner, U., Kernbichler, G., & Leitner, G. (2011). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung. Schulheft 141*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- Dressler, B. (2006). *Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. Vortrag bei der 40. Tagung für Didaktik der Mathematik. Osnabrück 8. März 2006*. [www.uni-marburg.de/zfl/ueber_uns/artikel/rede_dressler_modi].
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Edelmann, E. (2000). *Lernpsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz
- Flehsig, K.-H. (1991). *Kleines Handbuch Didaktischer Modelle*. Göttingen: Zentrum für didaktische Studien e.V.
- Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hackl, B. (1990). *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Klippert, H. (2001). *Teamentwicklung im Klassenraum*. Weinheim, Basel: Beltz
- Mauss, M. (1968). *Die Gabe. Die Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Peterßen, W. H. (2009). *Kleines Methoden-Lexikon*. Oldenbourg: Schulbuchverlag.
- REVIS. (2010). *Glossar*. [www.evb-online.de].
- Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schratz, M., Schrittemser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2007). *Domänen von Lehrer/innen/professionalität*. [<http://hubertmitter.8ung.at/didaktik/webdata/Komponenten/EPIK%20Artikel%2007.pdf>]
- Sennett, R. (2009). *Handwerk*. Berlin: Bloomsbury Verlag.

- Störing, H. J. (2007). *Kleine Weltgeschichte der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Terhart, E. (1989). *Lehr-Lern-Methoden*. Weinheim, München: Juventa.
- Weidenmann, B. & Krapp, A. (1994). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Wiechmann, J. (1999). *Zwölf Unterrichtsmethoden*. Weinheim, Basel: Beltz.

Verfasserin

Mag^a. Ursula Buchner

Pädagogische Hochschule Salzburg

Akademiestraße 23

A-5020 Salzburg

E-Mail: ursula.buchner@phsalzburg.at

Internet: www.phsalzburg.at

Silke Bartsch und Petra Bürkle

Lernort Küche. Nahrungszubereitung als ein methodischer Zugang zur Fachpraxis Ernährung

Den Rahmen für die Ansprüche an eine kompetenzorientierte Fachpraxis Ernährung bietet das *REVIS*-Bildungsziel 3. Die Nahrungszubereitung wird als ein methodischer Zugang mit vier Phasen (*Vorbereitung, Durchführung, Essen, Nachbereitung*) verstanden. Gezeigt werden soll, dass aus einer theoriegeleiteten Praxis didaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit diesen Phasen erwachsen, die Lehren und Lernen erleichtern.

Schlüsselwörter: Schulküche, Fachpraxis Ernährung, Nahrungszubereitung, Ernährungs- und Verbraucherbildung

Einleitung

Nach dem *REVIS* zugrunde liegenden Bildungsverständnis von Ernährungs- und Verbraucherbildung (*EVB*) hat die Fachpraxis Ernährung folgende Aufgabe: „Damit Fertigkeiten und Fähigkeiten als zentrale Elemente von Kompetenz Grundlage für eigenverantwortliches Handeln werden können, müssen sie theoretisch geleitet, transferfähig und reflektiert angeeignet, genutzt und weiterentwickelt werden“ (Online-Glossar zur *EVB*¹). Das dazugehörige *REVIS*-Bildungsziel 3 legt in seiner Interdependenz mit dem übrigen Ernährungs- und Verbraucherbildungscurriculum² somit die Grundlagen für die Fachpraxis Ernährung:

Die Schülerinnen und Schüler sind bereit und in der Lage, sich mit den kulturellen Voraussetzungen, der Bedeutung und Funktion von Mahlzeiten auseinanderzusetzen.

Dazu gehört, dass sie

... Mahlzeiten situations- und alltagsgerecht planen und herstellen können und die zu leistende Arbeit und Gestaltung wertschätzen können.

... Speisen und Gerichte sowie die LM-Auswahl unter Berücksichtigung von Sinnlichkeit, Gesundheit und Nachhaltigkeit gestalten können.

... Techniken der Nahrungszubereitung kennen, verstehen, reflektieren und anwenden können.

... Informationen und Anleitungen kritisch reflektieren können. (Fachgruppe *EVB*, 2005)

Damit wird ein kompetenzorientierter Anspruch an eine theoriegeleitete Fachpraxis Ernährung formuliert, der über die tradierte fachpraktische Nahrungszubereitung deutlich hinausgeht. Gleichzeitig sehen sich viele der Lehrerinnen (und Lehrer³) in sogenannten Lehrküchen stehen, die nach tradierten Lernzielvorstellungen konzipiert

sind. Entsprechend unterrichten Lehrerinnen Nahrungszubereitung noch häufig nach tradierten Lernzielvorstellungen. Trotz fantasievoller Einstiegsszenarien, die den Anschluss an die Lebenswelt der Jugendlichen suchen, sind es überwiegend geschlossen konzipierte Unterrichtseinheiten mit Lehrgangscharakter, die der Systematik des Lehrbuches folgen. Oft wird dies durch die vorgegebene Stundenaufteilung und der Raumaufteilung (Theorieraum und Schulküche) „begründet“. In vielen Schulen wird nach dem Muster „Praxis folgt Theorie“ unterrichtet. Bei der fachpraktischen Arbeit in den Schulküchen fühlen sich Lehrende vielen Belastungen ausgesetzt: Geräuschkulisse, hoher Beratungsbedarf, der nur selten warten kann, Schüler und Schülerinnen, die auf das gemeinsame Essen fixiert sind und das alles im 45-Minuten-Takt. Ritualisierte Unterrichtsmuster werden von vielen daher als Entlastung empfunden.

In unserem Beitrag soll der Anspruch des *REVIS*-Konzepts an die Fachpraxis Ernährung zusammenfassend vor dem Hintergrund der damit verbundenen Herausforderungen für die Nahrungszubereitung betrachtet werden, um einen Rahmen für die didaktisch-methodischen Überlegungen zu umreißen und damit (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer zu bestärken, neue Wege zu gehen. Entsprechend leitet folgende Frage unsere Ausführungen:

Welche konkreten Ansatzpunkte können im Sinne der Kompetenzorientierung eine handlungsorientierte Nahrungszubereitung fördern und gleichzeitig zur Entlastung der Lehrenden im Spagat zwischen Anspruch und Schulwirklichkeit führen?

Dazu wird zunächst die Begriffsverwendung geklärt und heutige Herausforderungen an die Lehrenden beschrieben, um dann auf der Grundlage des Anspruchs an eine kompetenzorientierte Nahrungszubereitung ausgewählte Ansatzpunkte zu den Phasen *Vorbereitung, Durchführung, Essen und Nachbereitung* zu konkretisieren.

1 Fachpraxis Ernährung

1.1 Begriff Fachpraxis Ernährung

Da besonders im (Schul-)Alltag die Begriffe Nahrungszubereitung, Fachpraxis Ernährung und zuweilen auch noch Kochen, synonym verwendet werden, ist erst mal zu klären, welche Begriffsverwendung gemäß dem Anspruch an eine kompetenzorientierte Ernährungs- und Verbraucherbildung üblich ist. Unter *Ernährungspraxis* versteht man im schulischen Kontext meist den „auf die Nahrungszubereitung bezogene Teil der Ernährungsbildung“ (Online-Glossar zur *EVB*⁴). Intendiert ist, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, „die zur Anwendung der ernährungswissenschaftlichen Erkenntnisse im Alltag und Beruf notwendig sind“ (ebd.). Zur intendierten „Nutrition Literacy“ gehört die Grundorientierung eines „nachhaltigen Konsums“ sowie ein „kulturelles Verständnis der Fachpraxis Ernährung“ (vgl. Methfessel 2005; Methfessel, Schlegel-Matthies in diesem Heft).

Methodische Zugänge

Anknüpfend an die Arbeiten von Tornieporth v.a. aus den 1990er Jahren ist auch Konsens, dass *Nahrungszubereitung* nur eine der möglichen methodischen Umsetzungen für die Fachpraxis Ernährung ist. Daher ist für die nachfolgenden Ausführungen grundlegend, dass die Fachpraxis Ernährung weder Inhalte noch Methode begründet, sondern vielmehr didaktisch-methodische Entscheidungen erfordert, die ihrerseits im jeweiligen Unterrichtsarrangement verankert werden müssen.

In unserem Beitrag interessieren methodische Zugänge, die eine Nahrungszubereitung (= Ernährungspraxis) einschließen, um an diesem bevorzugt gewählten Zugang zur Fachpraxis Ernährung, die Ansprüche und Herausforderungen an eine theoriegeleitete Fachpraxis zu verdeutlichen. Das sind beispielsweise *SchmeXperimente* (Oepping, 2005), Lehrgänge z.B. Schneidelehrgänge), Zubereitung einer Mahlzeit oder Speise etc. Schülerwarentests oder Markterkundungen, Fachexkursionen (z.B. zu Orten der Lebensmittelproduktion) sind beispielsweise Methoden der Fachpraxis Ernährung, die nicht zwingend eine Nahrungszubereitung vorsehen.

1.2 Schulküche und Lernwerkstatt als fachdidaktische Konzepte

Über den heutigen Zustand und die Ausstattung von Schulküchen gibt es keine aktuelle Studie. Die in der *EIS*-Studie beschriebenen Unzulänglichkeiten in deutschen Schulküchen der Sekundarstufe I und ihr hoher Stellenwert bei der Nahrungszubereitung als genuine Domäne der haushaltsbezogenen Bildung sowie der Sinnesbildung waren daher Anlass im Rahmen des *REVIS*-Modellprojekts⁵, eine mobile Esswerkstatt (*MEW*) zu entwickeln und einen didaktischen Rahmen für Lernwerkstätten vorzulegen. Schließlich sind die vorhandenen Fachräume und deren Ausstattung maßgebliche Einflussfaktoren auf die Gestaltung der Fachpraxis Ernährung.

Die Küche [als kulturelles Regelwerk, Anmerkung der Autorinnen] bestimmt (also auch) die Auf- und Abwertung von Lebensmitteln durch die damit verbundenen Speisen, Zubereitungsarten und Technologien. (Methfessel, 2005, S. 13)

Die in den Schulen noch häufig anzutreffenden „Lehrküchen“ folgen tradierten Empfehlungen, wie sie beispielsweise in einem Merkblatt für Bau und Einrichtung von Fachräumen im Wahlpflichtfach Mensch und Umwelt aus dem Jahr 2003 zu finden sind. Eine Schulküche kann mit Gruppeninseln, 4-Kojen und Essbereich, 4-Kojen, Essbereich und Vorräume, Gruppeninseln und Essbereich, U-Kojen und Essbereich und L-Kojen und Essbereich, als Laborküche ausgestattet sein. Der Hinweis auf sogenannte „Fachnebenräume“ mit „Theorie- und Essraum“, die als „Ergänzung der Schulküche“ dienen (vgl. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, 2003), wird von vielen Lehrerinnen (und Lehrern) beherzigt.

Dem steht das Lernwerkstattkonzept entgegen, wie es beispielweise an der Universität Paderborn⁶ umgesetzt wurde. Idee ist eine Schulküche mit Werkstattcharak-

ter und integriertem Seminarbereich, um vielfältige fachpraktische Zugänge zu ermöglichen und Theorie und Praxis auch räumlich zu verknüpfen.

Anstehende Renovierungen in den Schulen bieten hier Chancen nicht nur die Einrichtungen, sondern auch die Fachraumkonzepte zu überdenken und zu modernisieren.

Eine Mobile Esswerkstatt (*MEW*) ist eine bewegliche kleine Kücheneinheit, die mit einer Grundausstattung (Glas-Keramik-Kochfeld mit zwei Kochstellen, Backofen, Anschlusskabel, vier Steckdosen für den Anschluss von elektrischen Geräten, z.B. eines Handrührgerätes, Besteck- und Großraumschubladen für Zubehör) für die Nahrungszubereitung eingesetzt werden kann – allerdings ohne integrierten Wasseranschluss!



Abb. 1: Mobile Esswerkstatt (*MEW*)

1.3 Herausforderungen bei der Umsetzung

Unterrichtszeiten sind eine Herausforderung. Zunächst wecken sie (unabhängig von der zeitlichen Lage im Stundenplan) aufgrund der tradierten Unterrichtspraxis Erwartungen an die Gestaltung nach dem „1 + 2 Muster“ (eine Unterrichtsstunde Theorie, zwei Praxis) mit der Vorstellung, dass schlussendlich gegessen wird. Lehrerinnen, die diese Vorstellungen bedienen, sind bei Schülerinnen und Schülern meist beliebt. Tageszeit und Essenszubereitung passen je nach Stundenplan nicht zusammen, was von Lehrerinnen als Problem wahrgenommen wird – aber nach dem *EVV*-Ansatz keines ist.

Unterrichtsräume haben Aufforderungscharakter und legen Unterrichtskonzepte nahe. „Wann kochen wir (endlich)?“, sind dann immer nagende Fragen der Schülerinnen und Schüler an die Lehrenden. Klassenräume sind zuweilen „Fluchträume“, so dass nur bei Bedarf in die Schulküche gegangen wird.

Geringschätzung der Fachpraxis Ernährung: Die (Außen-)Wahrnehmung der Nahrungszubereitung als „Kochunterricht“ wird durch eine auf Zubereitungsfertigkeiten reduzierte Fachpraxis oft von den Lehrpersonen selbst reproduziert und geht entsprechend mit einer geringen Wertschätzung einher (Bartsch & Methfessel, 2012).

Anspruch an die Professionalität

Dagegen sind die Herausforderungen an ein professionelles Lehren hoch:

Die Schwierigkeit der Übertragung und der Explikation des Themenfeldes ‚Esskultur‘ im Unterricht liegt – außer in der Komplexität – noch in anderen Zusammenhängen: Erstens in den unterschiedlich gewichteten Aspekten und zweitens in der Einbindung in unterschiedliche Ebenen. Hinzu kommt drittens der kulturelle Wandel, der je nach Zeitepoche in der Esskultur mehr oder weniger Veränderungen hervorbringt. (Rößler-Hartmann 2012, S. 101)

Niemand kann bei jeder Unterrichtsplanung und -durchführung im Unterrichtsalltag stets alle Aspekte berücksichtigen, deshalb ist die Grundhaltung entscheidend, die sich in Unterrichtsrouinen wiederum niederschlägt. Schwerpunktsetzungen helfen, bisherige Rituale zu überdenken und auf ihren didaktisch-methodischen Sinn zu prüfen. Das Theorie- und Praxisverständnis der Lehrenden ist für die fachpraktische Arbeit in der Lehrküche handlungsleitend (vgl. Buchner, 2011). Das bedeutet auch, dass sich Lehrende bei der Unterrichtsplanung fragen sollten, ob eine Vernetzung von Thema und Nahrungszubereitung sowie ein Zusammenhang von Lernzielen und Unterrichtsaktivität gegeben, und dieses für die Lernenden erkennbar ist (vgl. Wespi & Senn Keller, 2008).

2 Anspruch an die Fachpraxis Ernährung

2.1 Verhältnis zwischen Theorie und Praxis

Didaktische Prinzipien leiten die gesamte Unterrichtsgestaltung. Kompetenzorientierung ist heute der grundlegende Anspruch. Demgemäß gehen didaktisch-methodische Überlegungen vom *essenden und konsumierenden Menschen* aus (Fachgruppe EVB, 2005). Weitere didaktische Prinzipien, die sich als förderlich für den Kompetenzerwerb erweisen, ordnen sich der Kompetenzorientierung entsprechend unter.

Dieser Anspruch an eine kompetenzorientierte Fachpraxis Ernährung erscheint auf den ersten Blick einfach, so ist doch die Anwendung durch die Praxis dabei. Entsprechend der Definition des Kompetenzbegriffs nach Weinert (2001, S. 27f.) geht es hier um transferfähige Kompetenzen, die Dimensionen Kognition, Volition, Motivation einschließen und eigenständiges, verantwortliches Handeln intendieren. Um diesem zu genügen, muss die Fachpraxis theoriegeleitet sein und didaktische Prinzipien zielgerichtet berücksichtigen. Für eine theoriegeleitete Fachpraxis ist die Handlungsorientierung zentral; sie ist vielen Lehrerinnen ein geläufiger Begriff (Fachgruppe EVB, 2005, S. 87), häufig ohne das dahinterstehende Konzept tatsächlich umsetzen zu können.

2.2 Handlungsorientierung und Handlungsprodukte

Das Waschen, Schälen, Schneiden einer Kartoffel ist kein handlungsorientiertes Vorgehen an sich, vielmehr geht es um eine zielgerichtete, reflektierte Aktivität der Lernenden (vgl. Tornieporth, 1995; Buchner, 2002; Meyer, 2007).

Handlungsorientierter Unterricht beschreibt ein Verfahren, bei dem Lernen als Folge von Handlungen der Schüler/innen ermöglicht wird. Unter Handlungen werden zielgerichtete, planvolle materielle Tätigkeiten und soziale Verhaltensweisen verstanden. In Handlungen gehen sinnliche Wahrnehmungen, konkrete Operationen und intellektuelle Selbststeuerung ebenso ein wie zielgerichtete Zusammenarbeit, Einhalten von Vereinbarungen und wechselseitige Hilfeleistungen mit den Lernpartnern. (Buchner, 2002, S. 1)

Die Fachpraxis Ernährung ist also durch Elemente des Handelns gekennzeichnet und schließt nach der Handlungstheorie eine Handlungsevaluation, d.h. Rückkopplungsprozesse, ein. Es liegt nahe, dazu Handlungsziele in Teilpläne, Teilhandlungen und Teilziele zu zerlegen. Die Lernenden müssen immer wieder neu vergleichen und anpassen, denn erst wenn das gesteckte Ziel erreicht ist, ist die Handlung abgeschlossen.

Ein Kind lernt durch vielmaliges Durchleben und Beteiligen, dass das Handlungsschema für ‚eine Mahlzeit zubereiten‘ aus mehreren Teilhandlungen besteht: 1. Sich Speisen aussuchen (...); 2. Zutaten besorgen (...); 3. Nahrung zubereiten (...); Tisch decken und – nach dem Essen und Genießen, die 5. Reinigungsarbeiten erledigen. (Buchner 2011, S. 129)

Das nachfolgende Beispiel weist dabei auf eine entscheidende Problematik bei der schulischen Nahrungszubereitung hin: Sind Handlungsprodukte des Unterrichts nicht für alle Beteiligten transparent, unterscheiden sich häufig Schülererwartungen und unterrichtliche Handlungsziele. Beispiel: Schülerinnen und Schüler wollen schnellstmöglich ein Essen auf den Tisch bekommen und sind damit in erster Linie an der Fertigstellung des Essens interessiert und weniger an Handlungsprozessen. Folglich lassen sie sich kaum auf Lernprozesse ein, sondern bereiten ein Essen wie aus dem häuslichen Umfeld gewohnt nach ihrem Geschmack und ihren Gewohnheiten zu. Erwartungen und Handeln der Lernenden werden durch die häusliche Situation geleitet. Aber im Unterschied dazu, geht es bei der schulische Nahrungszubereitung nicht um eine Ernährungsversorgung, sondern um Lernen. Es muss folglich auch eine Lernsituation hergestellt werden. Damit sind nachfolgende Anforderungen an die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung geknüpft:

1. Die Komplexität des Unterrichtsgegenstandes Ernährung erfordert auch klar definierte Unterrichtsziele mit Schwerpunktsetzungen in den Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtsblöcken.

2. Die Festlegung eines Handlungsproduktes für jeden Unterrichtsblock ist abhängig vom jeweiligen Unterrichtsziel und kann auch in der Fachpraxis sehr unter-

Lernort Küche

schiedlich sein. Handlungsprodukt *kann* eine Mahlzeit und das gemeinsame Essen sein, muss aber nicht.

3. Handlungsprodukte müssen für Lehrende und Lernende transparent sein.

4. Die gemeinsame Festlegung der Handlungsprodukte erhöht die persönliche Bedeutsamkeit und damit die Motivation, sich darauf einzulassen, sich damit auseinanderzusetzen und das Handlungsziel zu erreichen.

5. Fachpraxis Ernährung ist eine Lernsituation, für die eine Reproduktion der häuslichen Nahrungszubereitung nicht zielführend ist.

Unterrichtsziel und Festlegung des Handlungsprodukts

Die Bereiche der Nahrungszubereitung und des Essens sind komplexe Bereiche, da sie von mehreren Phänomenen und Sachverhalten überlappt werden (Rößler-Hartmann, 2012; vgl. Methfessel, 2005).

Die Komplexität der Thematik erfordert eine *mehrperspektivische Betrachtung*, die mit beispielhaft entwickelten Unterrichtsmodellen wie z.B. „Tomatenkultur“ (Tornieporth, 1997) bereits in den 1990er Jahren für unsere Fachdomäne für einen projektorientierten Unterricht begründet wurde. Idee ist, eine Thematik über die unterschiedlichen Perspektiven und Handlungsfelder zu erschließen. Die Fachpraxis Ernährung ist dabei ein Handlungsfeld, das ebenso wie die weiteren Unterrichtsbausteine, die aus den unterschiedlichen natur- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven heraus entwickelt werden, hinsichtlich ihres Bildungsgehaltes einer didaktischen Analyse standhalten muss. Das bedeutet: Jede Unterrichtsstunde bzw. jeder Unterrichtsblock erfordert ein Unterrichtsziel mit klar definiertem Handlungsprodukt, weil nur so die Komplexität theoretisch aufgebrochen werden kann. Unterrichtsarrangements unterscheiden sich folglich gemäß dem festgelegten Handlungsprodukt: Das kann die Situation einer Mahlzeit sein, die dann einen gedeckten Tisch und gemeinsames Essen erfordert. Das kann auch die Auswertung einer Supermarkterkundung sein, die dann eine Präsentation der Erkundungsergebnisse erfordert. Das können auch „Probierhäppchen“ für eine sensorische Prüfung sein. Diese hier beispielhaft skizzierten Unterrichtssituationen sind geeignet, um Unterrichtsergebnisse zu reflektieren und zu evaluieren. Reflexionsphasen sind notwendige Bestandteile eines kompetenzorientierten Lernprozesses. Wespi und Senn Keller (2008, S. 20) empfehlen für Lehrende zusammenfassend: Kompetenzen sollten für eine Einheit ausgewählt und festgelegt, beobachtet und beschrieben (Beobachtungsinstrument), rückgemeldet und interpretiert (Feedback), bewertet (Effekte bestimmt), transformiert (Selbstwirksamkeit überprüft) und mit der Ausgangssituation verglichen werden.

Transparenz und Bedeutsamkeit eines Handlungsprodukts

Bleiben bei der Zerlegung in Teilhandlungen die (Teil-)Ziele, die der Lehrenden, werden die Lernenden dieses Vorgehen fantasievoll umschiffen. Sind Lehr- und

Lernziele (in)direkt Teil des Unterrichts, dann können Lernende ihre Sichtweisen einbringen und Unterrichtsprozesse mitgestalten. Der Grad der Mitbestimmung kann dabei ganz unterschiedlich sein: Bei Lehrgängen sind es häufig die *Lehrziele*, die für Lernende transparent sein sollten, um deren unterrichtliche Bedeutung nachvollziehen zu können. Beispielsweise haben Lehrgänge ihre Berechtigung zur Erreichung von Projektzielen oder bei Vorgaben, wie sie beispielsweise bei der Hygieneschulung der Fall sind. Bei Formen des forschend-entdeckenden Lernens kann das (Lern)Ziel die Lösung einer selbstgestellten Frage sein, z.B. der Biskuit ist beim letzten Backen bei vielen zusammengefallen. *Woran kann das liegen? Wie lässt sich das vermeiden?*

Durch „echte“, d. h. alltagsrelevante Problemstellungen (Beispiel: *Helfen Light-Produkte beim Abnehmen? Fördert ein hoher Fleischverzehr den Muskelaufbau?*) ist eine höhere Motivation zu erwarten als bei rein „akademischen“ Problemen (Beispiel: *Übergewicht, ein Übel unserer Zeit. Ursachen und Folgen*). Daraus resultieren Anforderungen an die Aufgabenstellungen. Aufgaben sollten komplex, anwendungsbezogen auf konkrete Handlungssituationen sein, um damit Lernprozesse in Gang zu setzen, die wiederum eine umfassende Informationssuche und Vernetzung von Fachwissen und Fachkompetenzen in Gang setzen (vgl. Wellensieck & Petermann, 2002).

Durch die im Alltag vorhandene hohe Komplexität lassen sich solche problemorientierten Aufgaben kaum in drei Unterrichtsstunden lösen und legen ein projektorientiertes Vorgehen nahe. Wie bereits bei Tornieporth (1995), die sich ihrerseits unter anderem auf reformpädagogische Ansätze des 19. Jahrhunderts bezieht, sind offene Unterrichtsformen mit handlungsorientierten, projektorientierten und problemorientierten Vorgehen erfolgsversprechend. Aktuelle Forschungen zum „gehirngerechten Unterrichten“ bestätigen das (Terhart, 2009, S. 154).

Umgang mit Erfahrungen und Meinungen in der Lernsituation

Die Vielzahl von Erfahrungen („Zuhause machen wir das so.“) und daraus resultierende Meinungen („Das schmeckt nicht.“), die Schülerinnen und Schüler mitbringen, können bei einem *subjektorientierten Unterricht* die Lernprozesse bereichern. Subjektorientierte Methoden setzen am „subjektiven Vorverständnis der Lernenden“ an und machen „diese (auch) zur Arbeitsgrundlage für den Unterricht“ (Bartsch, 2012). Subjektorientiertes Vorgehen ist nicht immer möglich, trotzdem ist ein sensibler und offener Umgang mit Erfahrungen und Meinungen der Lernenden notwendig, um den Transfer zu fördern.

Beispielsweise können Schülerinnen, die manchmal Tomaten in der Hand schneiden, weil sie es so von ihren (Groß-)Müttern kennen, schnell überzeugt werden, wenn sie das professionelle Schneiden ausprobieren und üben, um es dann mit der häuslichen Methode zu vergleichen. Vor- und Nachteile abwiegend nach verschiedenen fachlichen Kriterien (z.B. für das Schneiden: Sicherheit, Schneideergeb-

nis, rationelles Arbeiten etc.) wirkt in aller Regel überzeugend. Um dem Bildungsanspruch gerecht zu werden, muss ein Handlungstransfer angebahnt werden, d. h. auch Lernende mit ihren Alltagserfahrungen ernst nehmen, ohne die Fachlichkeit aufzugeben. Im Sinne des *salutogenetisch orientierten* Lehrens und Lernens werden hier, vereinfacht gesagt: Menschen gestärkt und Dinge geklärt.

2.3 Nahrungszubereitung im Unterricht

Werden Speisen zubereitet, gibt es einen durch die Sache begründeten Ablauf von vier Phasen: *Vorbereitung, Durchführung, Essen und Nachbereitung*, die nur bedingt austauschbar sind. Die einzelnen Phasen werden zunächst im folgenden Abschnitt beschrieben mit dem Ziel, Anregungen zur Gestaltung der einzelnen Phasen zu geben, sowie Mut zu machen, Handlungsprodukte entsprechend des Unterrichtsziels für die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit festzulegen und die Phasen passend dazu flexibel zu handhaben.

Vorbereitung

Zur Vorbereitung gehören sämtliche Planungsschritte vor dem Beginn der Speisenzubereitung. Dazu gehören Rezeptwahl, Rezeptbesprechung, Arbeitsplanung, Einkaufsplanung und -organisation etc.

Rezeptwahl: In Anlehnung an die *SchmeXperimente* (Oepping, 2005) haben sich nachfolgende drei Kriterien für die Rezeptwahl bewährt: 1. Grundnahrungsmittel oder naturbelassene Nahrungsmittel (Erweiterung des Erfahrungshorizontes), 2. Nahrungsmittel- oder Sortenvielfalt und 3. Beitrag zum Erlernen und Üben von Grundtechniken der Nahrungszubereitung als Kulturwerkzeug. (Weiterführende Literatur: Rößler-Hartmann, 2005; Bartsch, 2009).

Einkauf: Entsprechend der Intention des Unterrichtsvorhabens kann z.B. der Einkauf im Mittelpunkt (in Verbindung mit den *REVIS*-Bildungszielen 5 bis 9) stehen. Dabei können Kriterien für die Einkäufe (Lebensmittelqualität, Preis, Nachhaltigkeit etc.) in der Lerngruppe erarbeitet werden, die als Teilhandlungsschritt reflektiert und evaluiert werden. Ein Unterrichtsblock kann hier enden, der Einkauf als Hausaufgabe erfolgen, die Verwendung der Lebensmittel an anderer Stelle, z.B. Einkauf von Grundnahrungsmitteln, die in der Schulküche vorrätig sind oder Einkauf für die nachfolgende Zubereitung von Probierhäppchen für eine sensorische Prüfung etc. An anderer Stelle kann dann aufgrund einer abweichenden Schwerpunktsetzung auf den Einkauf gegebenenfalls verzichtet werden; z.B. vor den großen Ferien, wenn eine Aufgabe zum Umgang mit verderblichen Vorräten und Nahrungsresten die Zielsetzung ist.

Durchführung

An die Vorbereitungs- und Planungsphase schließt die Durchführung der Speisenzubereitung an. Dabei werden in der Regel einzelne Speisen oder Gerichte von den Schülerinnen und Schülern in Teams, unter Anleitung und Aufsicht der Fachlehrperson, zubereitet. Auch hier geht es wiederum um die jeweils gesteckten Teilziele. Zum Beispiel teilen sich die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben im Zeit- und Arbeitsplan auf (gegebenenfalls durch einen Ämterplan), werden die Lernenden selbst in die Teilzielbeschreibung eingebunden. Lehrpersonen begleiten und unterstützen die Lernenden dabei.

Da für die Nahrungszubereitung nur die vorgegebene Unterrichtszeit zur Verfügung steht, ist ein angeleitetes zügiges und sicheres Arbeiten nötig. Entsprechend der in den Lerngruppen vorhandenen Kompetenzen sind die Unterrichtsarrangements machbar zu gestalten. Dabei spielen Demonstrationen eine wichtige Rolle (z.B. Schneidelehrgang nach Tornieporth, 1997).

Essen

Zubereitete Speisen werden schlussendlich auch gegessen. Das „Wie“ ist allerdings für den Lernprozess entscheidend.

Essen als Pause: Wird das bei Schülerinnen und Schülern beliebte Essen – wie immer wieder zu beobachten ist – sowohl von Lehrenden als auch Lernenden als „Pause“ betrachtet, fehlen die notwendigen Rückkopplungsschritte zum Handlungsabschluss. Aus diesem Grund wird hier dafür plädiert, Unterrichtssituationen von Pausensituationen klar zu trennen. Essen in der Pause dient zur Ernährungsversorgung und Regeneration. Dagegen ist Essen Teil eines Handlungszieles und damit Handlungsprodukt, ist eine Unterrichtssituation herzustellen.

Essen als Teil des Lernprozesses: Essen ist ein Teil der Unterrichtspraxis bei der Nahrungszubereitung (Bartsch, 2009), den es entsprechend didaktisch-methodisch zu gestalten gilt. Zunächst ist hierfür die pädagogische Begründung der Würdigung des Handlungsergebnisses anzuführen. Dem folgt eine angemessene Präsentationssituation der Speisen, z.B. als Buffet, als Probierhäppchen, als SchmeXperimentiergut, als Mahlzeit etc.

Der nächste Schritt ist die Reflektion des Handlungsergebnisses gemäß der jeweiligen Zielformulierungen, für die ebenfalls ein organisatorischer Rahmen geschaffen werden muss. Beispielsweise ist es eine grundsätzliche Entscheidung, ob die Sensorik *oder* die Mahlzeit (Teil-)Ziel der Handlung ist. Im ersten Fall reichen Probegäppchen aus, im zweiten Fall ist ein Tisch zu decken, um eine Tischgemeinschaft herzustellen (Leitner, 2011). In diesem Punkt unterscheidet sich die Lernsituation vom häuslichen Kochen. In der Fachpraxis geht es darum, die zubereiteten Speisen zum Beispiel unter dem Gesichtspunkt der angewendeten Garmethode zu bewerten und das Arbeitsergebnis entsprechend zu reflektieren. Auch eine ge-

Lernort Küche

schmackliche Auswertung folgt hier nicht allein persönlichen Vorlieben (vgl. Methfessel & Schlegel-Matthies i. d. Heft).

Essen als Teil der Pause: Essen kann auch den Raum bieten, wo Lernende und Lehrende sich besser kennen lernen können. Darüber hinaus kann eine „vertraute“ Lehrperson Lernende eher zum Essen „unbekannter“ Speisen ermutigen und motivieren (Vorbildfunktion). Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler eine Speise selbst hergestellt haben, motiviert viele zusätzlich etwas zu verkosten, was sie eigentlich nicht mögen, oder noch nie gegessen haben. Hierfür ist es sinnvoll, ein gesondertes Zeitfenster als „Pause“ vom Unterricht einzuplanen. Dieses kann als fester Bestandteil der Nahrungszubereitung ritualisiert werden. Um den Erwartungsdruck im Unterricht eine Mahlzeit zuzubereiten herauszunehmen, ist es hilfreich, dass sowohl übrige Speisen aus der Fachpraxis als auch mitgebrachte Pausenbrote gegessen werden können.

Nachbereitung

Nach dem Essen folgt für die Schülerinnen und Schüler die meist unbeliebteste Phase der Nachbereitung, die selten als Unterricht wahrgenommen wird. So muss in der Schulküche aufgeräumt werden, Arbeitsflächen gesäubert, Geschirr, Besteck und Arbeitsgeräte kontrolliert, nachgezählt und eventuelle Reste versorgt werden. Hierfür ist ausreichend *Unterrichtszeit* einzuplanen.

Eine sorgfältige und pünktliche Nachbereitung sorgt für einen reibungslosen Ablauf der nächsten Gruppen. In dieser Phase zeigt sich auch ein professionelles Lehr-Lernverständnis der Nahrungszubereitung. Hilfreich ist es, mit den Lerngruppen „Standards“ zu erarbeiten, die dann in einem routinierten Abschluss enden. Beispielsweise stellen Lerngruppen Überlegungen an zu den Zubereitungsmengen und zum Umgang mit Speiseresten (Körner & Bartsch, 2012). Ethisches Handeln kann sich in Bezug auf die Nachhaltigkeit so in konkret ausgehandelte Regeln bei der letzten Phase der Nahrungszubereitung in den Lerngruppen niederschlagen.

Schlussbemerkungen

Neben den allgemein schulischen Erfahrungen bringen (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer Erfahrungen aus ihren privaten Haushalten mit. Diese beeinflussen deren Vorstellungen von fachpraktischem Arbeiten sowie ihr Fachverständnis und behindern den Transfer von fachdidaktischen Forschungen in die Unterrichtspraxis. Daran schließt die Frage nach der Ausbildung an den Hochschulen an. Welche Kompetenzen begünstigen eine theoriegeleitete Fachpraxis? Wie wird mit Präkonzepten und subjektiven Theorien bezüglich des Fachverständnisses in der Hochschulausbildung umgegangen? Um die (wahrscheinliche) Diskrepanz zwischen dem *EVB*-Bildungsanspruch und den individuellen Vorstellungen offenzulegen, ist ein erster Schritt Fachverständnis und Fachanspruch zu thematisieren – sowohl in der Hoch-

schule als Teil des Professionalisierungsprozesses der Fachlehrpersonen als auch in der Schule im Sinne der Partizipation und Gestaltung des eigenen Lernprozesses.

Meist werden konkrete fachpraktische Bezüge von den Studierenden (oder Lehrenden in Fortbildungen) als hilfreich empfunden. Entsprechend bietet sich an, die Fachpraxis Ernährung, die eng mit der Fachidentität verknüpft ist, zum Thema zu machen. Mit konkreten Fragen, kann eine Brücke zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden. Beispielsweise: *Welche Rahmenbedingungen finden die Studierende an ihren Praktikumschulen (Unterrichtsräumen, Stundenplänen, Vorstellungen über unser Fach) vor? Welche fachdidaktische Konzeptionen sind damit verbunden? Wie kann damit im Sinne eines modernen Bildungsanspruchs umgegangen werden? Worauf können (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer unseres Faches Einfluss nehmen?* Im Sinne des salutogenetisch orientierten Lernens, ist hierbei der Blick auf die Stärkung der (zukünftigen) Lehrenden zu richten und Professionalisierungsprozesse zu fördern.

Anmerkungen

¹ [www.evb-online.de/glossar_ernaehrungspraxis.php].

² Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005).

³ Aufgrund der geschlechtstypischen Berufswahl handelt es sich vorwiegend um Lehrerinnen (Bartsch & Methfessel, 2012).

⁴ Siehe Anmerkung 1.

⁵ Siehe Anmerkung 2.

⁶ Vgl. Paderborner Lernwerkstatt unter [<https://dsg.uni-paderborn.de/en/evb/lernwerkstatt/>].

Literatur

Bartsch, S. & Methfessel, B. (2012). Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hrsg.). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 199-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bartsch, S. (2009). *Jugendesskultur und Unterrichtspraxis. Essen als Unterrichtsgegenstand*. Auf Talking Food. Lehrerspezial „Gesunde Schule“. [www.aid.de/lernen/esskultur_jugendkultur.php].

Bartsch, S. (2012). Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabenstellung in der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(3), 52-64.

Brüggemann, I. (2011). *SchmeXperten*. (2. Aufl.), hrsg. vom aid infodienst Ernährung, Landwirtschaft, Verbraucherschutz e.V. Bonn: aid.

Lernort Küche

- Buchner, U. (2002). *Auf einen Blick – Ernährung und Haushalt. Beiträge zur Fachdidaktik*. Salzburg: Verlag Niederösterreichisches Pressehaus.
- Buchner, U. (2011). Ernährungspraxis im Unterricht. In Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (Hrsg.). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 125-141). Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag.
- Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*. [www.evb-online.de/evb_revis_schlussbericht.php].
- Körner, T. & Bartsch, S. (2012). Pausenbrot in die Tonne? Zwischen Unbehagen und Freiheit zur Selbstbestimmung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(1), 67-80.
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (2003). *Merkblatt für Bau und Einrichtung von Fachräumen im Wahlpflichtfach Mensch und Umwelt Realschulen. Materialien: Hauswirtschaft/Textiles Werken*. [www.ls-bw.de/dienstleistungen/allgschulen/ausstattung/dokumente/hwt_rs-03.pdf].
- Leitner, G. (2011). Ernährungskultur – Ein Blick über den Tellerrand. In Buchner, U., Kernbichler & G., Leitner, G. (Hrsg.). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung*. (S. 92-112). Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag.
- Methfessel, B. (2005). Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung*, Band 7, Universität: Paderborn. [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/07_2005-Soziokulturelle_Grundlagen.pdf].
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor. [www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/27587.html].
- Oepping, A. (2005). *Das SchmeXperiment. Ein Konzept zum fachpraktischen Arbeiten im Unterricht*. [www.evb-online.de/docs/SchmeXperiment-Druckfassung_280205.pdf].
- Röbber-Hartmann, M. (2005). Attraktive Speisen für Jugendliche. *Haushalt & Bildung*, 82 (4), 55-59.
- Röbber-Hartmann, M. (2012). Esskultur – eine zentrale Kategorie der Nahrungszubereitung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(4), 99-107.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Tornieporth, G. (1995). Unterrichtsmethoden im Lernfeld Ernährung. *Hauswirtschaftliche Bildung*, 71(1), 24-29.
- Tornieporth, G. (1997). *Tomatenkultur. Ein Unterrichtsmodell zur handlungsorientierten Verbraucherbildung*. Batmannsweiler: Schneider Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.

- Wellensiek, A. & Petermann, H.-B. (Hrsg.) (2002). *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Perspektiven für innovative Ausbildungskonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wespi, C. & Senn Keller, C. (2008). *Vernetzte Unterrichtseinheiten. Hauswirtschaft planen*. Nordwestschweiz & Zentralschweiz: Pädagogische Hochschulen.

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ Dr. Silke Bartsch

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Abteilung Alltagskultur und Gesundheit

Bismarckstraße 10
D-76133 Karlsruhe

E-Mail: bartsch@ph-karlsruhe.de
Internet: www.jugendesskultur.de

Petra Bürkle

Pädagogische Hochschule Freiburg
Abteilung Alltagskultur und Gesundheit

Kunzenweg 21
D-79117 Freiburg

E-Mail: petra.buerkle@ph-freiburg.de

Barbara Dittrich, Barbara Franta und Petra Lührmann

Die Schulküche als kompetenzorientierte Lernumgebung – eine Lehr-Lernsequenz zum Themenschwerpunkt Hygiene

Im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichtes bietet die Schulküche als Lernumgebung gute Möglichkeiten durch praxisorientierte Impulse, welche den Lernenden eine zunehmend eigenständige Gestaltung ihrer Lebensumwelt ermöglichen, Handlungskompetenzen im Bereich der Alltagskultur zu initiieren. Im Beitrag wird die Gestaltung einer Lehr-Lernsequenz exemplarisch anhand des Themenschwerpunktes Hygiene erläutert.

Schlüsselwörter: Lehr-Lernprozesse, Kompetenzorientiertes Planungsmodell, Hygiene

1 Einführung

Ziel der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen ist die Vermittlung von gesundheitsförderlichen und nachhaltigkeitsorientierten Handlungskompetenzen im Bereich der Alltagskultur. Weinert (2001) versteht dabei Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. D.h. Kompetenzen werden im handelnden Umgang mit Wissen erworben und durch das Handeln selbst sichtbar.

Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern ab und fokussiert somit weniger auf das Lehren sondern auf das Lernen sowie auf das Wechselspiel zwischen Lehren und Lernen. Lehren umfasst dabei die Gestaltung und Steuerung von Lernprozessen. Da das Lernen nur im Inneren, d.h. im Lerner selbst stattfinden kann, hat die Lehrkraft nur über diese Steuerung einen Einfluss auf die möglichen Lernvorgänge. Der Lernprozess wird dabei unterrichtsmethodisch über die Determinanten Aufgabenstellung, Lernmaterialien, Methodenwerkzeug, Moderation sowie Rückmeldung und Reflexion gesteuert. In idealtypischen Lernsituationen werden Lernumgebungen geschaffen, die die Lernenden in eine intensive, aktive, selbst gesteuerte, kooperative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bringen (Leisen, 2010; 2011).

2 Curriculare und fachwissenschaftliche Vorgaben

Inhalte einer verantwortungsbewussten Ernährungs- und Verbraucherbildung verstehen sich als lebensweltbezogen. Gegenwarts- und zukunftsrelevante Themen ermöglichen fachwissenschaftlich begründete Erkenntnisse, entwickeln Kompetenzen und initiieren für die private Lebensführung relevante Lernprozesse. Eine Vermittlung geschieht dabei durch das fachspezifische Geflecht von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen sowie fachpraktischen Inhalten. Diese orientieren sich an dem Europäischen Kerncurriculum zur Ernährungsbildung und dem *REVIS*-Curriculum Ernährungsbildung und Verbraucherbildung. Das *REVIS*-Curriculum ist dabei ein in Deutschland bundesweit gefasster Konsens zu den Bildungszielen, Kompetenzen, Themen und Inhalten, die in der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung als „grundbildend“ verstanden werden (Heseker, 2005).

Zentrale Punkte des REVIS-Rahmencurriculums sind

... didaktische(n) Prinzipien der Kompetenzorientierung des salutogenetisch orientierten und lebenslangen Lernens.

...ein Gesamtkonzept für den Lebensraum Schule, das durch entsprechende Schulentwicklungsprozesse getragen sein muss. (Bartsch, 2011)

Das Ziel ist also in diesem Bereich immer, jungen Menschen gesundheitsförderliche und nachhaltigkeitsorientierte Handlungskompetenzen im Bereich der Alltags- und Lebensbewältigung zu vermitteln. Folgende Faktoren sind dabei zu berücksichtigen:

- Zugang zu den Themenbereichen einer gesunden Lebensbewältigung sind stets Erfahrungen und Impulse aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden.
- Grundlage des Unterrichts sind kompetenzfördernde Inhalte, in der Regel initiiert durch praxisfördernde Impulse. Die Lernenden sollen ihre Lerninhalte zunehmend selbstständig gestalten und sich von der Haltung des ausschließlich Konsumierenden distanzieren.
- Die Lehrkraft wird als Person des Begleitens, Beratens bzw. als die Person, welche die Lernumgebung gestaltet, verstanden.
- Materialien, die eine Differenzierung sowie Individualisierung des Lernprozesses eines Lernenden ermöglichen, sind grundlegend. Dabei können Realmedien verwendet werden, bereits veröffentlichte Medien ausgewählt und auf Eignung bewertet werden oder neue Lernmaterialien konzipiert, erarbeitet und evaluiert werden.
- Die Lehrenden wissen, dass Klassenräume so umstrukturiert werden können, dass für die Lernenden geeignete Lernarrangements zur Verfügung stehen. Dies ist insbesondere im Bereich der Grundschule von Bedeutung.
- Bei den Inhalten zu praxisorientierten Elementen der Ernährungsbildung werden Fachraumsysteme beansprucht. Der Begriff Fachraumsystem muss an

Schulküche als Lernumgebung

dieser Stelle mit dem Begriff „Fachraum“ gleichgesetzt werden. Dabei kann es sich um Küchen oder anderen Werkstätten handeln.

- Lehrende erfahren in den Lehr-Lernprozessen immer wieder umfassend die „vier Handlungsfelder einer veränderten Lernkultur: Beobachten, Beschreiben, Bewerten und Begleiten“ (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009).

Inhaltliche Aspekte werden stets auf der Basis der aktuellen wissenschaftlichen Literatur erstellt. Da die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung sehr komplex sind, einer ständigen Veränderung unterliegen und somit fortschreitend aktualisiert werden müssen ist bei der Sachanalyse die Verwendung der aktuellen Fachliteratur bzw. der Bezug auf die Fachgesellschaften (*aid*, *BfR*, *BzgA*, *DGE*, *HaBiFo*, *vzby* usw.) zwingend notwendig.

Im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung gibt es inzwischen zahlreiche etablierte Unterrichtshilfen wie z.B. den *aid-Ernährungsführerschein*, *Konsumieren mit Köpfchen*, *Money & Kids*, *SchmExperten*, *Science kids*, *Unterrichtshilfe Finanzkompetenz*. Versteckt werbende Maßnahmen und Materialien sowie kommerzielle oder andere interessengeleitete Angebote, die nicht mit den Zielsetzungen der Ernährungs- und Verbraucherbildung vereinbar sind, haben dagegen in Schulen nichts zu suchen.

Weitere sehr gut geeignete Möglichkeiten der Esskulturbildung bieten auch der Lebensmitteleinkauf, die Nahrungszubereitung und die Mahlzeitengestaltung. Hier können Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise ihre gesundheitsförderlichen und nachhaltigkeitsorientierten Kompetenzen im Bereich Ernährung und Konsum erweitern. Wird die Küche als Lernumgebung genutzt, müssen grundlegende Bedingungen zu Sicherheit und Hygiene gegeben sein.

Die im Folgenden dargestellte Lehr-Lernsequenz zum Kompetenzerwerb in der Lernumgebung Küche mit dem Themenschwerpunkt **Hygiene** bezieht sich auf das Bildungsziel 3 des *REVIS*-Curriculums zur Ernährungs- und Verbraucherbildung: „Die Schülerinnen und Schüler handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung“.

3 Didaktisch-methodische Gestaltung der Lehr-Lernsequenz

Bei der Planung der Lehr-Lernsequenz orientiert sich die Lehrperson explizit am *REVIS*-Curriculum zur Ernährungs- und Verbraucherbildung.

Entscheidend ist die Transparentmachung dieses Curriculums für die Lernenden. Es werden nicht einzelne Inhalte aneinandergereiht, sondern die Lernenden erfahren in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen, die einen Bezug zu ihrer Lebensumwelt haben, einen Zuwachs im Bereich der dargestellten Kompetenzen und Bildungsziele. Somit ist ein direkter Bezug zu ihnen selbst sowie ihrer Lebenssituation gegeben. Dies vereinfacht, wie später darge-

stellt, die methodische Umsetzung enorm, da die Themen stets aus der Alltagssituation der Lernenden stammen.

Die Unterrichtsplanung erfolgt auf der Basis des Kompetenzorientierten Planungsmodells (KPM) nach Leisen (2010) mit den sechs Stufen eines kompetenzorientierten Lernprozesses:

1. Im Lernkontext ankommen; Problemstellung entdecken
2. Vorstellungen entwickeln
3. a) Lernprodukt erstellen
b) Informationen auswerten
4. Lernprodukte vorstellen, festhalten, diskutieren
5. a) Lernzugewinn definieren
b) Kompetenzzuwachs in neuen Aufgabenstellungen erproben
6. Sicher werden und üben.

Als Planungshilfe wird die entsprechende von Hahn und Wiedemann (Seminar-schulrätinnen am Staatlichen Seminar für Didaktik und Weiterbildung in Schwäbisch Gmünd) entwickelte Möglichkeit der tabellarischen Darstellung von Lehr-Lernprozessen verwendet (Leisen, 2010; Maier, 2012).

Tab. 1: Auszug aus der Skizze einer Lehr-Lernsequenz zum Themenschwerpunkt Hygiene¹

Fach und Klasse:	Hauptanliegen:	Lernziele:
<p>Wirtschaft, Arbeit und Gesundheit (WAG) Mensch und Umwelt (MuM)</p> <p>Thema der Unterrichtssequenz: Wie sieht für mich ein sauberer Arbeitsplatz aus? Hygiene rund um die Nahrungszubereitung</p>	<p>Die Lernenden erleben Hygiene als Voraussetzung, sich in der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung gesund zu erhalten.</p> <p>Inhaltlicher Schwerpunkt: Planung, Durchführung, Interpretation und Dokumentation von Hygienebedingungen in der Küche für eine gesundheitsförderliche Nahrungszubereitung im Alltag.</p>	<p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - erleben bewusst die alltägliche Situation eines hygienisch ansprechenden Arbeitsplatzes. - formulieren Hygieneregeln für die Bereiche: - persönliche Hygiene - Lebensmittelhygiene und - Hygiene am Arbeitsplatz; - artikulieren und dokumentieren individuell ihre Ergebnisse. - sind in der Lage, einen Transfer in die praktische Nahrungszubereitung in der Schule und im persönlichen Lebensumfeld zu leisten.

Schulküche als Lernumgebung

In der Kopfzeile (Tab. 1) wird das Hauptanliegen der Unterrichtsstunde als eine Art übergreifendes Lernziel bzw. übergreifende Kompetenz dargestellt sowie die inhaltlichen Schwerpunkte zu denen gearbeitet werden soll. Zudem wird zwischen antizipierten Lernprozessen bzw. Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler sowie Lehraktivitäten bzw. Handlungen der Lehrperson differenziert. So sollen Lehrkräfte zum Nachdenken über die Phasen des Lernprozesses der Lernenden angeregt werden. Methodische Überlegungen zur Gestaltung der Lernumgebung bzw. organisatorische Aspekte der Unterrichtsdurchführung werden in einer mittleren Spalte gesondert dargestellt. (Gestaltung der Begegnung zwischen Lernenden und Lehrperson, Lernsetting; Sozialformen, Medien, Methoden, Gestaltungselemente).

4 Methodische Analyse und Begründung der Lehr-Lernsequenz

4.1 Im Lernkontext ankommen; Problemstellung entdecken/Einstieg präsentieren

Die Lehrperson verwendet z.B. als Einstieg Fotos, die kritische Umstände im Bereich der Hygiene darstellen. Die Untergliederung in die Bereiche „persönliche Hygiene“, die „Lebensmittelhygiene“ und die „Arbeitsplatzhygiene“ wird von der Lehrperson beispielhaft folgendermaßen präsentiert: gebrauchtes Pflaster, Lebensmittel mit Gefrierbrand, Abguss mit Speiseresten, etc. (siehe Kompetenzorientiertes Planungsmodell). Die Lernenden erfahren dadurch einen Lernanreiz aus einer individuellen Alltagssituation, welcher ihnen als Impuls bzw. als „Störung“ (Leisen, 2010) begegnet. Dies bietet bewusst allen Lernenden die Möglichkeit zur spontanen Artikulation. Es entsteht ein kommunikativer und wertfreier Austausch.

4.2 Vorstellungen entwickeln/Einstiegsproblem fokussieren und Aufmerksamkeit polarisieren

Die Lehrperson fokussiert das Einstiegsproblem entweder mit der letzten Folie einer PowerPoint-Präsentation oder mit einem kurzen Impuls in Form eines Tafelanschiebs: „Wir, die Küchentester“, so dass die Lernenden Vorstellungen entwickeln können. Sie benennen unhygienische Elemente eines Arbeitsplatzes, die sie stören. Die Lehrperson stellt nur rote Faserstifte, Karten und Magnete zur Verfügung, hält sich aber inhaltlich zurück. Die Lehrperson sollte nur LernbegleiterIn sein. Dennoch ist diese Gelenkstelle für den weiteren Lernprozess entscheidend, da dies die Überleitung bzw. Hinführung zur Fragestellung der Lernenden ist: „Wie

sieht eine Küche aus, in der ich arbeiten will?“ und „Was kann ich zur Hygiene beitragen?“

4.3 Lernprodukt erstellen und Informationen auswerten/ Aufgabenstellungen anbieten

Das Lernprodukt bezeichnet Leisen als „Herzstück“ des kompetenzorientierten Lehr-Lern-Prozesses. Leisen spricht von der „Trias ‚Lernprodukt – Aufgabenstellung – Material/Methoden‘ (Leisen, 2013). Er empfiehlt bei der Planung „...zu prüfen, ob die Aufgabenstellung zu dem Lernprodukt führt, ob der Zeitanatz passt, ob das Anspruchsniveau stimmt, ob die Lehrkraft dem Thema gerecht wird, ob wirklich die Kompetenzen entwickelt werden, die anstehen und der Sache dienlich sind“ (ebd. S. 67). „Lernprodukte entstehen im handelnden Umgang mit Wissen“ (ebd. S.14). Hier muss eine Lernumgebung gestaltet werden, die stark geprägt ist von Individualisierung und Differenzierung. Es müssen zahlreiche Lernaufgaben und Lernmaterialien bereitliegen, mit deren Hilfe sich die Lernenden eine Thematik individuell erarbeiten können.

Diese Lernaufgaben und Materialien müssen so konzipiert bzw. variiert werden, dass ein eigenständiges Tun überhaupt möglich ist, d.h. die Lernaufgaben müssen mit ihren Aufgabenstellungen so präzise formuliert sein, dass sie sich selbst erklären oder mit einer rasch erfassbaren und verständlichen Erklärung bearbeitbar sind. Interessant kann hier auch die Methode des Verfremdens sein. Ein Gedicht im Mathematikunterricht; ein Bewegungsspiel in Deutsch, ein Spiel in den Naturwissenschaften, etc.. Längst sind diese Methoden Teil eines schüler- und handlungsorientierten Unterrichts.

Im vorliegenden Beispiel sind unter den Lernmaterialien beispielsweise Spiele wie Domino oder Memory zu finden. Spiele haben einen starken Aufforderungscharakter und bieten Anreize für eine praktische Auseinandersetzung mit einer Thematik. Ferner wird ein virtuelles Quiz („Lagern Sie richtig im Kühlschrank?“ [www.inform.de] eingesetzt, bei welchem es um die sachgerechte Lagerung bzw. Bevorratung von Lebensmitteln durch Kühlen geht. Vorgefertigte Medien aus den Ordnern „SchmExperten“ des *aid* (2011 und 2012) können eingesetzt werden. Beim *aid* erhält man auch Infobroschüren zur genannten Thematik. Diese können ergänzend für vertiefende Studien bereitgelegt werden. Die fachpraktischen Elemente der Ernährungs- und Verbraucherbildung werden über zahlreiche Realmedien wie Lebensmittel und Küchengeräte, sowie Kühlschrank ergänzt. Um anwendungsorientiert zu arbeiten, bietet sich in jedem unterrichtlichen Geschehen in den ernährungs- und verbraucherbildnerischen Fächern die Kulturtechnik der Nahrungszubereitung an, das „Kochen“. Hierfür liegt ein Rezeptblatt vor, welches durch seine Struktur ein selbstständiges Zubereiten ermöglicht. Das Rezeptblatt ist so strukturiert, dass die Lernenden zunächst anhand der Überschrift einen Zugang zur Zubereitung erfahren. Im Kontext werden dann zunächst alle benötigten Kü-

Schulküche als Lernumgebung

chengeräte benannt. Eine Tabelle – unterteilt in „Zutaten“ und „Zubereitung“, die einander durch Trennungslinien in der Tabelle zugeordnet werden – ermöglicht durch rasches Erfassen des komprimierten Textes ein sofortiges Nacharbeiten.

Um ein Lernprodukt zu erstellen wird den Lernenden ein Leporello (blanko) bereitgelegt. Darin notieren bzw. dokumentieren sie individuell ihre neu gewonnenen Erkenntnisse, nachdem sie sich die Materie durch die Lernmaterialien erschlossen haben. Ein signifikantes Element dieser kompetenzorientierten Unterrichtsform ist die Anwendung. Das Erlernete wird im Kontext der Ernährungs- und Verbraucherbildung unmittelbar in die praktische Umsetzung überführt. Die Frage, ob die Lernenden alles verstanden haben, kann in der Vorbereitung eines hygienischen Arbeitsplatzes für eine Schokoladencreme zielgerichtet gelöst werden. Warum hier ausgerechnet eine Schokoladencreme ausgewählt wurde, kann u.a. mit dem hohen Motivationscharakter dieses Rezeptes beantwortet werden.

4.4 Lernprodukte vorstellen, festhalten, diskutieren, auswerten

Der Sinn dieser Phase liegt in der individuellen und selbst formulierten Präsentation. Sachverhalte, die in eigenen Worten vorgestellt werden, können besser behalten werden (Gudjons, 1997; 1998) und machen Lernenden und dem Lehrenden sofort deutlich, ob die Inhalte verstanden wurden.

Mit der Kugellagermethode erfahren die Lernenden zunächst einen ersten interaktiven Austausch. Im vorliegenden Planungsmodell wurden bewusst unterschiedliche Medien und Methoden zur Präsentation gewählt. Zum einen die schriftliche Fixierung mittels Tafel, Karten und Leporellos, zum anderen die handlungsorientiert gestalteten Arbeitsplätze.

Die Lernenden erfahren durch den Austausch eine Erweiterung der Sozialkompetenz im Bereich der Kommunikation: Zuhören sowie Sprechen und Ausreden lassen werden hier in der Anwendung er-/gelernt und vertieft. Ferner wird auch die Schreibkompetenz durch die Verschriftlichung der Ergebnisse geschult und geübt. Entscheidend für die Fachwissenschaft sind hier der direkte Zugang zu Fachbegriffen und die sofortige situative Umsetzung. Durch den Einsatz der grün zu beschriftenden Karten wird eine Verbindung zum Einstiegsproblem geschaffen (vgl. Karten mit roter Beschriftung), nämlich mangelhafte Hygienebedingungen, und Fachbegriffe werden dabei vertieft.

4.5 Lernzugewinn definieren und Kompetenzzuwachs in neuen Aufgabenstellungen erproben/Lernbewusstheit fördern und neue Kontexte anbieten

Um den Lernzugewinn zu definieren, vergleichen die Lernenden ihre individuellen Lernprodukte mit ihren eingangs formulierten Vermutungen. Dadurch können sie ihren persönlichen Lernzuwachs artikulieren und ihre eigenen Lernprozesse reflek-

tieren und erleben dadurch ihren eigenen Kompetenzzuwachs. Die Lehrperson setzt einen Impuls zur Reflexion in Form eines Fotos (unhygienischer Arbeitsplatz). Nach der eigenen Reflexion des Lernprozesses durch die Lernenden kann die Lehrperson ihre eigenen Beobachtungen dazu in individuellen Feedbacks äußern.

Um die Kernkompetenz, Bewältigung von Alltagssituationen, zu erweitern, muss die Aufgabe in einem neuen Kontext erprobt werden. Diese Transferleistung wird in einer praktischen Tätigkeit erfahren. Die Lernenden bereiten z.B. eine Schokoladencreme zu. Konkret werden die erlernten Kompetenzen rund um die Gestaltung eines Arbeitsplatzes, der den neu formulierten Hygienebedingungen entspricht, übertragen. Dadurch beweisen sich die Lernenden als Spezialisten für persönliche Hygiene, Lebensmittelhygiene sowie hygienisches, und damit gesundheitsförderndes Arbeiten. Sie haben damit eine Alltagskompetenz erworben, die sie ständig in außerschulischen Handlungsfeldern benötigen.

4.6 Sicher werden und üben

Das einmalige Zubereiten eines Teilgerichts kann nun natürlich noch nicht als stets abrufbare Kompetenz vorausgesetzt werden. Durch ständig wiederkehrende und auch leicht abgeänderte Zubereitungssituationen wird der Lernende das Erfahrene nun eigenständig (freiwillig) erproben und umsetzen. Die Lernenden gewinnen zunehmend aus eigenem Interesse an ihrer persönlichen Gesunderhaltung Sicherheit bzw. Routine in der Gestaltung eines hygienischen Arbeitsplatzes.

5 Evaluation und Reflexion

Um die Thematik *Hygiene* zu reflektieren und zu bewerten, muss festgestellt werden, dass bei der Entwicklung einer Lehr-Lernsequenz der Fokus auf der Gestaltung der Lernumgebung liegen muss. Nach der Durchführung stehen Fragen wie „Welche der geplanten Lehr-Lernsequenzen muss abgewandelt bzw. eliminiert werden“ im Mittelpunkt? Waren die in der Lernumgebung bereitgestellten Medien und Materialien schüler-, handlungs- bzw. leistungsorientiert? Wie oft wurde die Lehrperson in welcher Lernsequenz von den Lernenden involviert (als Hilfestellung)? Mit welchen Kriterien bewerten die Lernenden die bereitgestellten Materialien? Im Gegensatz dazu reflektieren die Lernenden oft schwerpunktmäßig die Elemente Zubereitung und Verzehr. Dies muss in der Reflexionsphase aber durchaus einbezogen werden. In der gemeinsamen Reflexion vereinfachen die Bezugspunkte des gewählten Beispiels (Schokocreme: Geschmack, Darbietung, Menge, Zutaten, Preis, Aufwand etc.) eine Diskussion.

6 Ausblick

Fakt ist, dass der Lernkontext „Alltag“, welcher sich in verschiedenen Fächerverbänden und Fächern wiederfindet, stets einen Lebensweltbezug hat. Eine intrinsische Motivation, den individuellen Alltag zu meistern, bietet hervorragende Möglichkeiten, Kompetenzen auch im Sinne einer nachhaltigen Bildung zu erwerben. Durch Lernaufgaben, mit Lebensweltbezug für die Lernenden, kann der Individualisierung, der Heterogenität sowie der Interkulturalität in diesem Fach Rechnung getragen werden. Die Küche ist also in vielfältiger Art und Weise eine geeignete Lernumgebung um Lehr-Lernprozesse zu initiieren.

Anmerkung

¹ Die komplette *Skizze einer Lehr-Lernsequenz zum Themenschwerpunkt Hygiene* steht über [www.hibifo.de/04_2013.html] zum Download zur Verfügung.

Literatur

- aid (2011). aid infodienst für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz e.V. (Hrsg.). *SchmExperten – Ernährungsbildung in den Klassen 5 und 6*. Bestell-Nr. 3979. Bonn.
- aid (2012). aid infodienst für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz e.V. (Hrsg.). *SchmExperten in der Lehrküche – Ernährungsbildung in den Klassen 6 bis 8*. Bestell-Nr. 3980. Bonn.
- aid (2012). aid infodienst für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz e.V. (Hrsg.). *Die Küchenkartei*. Bestell-Nr. 3462. Bonn.
- aid (2004). aid infodienst für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz e.V. (Hrsg.). *Besserwissers Kühlschrank*. Bestell-Nr. 3462. Bonn.
- Bartsch, S. (2011). *Jugendliche Essende im Fokus der Ernährungsbildung*. BeKi-Jahrestagung 2011 in Stuttgart Hohenheim.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, C., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oepping, A., Rademacher, C. & Schulz-Greve, S. (2013). *Ernährungsbildung - Standort und Perspektiven*. *Ernährungs-Umschau* 60, S. M 84-M 94.
- Gudjons, H. (1998). *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in – Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (1997). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit - Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heseker, H. (Hrsg.) (2005). *REVIS-Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003-2005. Schlussbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft*. Paderborn.

- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2009). *Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten*. Stuttgart.
- Leisen, J. (2010). *Das Lehr-Lernmodell in den naturwissenschaftlichen Fachseminaren*. Studienseminar Koblenz. [www.leisen.studienseminar-koblenz.de].
- Leisen, J. (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten – Fragen und Antworten zu kompetenzorientiertem Unterricht und einem entsprechenden Lehr-Lernmodell. Naturwissenschaften im Unterricht Physik*. 123/124, S. 4-10.
- Leisen, J. (2013). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen*. Vortrag in Schwäbisch-Gmünd am 12.7.13. [www.lehr-lern-modell.de].
- Maier, U. (2012). *Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Methfessel, B. (2004). *Esskultur und familiale Alltagskultur*. [https://www.familienhandbuch.de/cms/Ernaehrung_Esskultur.pdf#_blank].
- Weinert, F. (2001). *Leistungsmessungen in der Schule*. Weinheim-Basel: Beltz.

Verfasserinnen

Barbara Dittrich, Barbara Franta und Prof.ⁱⁿ Dr. Petra Lührmann

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Institut für Gesundheitswissenschaften
Abteilung Ernährung, Konsum und Mode

Oberbettringer Str. 200
D-73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: barbara.dittrich@ph-gmuend.de; barbara.franta@ph-gmuend.de;
petra.luehrmann@ph-gmuend.de
Internet: www.ph-gmuend.de

Larissa Kessner und Melanie Braukmann

Von der Lehrküche zur Lernküche – Die Küchenkartei ermöglicht selbstständiges Lernen

Der Artikel beschreibt den Einsatz der Küchenkartei im fachpraktischen Unterricht. Die Kartei wurde für die Unterrichtsreihe „SchmExperten in der Lernküche – Ernährungsbildung in den Klassen 6 bis 8“ entwickelt und unterstützt selbstständiges Lernen. Anhand vier ausgewählter Beispiele wird dargestellt, wie Schülerinnen und Schüler mit den Karten arbeiten und diese in ihren individuellen Lernprozess einbinden.

Schlüsselwörter: Küchenkartei, SchmExperten, Experimente, Binnendifferenzierung

1 Selbstständig lernen mit der Küchenkartei

Die Küchenkartei¹ des *aid* infodienst e. V. liefert alle wesentlichen Informationen und Anleitungen, die Schülerinnen und Schüler für das Arbeiten in der Küche benötigen. Aussagekräftige Fotos und leicht verständliche Texte verdeutlichen wichtige Hygieneregeln, den Einsatz verschiedener Arbeitsgeräte, allgemeine Arbeitstechniken und den Umgang mit ausgewählten Lebensmitteln.

Da die Küchenkartei für die *aid*-Unterrichtsreihe „SchmExperten in der Lernküche“ entwickelt wurde, thematisiert sie solche Geräte, Techniken und Lebensmittel, die in diesem Unterrichtsmaterial zum Einsatz kommen. Die Küchenkartei ist Bestandteil des Medienpaketes „SchmExperten in der Lernküche“:

Steckbrief zu den SchmExperten in der Lernküche

- unterrichtsbegleitendes Material zur Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen
- Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 6 bis 8 aller Schulformen und Bundesländer
- curriculare Einbindung im Fachunterricht und Wahlpflichtbereich, z.B. Hauswirtschaft, Verbraucherbildung, Hauswirtschaft und Soziales, Arbeitslehre, Arbeit-Wirtschaft-Technik
- kompetenzorientiert mit Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung
- individuell veränderbare Arbeitsblätter auf CD-ROM
- Küchenkartei mit 47 Karten zu den wichtigsten Fachinhalten in Wort und Bild
- Kernstück: Lebensmittel und Küchengeräte mit allen Sinnen erforschen, selbstständig warme Speisen zubereiten und dabei Rezepte variieren
- Ziel: Küchenfertigkeiten und Lebensmittelkenntnisse so vermitteln, dass die Schülerinnen und Schüler Speisen gesundheitsorientiert bewerten, mit Freude zubereiten und genießen können

Von der Lehrküche zur Lernküche |

Tab. 1: Themen, ausgewählte Inhalte und Rezepte der SchmExperten in der Lernküche

	Thema	Inhalte	Rezepte
1	Startklar im Team?	Portfolio, Essknigge, Hygiene und Aufräumen, Krallengriff	Wraps leicht gemacht
2	Getränke – Ohne Zucker kein Geschmack?	Trinkgewohnheiten, Energiespartipps und Sicherheit, Rezeptaufbau, Messen und Wiegen, Etikett und Zutatenliste	Cooler Eistee
3	Gemüse – Auch im Winter frisch auf den Tisch?	5 am Tag und Saisonalität, Einkaufszettel, Arbeitsplatzgestaltung, Schneiden, Kochen, Dünsten	Gemüsesuppe mit Biss Veggietasche mit Soße Salat mit Sattwerdgarantie
4	Getreide – Typisch italienisch?	Getreidevielfalt, interkulturelle Aspekte, Kräuter und Gewürze, Vollkorn und Sättigung	Italienische Gemüsebolognese mit Nudeln Feurige Asiapfanne mit Reis Orientalische Kichererbsenpfanne mit Couscous
5	Kartoffeln – Frisch oder aus der Tüte?	Kaufen versus selber machen, Mahlzeiten planen, Kochen, Braten und Backen	Knusprige Kartoffelecken Bunte Kartoffelpuffer Cremiges Kartoffelcurry Salat- und Diprezepte
6	Milch – Mindestens haltbar bis?	Zutatenmengen umrechnen, Müllvermeidung und Klimaschutz, Mindesthaltbarkeit und Verbrauchsdatum, Kühlung und Lagerung und Lebensmittelhygiene, Nährwerttabelle	Gefüllte Pfannkuchen Fruchtiger Milchreis Überbackene Bruschetta
7	Abschlussbüfett – Kreativität gewinnt!	Speisen für ein Büfett variieren, Portfolios präsentieren, Schulverpflegung bewerten, Einkaufstipps	Alle Rezepte
8	aid-Ernährungs-pyramide	Kernbotschaften der Pyramide, Handmaß für Portionsgrößen, Bewegungsverhalten, Essgewohnheiten reflektieren	

Von der Lehrküche zur Lernküche

Der aufstellbare Ringordner zur Küchenkartei gliedert sich in fünf verschiedene Themen: Unter dem Begriff „Sauberkeit“ sind Inhalte zum hygienischen Arbeiten in der Küche zusammengefasst – beginnend mit der persönlichen Hygiene, über die Arbeitsplatzhygiene bis hin zur hygienischen Zubereitung. Weitere Rubriken greifen Arbeitsgeräte, wie Küchenwaage oder Vierkantreibe, Arbeitstechniken, z.B. das Putzen von Gemüse, und ausgewählte Lebensmittel auf. Hier zeigen Step-by-Step-Fotos wie bestimmte Lebensmittel vor- und zubereitet werden. Unter „Extras“ finden die Schülerinnen und Schüler weitergehende Informationen, z.B. zum Tischdecken oder zur *aid*-Ernährungspyramide.

Insgesamt umfasst die Küchenkartei 47 – teilweise doppelseitig bedruckte – DIN-A5-Karten. Dem Unterrichtspaket „SchmExperten in der Lernküche“ liegt darüber hinaus eine CD-ROM mit veränderbaren Blanko-Karten bei. Mit diesen Vorlagen können Lehrende und vor allem Lernende eigene Karten entwickeln und ebenfalls im Ringordner abheften.

Mit Hilfe der Küchenkartei

- erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig Inhalte (z.B. zur *aid*-Ernährungspyramide).
- überprüfen und ergänzen die Jugendlichen selbstständig ihre eigenen Arbeitsergebnisse (z.B. Energiespartipps, die von KüchenExperimenten abgeleitet werden).
- erhalten die Schülerinnen und Schüler praktische Hilfestellungen, die ihrem Kompetenzniveau entsprechen (z.B. Erklärung von Basistechniken wie Gemüse putzen – wer das schon kann, braucht die Karte nicht).
- gestalten die Lernenden eigene Karteikarten (z.B. Tipps für den Einkauf).

2 Eine Kartei – verschiedene Lernwege und Einsatzmöglichkeiten

Im Folgenden wird anhand exemplarisch ausgewählter Unterrichtsvorschläge aus dem Unterrichtsmaterial „SchmExperten in der Lernküche“ erläutert, wie sich die Küchenkartei im fachpraktischen Unterricht einsetzen lässt.

2.1 Experimentieren am Beispiel Raspeltest

Wie das Kunstwort „SchmExperten“ (Schmecken + Experimentieren + Experte werden) verdeutlicht, ist das Experimentieren ein wesentliches Merkmal der SchmExperten. Neben zahlreichen SinnExperimenten bietet das Unterrichtsmaterial auch verschiedene KüchenExperimente mit Lebensmitteln und Küchengeräten an.

Beim Raspeltest werden die Schülerinnen und Schüler beispielsweise vor die Frage gestellt, „wie die Gurke in den Zaziki kommt“. Zur Lösung der Aufgabe steht ihnen eine Vierkantreibe und eine Gurke zur Verfügung. So können sie ausprobieren, was die unterschiedlichen Seiten der Reibe bewirken und erarbeiten sich das Hobeln,

Raspeln und Reiben. Die Karte zur Vierkantreibe unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, dieses Arbeitsgerät sicher einzusetzen und die verschiedenen Seiten richtig zu benennen. Sie macht jedoch keine Vorgaben, welche Seite der Vierkantreibe sich für Gurken bzw. für einen Zaziki am besten eignet. Dies sollen die Schülerinnen und Schüler auf Grundlage ihrer Ergebnisse selbst beurteilen.

SinnExperimente wecken Neugier

Das Experimentieren mit allen Sinnen ermöglicht Jugendlichen neue Lernzugänge und schafft Lernmotivation. Dabei testen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Lebensmittel mit allen Sinnen und notieren, was sie wahrnehmen.

Für SinnExperimente eignen sich unverarbeitete und auch verarbeitete Lebensmittel. So lassen sich verschiedene Verarbeitungsformen auch aus ökologischer, ernährungsphysiologischer und hauswirtschaftlicher Sicht sowie im Kontext nachhaltigen Handelns diskutieren.

KüchenExperimente trainieren Fach- und Methodenkompetenz

Im Mittelpunkt der KüchenExperimente steht die Erforschung von physikalischen, chemischen und biologischen Zusammenhängen, die bei der Nahrungszubereitung eine Rolle spielen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler auch Schritte ausprobieren, die bei der eigentlichen Rezeptzubereitung wenig zielführend wären.

Das Besondere dabei ist, dass die Lernenden sowohl naturwissenschaftliche Arbeitsmethoden als auch hauswirtschaftliche Fertigkeiten trainieren können. Wenn mit Lebensmitteln in der ein oder anderen Weise umgegangen wird (z.B. längere Garzeiten für härteres Gemüse) oder Küchengeräte in bestimmter Weise zum Einsatz kommen (z.B. Töpfe immer mit Deckel), dann stehen meist naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten dahinter, die es zu verstehen und dann im Alltag anzuwenden gilt.

2.2 Binnendifferenzierung am Beispiel Pellkartoffeln

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich stark in ihren manuellen Geschicklichkeiten. Manche können bereits kleine Menüs alleine zubereiten, anderen haben noch keinerlei Erfahrungen im Umgang mit Lebensmitteln.

So sind besonders im haushaltsbezogenen Unterricht die unterschiedlichen Kenntnisse der Jugendlichen, die bereits vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werthaltungen, das vermeintliche Expertenwissen und das in Herkunftshaushalten und Medien geprägte Alltagsverständnis der Inhalte bedeutsam für die Konzeption von Lernprozessen. (Leutnant 2012, S. 66)

Die Küchenkartei kann die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, indem sie jederzeit als Nachschlagewerk zur Verfügung steht. Wenn die SchmExperten für ein SinnExperiment beispielsweise Pellkartoffeln brauchen, finden Küchenneulinge auf der Karte „Pellkartoffeln kochen“ eine schrittweise Anleitung mit Fotos und kurzen Erläuterungen. Jugendliche mit mehr Erfahrung können zunächst auf diese Hilfestellung verzichten. Ihnen stellt sich vielleicht erst zum Ende der Zubereitung die Frage, woran sie erkennen, dass ihre Kartoffeln gar sind. Auch hier hilft dann die Küchenkartei mit der Karte „Garprobe“.

Von der Lehrküche zur Lernküche

Somit handelt es sich bei den Karteikarten um differenzierende Unterrichtsmaterialien, die einen wichtigen Schritt in Richtung eines individualisierten Unterrichts bedeuten können. Laut Leutnant (2012, S. 67) muss ein individualisierter Unterricht neben den differenten Lernvoraussetzungen auch die unterschiedlichen Interessenslagen und vor allem die individuelle Kompetenzentwicklung der Jugendlichen berücksichtigen.

2.3 Rezepte variieren am Beispiel Gemüsesuppe

Obwohl die Zubereitung warmer Speisen zu den Kernkompetenzen der SchmExperten zählt, enthält das Unterrichtsmaterial eine überschaubare Auswahl an Rezepten. Diese dienen exemplarisch dazu, wichtige Basistechniken und das Arbeiten nach Anleitung zu trainieren. Dabei lässt die Formulierung der Rezepte den Schülerinnen und Schülern insbesondere in Bezug auf Obst und Gemüse so viele Freiräume wie möglich. Darüber hinaus finden sich auf allen Rezepten Ideen zur Variation von Speisen, die die Jugendlichen anregen sollen, selbst kreativ zu werden.

Das Rezept für Gemüsesuppe ist beispielsweise so konzipiert, dass es mit den verschiedensten Gemüsesorten gelingt. Diese Freiheit ist nötig, um saisongerechtes Gemüse verwenden zu können. Dies soll den Jugendlichen aber auch ermöglichen, das Rezept nach ihren Vorlieben und Bedürfnissen abzuwandeln. Statt einer klaren Vorgabe, wie welches Gemüse vorbereitet werden soll, erhalten die Schülerinnen und Schüler deshalb lediglich allgemeine Anweisungen, wie „Gemüse waschen, putzen und falls nötig schälen“ oder „hartes Gemüse kleiner schneiden, damit es schneller weich wird“.

Die Küchenkartei dient in diesem Fall dazu, die allgemeinen Anweisungen zu konkretisieren und die Fragen aufzufangen, die sich bei der Abwandlung von Rezepten ergeben. Sie zeigt, was „Gemüse putzen“ bedeutet, welches Gemüse geschält werden muss oder wie der Pürierstab zu bedienen ist, wenn sich die Jugendlichen für eine cremige Variante der Suppe entscheiden.

Die eigenständige Variation von Rezepten fördert nicht nur die Motivation und Begeisterung, sondern auch die Selbstständigkeit und Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler.

2.4 Selbstkontrolle am Beispiel Hygiene

Neben praktischen Anleitungen bildet die Küchenkartei auch theoretische Grundlagen und unverzichtbare Hygiene- und Sicherheitshinweise ab. Ziel ist es hierbei, den Sinn bestimmter Regeln und Vorgaben zu verstehen und anwenden zu können. Die SchmExperten erarbeiten sich die wichtigsten Maßnahmen zur persönlichen Hygiene deshalb in Form eines Expertenpuzzles.

Dabei übernimmt in jeder Arbeitsgruppe ein Jugendlicher die Rolle des „Hygienewächters“ und erarbeitet in drei Schritten einen Hygiene-Check: Zunächst überlegt

sich jeder Hygienewächter alleine eine Lösung. Anschließend findet eine Partnerarbeit mit Bildkarten statt, bevor alle Hygienewächter ihre Ergebnisse vergleichen und gemeinsam eine Checkliste erarbeiten. Dieses dreistufige Vorgehen fördert und erleichtert das kooperative Lernen (vgl. Bartsch, 2012, S. 61).

Die Küchenkartei dient den Schülerinnen und Schülern hierbei zur Selbstkontrolle. Sie überprüfen ihre gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse mit Hilfe der passenden Karten. Bei Bedarf ergänzen sie daraufhin ihre eigene Checkliste oder erstellen eine eigene Karteikarte mit einem auf ihre Anforderungen abgestimmten Hygiene-Check. Ist die Kartei im weiteren Unterrichtsverlauf stets verfügbar, bleibt auch der Hygiene-Check präsent und kann jederzeit wiederholt und abgerufen werden.

3 Schritt für Schritt zu mehr Selbstständigkeit

Die gesamte Unterrichtsreihe betrachtet die Schülerinnen und Schüler als Akteure ihres eigenen Lernprozesses und stellt sie mit ihren Bedürfnissen, ihrer Lebenswelt, ihrem biografischen Hintergrund und ihren Lebensmöglichkeiten in den Mittelpunkt.

Die Lehrenden übernehmen dabei die Rolle des Moderators, der die Schülerinnen und Schüler begleitet, lenkt und motiviert.

Lehrpersonen sind für die Bereitstellung von didaktisch-methodisch durchdachten Unterrichtsarrangements verantwortlich, die ein exemplarisches und strukturiertes Lernen an geeigneten Beispielen ermöglichen. Dabei verändert sich allerdings das Lehr-Lernverhältnis, so begleiten und überzeugen Lehrende den Lernprozess durch ihre Fachexpertise bei Moderation, Anleitung, Beratung etc. (Bartsch, 2012, S. 57)

Ziel des Unterrichtsmaterials ist es, jedem Einzelnen Perspektiven und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie er oder sie seinen bzw. ihren physiologischen Bedarf nach ausgewogenem Essen und Trinken mit den individuellen Bedürfnissen in Einklang bringen kann.

Die Küchenkartei kann Lehrkräfte dabei unterstützen, auch im fachpraktischen Unterricht eine moderierende Rolle einzunehmen. Wie die zahlreichen Schultests mit dem Material gezeigt haben, ist die Küchenkartei jedoch kein „Selbstläufer“. Während der praktischen Zubereitung sind die Schülerinnen und Schüler häufig versucht, ihre Lehrkraft um eine schnelle Anleitung zu bitten, anstatt Arbeitsanleitungen genau zu lesen und bei Unklarheiten zunächst die Küchenkartei zu Hilfe zu nehmen.

Deshalb ist es wichtig, die Küchenkartei zu Beginn einer praktischen Unterrichtsreihe ausführlich einzuführen und im weiteren Verlauf immer wieder auf sie zu verweisen. Fragechips können die Schülerinnen und Schüler motivieren, zuerst selbst nach Antworten auf ihre Fragen zu suchen: Wenn jede Gruppe pro Stunde beispielsweise nur vier Chips erhält, wird sie versuchen, nach eigenen Lösungswegen zu suchen, bevor die Lehrkraft zurate gezogen wird. Natürlich schließt dieses Vorgehen nicht aus, dass die Lehrkraft auch direkte Unterweisungen gibt, wenn sie diese für angebracht und effektiver hält.

4 Fazit

Wie die vier ausgewählten Beispiele zeigen, unterstützt die Küchenkartei schülerorientiertes Lernen und selbstständiges Arbeiten. Sie ergänzt damit optimal das Unterrichtsmaterial „SchmExperten in der Lernküche“. Als Nachschlagewerk und Selbstlernprogramm lässt sie sich aber auch unabhängig davon sehr flexibel im fachpraktischen, kompetenzorientierten Unterricht einsetzen.

Anmerkung

¹ Idee und Konzept der Küchenkartei: Susanne Grünwald

Literatur

- Bartsch, S. (2012). Subjektorientierung. Ein Beitrag zur kompetenzorientierten Aufgabengestaltung in der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3, 52-64.
- Kessner, L., Braukmann, M., Brüggemann, I. (2012). *SchmExperten in der Lernküche. Ernährungsbildung in den Klassen 6 bis 8*. Bonn: aid infodienst Ernährung, Landwirtschaft, Verbraucherschutz.
- Kessner, L., Braukmann, M., Wanzek, P. (2012). *Die Küchenkartei*. Bonn: aid infodienst Ernährung, Landwirtschaft, Verbraucherschutz.
- Leutnant, S. (2012). Selbstdifferenzierende Aufgabenformate im kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3, 65-76

Für die Verfasserinnen

Dipl.-Oecotroph.ⁱⁿ Larissa Kessner

aid infodienst Ernährung, Landwirtschaft, Verbraucherschutz e.V.

Heilsbachstr. 16
D-53123 Bonn

E-Mail: l.kessner@aid-mail.de
Internet: www.aid.de

Barbara Methfessel und Kirsten Schlegel-Matthies

Für eine veränderte Fachpraxis – Zur Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung

Im folgenden Beitrag sollen einige grundlegende Aspekte der Esskultur¹ vorgestellt werden, um darauf aufbauend an Beispielen aus dem Unterricht zu erläutern, welche Bedeutungen diese kulturellen Voraussetzungen für die Fachpraxis haben.

Schlüsselwörter: Handwerkliche Praxis der Nahrungszubereitung, Esskultur, Theorie-Praxis-Verknüpfung

Fachpraxis gilt als beliebte Alternative zum sog. Theorie-Unterricht und wird oft nach dem Motto ‚Lieber mit der Hand gemacht, als darüber nachgedacht‘ erledigt. Die intendierten Lernprozesse beinhalten Forderungen an ‚das Kochen‘, die von Schülerinnen und Schülern (leider auch von vielen Lehrpersonen) als unnötige Erschwernis, wenn nicht gar als Störung gesehen werden.

Tab. 1: *REVIS*-Bildungsziel 3 (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005)

3	Die Schüler und Schülerinnen handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung.	Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage ... sich mit den kulturellen Voraussetzungen, der Bedeutung und Funktion von Mahlzeiten auseinanderzusetzen.	Dazu gehört, dass sie ... <ul style="list-style-type: none"> • Mahlzeiten situations- und alltagsgerecht planen und herstellen können und die zu leistende Arbeit und Gestaltung wertschätzen, • Speisen und Gerichte sowie die LM-Auswahl unter Berücksichtigung von Sinnlichkeit, Gesundheit und Nachhaltigkeit gestalten, • Techniken der Nahrungszubereitung kennen, verstehen, reflektieren und anwenden, • Informationen und Anleitungen kritisch reflektieren.
---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Für eine veränderte Fachpraxis

Lehrpersonen haben erfahrungsgemäß sehr unterschiedliche Ansprüche an die Fachpraxis: Falls sie nicht den leichteren Weg nehmen und die Jugendlichen ‚kochen‘ lassen („Das brauchen die doch für ihr Leben“), mühen sie sich, ihnen grundlegende Fertigkeiten und deren theoretische Begründung nahezubringen – abhängig vom eigenen Grad der Professionalisierung.

Im *REVIS*-Curriculum² wurde der bisherige Zugang zur Fachpraxis entscheidend erweitert: „*Die Schüler und Schülerinnen handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung*“. Der sich hieraus ergebende Bildungsauftrag geht über ‚Kochen‘ hinaus und wird erst vollständig, wenn die angestrebte Kompetenz „*Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, sich mit den kulturellen Voraussetzungen, der Bedeutung und Funktion von Mahlzeiten auseinanderzusetzen*“ (s. Tab. 1) hinzukommt.

1 Grundlagen eines ‚kulturellen Verständnisses‘ der Nahrungszubereitung³

Menschen sind von Natur aus ‚Kulturwesen‘. Als ‚instinktlose Omnivoren (Allesfresser)‘ benötigen sie Wissens- und Handlungsstrukturen, die es ermöglichen, die alltägliche Versorgung mit Nahrung zu sichern. Diese Strukturen sind grundlegende Legitimation dafür, dass Ernährungsbildung Teil des verbindlichen gesellschaftlichen ‚Kulturwissens‘ sein muss, gleichberechtigt zu Sprachen, Mathematik oder Informatik (vgl. Barlösius, 2011; Heindl, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2011).

Die geforderten Wissens- und Handlungsstrukturen müssen durch leitende Werte und Ziele definiert werden. Vorherrschende Begründungen basieren in der Schulküche meist (falls nicht vorrangig auf Erfahrungen der Lehrkraft) auf natur- und arbeitswissenschaftlichen Grundlagen, ergänzt durch politische Ziele (wie z.B. Nachhaltigkeit) – alles ohne Einordnung in einen größeren, auch kulturellen, Zusammenhang. Kulturelle Zusammenhänge ermöglichen aber erst die Strukturierung und Analyse und sind deshalb für die Ausgestaltung der Fachpraxis zentral.

Drei Institutionen des Essens

Menschen regeln ihre Wertung von Nahrungsmitteln, deren Zubereitung und Verzehr über *drei Institutionen* (vgl. Barlösius, 2011, S. 93ff.)⁴:

(1) Die kulturelle Bestimmung von „essbar“ und „nicht essbar“

Menschen als ‚Omnivoren‘ könnten mehr Nahrungsmittel nutzen, als sie kennen können. Dies führt dazu, dass kulturell bestimmt wird, welche Nahrungsmittel akzeptiert werden und welche nicht. Neben Verträglichkeit und Ökonomie (Effizienz des notwendigen Arbeitseinsatzes) gibt es eine Vielzahl von offiziellen (z.B. religiösen, politischen) und inoffiziellen (z.B. Tabus, Moden) Reglementierungen. Entsprechend ist die Nahrungsauswahl auch ein Ausdruck von Normen und Werten bis hin zu den Bewertungen dazu, was ‚man‘ (wer, in welcher Situation) *isst oder nicht isst*.

Auf dieser Basis entwickelt sich Geschmack, welcher dann der sozialen Distinktion dient. Subjektiv wird dieser Zusammenhang selten bewusst wahrgenommen. Jugendliche kennen zwar auch ‚Ess-Moden‘, aber sie empfinden ihre Auswahl zunächst als selbstverständlich, als Ausdruck ihres ‚Geschmacks‘. Sie wissen und verstehen weder die naturwissenschaftlichen noch die kulturellen Hintergründe für die ‚Entwicklung von Geschmack‘ – wie viele Lehrpersonen leider auch nicht.

In der *Nahrungszubereitung* dient die Konfrontation mit Nahrungsmitteln, Gerichten und Geschmäckern auch der Entwicklung und Erweiterung eines ‚kulturellen Geschmacks‘ als Teil kultureller Bildung. Mit der Zubereitung von Gerichten werden nicht nur Kompetenzen angebahnt, sondern auch Geschmäcker, Wertungen und Zuschreibungen (gut – schlecht, traditionell – modern, Alltag – Sonntag etc.) tradiert. Ein Geschmack der ‚Heimat‘, der ‚Moderne‘, der ‚Gesundheit‘ oder des ‚Exotischen‘ wird so erworben – oder abgelehnt. Geschmackserfahrungen gehen – mit Gefühlen und Wertungen verbunden – in zunächst unreflektierte ‚Grundstimmungen‘ (u. a. wichtig für Identität und Sicherheit) und -haltungen (Zuwendung, Abwehr etc.) sowie damit verbundene Handlungsmuster über. Erst wenn diese Zusammenhänge verstanden werden, kann die eigene Entwicklung als ‚gewordene‘ reflektiert und die Nahrungszubereitung gezielt zur Erweiterung der Akzeptanzen genutzt werden.

(2) *Die Küche als kulturelles Regelwerk*

Küchen sind sowohl Räume mit spezifischer technologischer Ausstattung als auch Bezeichnung für typische Arten und Weisen der Zubereitung, die überdies Botschaften beinhalten (Sprache der Küche). In beider Hinsicht sind sie soziokulturelle Phänomene mit entsprechenden Charakteristika und dienen der kulturellen und sozialen Identität. „Zwischen Bedürfnis (Hunger) und Befriedigung (Essen und Trinken) setzt der Mensch das ganze kulturelle System der Küche“, betont Tolksdorf (1976, S. 67) und hebt damit hervor, dass die Auswahl, Bearbeitung und Zusammenstellung von Lebensmitteln zu Speisen und Mahlzeiten einem komplizierten und differenzierten Regelwerk unterliegt.

Obwohl viele Nahrungsmittel in vielen Ländern ähnlich oder gleich sind (wie z.B. Hülsenfrüchte, Getreide), schmecken die daraus bereiteten Gerichte aufgrund der unterschiedlichen ‚Küchen‘ völlig anders (vgl. Schlegel-Matthies, 2002). Die Verarbeitung mit teuren Zutaten (früher oft Eier und Fett, heute seltene Zutaten) und mit einem höheren Aufwand (Arbeit, Zeit, Wissen und Fertigkeiten) kann zur Aufwertung führen (vgl. Rößler-Hartmann, 2012).

In der *Nahrungszubereitung* finden diese Aspekte ihren Platz durch vorgegebene leitende Werte und damit verbundene Rezepte: ‚Gesunde‘ Rezepte sind fett- und ‚nachhaltige‘ fleischärmer, ‚traditionelle‘ sind eher fett- und fleischreicher; Alltagspeisen beanspruchen weniger Wissen und Zeit als Feiertagspeisen etc. Dabei sind Werte wie ‚gesund‘ meist unhinterfragt gesetzt, werden aber durch andere Werte wie ‚festlich‘, ‚schmackhaft‘, ‚exotisch‘ etc. verdrängt bzw. ausnahmsweise ausgesetzt. Küchentechniken werden entweder arbeitswissenschaftlich begründet (rationell,

Für eine veränderte Fachpraxis

sicher, hygienisch) oder mit dem schlichten Hinweis „Das macht man so!“. So kann der kulturelle Hintergrund schnell verdeckt werden.

(3) *Die Mahlzeit als soziale Institution*

Mahlzeiten dienen der Herstellung und Bewahrung von Gemeinschaft und Zugehörigkeit. In ihren unterschiedlichen Elementen, den Tischgemeinschaften/-sitten und -gesprächen), ihren Ausprägungen in Alltag und Festtag, ihrer häuslich/familiären und außerhäuslichen Erscheinungsform haben sie eine soziokulturell strukturierende Bedeutung (vgl. Barlösius, 2011, S. 172ff.; Schlegel-Matthies, 2002, 2011).

Eine integrierende bzw. ausgrenzende Funktion haben die Bestimmungen, wer wann wo, in welchem Rahmen zusammen isst, sowie die *Tischsitten*. Die Bedeutung der Letzteren ist so stark, dass von vielen Menschen ‚Esskultur‘ vor allem mit dem Benehmen bei Tisch verbunden wird. Dabei sind die Regeln bei genauerer Betrachtung von den jeweiligen sozialen Zusammenhängen abhängig. Sie hatten und haben u. a. die Aufgabe, die soziale Stellung angemessen wiederzugeben. Heute gelten z.B. traditionelle bürgerliche Regeln, will man sich nicht im Restaurant blamieren oder anderen Menschen, denen sie wichtig sind, ‚vor den Kopf stoßen‘.

Die *Nahrungszubereitung* ist im Unterricht häufig mit *gemeinsamem Essen* verbunden, wobei eine Einführung in diese ‚Kultur des Essens‘ erfolgen soll. Deren Beherrschung ist häufig eine Voraussetzung für die soziale Akzeptanz von Menschen, ihre Vermittlung ist damit Teil des demokratischen Auftrags von Schule. Die hinter den (sozio-kulturell unterschiedlichen) Regeln verborgenen Zusammenhänge sind allerdings wenig bekannt und selten berücksichtigt.

Das Bildungsziel zur *Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung* verlangt mehr als die mehr oder (meist) weniger reflektierte Vermittlung vorherrschender (sozio-)kultureller Standards auf dem Stand der biographisch erworbenen Erfahrung der Lehrkraft. Erfahrungswissen ist wertvoll, aber begrenzt (vgl. Brandl, 2012). Professionalität verlangt auch bei der Nahrungszubereitung Hintergrundwissen. Wissen zu natur- und arbeitswissenschaftlichen Zusammenhängen ist weitgehend als notwendig akzeptiert. Es wird aber weniger reflektiert, dass und wie auch dieses Wissen kulturellen Einflüssen unterliegt. Eine solche Reflexion kann für einen gelingenden Unterricht hilfreich und das Wissen damit auch notwendig sein.

2 Unterschätzte Grundwidersprüche

2.1 Professionalität versus Alltagswissen und -routinen

Jugendliche haben Erfahrungen (z.B. aus dem Elternhaus oder aus dem Fernsehen) oder Vorstellungen (darunter auch spontane Planungen), wie Nahrung bearbeitet und zubereitet werden kann – und sind oft stolz darauf. Die häusliche Nahrungszuberei-

tung ist nicht systematisch und rationell organisiert, sondern von Raumgestaltung, Alltagsroutinen und auch von der Vermischung mit anderen Arbeitsgängen abhängig. Die Ausstattung der Küchen – und damit auch Kenntnis und Nutzung einzelner Geräte – ist entsprechend unterschiedlich.

Wenn im Bildungsziel 3 (siehe Tab. 1) formuliert ist: „*Techniken der Nahrungszubereitung kennen, verstehen, reflektieren und anwenden können*“, dann sind damit mehr kulturelle Strukturen verbunden, als auf den ersten Blick erkennbar. Die (im Elternhaus) erlernten Praktiken entsprechen häufig nicht professionellen Kriterien, die in der Schulküche die Arbeit leiten sollten. Die Begründung dafür, warum in der Schule professionelle Techniken vorgezogen und damit auch Handlungsalternativen geboten werden, und die Unterscheidung zwischen ‚Verbesserung‘ von Arbeitsprozessen sowie nicht verhandel-, aber begründbaren Grundlagen von Hygiene und Sicherheit kommen meist zu kurz. Eine bloße Gegenüberstellung von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ kann Widerstand wecken. Die explizite Gegenüberstellung häuslicher und professioneller Arbeitstechniken, die eine Analyse ihrer Unterschiedlichkeit aufgrund verschiedener Voraussetzungen und Bedingungen zur Grundlage hat, ermöglicht, beides zu respektieren.

Arbeits- und Gartetechniken berücksichtigen z.B. Kriterien wie Arbeitersparnis, Nährstoffschonung oder Geschmack. Damit neue Arbeitsprozesse als Erleichterung wahrgenommen werden, müssen sie Teil der Alltagsroutinen werden. Erst dann werden sie Handlungsalternativen. Mit *offenen* Diskussionen darüber, dass Schule Wissen und Können erweitern soll und Unterricht daher keine Spiegelung privater Verhaltensweisen zum Ziel hat, sondern Reflexion und Entscheidungsfähigkeit darüber, kann die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, gefördert werden. Viele Dinge werden klar, wenn man die mit ihnen verbundene Arbeitslogik offen legt: Der Umgang mit professionellen Kochmessern ist für Studierende und Jugendliche oft ungewohnt und zunächst befremdlich. Sie fühlen sich mit einem kleinen Messer sicherer. Man kann z.B. demonstrieren, dass man mit einem kleinen und schmalen Messer auf einem kleinen Brett nicht sinnvoll und auch nicht sicher Gemüse schneiden kann. Der Umgang mit einem Kochmesser erfordert eine gute Einweisung und Übung (vgl. Tornieporth, 1993). Motivation dazu können z.B. Kochshows bieten, in denen mit solchen Messern gearbeitet wird. Voraussetzung ist allerdings, dass gute (scharfe) Kochmesser in den Schulküchen nicht nur vorhanden sind, sondern von den Lehrpersonen auch beherrscht und genutzt werden. An dem beliebten ‚Hausfrauen-Allzweck-Suppenlöffel‘ kann und sollte analysiert werden, dass man mit ihm auf einem Topfboden nur Kratzspuren hinterlassen und keine Masse mischen kann. Schneebesens sind dazu sinnvoller. Es gilt, entscheiden zu können, wann man nur kurz umrühren und probieren oder wann man Ansetzen vermeiden oder mischen will.

Die Entwicklung einer Haushaltstechnik und Arbeitsorganisation sollte der Arbeitserleichterung im Haushalt dienen. Beide drücken kulturelle Errungenschaften aus, die erlernt und eingeübt werden können. Werden diese Zusammenhänge klar-

Für eine veränderte Fachpraxis

gestellt, ohne den häuslichen Alltag abzuwerten, kann auch die Einhaltung von Regeln leichter werden. Dabei sollte auch nicht gelehrt werden, dass die arbeitswissenschaftliche Logik, die sich meist auf einzelne Arbeitsprozesse bezieht, nicht immer kompatibel ist mit einer ‚Logik des Alltags‘; in diesem Alltag sind komplexe Situationen zu bewältigen.

2.2 Bürgerliche Kultur und einfache Alltagsküche

Die Haushaltslehre orientiert sich in weiten Bereichen an den Normen der bürgerlichen Haushaltsführung. Bezogen auf eine kulturelle Sozialisation und Integration oder auf eine spätere Berufstätigkeit kann dies auch sinnvoll sein, sollte aber nicht unreflektiert geschehen.

Rezepte, Gerichte und Mahlzeitengestaltung waren immer durch die unterschiedlichen Lebensbedingungen und -stile bestimmt. In reichen Haushalten durfte die Brühe den Appetit anregen, in anderen musste eine dicke Suppe den (ersten) Hunger stillen, damit Fleisch und andere Lebensmittel gespart werden konnten. Wer wenig Zeit und Geld hatte, konnte sich auch keinen großen Aufwand bei der Nahrungszubereitung leisten. Wenige Menschen wissen, dass das mehrgängige Menu mit gesondertem Geschirr und Besteck für jeden Gang, in Schüsseln aufgetragen auf einen Tisch, auf dem eine Tischdecke und Stoffservietten liegen, einer Norm aus dem 19. Jahrhunderts folgt. Und diese Norm entstand in Haushalten, in denen Dienstboten die damit verbundene Arbeit übernahmen. Heutige Jugendliche merken zu Recht an, dass sie mit den Servierschüsseln und -platten mehr Arbeit haben, als wenn die Kochtöpfe und Pfannen auf den Tisch gestellt werden. Nach welchen Regeln das Essen auf den Tisch kommt, sollte nicht (nur) die Wiederholung bürgerlicher Normen beinhalten, sondern auch deren Reflexion – und damit auch die Suche nach arbeitssparenden Alternativen für den Alltag in Haushalten (Teller auffüllen in der Küche; ästhetische Bewertung von Kochgeschirr etc.). Die Teilkompetenz *„Mahlzeiten situations- und alltagsgerecht planen und herstellen können und die zu leistende Arbeit und Gestaltung wertschätzen können“* (s. Tab. 1) beinhaltet u. a. solche Überlegungen. Die Wertschätzung der Arbeit ist im doppelten Sinn geboten: (1) Nur wer erkennt, dass Nahrungszubereitung auch Freude machen kann und ein wichtiger Teil der Selbstbestimmung darüber ist, was gegessen wird, wird auch bereit sein, sich die notwendigen Kompetenzen so anzueignen, dass die Arbeit ‚leicht von der Hand geht‘. (2) Die Wertschätzung derer ist geboten, die diese Arbeit leisten und den anderen damit Nahrung bieten. Die heutige Familienkultur verhindert häufig, dass damit verbundene Arbeit erkannt und anerkannt wird, weil Kinder und Jugendliche häufig nicht mehr sehen, wie Nahrung zubereitet wird, sondern sie „just in time“ vorgesetzt bekommen (vgl. Rößler-Hartmann, 2007, S. 224).

2.3 Bewertungen und Qualitätskriterien

Mit der ersten Teilkompetenz: „*Speisen und Gerichte sowie die LM-Auswahl unter Berücksichtigung von Sinnlichkeit, Gesundheit und Nachhaltigkeit gestalten können*“ (s. Tab. 1) sind drei Qualitätskriterien festgelegt.

Für Jugendliche (und Studierende) enthält der Hinweis „Mir schmeckt’s aber“ meist die Botschaft, dass alle anderen Kriterien als unwichtig erachtet werden. Geschmackswertungen sollten daher explizit von anderen Kriterien wie rationelle und hygienische Arbeitsorganisation, Gesundheitswert getrennt werden. Zudem sollte Geschmack ein eigenständiges Thema im Unterricht sein.

Der Satz ‚Über Geschmack lässt sich nicht streiten‘ gilt durchaus, wenn es um individuelle Präferenzen geht. Wie diese entstehen und welche Unterschiede zur sensorischen Bildung bestehen, ist eine gesonderte Frage. Sensorische Bildung leitet an, Unterschiede zu analysieren oder die Wirkung von Kombinationen unterschiedlicher sensorischer Eindrücke (Geschmack, Geruch, Konsistenz etc.) kennenzulernen – und nicht Präferenzen vorzuschreiben. ‚Geschmacksbildung‘ dagegen legt offen, wie Geschmack entsteht, was er bedeutet und wie man damit umgehen kann – dazu gehört auch, dass und wie man ihn selbst ändern kann. *Sinnlichkeit* beinhaltet all dies und noch mehr: Jugendliche sollen Freude am Essen und an der Nahrungszubereitung haben, sollen genießen lernen, denn das muss gelernt werden (vgl. Bergler & Hoff, 2011; Höhl, 2009). Sensorische Bildung und Geschmacksbildung gehören zur Sinnlichkeit ebenso wie eine gute Beziehung zum Körper (vgl. Bartsch, 2008; Methfessel, 2002). Versteht man diese Zusammenhänge, muss man sich nicht mehr wundern, dass viele Jugendliche von sich aus wenig Interesse zeigen, zu probieren und Würzmöglichkeiten zu variieren.

Soziokulturelle Differenzen finden sich auch beim Ziel einer Gesundheitsförderung: Zum einen haben unterschiedlich vorhandene Ressourcen (Zeit, Geld, Kompetenzen) Einfluss auf das häusliche Essensangebot. Zum anderen haben Jugendliche auch unterschiedliche Haltungen zur Bedeutung des Essens für die Gesundheit: In Abhängigkeit vom sozialen Milieu differiert, was als ‚gutes Essen‘ angesehen wird. Während z.B. Sättigung und Geschmack wichtige Kriterien für körperlich Arbeitende sind, orientieren Menschen aus Milieus mit höherem Bildungsniveau ihre Nahrung stärker an anderen Werten wie Gesundheit, Schlankheit, angesagten Ernährungskonzepten (vgl. Barlösius, 2011; Bourdieu, 1993; Stieß & Hayn, 2005). Bei solchen Orientierungen spielen neben Wissen um die Bedeutung der Nahrung auch Vorstellungen über die Kontrollierbarkeit von Körper und Gesundheit eine Rolle (vgl. Faltermaier, 2005). Daneben ist auch festzustellen, dass eine problematische soziale Lage und damit verbundene geringe Erwartungen an die Zukunft auch die Bereitschaft reduzieren kann, das Essverhalten selbst zu kontrollieren bzw. kontrollieren zu lassen. Wenn das Leben wenig Freuden bietet,

Für eine veränderte Fachpraxis

kann das Essen ein wichtiger „Freudengeber“ und eine „Bastion“ der Selbstbestimmung sein.⁵ Diese und andere Zusammenhänge können erklären, warum Lernende sehr unterschiedlich auf Vorgaben der Lehrkraft zum Thema Gesundheit reagieren.

Mit dem dritten Kriterium der *Nachhaltigkeit* ist der Konflikt zwischen individuellem Genuss und politischen Werten der Nachhaltigkeit (Berücksichtigung globaler ökologischer, sozialer und ökonomischer Zusammenhänge) verbunden. Jugendliche sind gegenwartsorientiert und viele suchen nach einfachen Wegen zum Wohlbefinden. Die Reflexion der globalen Auswirkungen individuellen Konsums (z.B. bezogen auf Fleisch) und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung müssen erst erlernt werden. Damit wird dann ein wertvoller Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (*BNE*) geleistet. Für Jugendliche ist allerdings nicht überzeugend, wenn dies z.B. nur in einer einzelnen Unterrichtseinheit thematisiert wird, dann einmalig Bio-Produkte zubereitet werden und das Kriterium ‚Nachhaltigkeit‘ keinen Eingang in die handwerkliche Praxis – auch mit alltäglichen Umsetzungsmöglichkeiten – findet.

Bei der Diskussion um Qualität und deren Bewertungskriterien sind auch weitere Bewertungen und Begründungen, welche den Jugendlichen wichtig sind, zu erfragen und zu berücksichtigen. Dies kann alle Lebensbereiche betreffen: religiöse Vorgaben, unterschiedliche Geschmackspräferenzen, Gesundheitsvorstellungen, Sinn und Qualität von (Halb-)Fertigprodukten etc. Die Entwicklung und Begründung von Qualitätskriterien sind eine eigene Bildungsaufgabe. Die didaktische Herausforderung liegt darin, konstruktiv mit Widersprüchen zwischen Kriterien bzw. zwischen schulischen Bildungszielen und Interessen von Jugendlichen umzugehen.

3 Folgerungen

Aus den beschriebenen Zusammenhängen erwachsen viele Herausforderungen an (angehende) Lehrpersonen: Zunächst müssen sie reflektieren, welche kulturellen Muster ihr eigenes Verhalten leiten – und sich ggf. das dazu notwendige Wissen aneignen. Schon allein bei der Auswahl der Rezepte und der damit verbundenen Techniken bewegen sie sich meist nur in dem ihnen vertrauten Rahmen (Jugendliche sollen z.B. alles probieren, selten wird aber zubereitet, was die Lehrkraft selbst nicht mag; oder bei der Rezeptauswahl orientiert sie sich nicht an Lehr-Lernzielen und fragt auch nicht nach der Bedeutsamkeit des zu Erlernenden für die Jugendlichen). Ein Verständnis der ‚kulturellen Gewordenheit‘ schafft einerseits mehr Bereitschaft, sich anderen Gerichten und Techniken zu öffnen. Andererseits gewinnen Lehrpersonen mehr Fähigkeiten, mit den unterschiedlichen zu beachtenden Dimensionen der Nahrungszubereitung und den Widersprüchen zwischen diesen Dimensionen umzugehen und Alternativen entwickeln zu können. Diese Fähigkeiten sind

notwendig, um die vierte Teilkompetenz „*Informationen und Anleitungen kritisch reflektieren können*“ (s. Tab. 1) verstehen und vermitteln zu können. Im Unterricht stehen sich oft Lehrpersonen und Jugendliche gegenüber, die sehr unterschiedliche Erfahrungen, Vorstellungen und Präkonzepte zu Haushaltsführung und Nahrungszubereitung sowie zum Zusammenhang von Essen, Körper, Gesundheit etc. haben. Der Umgang mit Widersprüchen erfordert mehr als eine rationale Argumentation. Eine ‚kultursensible‘ Analyse und Reflexion sollte berücksichtigen, dass – direkte oder indirekte – Infragestellungen der familialen, sozialen, religiösen, milieuspezifischen etc. Kultur immer auch Identität und Selbstwertgefühl berühren.

Die Legitimation der Ernährungsbildung als Teil der Naturwissenschaftlichen Bildung und/oder die jeweilige wissenschaftliche Sozialisation verleiten Lehrpersonen zu oft dazu, nur arbeits- und naturwissenschaftliche Theorien zur Begründung der Regeln für die Nahrungszubereitung heranzuziehen. Damit unterliegen sie zwei Begrenzungen: Zum einen werden das Alltagshandeln leitende, kulturwissenschaftliche Zusammenhänge ausgeblendet – und damit auch ein Zugang zum Handeln und Verhalten der Lernenden verwehrt. Zum anderen kann mit dem *alleinigen* (durchaus sinnvollen und notwendigen) naturwissenschaftlichen Denken (z.B. bei Experimenten) nicht die Komplexität des Alltags bewältigt werden. Küstlers (2012) Bezug auf die *MINT*⁶ Fächer mag positiv bewertet werden, erfasst aber nicht den vollständigen Fachauftrag, welcher über die *MINT*-Fächer hinaus geht.

Es kann daher sinnvoll sein, Kompetenzmodelle (z.B. Dachtler-Freiler & Küstler, 2012) noch einmal daraufhin zu überprüfen, wieweit sie kulturelle Aspekte explizit aufgenommen haben. Die Kombination naturwissenschaftlicher Bezüge mit der Analyse und Reflexion der Entwicklung der Alltagskultur ist nicht nur sinnvoll, sondern bietet auch die für Lernprozesse notwendige Sinnhaftigkeit. So kann z.B. die Kombination des Verständnisses der Lebensbedingungen von (Mikro)Organismen mit Wissen zur Denaturierung von Eiweiß viele Zusammenhänge von Hygiene und Konservierung erklären. Dies führt nicht unbedingt zum hygienischen Umgang im Küchenalltag. Wissen wird oft erst persönlich sinnhaft, wenn bewusst Konsequenzen für das eigene Handeln gezogen werden. Dazu ist z.B. sinnvoll, auch zu diskutieren und zu reflektieren, warum viele meinen, dass ein Kühlschrank weniger geputzt werden muss als eine öffentliche Toilette (welche oft nachweislich weniger Keime enthält) und/oder welche anderen Gründe daran hindern, ihn alle zwei bis drei Wochen gründlich zu reinigen.

Rößler-Hartmann (2012) hat dargestellt, dass und wie das Modell einer Mahlzeit zum Ausgangspunkt der Reflexion von Esskulturen genutzt werden kann. ‚Darum herum‘ kann man noch weitere Möglichkeiten schaffen, Nahrungszubereitung in all ihren Schritten und Dimensionen als Ergebnis kultureller Entwicklung zu verstehen. Der Anthropologe Levi-Strauss (1972) merkte einmal an, dass der Mensch sich vom Tier durch den Kult und das Kochen unterscheidet. Es ist lohnenswert, diese menschliche Kompetenz zu vermitteln.

Anmerkungen

- ¹ Auf eine theoretische Grundlegung des Begriffes Kultur bzw. Alltagskultur oder wird hier verzichtet (vgl. dazu Methfessel & Schlegel-Matthies, im Druck).
- ² Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005).
- ³ Hier kann kein systematischer Einblick in die Diskussion der Esskultur gegeben werden (zum Überblick vgl. Barlösius, 2011; Methfessel, 2005; Schlegel-Matthies, 2001; 2002 und die darin jeweils angegebene Literatur).
- ⁴ Die Strukturierung von Barlösius (2011) bietet eine hervorragende Analysegrundlage, alle weiteren vorgestellten Kategorien können sich ihnen gut zu- bzw. unterordnen.
- ⁵ Ein niedriger Schulabschluss führt zu weniger Gesundheit und Lebenszufriedenheit. Bildungsstrukturen benachteiligen sozial Schwache (vgl. Daten der GEDA-Studie 2009 nach BMAS, 2013, S. 198ff.).
- ⁶ *MINT*: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

Literatur

- Barlösius, E. (2011). *Soziologie des Essens: Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung* (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz, Juventa.
- Bartsch, S. (2008). *Jugendesskultur: Bedeutung des Essens für Jugendliche im Kontext Familie und Peergroup*. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung 30. Köln. [www.bzga.de/botmed_60630000.html].
- Bergler, R. & Hoff, T. (2011). *Genuss und Gesundheit*. überarb. Neuaufl. Köln: KUV.
- BMAS (Hrsg.) (2013). *Lebenslagen in Deutschland - 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bonn.
- Bourdieu, P. (1993). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brandl, W. (2012). Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung* 1(4), 3-16.
- Dachtler-Freiler, I. & Küstler, S. (2012). Kompetenzorientierung in der Sekundarstufe II in Österreich im Fachbereich Ernährungsbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung* 1(4), 49-62.
- Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*. [www.evb-online.de/evb_revis_schlussbericht.php].
- Faltermaier, T. (2005). *Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Heindl, I., Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2011). Ernährungssozialisation und -bildung und die Entstehung einer ‚kulinarischen Vernunft‘. In A. Ploeger, G. Hirschfelder & G. Schönberger (Hrsg.), *Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen* (S. 187-201). Wiesbaden: VS.
- Höhl, K. (2009). Gesundheit braucht Genuss. *Haushalt & Bildung*, 86(1), 28-35.
- Küstler, S. (2012). Ansätze zur Entwicklung von naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei Lernenden im Ernährungsunterricht. *Haushalt in Bildung & Forschung* 1(4), 17-26.
- Lévi-Strauss, C. (1972). Das kulinarische Dreieck. In H. Gallas (Hrsg.), *Strukturalismus als interpretatives Verfahren* (S. 1-24). Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Methfessel, B. (2005). *Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 7. Paderborn. [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/wissenschaft_ernaehrung.php]
- Methfessel, B. (2009). Anforderungen an eine Reform der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung. In M. Kersting (Hrsg.), *Kinderernährung aktuell. Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention* (S.102-116, 211-213). Sulzbach: Umschau Verlag.
- Methfessel, B. (Hrsg.) (2002). *Essen lehren - Essen lernen. Beiträge zur Diskussion und Praxis der Ernährungsbildung. Bericht zum 4. Heidelberger Ernährungsforum* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (im Druck). Alltagskultur – viel beschworen – wenig wissenschaftlich durchdrungen? *Hauswirtschaft und Wissenschaft* 61(4).
- Rößler-Hartmann, M. (2007). *Die Ernährungsversorgung als Lernfeld im Alltag der Jugendlichen*. Hamburg: Kovac.
- Rößler-Hartmann, M. (2012). Esskultur – eine zentrale Kategorie der Nahrungszubereitung. *Haushalt in Bildung & Forschung* 1(4), 99-107.
- Schlegel-Matthies, K. (2001). Ernährung als Schnittstelle von Naturwissenschaften und Kulturwissenschaften – am Beispiel Fleisch. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 49(3), 120-127.
- Schlegel-Matthies, K. (2002). „Liebe geht durch den Magen“. Mahlzeit und Familienglück im Wandel der Zeit. In Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.), *Nahrungskultur. Essen und Trinken im Wandel*. Der Bürger im Staat 52, 4. 208-212. [www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/4_02/liebe.htm].
- Schlegel-Matthies, K. (2011). Mahlzeit im Wandel – die Entideologisierung einer Institution. In G. Schönberger & Methfessel, B. (Hrsg.), *Mahlzeiten. Alte Last oder neue Lust?* (S. 27-38). Wiesbaden: VS.
- Stieß, I. & Hayn, D. (2005). *Ernährungsstile im Alltag. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung*, Februar 2005. [www.ernaehrungswende.de/fr_ver.html].
- Tolksdorf, U. (1976). Strukturalistische Nahrungsforschung. Versuch eines generellen Ansatzes. In *Ethnologia Europaea*, Bd. 9 (S. 64-85). Berlin: Reimer.

Für eine veränderte Fachpraxis

Tornieporth, G. (1993). Technik im Haushalt. Ökologie und Gebrauchswert von Haushaltsgeräten. Unter Mitarbeit von Martina Weinig-Neckarmann. In UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt (Hrsg.), *Unterrichtshilfen zur Umwelterziehung in der Arbeitslehre, Bd. I* (S. 1-108). Berlin: UNESCO.

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ (i. R.) Dr. Barbara Methfessel

Pädagogische Hochschule Heidelberg,
Fachgebiet Ernährungs- und Haus-
haltungswissenschaft und ihre Didaktik

E-Mail: methfessel@ph-heidelberg.de
Internet: www.ph-heidelberg.de/ernaehrungs-und-haushaltswissenschaft/personen/dozentinnen/prof-dr-barbara-methfessel.html

Prof.ⁱⁿ Dr. Kirsten Schlegel-Matthies

Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit, Department Sport & Gesundheit,
Fakultät für Naturwissenschaften der
Universität Paderborn

E-Mail: schlegel@mail.upb.de
Internet: <http://dsg.uni-paderborn.de/evb/personen/prof-dr-kirsten-schlegel-matthies/>

Silke Bartsch und Jana Brandstädter

„Erlebnisküche“ – eine Inspirationsquelle für die Fachpraxis Ernährung?!

Zunächst wird über eine begriffliche Klärung eine Annäherung an das Phänomen der „Erlebnisküche“ gesucht, um sie als Inspiration für neue Zugänge für die Fachpraxis Ernährung nach *REVIS*¹ zu nutzen. Ausgangspunkt dafür ist das Erlebnis in seiner Abgrenzung durch das Besondere vom Alltäglichen. Daran schließen sich in dem hier essayhaft verfassten Beitrag erste fachdidaktische Überlegungen und Folgerungen für die Fachpraxis Ernährung an.

Schlüsselwörter: Ernährungsbildung, Erlebnis, Küche, Fachpraxis Ernährung

Einleitung

Zurecht hat er selbst darauf hingewiesen, dass Essen die möglicherweise komplexeste menschliche Aktivität darstellt: Man sieht ein Gericht, riecht es, fasst es an und fühlt es, nimmt beim Konsum sowohl Geschmack als auch akustische Reize – beispielsweise Knuspern beim Essen eines Eisdüffels – wahr. Gesellt sich dann noch ein Konzept hinzu, wie beispielsweise bei den sich auflösenden Ravioli, wird sogar noch das Gehirn stimuliert. In dieser Gleichzeitigkeit so vieler Sinneswahrnehmungen und Reize liegt eine unglaubliche Chance zu neuen Erlebnissen und Erfahrungen, die sich Adrià immer wieder zu Nutze macht. (Blogger über Ferran Adrià, Sternekoch im spanischen Restaurant El Bulli²)

Das Zitat des spanischen Sternekochs Ferran Adrià illustriert ein umfassendes Sinneserlebnis beim Essen, das hier durch die Molekularküche kreiert und inszeniert wird. Die Geheimnisse der Kochkunst begleiten die Kulturgeschichte, so ist z.B. aus der Antike bekannt, dass besondere Geschmacks- und Sinneserlebnisse zum Vergnügen gesucht wurden (vgl. z.B. Lemke, 2007). An diese Tradition knüpfen die Vertreter der Molekularküche gerne an, die durch die heute zur Verfügung stehenden küchentechnischen Möglichkeiten neue Dimensionen schaffen können.

Die hier gewählte Wortschöpfung *Erlebnisküche*³ greift die Idee der Erlebnisgastronomie auf. Beispiele dafür sind die sog. Dinnershows wie „Pomp Duck and Circumstances“, die Zirkus oder Varieté und (gehobene) Gastronomie effektiv in außergewöhnlichen „Locations“ wie einem Spiegelzelt kombinieren und als Gesamtevent vermarkten. Mit dem Begriff der „Erlebnisküche“ soll aber nicht allein auf ein interessantes Geschmackserlebnis fokussiert werden, sondern vielmehr soll die gegenwärtig in vielen Varianten anzutreffende Verbindung zwischen „Erlebnis“ und „Küche“ sowie Essen und Mahlzeiteninszenierung (Unterhaltung) als

„Erlebnisküche“

Phänomen in unserer Gesellschaft herausgestellt werden. Bei der Systematisierung der Beispiele fällt auf, dass Interpretationen der „Erlebnisküche“ in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen beobachtbar sind.

Speise als Erlebnis	Speise und Darbietung als Erlebnis (Essen und Unterhaltungsprogramm)	Darbietung als Erlebnis
Verzehr		Kein Verzehr
außergewöhnliche Gerichte	Dinnershows Schauküchen	Food-Blog Kochshow (TV)
exotische Nahrungsmittel (z.B. geröstete Insekten)	Themenbezogene Kochkurse „Krimidinner“ Dinner im Dunkeln	Lebensmittelfotografie Kochbuch Kinofilm
mit Brausepulver gefüllte Kaugummis	Dîner en Blanc	...
Bubble-Tea	Restaurants mit Molekularküche (Bsp. „El Bulli“ mit Sternekoch F. Adrià)	
FroYo (Frozen Yogurt)	...	
...		

Abb. 1: Kategorisierung von Beispielen der „Erlebnisküche“ (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie Abbildung 1 zeigt, reicht das Spektrum der Beispiele vom Verzehr bis hin zu solchen, bei denen das Essen keine Rolle mehr spielt. Auf der einen Seite löst der Nahrungsmittelkonsum ein Erlebnis aus und auf der anderen Seite findet kein Konsum statt und dennoch wird der Erlebnischarakter über Essen erfasst.

Beispiele für letzteres Phänomen sind Kochshows, Food-Blogs etc. Unter Food-Blogs werden im Allgemeinen Internetblogs verstanden, auf denen Blogger (Privatpersonen, Schauspieler, Models etc.) mehr oder weniger regelmäßig Beiträge über das weite Themenfeld Essen, oft in Verbindung mit Bildern, veröffentlichen. Ebenso werden hier sog. Kochshows im Fernsehen⁴ als Interpretationen der „Erlebnisküche“ aufgefasst, da auch hier eine Verbindung zwischen Erlebnis und Küche besteht, ohne dass die Zuschauenden selbst beim Essen teilnehmen. Das Beispiel von Kochbüchern, die einfach nur durchgeblättert werden können, gehören ebenfalls in diese Spalte; gleichzeitig wird deutlich, dass die Übergänge fließend sind, da zuweilen das eine oder andere auch gekocht wird. Für die im Schaubild in der rechten Spalte aufgezählten Beispiele steht folglich der Unterhaltungscharakter auf visueller Ebene im Vordergrund.

Im mittleren Bereich der Abbildung werden Beispiele angeordnet, bei denen das Essen selbst mit weiteren (meist essensfremden) Unterhaltungselementen für die Sinne mehr oder weniger gleichgewichtig inszeniert wird. Beispiele für diesen Bereich stammen überwiegend aus der Erlebnisgastronomie, zu der nach heutiger Auffassung etwa Mahlzeiten im Dunkeln und das Krimidinner gehören. An dieser Stelle gilt allerdings hervorzuheben, dass die Erlebnisgastronomie keine Erfindung

des 21. Jahrhunderts ist, wie historische Quellen aus dem 15. Jahrhundert belegen (Boron, 2005). Ein weiteres Beispiel sind die „Dîner en Blanc“ (Abb. 2), bei denen über private (Internet-)Netzwerke ein „Massenpicknick“ bevorzugt an populären Plätzen in Städten wie Avenue des Champs-Élysées in Paris organisiert wird. Alle Beteiligten sind weiß gekleidet.



Abb. 2: Dîner en blanc in Karlsruhe 2013 (Bild: © Schlittenhardt [<http://diner-en-blanc-karlsruhe.de/>]).

Schließlich kann auch die Speise bzw. darin verarbeitete Lebensmittel allein der Grund für ein Erlebnis sein (linke Spalte). Erfahrungsgemäß lösen einige Beispiele – auch aufgrund der vergleichsweise geringen Kosten – überwiegend bei Jugendlichen einen Reiz aus. Hierzu zählen etwa Kaugummis, die zunächst eine saure Oberfläche haben, welche aber durch eine beim Zerbeißen austretende süße Flüssigkeit neutralisiert wird, oder Modegetränke (z.B. Bubble-Tea, FroYo), die in den letzten Jahren an Beliebtheit gewonnen haben.

Allen beobachteten Formen der „Erlebnisküche“ ist die Hervorhebung der Speise und/oder des Essens aus dem Alltäglichen und die gleichzeitige Inszenierung eines i. d. R. ästhetisch ansprechenden (Sinnes-)Erlebnisses gemeinsam. Daraus ergeben sich Fragen und Ansatzpunkte für die fachdidaktische Diskussion. Ziel dieses Beitrages ist, die Idee des „Erlebnisses“ aufzugreifen, im Hinblick auf ihre Bedeutung in der Fachpraxis Ernährung zu explorieren sowie erste Folgerungen für die Unterrichtsarbeit mit exemplarisch ausgewählten Lernideen aufzuzeigen. Der vorliegende Beitrag kann und will dazu lediglich Impulse geben und zur Diskussion anregen.

1 Begriff der „Erlebnisküche“

Wie dargestellt drückt der Begriff „Erlebnisküche“ die Verbindung zwischen *Erlebnis* und *Küche* aus, mit der Idee verbindende Elemente zwischen den unterschiedlichen Erscheinungsformen der Erlebnisorientierung rund ums Essen hervorzuheben (vgl. Brandstädter, 2013).

Erlebnisse, die grundsätzlich in Verbindung mit Emotionen⁵ stehen (vgl. Salzmann, 2007), werden häufig auch als Bündelung einzelner Emotionen beschrieben (vgl. Woll, 1997). Diese Bündel können von einem Zusammenspiel unterschiedlicher Emotionen wie Freude, Bewunderung, Hass oder Billigung bestimmt sein (vgl. Ortony & Clore, 1990). Eine einheitliche begriffliche Definition von Erlebnis existiert derzeit nicht. Vielmehr befindet man sich „augenblicklich noch auf der Suche nach einer schärferen begrifflichen Fassung“ (Müller-Hagedorn, 2011, S.49). Viele Definitionen zum Thema Erlebnis sind im Marketingbereich angesiedelt, da dort Erlebnisse als Marketinginstrument in einer auf jugendliche Ausgelassenheit ausgerichteten „Spaßgesellschaft“ zunehmend an Relevanz gewonnen haben. Ähnliche Tendenzen und Ausdifferenzierungen sind in der (Erlebnis-)Pädagogik⁶ beobachtbar.

Zusammenfassend können Erlebnissen trotz unterschiedlicher Begriffsverwendung Attribute wie Außergewöhnlichkeit, Emotionen und Subjektivität als zentrale Gemeinsamkeiten zugeschrieben werden. Für die nachstehenden fachdidaktischen Überlegungen ist relevant, dass das Erleben selbst keine Verarbeitung des Erlebten einschließt, d.h. für einen Reflexionsprozess muss zunächst eine „Aneignung“ stattfinden (vgl. dazu Scheller, 1980).

Durch die Verbindung zwischen *Küche*, die hier als „komplexes kulturelles Regelwerk“ gemäß der Definition bei Barlösius (2011, S. 126) verstanden wird, und *Erlebnis* wird bei der „*Erlebnisküche*“ nun die Wahrnehmung von Speisen und/oder Mahlzeiten zum (besonderen) Erlebnis. Gemäß den drei Institutionen von Esskultur (Barlösius, 2011), kann das Besondere durch die *ausgewählten Nahrungsmittel* i. d. R. in Verbindung mit deren *Zubereitung* und/oder über die *Mahlzeit* erreicht werden.

2 Fachdidaktische Überlegungen

2.1 Abgrenzung von der Alltagsküche

Um Alltagsküche⁷ von der „Erlebnisküche“ abzugrenzen, muss zunächst festgestellt werden, dass hinter den beobachteten Beispielen der „Erlebnisküche“ eine Profiküche steht. Das wird im Umgang mit kommerziellen Erlebnissen (sog. „Events“) wichtig, da diese von medialen Übersteigerungen leben, die weder in der Schule so realisierbar sind noch der Zielsetzung der Ernährungs- und Verbraucherbildung entsprechen (vgl. Methfessel, Bartsch & Rößler-Hartmann, 2001).

Über die Abgrenzung der „Erlebnisküche“ von der Alltagsküche findet ein Perspektivwechsel statt. Dadurch kann erstens – durch den Vergleich – erfahrungsba- siertes (Alltags-)Wissen für den Aufbau fachspezifischer Kompetenzen bedeutsam und zweitens der Blick auf das Alltägliche geschärft werden. Die Idee ist, über das Besondere den Zugang zum Alltäglichen zu bekommen.

Wodurch wird „Essen“ zum Erlebnis? Zur Beantwortung dieser Frage muss das Außergewöhnliche (*Erlebnis*) vom Gewöhnlichen (*Alltag*) abgegrenzt werden. Das bedeutet Alltägliches wird in der Abgrenzung zum Besonderen wahrgenom- men und kann dabei „neu“ entdeckt, analysiert und reflektiert werden.

Über das Erlebnis können auch Fragen zur Kultur *und* Technik der Nahrungs- zubereitung sowie Mahlzeitengestaltung herausgefordert sowie das Reflektieren über die entsprechenden Prozesse angestoßen werden, ebenfalls herausgelöst aus dem Alltagskontext. Funktionsprinzipien (Wie- und Warum-Fragen) können inte- ressant werden, um z.B. küchentechnische Effekte zu erzielen (z.B. *Wie entsteht ein Karamellgeschmack?*). Fertigkeiten und Fähigkeiten können dabei gefragte fachliche Kompetenzen sein und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen.

Intendiert ist ein vertieftes Verständnis der alltäglichen Handlungen, d.h. *zum Beispiel zu verstehen, dass beim Essen Gemeinschaft (Familie) hergestellt wird oder im genannten Beispiel zu analysieren, dass es auf die trockene Hitze beim Karamellisieren ankommt.* Das für die Lernprozesse notwendige Fachwissen kann (und sollte) durch die (beratende) Lehrperson und durch entsprechende Materialien bereitgestellt werden.

Esskulturelle Bestimmungsgründe der Wahl von Nahrungsmittel können dabei ebenso eine Rolle spielen wie naturwissenschaftliche Erklärungen. Beispielsweise können folgende Fragen wichtig werden: *Welche Farben lehnen wir bei Lebens- mitteln warum ab? Essen wir schwarzen Reis (der im alten China dem Kaiser vor- behalten war) oder lehnen wir ihn ab? Warum? Wodurch erhalten „Spaghetti al Nero di Seppia“ ihre schwarze Farbe?* Fragen zur Kultur *und* Technik der Nah- rungszubereitung hängen dabei eng zusammen (vgl. Methfessel & Schlegel- Matthies, i.d.H.).

Die Schaffung eines Erlebnisses über die Situation der Mahlzeit bzw. der Dar- bietung der Speisen hat einen hohen Stellenwert in der „Erlebnisküche“. *Was habt ihr wie anders gemacht als im Alltag? Was hat euch warum besonders gut gefal- len? Welche Lebensmittel sind alltäglich? Welche sind an besondere Anlässe oder Zeiten gebunden? Welche sind wobei undenkbar?* Auch hier geht es um Alltags- routinen, die als solche erkannt werden müssen und wiederum auch in ihrer persön- lichen und gemeinsamen Bedeutung hinterfragt werden können.⁸

2.2 „Lerngeschichten“

Im Rückblick auf die Schulzeit bleiben im Allgemeinen Geschichten in Erinne- rung, die oft mit „Aha-Erlebnissen“ verknüpft sind. So ist auch aus der Erlebnispä-

„Erlebnisküche“

dagogik bekannt, dass erstens Lernprozesse durch Erlebnisse initiiert (motiviert) werden können (vgl. Schenz, 2006) und zweitens durch Erlebnisse Lernen unterstützt wird (vgl. Ebrecht, 1998). Das gilt nicht nur für schulisches, sondern auch für informelles Lernen. Die über das Erlebnis zu erreichende Aufmerksamkeit, ist als Motivation aus fachdidaktischer Sicht interessant, wenn daraus die Lernbereitschaft zur Auseinandersetzung mit Einzelphänomenen gefördert werden kann.

Allerdings ist ein effekthaschendes Erlebnis an sich noch keine hinreichende Begründung für die fachpraktische Eignung, weil dadurch allein kein Kompetenzaufbau gefördert wird. Ersetzen beispielsweise (zeitaufwändige) Kreationen in Anlehnung an die Molekularküche (z.B. Bubble-Tea) herkömmliche Rezepte aus der Schulküche, kann das zwar unterhaltsam sein und gut ankommen, doch ohne weitergehende didaktisch-methodische Überlegungen bleibt es dann auch dabei; es ginge über die Unterhaltung, die kommerzielle Eventangebote besser realisieren, kaum hinaus.

2.3 Sinneserfahrungen

Sinneserfahrungen haben einen prominenten Platz in der „Erlebnisküche“. Aufgrund der allgemeinen hohen Attraktivität des Themas ist von Seiten der Schülerinnen und Schüler eine latente Offenheit gegenüber Neuem zu erwarten (vgl. Bartsch, 2008). Wird das Gewohnte z.B. durch veränderte Kontexte oder Verfremdung zum Ungewohnten (*Bsp. Wie schmecken Karotten gedämpft, frittiert, gegrillt, getrocknet etc.?*), kann das Alltägliche interessantes Experimentiergut werden. Oder es können Geschmackserlebnisse geschaffen werden, indem z.B. Unbekanntes (*Nahrungsmittel*) mit Gewohntem (*Zubereitungstechniken*) gemischt wird. Das Erlebnis kann neugierig machen, Experimentierfreude wecken, den Geschmackssinn herausfordern und zum Kosten verlocken. Aspekte der ästhetisch-kulturellen Bildung, auf die hier lediglich hingewiesen wird, sollten dabei bedacht werden (vgl. Heindl, 2005). Begleiten positive Emotionen dieses Unterrichtserlebnis, werden eher Speisen gekostet, die vielleicht unter anderen Bedingungen mit Aversion gegessen werden (*z.B. Rosenkohl, Fischgerichte*) oder gänzlich abgelehnt würden (vgl. Bartsch, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2006). Auf diese Weise können persönliche Sinneserfahrungen ermöglicht und thematisiert werden, was im Allgemeinen motivierend ist und Neugier und Interesse weckt und im Idealfall zur Volition führt.

Aus fachdidaktischer Sicht stellt sich daher an dieser Stelle die Frage: Wie können Sinneserfahrungen zur Sinnesbildung beitragen? Beispiel: Mit „Dinner im Dunkeln“ werden durch die Ausschaltung des Sehsinns außergewöhnliche Erlebnisse in großer Perfektion durch kommerzielle Eventveranstalter ermöglicht. Sinnesbildung geht darüber hinaus: So kann das emotionale Erleben Basis für die Reflexion werden, z.B. welche Funktionen, Bedeutungen haben Sinne für die Ausbildung einer Esskultur, für die Prüfung der Nahrung etc. Anders als bei kommerziellen Angeboten ist hierfür eine perfekte Inszenierung nebensächlich.

3 Folgerungen für die Fachpraxis Ernährung

3.1 Erlebnis als Thema in der Fachpraxis Ernährung

Die „Erlebnisküche“ als gesellschaftliches Alltagsphänomen fordert den schulischen Unterricht in der Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung mehrfach heraus: Perfektion und mediale Übersteigerung führen häufig zu hohen Erwartungen seitens der Jugendlichen und insbesondere in Kombination mit „Edutainment“ (Unterhaltung mit Lernmöglichkeiten) vermehrt zu einer Konsumhaltung – auch in Unterrichtssituationen, in denen die Eigenaktivität im Vordergrund steht und Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können (vgl. Methfessel, Bartsch & Rößler-Hartmann, 2001).

Zunächst ist daher eine Positionierung sinnvoll, Unterrichtserlebnisse von Freizeiterlebnissen abzugrenzen. Ansonsten besteht die Gefahr, sich in Inszenierungsdetails zu verlieren und die fachdidaktische Zielsetzungen zu verfehlen. Gleichzeitig lohnt es sich, Impulse aus der Erlebnispädagogik aufzunehmen, um jugendgerechte Zugänge für die Unterrichtsarbeit zu bekommen, ohne sich anzubiedern und/oder den Bildungsanspruch aufzugeben (vgl. Bartsch, 2008). Last but not least können Erscheinungsformen der „Erlebnisküche“ im Unterricht einer kritischen Bewertung unterzogen werden, um daran exemplarisch Ernährungstrends und Essmoden zu erarbeiten.

3.2 „Erlebnis Unterricht“

Erlebnisse im Unterricht

Über das Besondere kann ein jugendgerechter Zugang gefunden werden, um (persönliche Grenzen überschreitende) Esserlebnisse zu ermöglichen. Jugendaktionen wie „Gut Drauf“⁹ arbeiten im Freizeitbereich mit Inszenierungen zu Ernährung, Bewegung und Entspannung gemäß dem erlebnispädagogischen Ansatz (vgl. Mann, Schulz & Streif, 2011). Esserlebnisse im sozialen Miteinander bieten in schulischen Unterrichtssituationen einen Mehrwert, der im Rahmen des didaktischen Konzepts der Ernährungs- und Verbraucherbildung eine fruchtbare Reflexionsbasis schaffen kann, ohne nachträglich die Freude daran zu verderben.

So eignet sich die Mahlzeit als eine zentrale Institution der Esskultur (Barlösius, 2011) gut für Unterrichtserlebnisse (vgl. Mahlzeit als Handlungsprodukte bei Bartsch & Bürkle i.d.H.). Über Mahlzeiten wird Gemeinschaft geschaffen, die das Lernklima in den Lerngruppen überwiegend positiv beeinflusst. In den begleitenden Vor- und Nachbereitungen kann dazu nicht nur Speisen, Tischgestaltung und -sitten eingegangen werden, sondern können auch soziale Mechanismen über das Erleben zugänglich gemacht werden, um über die (emotionalen) Erfahrungen auch zu reflektieren und im Hinblick auf die heutige Mahlzeitengestaltung zu diskutieren.

„Erlebnisküche“

Beispiele:

„Dinner“ unter einem Motto

Dazu sind verschiedene Szenarien („*Auftischen bei Königs*“; „*Mittelalterliches Ge-lage*“ etc.) denkbar. Handlungsprodukt kann eine Menüinszenierung sein, bei der die Schülerinnen und Schüler verschiedene Rollen (Essende, Dienerschaft, Küchenpersonal etc.) übernehmen, die allerdings einer entsprechenden Vor- und Nachbereitung bedürfen. Dazu bietet sich ein fächerübergreifender Unterricht an.

Wettbewerb als Erlebnis

Eine weitere Möglichkeit ist die Bewertung von Mahlzeiten. Fachdidaktisch interessant sind dabei die Bewertungskriterien, die z.B. reflektiert werden können hinsichtlich ihrer Funktion als gesellschaftliche Norm und Distinktionsinstrument. Das Erlebnis kann die Gestaltung der Mahlzeit sein, möglicherweise sind TV-Formate Vorbilder. Bleibt es beim „Nachmachen“, ist eine Lernchance vertan.

Impro-Cooking: Mit der Thematik, was aus Lebensmittelresten gezaubert werden kann, ist ein Wettbewerb verknüpft (Baustein 4 des Unterrichtsmoduls „Wertschätzung und Verschwendung von Lebensmitteln“).¹⁰

Kinofilme oder Lesungen können ebenfalls als Erlebnisse (im fachübergreifenden oder bilingualen Unterricht) inszeniert werden. Hier gibt es zahlreiche Ausgestaltungsmöglichkeiten, z.B. entsprechend des Formates des „Kulinarischen Kinos“¹¹ auf der Berlinale können diese unter verschiedenen Perspektiven analysiert, inszeniert und reflektiert werden.

„Erlebnisküche“ als Unterrichtsthema

Das Phänomen der „Erlebnisküche“ lädt dazu ein, verschiedene Aspekte zu Ernährungsmoden zu bearbeiten und eignet sich daher gut als Projektthema. Allein der Versuch die Frage zu beantworten, wodurch wird Essen oder eine Speise zum Erlebnis, führt zu einer Vielzahl von Unterrichtsthemen, die bearbeitet werden können. Vergleichbar mit anderen Konsumbereichen (z.B. Bekleidung und Musik) folgen auch Esstrends bzw. Ernährungsmoden einem Modezyklus, der beispielhaft anhand der Verbreitung von Modegetränken oder „Kochmoden“ (Beispiel: Molekularküche) erarbeitet werden kann. Eine kritische Würdigung aus fachwissenschaftlicher Sicht gibt den Jugendlichen einen Rahmen, sich eine fachlich begründete Meinung zu kommerziellen Angeboten zu bilden, ohne bevormundet zu werden.

Ausblick

Die veränderten Lebensbedingungen in Konsumgesellschaften des 21. Jahrhunderts fordern die Schule heraus: Bleibt Ernährungs- und Verbraucherbildung ihrem Bildungsauftrag treu, geht Unterricht nicht mit freizeitorientierten Unterhaltungsangeboten in Konkurrenz. Erlebnisse erzeugen Aufmerksamkeit und motivieren zum Mitmachen. Die zum Lernen notwendige Volition bedeutet aber auch zielgerichtetes Wollen. In Abgrenzung zur „reinen“ Unterhaltung besteht daher die Stärke des Unterrichts der Sinngebung. Die Beschäftigung mit pädagogischen Zugängen über Erlebnisse ist ein zukünftiges Arbeits- und Forschungsfeld, das zu einer zukunftsfähigen Ernährungs- und Verbraucherbildung beitragen kann.

Anmerkungen

¹ Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005).

² Blogger Tobias auf [<http://blog.gekonntgekocht.de/molekularkueche-2-kochen-als-kunst>].

³ Der Begriff „Erlebnisküche“ wurde von Jana Brandstädter (2013) im Rahmen ihrer ersten wissenschaftlichen Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe entwickelt, um Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts in Verbindung mit Themen aus der Ernährungs- und Verbraucherbildung zu verknüpfen. Impulse für diesen Beitrag kommen aus dieser Hausarbeit.

⁴ Zu den Diskussionen um Fernsehen und Ernährung gibt es zahlreiche Literatur, z.B. bei Rössler & Willhöft (2004); Lücke, Rössler & Willhöft (2003).

⁵ Auf die theoretischen Grundlegungen des Begriffs Emotion wird an dieser Stelle verzichtet. Weiterführende Grundlagenliteratur zum Emotionsbegriff: z.B. Schmidt-Atzert (1996); Literatur zu Essen und Emotionen Pudiel & Westenhöfer (2003); Macht (2005).

⁶ Im vorliegenden Beitrag geht es darum, das Phänomen „Erlebnis“ im Zusammenhang mit der „Küche“ essayhaft im Hinblick auf die Fachdidaktik EVB zu beleuchten. Einzelne Elemente der Erlebnispädagogik sind in diesem Zusammenhang interessant, weitergehende Diskussionen darum sind hierfür irrelevant und werden daher nicht ausgeführt. Aus den gleichen Gründen wird hier auch auf weitergehende Ausführungen zum erfahrungsbezogenen Lernen verzichtet (vgl. Scheller, 1980).

⁷ Weiterführende Literatur zum Alltagsbegriff: Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (im Druck).

⁸ Weitergehende Überlegungen zur Mahlzeit als Zugang zur esskulturellen Aspekten in der Fachpraxis Ernährung bei Rößler-Hartmann (2012). Essen und Kommunikation ist ein zusätzlicher Aspekt, der in diesem Beitrag ebenfalls nicht vertieft werden konnte. Literatur dazu bei Heindl & Plinz-Wittorf (2013).

„Erlebnisküche“

- ⁹ „Gut Drauf“ ist eine Jugendaktion der BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung). Weitere Informationen unter [<https://www.gutdrauf.net>].
- ¹⁰ Siehe [www.evb-online.de/schule_materialien_wertschaetzung_uebersicht.php].
- ¹¹ Weiterführende Literatur zu *Kulinaristik im Film* in Kofahl, Fröhlich und Alberth (2013).

Literatur

- Barlösius, E. (2011). *Soziologie des Essens* (2. Aufl.), Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Bartsch, S.; Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2006). Pizza, Pasta, Döner Kebab – Mittelmeerkost im Alltag deutscher Jugendlicher. Historische und soziale Hintergründe. *Haushalt & Bildung*, 83(4), 17-26.
- Bartsch, S. (2008). Jugendesskultur: Bedeutungen des Essens für Jugendliche im Kontext Familie und Peergroup. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (Hrsg.), *Reihe Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Band 30. Köln: BZgA.
- Boron, B. (2005). *Erlebnisastronomie*. München: GRIN Verlag.
- Brandstädter, J. (2013). *Die Erlebnisküche als Chance für den bilingualen Unterricht in der Sekundarstufe I*. Wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
- Ebrecht, A. (1998). Leben und Erleben - Die Lebensphilosophie um die Wende zum 20. Jahrhundert. In T. Rülcker & J. Oelkers (Hrsg.), *Politische Reformpädagogik* (S. 261-277). Bern: Peter Lang Verlagsgruppe.
- Fachgruppe REVIS (2005). *Bildungsziele und Kompetenzen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de].
- Heindl, I. (2005). *Perspektiven einer ästhetisch-kulturellen Ernährungs- und Gesundheitsbildung - Intelligenz in den Sinnen*. In D. von Engelhardt und R. Wild (Hrsg.), *Geschmackskulturen - Vom Dialog der Sinne beim Essen und Trinken* (S. 262-277). Frankfurt: Campus Verlag.
- Heindl, I. & Plinz-Wittorf, C. (2013). Essen ist reden mit anderen Mitteln - Esskultur, Kommunikation, Küche. *Ernährungsumschau*, 60(1), 8-15.
- Lemke, H. (2007). *Ethik des Essens: Eine Einführung in die Gastrosophie*. Berlin: Akademie Verlag.
- Lücke, S., Rössler, P. & Willhöft, C. (2003). Appetitlich verpackt, aber schwer zu verdauen? Darstellung und Wirkung von Ernährung in Massenmedien: ein Forschungsüberblick. *Medien & Kommunikationswiss.*, 51(3-4), 407-430.
- Kofahl, D., Fröhlich, G. & Alberth, L. (Hrsg.). (2013). *Kulinarisches Kino*. Bielefeld: Transcript Film.
- Macht, M. (2005). Essen und Emotion. *Ernährungs-Umschau*, 52 (8), 304-308.

- Mann, R., Schulz, B. & Streif, S. (2011). GUT DRAUF – zwischen Wissenschaft und Praxis. In BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (Hrsg.), *Reihe Gesundheitsförderung konkret*, Band 15. Köln: BZgA.
- Methfessel, B., Bartsch, S. & Rößler-Hartmann, M. (2001). Zielgruppe: Kinder und Jugendliche. Bildung: Marketing oder Warentest. In Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) Sek. Baden-Württemberg (Hrsg.), *Werbung und Ernährungsverhalten* (S. 74-88). Schorndorf: DGE Baden-Württemberg.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (im Druck). Alltagskultur – viel beschworen – wenig wissenschaftlich durchdrungen? *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 61(4).
- Müller-Hagedorn, L. (2011). *Handelsmarketing*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ortony, A. & Clore, G.C.A. (1990). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pudel, V. & Westenhöfer, J. (2003). *Ernährungspsychologie* (3. Aufl.). Göttingen, Toronto, Zürich: Hofgrete – Verlag für Psychologie.
- Rössler, P. & Willhöft, C. (2004). Darstellung und Wirkung von Ernährungsinformationen im Fernsehen. In DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.) *Ernährungsbericht 2004* (S. 347-406). Bonn: DGE.
- Rößler-Hartmann, M. (2012). Esskultur – eine zentrale Kategorie der Nahrungszubereitung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(4), 99-107.
- Salzmann, R. (2007). *Multidimensionale Erlebnisvermittlung am Point of Sale*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Scheller, I. (1980). *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Schenz, A. (2006). *Erlebnis und Bildung*. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Woll, E. (1997). *Erlebnisswelten und Stimmungen in der Anzeigenwerbung: Analyse emotionaler Werbebotschaften*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ Dr. Silke Bartsch & Jana Brandstädter

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Abteilung Alltagskultur und Gesundheit

Bismarckstraße 10
D-76133 Karlsruhe

Email: bartsch@ph-karlsruhe.de
Internet: www.jugendesskultur.de

Gabriela Leitner

Die (Schul-)Küche als (Lern-)Ort der Gastfreundschaft

Gastfreundschaft und Gastlichkeit sind kommunikative kulturelle Konzepte, die das Zusammenleben der Menschen historisch und aktuell prägen. Wie weit diese als ethische Verbindlichkeit oder konsumatorische Dienstleistung verstanden werden beeinflusst eine Gesellschaft in politischer und kultureller Hinsicht. Die Schule als Ort der Vermittlung und insbesondere der Lernbereich Ernährung sind gefragt an dieser gesamtgesellschaftlichen Aufgabe mitzuarbeiten.

Schlüsselwörter: Gastfreundschaft, Gastlichkeit, Küche, Lernort, Ernährungsbildung

„Alle Fremden und Ankömmlinge sollen unbeschränkt als Gäste aufgenommen werden, wo immer sie wollen“
Erlass Friedrich II.

1 Gastfreundschaft und Gastlichkeit

Der europäische Sommer ist gerade mal wieder vorbei. Es sind wieder (fast) alle an ihren Platz zurückgekehrt – sind nicht mehr Fremde an einem fremden Ort - sind wieder daheim. Der Sommer gilt als Jahreszeit der Reiselust, als Synonym für freie Ortswahl oder das Entdecken neuer Landschaften, Kulturen, Weltanschauungen, Geschmacksrichtungen etc.; als Zeit mal wieder über den Tellerrand zu blicken und die Schönheiten der Welt (als Gast) wahrzunehmen und zu genießen.

Der heutige Sprachgebrauch des Wortes *Gastfreundschaft* meint die vorübergehende Aufnahme, Bewirtung und/oder Beherbergung, für Fremde genauso wie für Angehörige der jeweiligen eigenen Gruppe. Gastfreundschaft sollte ehrlich, herzlich, großzügig und zumeist wechselseitig erfolgen, kann aber auch nur einseitig als echt gelten; sie wird häufig einer ökonomisch bloß auf Gewinn abzielenden *Gastlichkeit* entgegengesetzt. (Kayed, 2003, S. 1)

Echte Gastfreundschaft zu erfahren ist nicht unbedingt selbstverständlich, denn in einer ökonomisierten Welt ist auch Gastlichkeit eine Dienstleistung und kann gekauft bzw. konsumiert werden. „...Gastlichkeit liegt allen Abläufen zwischen Bewirtung und Kundschaft, Küche und Gast zugrunde und gehört insofern zum erweiterten Gegenstandsbereich einer allgemeinen Theorie und praktischen Philosophie der Esskultur, kurz: der Gastrosophie“ (Lemke, 2011, S. 83). In diesem Kontext ist der Gast ein Kunde (und König) und bezahlt für die „servile Gastlichkeit“ (ebd.). Im Wirtschaftsbereich der „hospitality industry“ wird das Vertrau-

en, welches der Gast seinem Gastgeber entgegenbringt mittels „Auszeichnungen“ (Sterne oder Ähnliches) verbrieft, auf der Ebene der Speisen berührt dieses Thema auch die Nahrungsmittelsicherheit: „Sie ist angesichts vieler Lebensmittelfälschungen, die auf heutzutage wissenschaftlichen und technischen Errungenschaften aufbauen, zu einem herausragenden Thema der öffentlichen Aufmerksamkeit geworden“ (Wierlacher, 2011, S. 100)

Angesichts der Globalisierung und Liberalisierung unserer Gesellschaft/en müssen traditionelle Kommunikationsformen wie die Gastfreundschaft unter anderen Gesichtspunkten überlegt werden.

Drei Formen der Gastlichkeit sind zu unterscheiden: die anthropologische Form (wir sind alle Gast des Lebens), die politische Form bis hin zum Asyl und die kulturelle Form, die wir praktizieren wenn wir nach kulturell verschiedenen Regeln jemanden zum Essen einladen oder beherbergen. Alle drei Formen sind Kulturmuster, haben ihre Chancen und ihre Grenzen, leiten uns an, geben Regeln vor, eröffnen Perspektiven produktiven Umgangs miteinander und stärken unsere Fähigkeit, auch dann miteinander zu reden, wenn wir nicht der gleichen Ansicht oder Gesinnungsfreunde sind. (Wierlacher, 2011, S. 1)

Der Gast kommt also nicht immer als zahlender oder geladener Gast, er kommt auch als Hilfesuchender, Asylsuchender, Bedürftiger.¹ Diesem Gast Gastfreundschaft zu erweisen oder nicht kann für diesen Leben oder Tod bedeuten. Ihn abzuweisen wird von den meisten Religionen und Kulturen abgelehnt, es wird daran erinnert, dass man selbst in eine derartige Lage kommen könnte bzw. dass man sich an Gott selbst vergehen könnte (siehe christliche Herbergssuche). In vorchristlicher Zeit wurde ein Gastrecht formuliert, welches dem Gast zumindest für drei Tage ohne sachlichen Gegenwert Unterkunft und Verpflegung sicherte. (vgl. Bahr, 1994, S. 36)

So stehen wir vor dem zwiespältigen Befund, dass die verschiedenen religiösen Traditionen an eine ursprünglich übermäßige und nicht von vornherein limitierte Gastlichkeit erinnern, wohingegen die in rechtliche Ansprüche transformierte Gastlichkeit jede Überforderung durch eine unbegrenzte Gastlichkeit auszuschließen sucht. (Liebsch, 2008, S. 68)

Ist Gastlichkeit heute keine ethische Verpflichtung mehr, sondern als „hospitality management“ Teil der Aufgaben internationaler Hotel- und Gastronomiekonzerne?

2 Was bedeutet Gastsein?

Ein Gast zu sein bedeutet zuallererst fremd zu sein, nicht im eigenen Haus oder Land zu sein. Die Bedeutung von „hostis“ (lat.) oder „xenos“ (griech.) ist ursprünglich „Fremder“, das Wort kann aber auch Feind bedeuten.² Damit ist die Ambivalenz des Gastseins schon in der ursprünglichen Begrifflichkeit vorhanden. Der Gast ist an dem Ort an welchem er als Gast auftritt fremd und bedürftig eben

Gastfreundschaft

weil er sich nicht wie in seinem eigenen Haus oder Land verhalten kann. Nun ist Fremdheit genau das, was wir in unserem „Heim“ oder „Zuhause“ üblicherweise nicht haben und auch nicht haben wollen. Das eigene Heim wird als ein Ort gesehen, an welchem alles bekannt, zugehörig und sicher erscheint, an welchem „enthemmte Kommunikation“ (vgl. Luhmann, 1990, S. 203f) genauso möglich ist wie Intimität, Schwäche und Rückzug. Das Fremde, Andersartige „stört“ das eigene „So-sein“ indem dieses durch das „Anders-sein“ in Frage gestellt wird. Der Gast kann demnach durch sein „Da-sein“ in einem fremden Haus (oikos) oder Land für die dort zu Hause Seienden durch die Verpflichtung ihn in seiner Bedürftigkeit wahrzunehmen und ihm Herberge und Verpflegung zu bieten, um sein Mensch Sein anzuerkennen (und das eigene Mensch Sein anzuerkennen)³ zu einer Last, einer Belastung, ja sogar zu einem Feind werden.

Eine absolute, unbedingte Gastfreundschaft würde verlangen, dass, wie im oben angeführten Zitat von Friedrich II. jedem Unbekannten oder X-beliebigen ein Gaststatus zukommen müsste.

Die absolute Gastfreundschaft erfordert, daß ich mein Zuhause (...) öffne und nicht nur dem Fremden (...), sondern auch dem unbekanntem, anonymen absolut Anderen (eine) Statt gebe (...), daß ich ihn kommen lasse, ihn ankommen und an dem Ort (...), den ich ihm anbiete Statt haben (...) lasse, ohne von ihm eine Gegenseitigkeit zu verlangen (...) oder ihn nach seinem Namen zu fragen. (Derrida, 2007, S. 27)

In manchen Gegenden der Welt, so z.B. in Wüstengebieten im beduinisch-arabischen Raum (vgl. Kayed, 2003, S.2) hat sich historisch aufgrund der Ungastlichkeit der Topographie/Geographie eine unbedingte Gastfreundschaft entwickelt. Eine derartige Gastfreundschaft ist in unserer westlichen Gesellschaft, die in Nationalstaaten funktioniert, obwohl wir sehr wohlhabend sind, überaus schwierig, wenn nicht gar unmöglich vorzustellen.

Zwischen einem unbedingten Gesetz der Gastfreundschaft oder einem absoluten Wunsch nach Gastfreundschaft auf der einen und einem mit Bedingungen verknüpften Recht, einer mit Bedingungen verknüpften Politik oder Ethik auf der anderen Seite besteht ein Unterschied, eine radikale Heterogenität, wenngleich sie auch untrennbar miteinander verknüpft sind. (Derrida, 2007, S.105)

Es ist also geboten zumindest eine geregelte, bedingte Gastlichkeit zu entwickeln, in welcher der Fremde, der in der „kosmopolitischen Tradition (...) ein Recht auf Gastfreundschaft besitzt“ (Derrida, 2007, S. 28) zuerst nach seinem Namen gefragt wird; sein Name macht ihn zu einem Rechtssubjekt, zu einer Person, die anderswo eine Zugehörigkeit (der Name „als eine(r) Hypothese der Generationen“ Derrida, 2007, S. 29) besitzt und mit der man aufgrund dieser Sicherheiten einen „Pakt“ schließen kann. (vgl. Derrida, 2007, S. 24ff) Auch auf Reisen – international oder national – müssen wir uns alle mittels eines Identitätsnachweises ausweisen, unseren Namen und unsere Herkunft bekannt geben, um als (zahlender, meldepflichtiger) Gast aufgenommen zu werden, um als paktfähig im Sinne einer bedingten

Gastfreundschaft zu gelten. „Die eigentliche Gastfreundschaft hat demnach nur noch im Privaten überlebt, wohingegen die Beherbergung von Fremden zu einer öffentlichen und politischen Angelegenheit geworden ist“ (Liebsch, 2008, S. 65) „Je mehr der Staat die Gastlichkeit zu seiner Sache gemacht habe und je mehr sie ökonomisiert worden sei, desto mehr habe sich die eigentliche Gastfreundschaft, die rechtliche Regeln und gewerbliche ignorierte, ins Private zurückgezogen“ (Liebsch zitiert H.C. Peyer, ebd.)

3 Geladene Gäste

Der Begriff des Gastes verweist aber auch darauf, dass das Verhältnis zwischen Gastgeber bzw. Gastgeberin und Gast nicht wie im herkömmlichen Austausch von Gütern und Leistungen reziprok ist. Beide gesellschaftlichen Rollen – Gastgeber/Gastgeberin und Gast – haben ihre Implikationen und verweisen aufeinander. „Doch warum sprach man nie von einem ‚Gast-nehmer‘, warum ist es der ‚Gastgeber‘, der den Gast ‚empfängt‘? Verweist das nicht darauf, daß der Gast nicht restlos auf den Tauschenden zurückführbar ist?“ (Bahr, 1994, S. 13)

Der Gastgeber, die Gastgeberin wird sich für das Kommen der geladenen Gäste bedanken, obwohl er (oder sie) in den meisten Fällen einen größeren Aufwand betrieben hat, als die Gäste und „er stellt sich in den Dienst seines Gastes, ohne daß (...) {er} dadurch zu dessen Herrn würde“ (Bahr, 1994, S. 12) Der Gast bringt zwar als eine Form des Ausgleichs ein Gastgeschenk mit und betont gegenüber dem Gastgeber, der Gastgeberin seine dankbare Anerkennung, die Beziehung zwischen Gast und Gastgeber bzw. Gastgeberin bleibt aber unausgeglichen. „Man kann daher in einem gastlichen Austausch, der die Wechselseitigkeit der gleichen Personen überschritt, die erste Form einer allgemeinen Menschlichkeit manifestiert sehen“ (Bahr, 1994, S. 35)

Der Gastgeber, die Gastgeberin bietet noch viel mehr an als Bewirtung oder vorübergehende Behausung, er/sie bietet den Gästen eine institutionelle Freundschaft an, die Schutz gewährt und welche eine mögliche Ausgeliefertheit an die reine Barmherzigkeit Anderer abwendet. (4) „Die Person des Gastfreundes gilt als heilig, weil sein Verhältnis als übereinstimmend mit dem des Schutzfliehenden aufgefaßt wird“ (Wundt zit in: Bahr, 1994, S.46) Das Interesse des Gastgebers ist es, „die Person des Gastes vor der geringsten Verletzung zu bewahren, (...) jede Spur von Hostilität auszuschließen als Voraussetzung ungestörten Genießens“ (Bahr, 1994, S. 49).

Das heißt: Gastfreundschaft erfüllt drei Bedingungen, die zum Leben nötig sind: Gäste bleiben grundsätzlich am Leben (werden nicht getötet); ihnen wird materiell beim Überleben geholfen (mit Nahrung, Unterkunft und Schutz); und Gastfreundschaft stiftet und erhält ein soziales Band und trägt zum Zusammenleben bei (indem Gäste zumeist umgekehrt auch ihren Gastgeberinnen und Gastgebern und allen anderen Gastfreundschaft gewähren werden). Leben ermöglichen heißt hier

Gastfreundschaft

also mehr, als Menschen nur am Leben lassen, es heißt auch: sie nähren, stärken, stützen, begleiten, ihnen Kenntnisse vermitteln und Freude bereiten. (Kayed, 2003, S. 1)

Als Gast genießt man die volle Aufmerksamkeit des Gastgebers bezüglich der eigenen Bedürfnisse – zumindest während der Dauer des Gaststatus. Allerdings ist es auch geboten den Gastgeber nicht über die Maßen zu beanspruchen. Gast sein bedeutet auch „die Kunst sich rechtzeitig verabschieden zu können, ehe man Parasit zu werden droht“ (Bahr, 1994, S. 44)

„Wir waren seit langem Gäste der Schöpfung und sind es, glaube ich, immer noch. Die Höflichkeit unserem Gastgeber gegenüber gebietet es, daß wir fragen“ (Steiner, 2004, S. 345) Vielleicht ist es ein spiritueller Gedanke ein Gast auf Erden zu sein? Möglicherweise würde es unserer Mitwelt und Umwelt und uns selbst besser bekommen, wenn wir unser Da-sein auf diese Art verstehen würden, eben als Gäste in der Welt, als geladene Gäste. Welches Gastgeschenk wäre angesichts unserer Lebendigkeit und der Schönheit der Welt angemessen und wie könnten wir unsere Dankbarkeit äußern?

4 Dimensionen der Gastfreundschaft

Zusammenfassend können die folgenden Dimensionen der Gastfreundschaft unterschieden werden: Sie kann

- einseitig oder wechselseitig sein;
- offen gegenüber allen sein oder bestimmte Personen oder Gruppen ausschließen;
- geregelt sein (Asylrecht) oder freiwillig;
- begrenzt sein (drei Tage) oder unbegrenzt (vgl. Kayed, 2003, S. 2);
- „kann nur poetisch sein“ (Jaques Derrida).

5 Das Gastmahl

Gastmähler, auf denen der ‚fremde Gast‘ nicht mehr kannibalisch verzehrt, sondern selbst zum gemeinsamen Verzehr geladen ist, stellen insofern noch dessen ‚Einverleibung‘ dar, als er, gleichsam wie ein Kind, durch seine Teilnahme an der gleichen Nahrung und Ernährungsweise zum Mitglied einer Gemeinschaft wird. (Bahr, 1994, S. 157)

In der philosophischen Literatur sind zwei Gastmähler berühmt geworden: Das Gastmahl des Trimalchio (Petronius Arbiter in: Satyricon) und Platons Gastmahl. In beiden Erzählungen oder Gleichnissen wird das Mahl halten zu einer Aussage, die weit über die Banalität des Hunger Stillens hinausgeht.

Trimalchio, ein freigelassener Sklave möchte seinen neu gewonnenen Status als reicher gebildeter Mann durch eine opulente Einladung zu einem Festessen mit

literarischen, akrobatischen musikalischen und theatralischen Darbietungen der süditalienischen Gesellschaft kommunizieren.

Auf einer Platte wird ein enormes Wildschwein hereingetragen, bedeckt mit der phrygischen Freiheitsmütze, an den Hauern zwei Körbchen mit Datteln. An dem Tier liegen, wie an seinen Eutern, kleine Schweinchen aus Kuchenteig. Zum Tranchieren erscheint ein bärtiger Kerl in Jagdkleidung, stößt dem Schwein einen Hirschfänger in die Flanke. Aus den ‚Wunden‘ fliegen Drosseln heraus, die ein Vogelfänger wieder einfängt. (Bahr, 1994, S. 160)

Die Speisenfolge ist ebenso ungewöhnlich als die Darbietung der Speisen, tatsächlich aber wird durch die Inszenierung nur der schlechte Geschmack und die Halb- bildung des Trimalchio sichtbar, er erreicht also genau das Gegenteil dessen was er beabsichtigt hat: als Gastgeber seinen hohen Status zu Schau zu stellen, alles in den Schatten zu stellen was vorher an Festlichkeiten geboten wurde.

Geschmack klassifiziert – nicht zuletzt den, der die Klassifikationen vornimmt. Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie zwischen schön und hässlich, fein und vulgär machen und in denen sich ihre Position in den objektiven Klassifizierungen ausdrückt oder verrät. (Bourdieu, 1982, S. 25)

Pierre Bourdieu macht deutlich, dass der Geschmack immer das Ergebnis sozialer Zugehörigkeit ist, man somit anhand der Artefakte und Inszenierungen, des Habitus, feststellen kann welcher Schicht man zugehörig ist. Es kann demzufolge Trimalchio gar nicht gelingen das „somatisierte Klassenbewußtsein“ (Sloterdijk, 2009, S.284) zu überwinden.

„Zwischen dem Eßbaren und Uneßbaren, zwischen der Einverleibung und der Ausscheidung berichtet die Erzählung von einem Mahl, das sich ohne ‚Gastlichkeit‘ nur selber verzehrt hätte“ (Bahr, 1994, S. 174)

In der Erzählung von Petronius Arbiter wird aufgezeigt, dass der Gastgeber mit seiner Einladung auch übertreiben kann und sich damit selbst, aber auch die Gäste der Lächerlichkeit preisgibt. Ausufernde Dekoration, zur Farce verkommene Speisen und überladene Portionen und Darbietungen wirken der Gastfreundschaft entgegen. Die Gäste des Trimalchio werden instrumentalisiert, nicht um ihretwillen findet das Mahl statt und nicht um einen sozialen Zusammenhalt zu generieren, sondern nur um zu protzen. Gastfreundschaft gebietet auch eine Angemessenheit, welche weder den Gast beschämt, noch den Gastgeber.

Platons Gastmahl (Gastmahl griech.: Symposion) hingegen ist eine Siegesfeier. Die Geladenen sind allesamt Freunde und berichten einander von ihrer Auffassung bezüglich Liebe und Leidenschaft (Eros). Es ist mehr ein Trinkgelage und eine Gelegenheit zu Wort zu kommen als ein Essen und führt schließlich dazu, dass eine der wenigen weiblichen Rollen in Platons Werk, Diotima (indirekt) zu Wort kommt. Sie ist nicht leibhaftig anwesend in der Gruppe der allesamt männlichen Freunde, wird von Sokrates zitiert und bekommt dadurch noch deutlicher den Status des Anderen, Fremden, Nichtgeladenen.

Gastfreundschaft

Das Zusammenkommen zum gemeinsamen Mahl wird in diesem Werk als Möglichkeit zum Philosophieren gesehen. Nicht zufällig wählt Platon das Thema „Liebe“ (im Sinne von Eros) für das Gastmahl und ebenso durchdacht ist es, dass eine Frau die Hauptrednerin ist. Gemeinsames Mahlhalten verstärkt die Beziehung der Geladenen untereinander, die währenddessen genau dieses Thema (im weitesten Sinn) erörtern.

Gastmähler finden auch in der Populärkultur immer wieder ihren Niederschlag, beispielsweise in dem dänischen Spielfilm „Babettes Fest“ (Oscar 1988) oder den als Tabubruch geltenden französisch-italienischen Film „Das große Fressen“ (1973).

Was und vor allem wie gegessen und getrunken wird, ist abhängig von den Kulturkreisen der Lebensgemeinschaften, ist Ausdrucksmittel der Menschen und dient der symbolischen Kommunikation. Dieses spiegelt sich in Gerichten, Rezepten und Ritualen wider und dient als individuelles und gemeinschaftliches Verständigungsmittel. Küchen sind bis heute Orte dieses Geschehens, durch sie wird die Befriedigung des Bedürfnisses nach Nahrung zu einem kulturellen System. (Barlösius, 1999, zit. in: Heindl, Methfessel & Schlegel-Matthies, S. 195)

Gemeinsames Essen, soviel ist sicher, schafft Zugehörigkeit und damit ein Ein- und Ausschließungsmilieu, in welchem es fraglich ist, wer als Gast zugelassen bzw. eingeladen und wer ausgeschlossen wird. Diese Dynamik wird auch in Märchen verwendet, um die Kränkung der Ausgeschlossenheit und deren Folgen zu beschreiben: Die dreizehnte Fee bei Dornröschen rächt sich schließlich dafür, dass sie nicht eingeladen worden ist.

6 Die (Schul-)Küche als Ort der Gastfreundschaft

Betrachtet man das bisher Gesagte, so können wir feststellen, dass Gastfreundschaft für uns Menschen in mehrfacher Hinsicht bedeutungsvoll ist. Sie gibt uns die Sicherheit in einer ungastlichen Welt bzw. in unsicheren Zeiten bei anderen Rückhalt zu finden. Umgekehrt übernehmen wir auch Verantwortung für andere. Beides stärkt den sozialen Zusammenhalt und die soziale Zugehörigkeit was wiederum die Lebensqualität verbessert oder sogar lebenserhaltend wirken kann. Da sich die Gastfreundschaft jedoch historisch betrachtet von einer allgemeinen ethischen Verpflichtung jedes Menschen gegenüber jedem anderen Menschen fortentwickelt hat und ein Großteil der diesbezüglichen Verpflichtung vom Staat übernommen wird, ist der Anspruch des Teilens völlig in den Bereich des Privaten übergegangen. So ist der Akt des konkreten Teilens der Lebensressourcen Essen und Wohnen mit Menschen außerhalb des eigenen Familienkreises kaum mehr erfahrbar.

Hier tritt der eigentliche Anknüpfungspunkt für die gesamte Thematik zutage: Erfahrungen mit Gastfreundschaft können über das gemeinsame Essen aller (Mit-

glieder einer Schulklasse oder Kochgruppe) in den Schulküchen als Orte der Zubereitung und des Geschehens selbst gemacht werden. So wie das Essen selbst vom wilden, fremden womöglich gefährlichen Rohzustand (Natur) durch putzen, schälen, kochen etc. in einer Küche in eine essbare Speise (Kultur) übergeführt werden muss, so wird auch der Verzehr der Speisen durch kulturelle Bedingungen und Regeln ritualisiert. Dies ist auch bedeutsam, wenn Gastfreundschaft gelernt werden soll, denn auch diese kulturelle Leistung setzt soziales Wissen und Handeln voraus. Wer die Rolle des Gastgebers, der Gastgeberin bzw. der Gäste übernimmt und welche Implikationen daraus folgen ist dabei ebenso erfahrbar wie die Angemessenheit einer Mahlzeit oder entsprechende Tischsitten.

Die Aufnahme und der Genuss von Nahrung haben auch regressive Aspekte und so vermittelt Essen üblicherweise Emotionen der Geborgenheit, Zuversicht, des Aufgehoben- und Angenommenseins, also das Gegenteil dessen was im Kapitel 2 als Fremdsein und Ausgeschlossensein beschrieben wurde. Welche Bedingungen vonnöten sind, um eine solche Mahlzeit für alle teilnehmenden Personen zu gestalten sollte u.a. Gegenstand der Ernährungsbildung als Kulturbildung sein.

Ein Gast wird eine Mahlzeit auch dann als gastfreundlich empfinden, wenn seine kulturellen, weltanschaulichen, gesundheitsbezogenen und/oder geschmacklichen Bedürfnisse und Vorlieben berücksichtigt werden. In einer multikulturellen (postmodernen) Welt ist es daher angebracht, dass sich die regionalen Küchen gegenüber diesen Ansprüchen öffnen, unter dem Aspekt der Fremdheit des Anderen (z.T. Interkulturalität) neue Variationen entwickeln bzw. sich insgesamt einer kritischen Prüfung unterziehen. Dabei geht es nicht um Aufgabe der gewachsenen kulinarischen Identität sondern um Ausweitung der gustatorischen, sensorischen und produktorientierten Möglichkeiten um auch für spezielle Ansprüche (Vegetarismus, Veganismus, Diätküche, kulturelle und religiöse Vielfalt etc.) Angebote zu machen. Regionalität in Bezug auf Produkte und Produktionsweisen als quasi-ethische Forderung für das Paradigma der Nachhaltigkeit ist dabei nicht in Frage gestellt, die regionalen Küchentraditionen jedoch schon. So findet man beispielsweise in vielen Restaurants mit österreichischer Küche schwerlich vegane oder koschere Speisen, bestimmte Zutaten, die eine Speisenwahl möglich oder unmöglich für spezielle Gruppen machen (z.B. Speck im Krautsalat) werden nicht ausgewiesen etc.

Um einem Gast Gastfreundschaft zu gewähren ist es also notwendig, nicht nur, wie oben beschrieben, nach seinem Namen zu fragen, sondern darüber hinaus in diskreter und rücksichtsvoller Manier nach seinen Lebensgewohnheiten, Ablehnungen, Vorlieben und diese entsprechend kulinarisch umzusetzen. Dies ist im Rahmen des Schulunterrichts in den Fachpraktischen Übungen anwendbar, bereichert die fachlichen Inputs durch einen möglichen persönlichen Bedeutungsgehalt für bestimmte Schülerinnen und Schüler – oder auf der Ebene der Hochschule für die Studierenden – und eröffnet für alle neue Perspektiven.

Gastfreundschaft

Die private Küche, aber auch die Schulküche sind Orte, an welchen Geschmackserfahrungen möglich gemacht werden können, die sichern, herausfordern, Ansprüche konkretisieren und Perspektiven eröffnen. Ebenso verhält es sich mit Tischsitten, „dos and don'ts“ in der Zubereitung und Präsentation. Das Lernpotential in Bezug auf die Thematik der Gastfreundschaft für Kinder und Jugendliche ist enorm, einerseits weil Essen als konkrete, unmittelbare, primäre Lebenserfahrung lustvoll erlebt wird, ebenso wie die handwerkliche Zubereitung und „Werkschaffung“; andererseits weil in Küchen und Schulküchen zumeist auch für andere gekocht wird. Die Erfahrung der tätigen Fürsorge, der hingewendeten Sorge um und Aufmerksamkeit für Andere ermöglicht – anders als bei vielem was in der Schule gelernt wird – den Erwerb sozialer Kompetenz auf einer direkten Ebene.

Zwar dient das Essen unter dem Aspekt der Nutrition allein der Erhaltung des eigenen Körpers; zugleich ermöglicht es aber die Öffnung zu den Anderen, indem es die formale Voraussetzung für die Atmosphäre der Gastlichkeit bildet. Man führt die gleichen Bewegungen aus wie die anderen, man erhält *seinen* (Hervorhebung d.d. Autor) Körper mit Speisen durch die auch die Körper der *Anderen* (Hervorhebung d. d. Autor) erhalten werden. Man wendet sich dem Tischnachbarn zu. Diese Gemeinsamkeiten ermöglichen eine konfliktfreie Kommunikation. (Dücker, 2011, S. 76)

Indem eine Speise auf eine bestimmte Art und Weise hergestellt wird, spezielle Zutaten verwendet werden und sie in einem kulturellen Rahmen präsentiert, einverleibt und genossen wird, kann die eigene Fremdheit und die Fremdheit des Anderen erkannt und/ oder sichtbar werden.

Eine methodische Aufbereitung der Vermittlung dieser Inhalte reicht von der Ausrichtung (interkultureller) Feste über die Erstellung von Ernährungsbiographien bis hin zu Verkostungen, Rezeptentwürfen, Filmanalysen, Literaturrecherchen und (Lied-) Textanalysen. Das Thema Gast und Gastfreundschaft ist in allen Künsten verbreitet.⁵

Der Themenkomplex der Gastfreundschaft ist zu umfangreich und vielschichtig um ihm in der Kürze der vorhandenen Möglichkeiten gerecht zu werden. Die Leserinnen und Leser sind gebeten dies zu berücksichtigen. Eine Erhellung der Thematik und der Zusammenhänge mit der Ernährungsbildung in der Fachpraxis ist hoffentlich trotzdem gelungen.

Anmerkungen

¹ „Laut UNHCR, dem UNO-Flüchtlingshilfswerk, sind weltweit mehr als 20 Millionen Frauen, Männer und Kinder grenzüberschreitend auf der Flucht; gleichzeitig gibt es mehr als 20 Millionen sogenannte Binnenvertriebene, die innerhalb ihres Heimatlandes auf der Flucht sind. Sie alle fliehen vor Krieg, Verfolgung, Unterdrückung, Gewalt, Folter, Naturkatastrophen, von Menschen zerstörter Umwelt, Elend, Armut, Hunger – sie suchen Leben“ (Kayed, 2003, S. 2).

- ² französisch *hospitalité*: Gastfreundschaft, französisch *hostilité*: Feindschaft.
- ³ Emmanuel Levinas erachtet die Gastfreundschaft als etwas, das uns grundsätzlich überhaupt zu Menschen macht: „Ich bin für den Anderen verantwortlich, ohne mich um seine Verantwortung für mich zu kümmern, uneigennützig und nicht aus Selbsterhaltung. Die Verantwortung ist kein bloßes Attribut, sondern die grundlegende Struktur der Subjektivität. Gastfreundschaft ist nicht eine von vielen Handlungsweisen, für die oder gegen die ein Mensch sich entschieden werden kann [sic!]. Gastfreundschaft ist vielmehr das, was das Menschsein ausmacht: nicht wechselseitig im Tausch sein, sondern den Anderen als Anderen leben lassen“ (Kayed, 2003, S. 3).
- ⁴ In der Novelle von Albert Camus „Der Gast“ (spielt in Algerien während der französischen Besetzung) wird dem im algerischen Exil lebenden Lehrer Daru ein gefangener Araber, der seinen eigenen Cousin getötet hat von einem französischen Polizisten in Gewahrsam gegeben. Daru lässt dem „Gast“ nach schwerwiegenden Überlegungen die Freiheit zur Flucht. Der Araber aber bleibt und geht (freiwillig) ins Gefängnis. Von der Sippe des Arabers wird Daru bedroht, weil er ihren Bruder scheinbar ausgeliefert hat.
- ⁵ Lied von Arik Brauer (österreichischer Liedermacher, der mit dem Fahrrad halb Europa und Israel erradelt hat), 4. Strophe: „Fohr weg min Radl, drah mi ned um I fohr weg min Radl und drah mi nimma um; I kumm in a Araberzelt, da waschns mir die Füß, und sing i ans von Schubert Franz, da kochns mir an Grieß, nur am dritten Tag werns grantig, do bleibt der Teller leer, do stirdlns ma im Rucksack um und spieln sich mitn Gwehr.“

Literatur

- Bahr, H.D. (1994). *Die Sprache des Gastes, Eine Metaethik*. Leipzig: Reclam
- Barlösius, E. (1999). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. Weinheim und München: Juventa, zit. in: Heindl, Methfessel, Schlegel-Matthies: *Ernährungssozialisation und -bildung und die Entstehung einer „kulinarischen Vernunft“* In Plöger, Hirschfelder & Schönberger (Hrsg.) (2011), *Die Zukunft auf dem Tisch*. Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Derrida, J. (2007). *Von der Gastfreundschaft* (2. Aufl.). Wien: Passagen.
- Dücker, B. (2011). *Ritualitätsformen von Gastlichkeit*. In A. Wierlacher (Hrsg.), *Gastlichkeit. Ein Rahmenthema der Kulinarik*, Berlin: Dr. W. Hopf.
- Kayed, C. (2003). *Gastfreundschaft und Philosophie*.
[www.storyguide.at/Gastfreundschaft-Artikel.pdf]

Gastfreundschaft

- Lemke, H. (2011). *Philosophie der Gastlichkeit*, In A. Wierlacher (Hrsg.), *Gastlichkeit. Ein Rahmenthema der Kulinarik*, Berlin: Dr. W. Hopf.
- Liebsch, B. (2008). *Für eine Kultur der Gastlichkeit*. München: Karl Alber.
- Luhmann, N. (1990). *Sozialesystem Familie*. In N. Luhmann, N., *Soziologische Aufklärung* (Bd. 5. Konstruktivistische Perspektiven). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du musst dein Leben ändern*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steiner, G. (2004). *Grammatik der Schöpfung*, München: DTV.
- Wierlacher, A. (2011). *Ästhetik der Gastlichkeit, oder: der mündige Gast*. In A. Wierlacher (Hrsg.), *Gastlichkeit. Ein Rahmenthema der Kulinarik*, Berlin: Dr. W. Hopf.

Verfasserin

Gabriela Leitner

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Fachbereich Ernährung, Humanwissenschaften

Kaplanhofstraße 40
A-4020 Linz

E-Mail: gabriela.leitner@ph-ooe.at

Brigitte Mutz

Die Betriebsküche als Lernort der Selbst- und Sozialkompetenz

Die Betriebsküche – Ort der Zubereitung in der Gemeinschaftsverpflegung¹- soll vor allem ein Lernort der Selbstkompetenzen als auch der Sozialkompetenzen sein. Hauptaugenmerk soll auf die Ausbildung und Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz gelegt werden. Die besondere Bedeutung liegt dabei auf der Entwicklung von Empathie, die sich auf das Zusammenleben der Menschen im Wesentlichen auswirkt.

Schlüsselwörter: Betriebsküche, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Qualitätsstandards, Gemeinschaftsverpflegung, nachhaltige Verpflegung

1 Einleitung

Wesentliches Ausbildungsziel einer berufsbildenden mittleren und höheren Schule für wirtschaftliche Berufe ist es, dass Absolventinnen und Absolventen in der Lage sind, ihr Fachwissen nicht nur durch reine Reproduktion unter Beweis stellen zu können, sondern das erworbene Fachwissen in realen persönlichen und beruflichen Herausforderungen einzusetzen vermögen. Schülerinnen und Schüler machen unmittelbar nach der Schule bzw. während ihrer Ausbildung ein Praktikum in der Gastronomie. Um Jugendliche auf die Anforderungen der Arbeitswelt bestmöglich vorzubereiten, ihre Persönlichkeit zu stärken um Belastungen durch das soziale Umfeld leichter zu verkraften, bedarf es einer Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen. Gerade in der Gemeinschaftsverpflegung kann diese Förderung stattfinden, denn Schülerinnen und Schüler kochen im Rahmen ihres Unterrichts in der Betriebsküche der eigenen Schule oder im Rahmen ihres Pflichtpraktikums in anderen Einrichtungen wie Gastronomie und Hotellerie.

2 Die Bedeutung der Gemeinschaftsverpflegung in Österreich

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte führen zu einer steigenden Bedeutung der Gemeinschaftsverpflegung in der Ernährung weiterer Bevölkerungsschichten der Gesellschaft. Neben berufstätigen Erwachsenen werden auch Kinder und Jugendliche durch die zunehmende Berufstätigkeit von Eltern oft schon in einem sehr frühen Alter außer Haus versorgt. Dazu kommen in Wohneinrichtun-

Betriebsküche als Lernort

gen lebende Seniorinnen und Senioren und Patientinnen und Patienten in Krankenhäusern, die durch Gemeinschaftsverpflegungsdienste versorgt werden.

Betriebe der Außer-Haus-Verpflegung tragen somit nicht nur in steigendem Maße Verantwortung für die Gesundheit der Essensgäste sondern auch für Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt. Dies hat folgenden Grund: Zum einen nehmen sie über die Auswahl der Lebensmittel Einfluss auf eine bestimmte Art der Erzeugung, Verarbeitung und Vermarktung mit den jeweiligen ökonomischen, sozialen und ökologischen Folgen. Zum anderen nutzen sie bei der Zubereitung der Lebensmittel zu Speisen direkt und indirekt die Güter der Natur. Diese Erkenntnis bildet die Grundlage für die Forderung nach einer nachhaltigen bzw. zukunftsfähigen Wirtschaftsführung in Betrieben der Außer-Haus-Verpflegung.

Die Gemeinschaftsverpflegung muss sich weiterentwickeln: Weg von der vorherrschenden Menügestaltung, die von unausgewogener Ernährung geprägt ist, hin zu ausgewogener Speiseplangestaltung, die sich vor allem an den Bedürfnissen ihrer Gäste orientiert. Gesunde Ernährung muss bereits im Kindergarten ansetzen und sich wie ein roter Faden durch alle Lebensbereiche und -abschnitte ziehen. Die Gemeinschaftsverpflegung hat dabei eine unterstützende Rolle und sollte ein gutes Vorbild sein.

Um diese Wandlung in der Gemeinschaftsverpflegung voranzutreiben und um künftig einen gewissen Mindeststandard hinsichtlich Qualität sichern zu können, ist es notwendig, Richtlinien zu definieren und Grenzen festzulegen.

Rund 1,8 Millionen Menschen, darunter 380.000 Kinder und Rund 70.000 Senioren und Seniorinnen nutzen täglich das Speisenangebot österreichischer Großküchen. (Töscher, 2011)

2.1 Außer-Haus-Konsum

Aufgrund von veränderten zeitlichen und persönlichen Umständen greifen Konsumentinnen und Konsumenten vermehrt auf Essen außer Haus zurück. Laut einer Online-Umfrage an 501 Personen (repräsentativ für Österreicherinnen und Österreicher ab 15 Jahren), isst die österreichische Bevölkerung regelmäßig zu 24 % in Kantinen, zu 21 % in Restaurants und zu 16 % in Fast-Food-Lokalen; das Mittagessen wird immer häufiger außer Haus verzehrt (Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft, 2010).

Neben dem Konsum von Speisen in Restaurants, Imbissbuden, Fast-Food-Lokalen und ähnlichem, nimmt die Gemeinschaftsverpflegung einen immer wichtigeren Stellenwert in der Bewirtung der Bevölkerung ein. Berufstätige Erwachsene, in betreuten Wohneinrichtungen lebende Seniorinnen und Senioren und Patientinnen und Patienten in Krankenhäusern werden von Gemeinschaftsverpflegungsdiensten versorgt. Durch die steigende Berufstätigkeit der Frauen essen auch vermehrt Kinder außer Haus, z.B. in Kindergärten, Schulbuffets, Horten etc. (Elmadfa et al., 2012).

2.2 Gastgewerbe

Unter der Bezeichnung Gastgewerbe werden alle Dienstleistungen für den Gast verstanden, welche im Zusammenhang mit Verpflegung und Beherbergung stehen (siehe Abbildung 1).

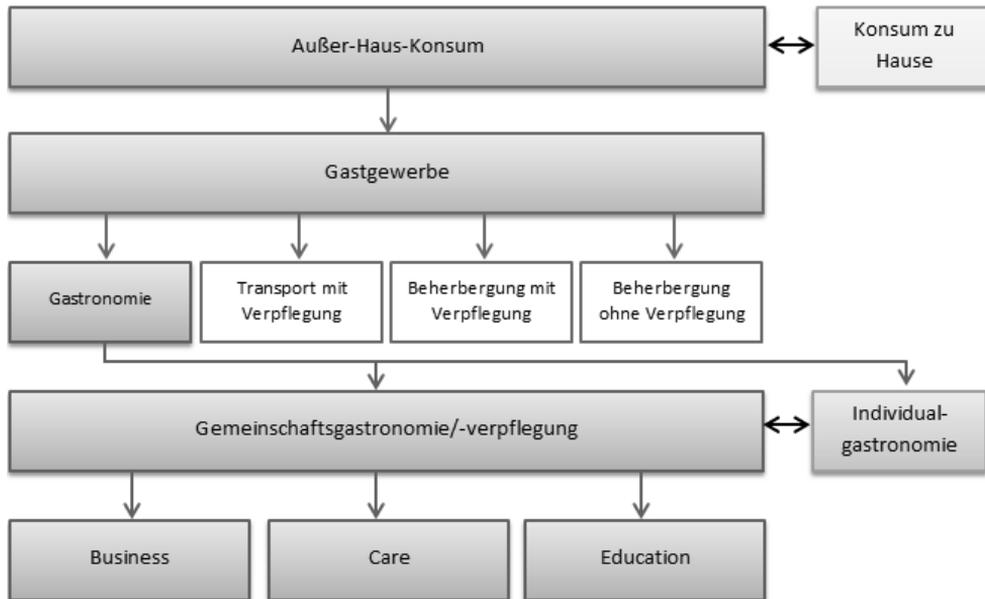


Abb. 1: Die Gemeinschaftsgastronomie im Gesamtkontext des Außer-Haus-Konsums.
(Quelle: Forschungsgruppe „Good practice – Gemeinschaftsgastronomie“, 2008)

Das Gastgewerbe kann in vier Sparten unterteilt werden:

- Gastronomie (Gemeinschaftsgastronomie, Individualgastronomie)
- Transport mit Verpflegung (Flugzeug, Schiff)
- Beherbergung mit Verpflegung (Hotel, Jugendherberge)
- Beherbergung ohne Verpflegung (Motel)

2.3 Gastronomie

Der Bereich Gastronomie lässt sich wiederum in die Gemeinschaftsgastronomie und die Individualgastronomie unterteilen. Der Begriff Individualgastronomie umfasst alle kommerziellen Einzelgastronomiebetriebe mit wechselnder Kundschaft, wie z.B. Restaurants, Cafés, Bars, Take-away- und Fast-Food-Lokale, sowie Event-Catering, Party-Service etc.

Die Tätigkeitsfelder der Gemeinschaftsgastronomie sind die Bereiche Betriebs- und Personalverpflegung, Spital- und Heimverpflegung und Verpflegung im Erzie-

Betriebsküche als Lernort

hungs- und Bildungssektor. Die Konsumentinnen und Konsumenten nehmen das Angebot entweder als Teilverpflegung (Kindergärten, Schulen) oder Vollverpflegung (Internate, Seniorenwohnheime, Strafvollzugsanstalten etc.) in Anspruch (vgl. Forschungsgruppe „Good practice – Gemeinschaftsgastronomie“, 2008).

Die Individualgastronomie kann auch mit der Gemeinschaftsgastronomie verknüpft sein, wenn z.B. Einzelgastronomiebetriebe täglich Speisen an Unternehmen oder Kindergärten liefern.

2.4 Gemeinschaftsverpflegung (GV)

Die Definition für „Gemeinschaftsverpflegung“ laut österreichischem Ernährungsbericht 2012 lautet: „Eine im Preis limitierte Verpflegung eines begrenzten Personenkreises an einem Ort, an dem ein längerer Aufenthalt dieser Personen aus organisatorischen Gründen erforderlich ist.“ (Elmadfa, Freisling, Nowak & Hofstädter, 2009)

„Gemeinschaftsverpflegung“ im Sinne der Großküchen-Leitlinie ist: „Die regelmäßige Versorgung einer grundsätzlich konstanten Personengruppe mit Speisen im Rahmen eines längerfristigen Auftrages“ (Bundesministerium für Gesundheit, 2011)

Allgemeine Kennzeichen für die Gemeinschaftsgastronomie/-verpflegung sind:

- Die Konsumentinnen und Konsumenten haben verschiedene Aufenthaltsformen in der Institution/Einrichtung (z.B. Bewohner, Arbeitspersonal).
- Die Konsumentinnen und Konsumenten nehmen regelmäßig ein gastronomisches Angebot in derselben Institution/Einrichtung in Anspruch.
- Je nach Verpflegungssystem (z.B. Mischküche, Tiefkühlsystem, Cook-and-Chill² oder Warmverpflegung) sind verschiedene Akteure an der Produktion und Bereitstellung des Speisenangebots beteiligt.
- Die Verpflegungsleistung kann entweder durch Eigenregie (Spitalküchen) oder durch externe Betriebe (Catering-Unternehmen im Geschäftsfeld Gemeinschaftsgastronomie) erbracht werden.
- Ein Gemeinschaftsverpflegungsbetrieb hat als erstrangiges Ziel, die Verpflegung der Personengruppen sicher zu stellen, nachrangig ist die Erwirtschaftung von Gewinnen. (Bundesministerium für Gesundheit, 2011)

3 Der Unterschied von Selbst- und Sozialkompetenz

Die überarbeiteten kompetenzbasierten Lehrpläne der Höheren Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe und Fachschulen sind in Entwurf und treten voraussichtlich im Jahr 2014 in österreichischen Schulen in Kraft. Laut allgemeinen Bildungszielen werden Absolventinnen und Absolventen zu folgenden Kompetenzen befähigt: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Medienkompetenz, soziale und personale Kompetenz, kommunikative Kompetenz und emotionale Kompetenz.

Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung komplexer Problemstellungen. Kompetenz inkludiert aber auch die sozialen Voraussetzungen

zum Handlungsvollzug. Erst die verantwortungsvolle Nutzung kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnet Kompetenz aus (vgl. Beer & Benischek 2011, S. 9).

Die **Selbstkompetenz** (auch personale Kompetenz) beschreibt den Umgang des oder der Einzelnen mit sich selbst. Die Selbstkompetenz bildet die Basis für die Entwicklung der Sozialkompetenz. Nur ein Mensch, der sich über sich selber im Klaren ist und mit sich selbst wertschätzend umgehen kann, wird ein solches Verhalten auch bei seinen Mitmenschen zeigen (vgl. Strasser, Osinger & Sburny 2001, S. 60ff.).

Selbstkompetenz setzt sich aus fünf Bausteinen zusammen. Alle fünf Bausteine sind notwendig um die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und zu fördern:

- *Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein*: sich selbst wertzuschätzen, auf die selbst erbrachte Leistung stolz sein; für ein selbstsicheres Auftreten ist die Fähigkeit sich ein Bild über seine eigenen Gefühle, Stärken, Schwächen, Grenzen und Verhaltensmuster machen zu können sehr wichtig.
- *Selbstverantwortung und Selbststeuerungsfähigkeit*: Verantwortung für sich selbst übernehmen aber auch für andere; seine Gefühle kennen und steuern können.
- *Eigeninitiative*: sich selbst motivieren können, freiwilliges Engagement zeigen und aktiv mitarbeiten können.
- *Flexibilität*: gewohntes Denken, Verhalten und Einstellungen zu hinterfragen, um für neue Ansichten oder Werte offen zu sein.
- *Belastbarkeit und Durchsetzungsvermögen*: Umgang mit Stress, Ärger und Frustration. (Giessen, 2009)

Tab. 1: Emotionale Intelligenz-Theorie (Quelle: vgl. Giessen 2009, S. 23)

	Ich Selbstkompetenz	Andere Sozialkompetenz
Erkennen	Selbstbewusstsein ✓ Emotionales Selbstbewusstsein ✓ Korrekte Selbstbeurteilung ✓ Selbstvertrauen	Sozialbewusstsein ✓ Empathie ✓ Dienstleistungsorientierung ✓ Organisationsbewusstsein
Lenken	Selbstmanagement ✓ Selbstkontrolle ✓ Vertrauenswürdigkeit ✓ Gewissenhaftigkeit ✓ Anpassungsfähigkeit ✓ Erfolgsorientierung ✓ Entschlusskraft	Beziehungsmanagement ✓ Einfluss ✓ Kommunikationskompetenz ✓ Konfliktmanagement ✓ Führungskompetenz ✓ Innovationen ermöglichen ✓ Vertrauens erweckend ✓ Teamwork, Zusammenarbeit

Betriebsküche als Lernort

Bei der **Sozialkompetenz** steht eine Person in der Interaktion mit anderen Personen im Mittelpunkt. Zentraler Punkt dieser Fähigkeit ist, mit sich und seinem Umfeld zurechtzukommen. Soziale Kompetenz fordert aber einige Grundvoraussetzungen an die eigene Person. Unterstützend wirken zum Beispiel ein gesundes Maß an Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, Eigenverantwortung und Selbstdisziplin (vgl. Adler 2012, S. 21ff.).

Gaisbacher und Pongratz beschreiben die Sozialkompetenz als wichtiges Hilfsmittel, um sowohl privaten als auch beruflichen Erfolg gewährleisten zu können. Mit Menschen zu kommunizieren, sich in ein Team einzufügen und zusammenzuarbeiten, ist bereits für Schülerinnen und Schüler in ihrem alltäglichen Umfeld von großer Bedeutung. Später kommen Fähigkeiten wie überzeugendes Argumentieren und Präsentieren hinzu. Sozial kompetent zu sein bedeutet, sich sowohl in privaten als auch beruflichen Konfliktsituationen über das eigene Handeln bewusst zu sein und eine angemessene Lösung zur Konfliktbewältigung finden zu können (Gaisbacher & Pongratz, 2012).

Für Lernende ist es in der heutigen Zeit von großer Bedeutung, ihr Wissen nicht durch reine Reproduktion unter Beweis stellen zu können, sondern es in realen persönlichen und beruflichen Herausforderungen zu nutzen. Kompetenzorientierter Unterricht bedeutet, die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und ihnen dabei zu helfen, ihre Stärken zu finden und diese zu festigen. Die Jugendlichen sollen sich am Unterrichtsgeschehen aktiv beteiligen und in konkreten Lernsituationen selbstständig Lern- und Lösungswege finden. Lernende sollen durch Interaktionen mit anderen Personen Kompetenzen ausbilden.

4 Die Bedeutung des Unterrichts in der Betriebsküche auf die Selbst- und Sozialkompetenz von Jugendlichen

Es gibt eine Reihe von Modellen und Möglichkeiten die Sozial- und Selbstkompetenz auszubilden, beziehungsweise zu fördern. Bei dem von der Autorin angeführten Modell liegt der Schwerpunkt auf der Selbstwahrnehmung, das heißt der Umgang mit eigenen Gefühlen, der Wahrnehmung eigener Stärken und Schwächen und der Fähigkeiten zur Selbstmotivation. Rücksichtnahme, Akzeptanz und Mitgefühl sind Voraussetzung für ein friedliches Zusammensein. Der bewusste Umgang mit seinen Mitmenschen ist ausschlaggebend für ein sozial kompetentes Verhalten. Das sagt auch schon J. Bauer in seinem Buch „Prinzip Menschlichkeit“: „Die stärkste und beste Droge für den Menschen ist der andere Mensch“ (Bauer 2008, S. 54).

„Soziales Lernen resultiert zum einen aus der absichtlichen, gezielten Förderung des Sozialverhaltens durch die Erziehung (Sozialerziehung), zum anderen aber auch aus dem täglichen Beobachtungs- und Nachahmungslernen“ (Keller & Hafner, 2003, S. 9). Schülerinnen und Schüler lernen unbewusst durch Beobachten bzw. Nachah-

men von ihren Eltern, Lehrerinnen und Lehrern aber auch durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.

5 Umsetzung im Unterricht: Arbeiten im Team – Unterricht in der Betriebsküche

Der Methodeneinsatz zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz kann nur erfolgreich sein, wenn die Voraussetzungen der Klasse mit den Voraussetzungen für die Umsetzung der Methode übereinstimmen. Dieser Grundsatz bedeutet, dass nicht jeder Methodeneinsatz immer in jeder Klasse erfolgreich sein kann. Es geht vielmehr darum, den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Wege und Möglichkeiten vorzustellen, wie sie kompetenzorientierte Fähigkeiten ausbilden können. (vgl. BM:Ukk, 2011, S. 12f.).

Um die Komplexität der Bildungsstandards vereinfacht darzustellen, wurden kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiele entworfen. In den Unterrichtsbeispielen wird die Anwendung des Kompetenzmodells und der Deskriptoren illustriert. Um den aktuellen Anforderungen der Unterrichtsplanung gerecht zu werden, wurde das Kompetenzmodell für soziale und personale Kompetenz des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur in die Entwicklung des vorliegenden Unterrichtsbeispiels herangezogen und als Hilfestellung für alle Lehrerinnen und Lehrer gedacht (vgl. BM:Ukk, 2012, S. 5f.).

Im Folgenden wird ein Auszug eines Unterrichtsbeispiels mit dem Thema „Das Arbeiten im Team“ vorgestellt. Der methodische Ansatz dient zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz der Jugendlichen. Im Sinne des kompetenzorientierten Zuganges wurde als Erarbeitungsform das kooperative Lernen² gewählt. Die Lernenden sind mit dieser Methode bereits vertraut und haben damit schon positive Erfahrung gemacht. Dies wurde aus früheren Reflexionsphasen evaluiert.

In einer Vorbereitungsphase planen die Lernenden im Team die Unterrichtssequenz in der Betriebsküche. Sie bekommen dafür die notwendigen Unterlagen. Ziel ist es, dass die Lernenden selbstständig die Arbeiten aufteilen, die Arbeitsschritte detailliert ausarbeiten und in der Unterrichtseinheit umsetzen. Die Schülerinnen und Schüler geben einander Hilfestellungen. Je besser die Lernenden zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen, desto besser wird auch das Ergebnis sein. In der folgenden Aufgabenstellung bekommen die Schülerinnen und Schüler genaue Erläuterungen für die Arbeitsaufgabe und das Stundenziel.

Betriebsküche als Lernort

Tab. 2: Arbeiten im Team; Aufgabenstellung und Erläuterungen für Lernende (vgl. Broschüre Bildungsstandards – Soziale und Personale Kompetenz, BM:UKK 2011)

AUFGABENSTELLUNG UND ERLÄUTERUNGEN – LERNENDE

Ausgangssituation

Die Aufgabenstellungen, die in der Unterrichtseinheit in der Betriebsküche zu bewältigen sind, können im Wesentlichen in folgende Teilbereiche gegliedert werden:

1. **Vorbereitungsphase:** Studieren der bereitgestellten Unterlagen, Wiederholen der wesentlichen theoretischen Lehrinhalte wie z.B. Zubereitungsarten, Verteilen der Aufgaben auf die Teammitglieder, Erstellen eines Arbeitsplans mit Arbeitsschritten verteilt auf Teammitglieder und Betriebsmittel, genaue Zeiteinteilung für die Durchführungsphase (incl. Mise en place, Praktische Arbeit wie Zubereitungszeit, Essensausgabe und Nacharbeit)
2. eventuelle Rückfragen bei Lehrer/in (kann entfallen)
3. **Durchführungsphase** (Mise en place, Praktische Arbeit, Nacharbeit)
4. **Ergebniskontrolle und Feedbackphase** (Selbst- und Gruppenreflexion)

Sie erhalten für die Unterrichtseinheit (mindestens 1 Woche vor dem Unterricht): Rezepte, Einkaufszettel und genaue Personenanzahl

Je besser die Teammitglieder zusammenarbeiten, desto effizienter und ergebnisorientierter kann die Unterrichtseinheit durchgeführt und die praktische Arbeit bewältigt werden.

Aufgabenstellung

Sie führen mit Ihren Mitschüler/inne/n in Teams 4 – 5 Personen in der Betriebsküche gemeinsam eine Unterrichtseinheit durch. Sie erhalten dafür eine praktische Aufgabenstellung, die Rezepte, ev. Schwerpunktsetzung, Zeiten für Essensausgabe, genaue Personenanzahl in der Betriebsküche.

Der Inhalt wird Ihnen in einer Vorbereitungsphase von dem/der Lehrer/in erläutert und enthält im Wesentlichen die oben angeführten Teilaufgaben.

Im Rahmen Ihrer Vorbereitung müssen Sie die notwendigen Arbeitsschritte erkennen und innerhalb Ihres Teams aufteilen. Zusätzlich werden Sie Regeln erfolgreicher Teamarbeit versuchen anzuwenden. Abschließend reflektieren Sie die Einhaltung der Regeln und Ihre Zusammenarbeit im Team.

Vorgangsweise

Schritt 1: Besprechen Sie als Teil der Vorbereitung, in Ihrem Team den Unterrichtsverlauf und führen Sie die notwendige Zuordnung der notwendigen Teilaufgaben durch. Berücksichtigen Sie dabei die individuellen Fähigkeiten der einzelnen Teammitglieder. Versuchen Sie im gemeinsamen Gespräch einen Konsens zu finden. Wiederholen Sie auch die Regeln erfolgreicher Teamarbeit, die Sie mit Ihrer Lehrer/in in der Klasse erarbeitet haben.
Zeitbedarf ca. 15 – 20 min

Schritt 2: Am Beginn der Unterrichtseinheit bespricht Ihr Team mit dem/der Lehrerin die fachlichen Inhalte, Zuordnung der Arbeitsaufgaben auf die einzelnen Teammitglieder und zeitlichen Rahmen.
Zeitbedarf ca. 15 – 20 min.

Schritt 3: Während der Unterrichtseinheit versuchen Sie und Ihre Teammitglieder die Ihnen zugeordneten Teilaufgaben so gut wie möglich zu erledigen, gegenseitige Unterstützung ist dabei sinnvoll und führt zu besseren Ergebnissen. Zusätzlich versuchen Sie, Ihre Regeln erfolgreicher Teamarbeit umzusetzen. Kontrollieren Sie vor der Essensausgabe im Team Ihre Ergebnisse. Setzen Sie eventuell Verbesserungsvorschläge um.
Zeitbedarf in Abhängigkeit der Unterrichtseinheit

Schritt 4: Vor Ende der Unterrichtseinheit füllt jedes Teammitglied das Feedbackblatt aus und in einer Abschlussbesprechung mit dem/der Lehrerin erörtern Sie gemeinsam die wesentlichen Ergebnisse und die Zusammenarbeit im Team.
Zeitbedarf ca. 10 – 15 min.

GUTES GELINGEN! IM TEAM SIND SIE STARK!

Für ein erfolgreiches Arbeiten sollten zu Beginn Teamregeln definiert werden. Als Beispiel kann das angeführte Arbeitsblatt dienen.

Tab. 3: Arbeiten im Team; Arbeitsblatt Teamregeln (vgl. Broschüre Bildungsstandards – Soziale und Personale Kompetenz, BM:UKK, 2011)

ARBEITSBLATT „TEAMREGELN“	
Regeln für erfolgreiche Teamarbeit	
Erarbeiten Sie gemeinsam mit Ihrem Team Arbeits- und Verhaltensregeln, die wesentlich zum Erfolg der gemeinsamen Arbeit beitragen.	
Verwenden Sie dabei die folgende Vorgangsweise:	
1.	Jedes Teammitglied notiert zunächst einzeln für sich die ihm persönlich wichtigsten fünf Regeln für eine erfolgreiche Teamarbeit.
2.	Anschließend werden diese im Team besprochen und eventuell durch Nachfragen erörtert.
3.	Bestimmen Sie nun gemeinsam mit Ihrem Team die <u>acht</u> wesentlichen Regeln für erfolgreiche Teamarbeit. Dies sollte nach intensiver Diskussion und auf demokratische Weise geschehen.
4.	Präsentieren Sie nun Ihre Teamregeln in der Klasse. Gemeinsam mit dem/der Lehrer/in und den Mitschüler/innen einigen Sie sich anschließend auf <u>zehn</u> Regeln, die verbindlich in allen Teams eingeführt werden sollen.
5.	Versuchen Sie die beschlossenen Regeln im Rahmen Ihrer Teamarbeit bei den Unterrichtseinheiten in der Betriebsküche einzuhalten!
Meine persönlichen <u>fünf</u> Teamregeln:	
Die <u>acht</u> Teamregeln unseres Teams:	
Die <u>zehn</u> Teamregeln in unserer Klasse:	

In einer abschließenden Besprechung nach der Unterrichtseinheit wird von den Lernenden ein Feedbackbogen ausgefüllt, im Team besprochen und Verbesserungsvorschläge ausgesprochen.

6 Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass mit Hilfe des theoretischen Fachwissens klar erkennbar wird, dass nur ein Mensch, der seine eigene Identität gefunden hat, seine Persönlichkeit akzeptiert und wertschätzt, in der Lage ist, ein solches Verhalten auch seinen Mitmenschen gegenüber zu zeigen. Mit Hilfe des beschriebenen Unterrichtsentwurfes „Arbeiten im Team in der Betriebsküche“, konnte aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten bereits vorhanden sind, um eine Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz durchzuführen. Eine zentrale Funktion der Lehrkräfte sollte sein, jene Kompetenzen zu fördern, welche es den Jugendlichen ermöglichen sowohl selbstständig als in Zusammenarbeit mit anderen Menschen effektiv und mit Freude zu arbeiten.

Anmerkungen

- ¹ „Versorgung bestimmter Verbrauchergruppen mit Speisen und Getränken, oft über einen längeren Zeitraum und regelmäßig während der Anwesenheit in Betrieben, Gesundheitseinrichtungen, Schulen, Heimen, Kindergärten, Kasernen, usw. Die Versorgung kann sich auf einzelne Mahlzeiten (z.B. Schülerspeisung) oder alle Tagesmahlzeiten (z.B. in Krankenhäusern) erstrecken“ (Zobel 2000, S. 133).
- ² „Didaktische Strategie mit dem Ziel, alle Lernenden ertragsorientiert in den Unterricht zu integrieren, kombiniert mit dem dazu geeigneten Methodenrepertoire“ (Mattes 2011, S. 20f.).

Literatur

- Adler, E. (2012). *Schlüsselfaktor Sozialkompetenz. Was uns alles fehlt und wir noch lernen können*. Berlin: Ullstein Buchverlag.
- Bauer, J. (2008). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. München: Heyne.
- Beer, R. & Benischek, I. (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. München: Heyne.
- Bundesministerium für Gesundheit (2011). *Hygiene-Leitlinien für Großküchen, Küchen des Gesundheitswesens und vergleichbare Einrichtungen der Gemeinschaftsverpflegung*.
- Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (2010). *Lebensmittelbericht Österreich 2010*.
[www.lebensministerium.at/lebensmittel/lebensmittelbericht.html].
- BM:UJK, Sektion II (Hrsg.). (2011). *Bildungsstandards. Soziale und Personale Kompetenz*.
[www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf].
- BM:UJK (Hrsg.). (2012). *Schulartenspezifischer Bildungsstandard in der Berufsbildung Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW). Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele*.
[www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Wirtschaftl.Berufe_2012.pdf].
- Elmadfa, I., Freisling, H., Novak, V. & Hofstädter, D. (2008). *Österreichischer Ernährungsbericht 2008*. Wien: Institut für Ernährungswissenschaft der Universität Wien.
- Elmadfa, I., Hasenegger, V., Wagner, K., Peter, P., Weidl, N.-M., Wottawa, D., Kuen, T., Seiringer, G., Meyer, A., Sturtzel, B., Kiefer, I., Zilberszac, A., Sagarbottolo, V., Meidlinger, B. & Rieder, A. (2012). *Österreichischer Ernährungsbe-*

- richt 2012. Wien: Institut für Ernährungswissenschaft der Universität Wien. [www.bmg.gv.at/cms/home/attachments/4/5/3/CH1048/CMS1348749794860/oeb12.pdf].
- Forschungsgruppe „Good Practice – Gemeinschaftsgastronomie“. (2008). *Festlegung einer Arbeitsdefinition für den Forschungsgegenstand „Gemeinschaftsgastronomie“*. Bern: Berner Fachhochschule, Fachbereich Gesundheit. [www.goodpractice-gemeinschaftsgastronomie.ch/index.php?id=47].
- Gaisbacher, J. & Pongratz, H. J. (2012). *Persönlichkeiten stärken. Initiativen zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen*. Graz: Leykam.
- Giessen, H.W. (2009). *Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterricht mit Geschichten*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Keller, G. & Hafner, K. (2003). *Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten*. Auer Verlag GmbH.
- Mattes, Wolfgang (2011). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh Winklers GmbH.
- Meschnigg, K. (2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an Schulen. Grundlagenpapier*. [www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf].
- Strasser, R., Osinger, D. & Sburny, M. (2001). *Erwerb sozialer Kompetenzen in der Schule. Entwicklung von Unterstützungsstrukturen zur Erweiterung der Sozialkompetenz unter Einbeziehung schulautonomer Freiräume*. Wien: BM:BWK.
- Töscher, S. & Tropper, M. (2011). *Mindesstandards in der Gemeinschaftsverpflegung*. Graz: Gesundheitsfonds Steiermark
- Weinert, Franz E. (2003). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Zobel, M, Fischer, G.W., Schwericke, U. & Zollfrank, W. (2000). *Lexikon Gemeinschafts-Verpflegung*. Hamburg: Behr's Verlag.

Verfasserin

Brigitte Mutz

Pädagogische Hochschule Wien
Institut Ausbildung Berufsbildung

Grenzackerstraße 18
A-1100 Wien

E-Mail: brigitte.mutz@phwien.ac.at
Internet: www.phwien.ac.at

Sigrid Küstler

Ernährungskompetenz an berufsbildenden Schulen

In den berufsbildenden Schulen treffen auf dem Gebiet der Ernährungsbildung zwei Lernorte aufeinander: der theoretische Unterricht Ernährung (Lernort Klassenzimmer) und der fachpraktische Unterricht (Lernort Schul- bzw. Betriebsküche). Es soll aufgezeigt werden, wie Ernährungskompetenz in diesen beiden Lernorten entwickelt werden kann.

Schlüsselwörter: Ernährungsbildung, Ernährungskompetenz, Empowerment, Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit

1 Bedarfsgerechtes Ernährungsverhalten ermöglichen

Das Problem, dem Menschen in nahezu allen Lebensbereichen gegenüberstehen, ist die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln. Als Beispiele seien hier das Umwelt-, Ernährungs- und Sportverhalten genannt. Für alle diese Lebensbereiche gilt das Gleiche: Wir wissen zwar, wie es theoretisch ginge, das heißt, wir verfügen über das entsprechende fachliche Know-how, aber leider handeln wir nur in wenigen Fällen auch entsprechend. Viele Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen diverser Fachbereiche beschäftigen sich mit diesem Phänomen. Während Biologen und Biologinnen der Frage nachgehen: „Wie kommt man vom Umweltwissen zum Umwelthandeln?“, ist die ernährungsrelevante Frage: „Wie kommt man vom Ernährungswissen zur Ernährungskompetenz?“

Grau & Legutke (2013) sehen den Lernort Klassenzimmer als *Kernzone* für das Erlernen von fremdsprachlicher Kompetenz, Gleiches muss auch für den Erwerb von Ernährungskompetenz gelten. Die Kernzone Klassenzimmer wird in österreichischen berufsbildenden Schulen durch den Lernort Schulküche erweitert. So können die ernährungsbildenden Kompetenzen, die im österreichischen Referenzrahmen für Ernährungs- und Verbrauchsbildung formuliert wurden in beiden Lernorten verankert und trainiert werden. Der vorliegende Artikel versucht dies an den beiden Kompetenzen „EB 1: Das eigene Essverhalten reflektieren und bewerten“ und „EB 2: sich vollwertig ernähren können“ (Buchner & Schuh, 2009, S. 8) zu verdeutlichen. Die Frage, die sich stellt, ist, wie diese beiden innerschulischen Lernorte, auch primäre Lernorte genannt (vgl. Thomas, 2009), die Entwicklung der Ernährungskompetenz von Lernenden fördern können. Die zwei Lernorte schaffen ideale Voraussetzungen, um bei entsprechender Lernbereitschaft der Lernenden sowohl kognitive als auch operationale Kompetenzen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln, in anderen Worten die Handlungsfähigkeit der Lernenden anzubahnen.

Um Schüler und Schülerinnen zu handlungsfähigen Akteuren zu erziehen, brauchen sie im Unterricht konkrete Handlungsanlässe. Diese können im geschützten Rahmen, dem Lernort, umgesetzt, geübt und letztlich reflektiert werden. Peterßen (2001) definiert Handlungsfähigkeit wie folgt: „Als handlungsfähig gilt, wer imstande ist, selbstständig mit möglichst vielen Situationen fertig zu werden, in die sein Leben ihn hineinführt, weil er die darin vorfindbaren Probleme eigenständig zu lösen fähig ist“ (S. 10). Handlungsfähigkeit ist für Peterßen ein ganzheitlich-integratives Konzept, dass sich aus der Schnittmenge von fundierter Sach-, Sozial-, Moral- und Methodenkompetenz ergibt.¹

Ziel des Ernährungs- und Küchenführungsunterrichtes muss diese Handlungsfähigkeit bzw. der Erwerb von Ernärungskompetenz sein. Im Vorwort des *aid*-Tagungsbandes *Du isst, wie du bist? Ernärungskompetenz ist Lebenskompetenz* fasst Büning-Fesel Ernärungskompetenz wie folgt zusammen:

Ernärungskompetenz [ist] die Fähigkeit, theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeiten im Ernährungsalltag in ein angemessenes Handeln umzusetzen, zum Beispiel im Sinne einer gesunden und nachhaltigen Ernährung. (Büning-Fesel, 2011, S. 6)

Das Umsetzen der erworbenen Fähigkeiten, das Entwickeln von Kompetenzen muss also im Fokus des Unterrichts stehen. Im Sprachunterricht orientiert man sich zur Erfüllung dieser Aufgabe am handlungsorientierten Unterricht (task-based teaching). So werden im primären Lernort Klassenzimmer Alltagssituationen kreiert, sogenannte „tasks“ (Aufgabenstellungen) gegeben, die so realitätsnah wie möglich geübt werden. Eine Vielzahl, der verwendeten Sprachschulbücher erleichtert diese Form des Sprachunterrichts maßgeblich.

Da sich der Großteil der Ernährungspädagoginnen und -pädagogen auf das Schulbuch stützt, wird hier der Frage nachgegangen inwiefern das Konzept des Handlernens in diversen inter-/nationalen Ernährungslehre-Schulbüchern verankert ist. Eine Analyse des an den berufsbildenden Schulen verwendeten Schulbuchs *Ernährung – bewusst – aktuell – lebensnah* (Reischl et al., 2009) zeigt auf, dass der rein kognitive Wissenserwerb im Vordergrund steht. Handlungsanlässe bzw. handlungsorientiertes Lernen spielen eine untergeordnete Rolle. Zu Beginn jedes Kapitels werden Ziele formuliert, die nur Operatoren (z.B. Bescheid wissen, kennen, erläutern, erklären, etc.) aus dem Bereich der kognitiven Ebene bedienen. Ähnliches gilt für die Rubrik *Arbeitsaufgaben*. Auch hier zielen die *Arbeitsaufgaben* darauf ab, Kognitionsfragen zu beantworten. So z.B. „In welche Gruppen werden Kohlenhydrate eingeteilt? Worin besteht der Unterschied zwischen den einzelnen Arten?“ (S. 36). Im gesamten Schulbuch findet sich ein Rollenspiel in Form einer Ernährungsberatungssituation zum Thema Kleinkindernährung (S. 238).

Handlungsanleitungen oder Vorschläge für Projekte, wie sie z.B. in Richters (2009) *Kreativ Ernährung entdecken* Usus sind oder die Rubrik „Und jetzt Sie“, in de Groot & Farhadis (2007) Schulbuch *In Sachen Ernährung*, in der es neben Kognitionsaufgaben auch Anwendungsaufgaben (z.B. Fallbeispiele, wie etwa zum The-

Ernährungskompetenz

menbereich Salmonellose, S. 313) zu lösen gibt, finden sich auch in anderen österreichischen Pendanten *Richtige Ernährung* (Linder & Robitza, 2003) oder *Gesundheit und Ernährung* (Knapp et al., 2009) noch nicht. Eine Erweiterung im Bereich Handlungsorientierung in den österreichischen Schulbüchern wäre wünschenswert, um so eine bessere Ernährungskompetenz bei den Lernenden zu erzielen.

Möglichkeiten, die Ernährungskompetenz der Lernenden zu fördern, werden bei Strotkamp aufgelistet: „exemplarisches Lehren und Lernen, schülerInnenorientiert [sic!], handlungsorientiert, Wissenschaft dient als Informationsgeberin (Orientierungs- und Entscheidungshilfen), konkretes Ausprobieren, handelnd lernen, Alltagsbezug [sic!]“ (Strotkamp, 2002, S. 189).

Um Ernährungskompetenz zu ermöglichen, bedarf es auch einer gezielten Auseinandersetzung mit dem Begriff des Empowerments. Dür (2008) bringt den Terminus folgendermaßen auf den Punkt:

Der Begriff des Empowerments steht in gewisser Weise für das Paradox, Individuen dazu zu bringen, von sich aus so zu leben, zu denken und zu handeln, wie es mit den anspruchsvoller werdenden Bedingungen der Gesellschaft vereinbar ist, ohne dabei Herrschaft, Macht und Zwang ausüben zu müssen, bzw. sich in die Gestaltung der sozialen Systeme und der Gesellschaft insgesamt aktiv in einer Weise einzubringen, dass diese zugleich gegenüber individuellen Einflüssen und Störungen paradoxerweise resistenter werden. (Dür, 2008, S. 11)

Bevor gezeigt wird, wie ein Zusammenspiel von Ernährungskompetenz, Handlungsorientierung und Empowerment im Ernährungsunterricht aussehen kann, wird im folgenden Kapitel das Augenmerk auf die eingangs beschriebene Diskrepanz zwischen Handeln und Wissen gelegt.

2 Theorien zum nicht-stattfindenden Wissenstransfer

Ähnlich wie die biologiepädagogische steht auch die ernährungsdidaktische Forschung vor demselben Problem. Obwohl das theoretische Wissen bei der Bevölkerung vorhanden ist, mangelt es an der praktischen Umsetzung bzw. am Wissenstransfer. Dieses Dilemma wird in zahlreichen Studien aus dem naturwissenschaftlichen sowie dem Public Health-orientierten Bereich aufgezeigt. Dieses Phänomen des Nichtübertragens von vorhandenem Wissen, des Ungenutzlassens von Erlerntem wurde 1929 von Whitehead als träges Wissen (inert knowledge) bezeichnet (vgl. Renkl, 1996). In seinem Artikel fasst Renkl drei Erklärungsmöglichkeiten für diese Wissens-Handlungs-Diskrepanz zusammen.

- a) *Metaprozessklärung*. Diese Theorie geht davon aus, dass es zu keiner Nutzung des existierenden Wissens kommt, weil die sogenannten metakognitiven Steuerungsprozesse mangelhaft sind.

- b) *Strukturdefiziterklärung*. Hierbei geht man davon aus, dass das eigentliche Wissen lückenhaft bzw. nicht ausreichend ist, um es entsprechend anwenden zu können.
- c) *Situiertheitserklärung*. Diese Theorie geht von der Situiertheit des Wissens aus und kritisiert somit auch die Ansätze der Kognitionspsychologie zur Thematik Wissen und Transfer (vgl. Renkl, 1996, S. 84-87).

Um schließlich anwendbares Wissen zu erlangen, wird mithilfe von Modellen des situierten Lernens (z.B. kognitive Lehre, verankerte Instruktion und Kognitive Flexibilität) im Unterricht gearbeitet. „Als Gemeinsamkeit dieser Ansätze kann hervorgehoben werden, daß [sic!] an komplexen, authentischen oder zumindest realitätsnahen Problemstellungen gelernt wird (problemorientiertes Lernen)“ (Renkl, 1996, S. 87). Wissen werde so bereits im Anwendungskontext erarbeitet und somit auf „bestimmte Anwendungsbedingungen hin konditionalisiert“ (S. 88). Dieses anwendungsorientierte Lernen soll auch durch kooperatives Vorgehen in der Klasse gestützt werden, da „bei den Modellen des situierten Lernens der Soziale Aspekt betont und Lernen als Enkulturation aufgefaßt [sic!]“ (S. 88) wird.

Wie ein entsprechend situiertes Lernarrangement im Ernährungsunterricht aussehen könnte, soll hier skizziert werden. Die Themen des situierten Lernarrangements sind die Nährwertberechnung und der Umgang mit Nährstofftabellen. Im Schulbuch wird ein fiktives Berechnungsbeispiel angegeben: Eine vorgegebene Menge Haferflocken, Apfel und Joghurt sind zu berechnen. Der Arbeitsauftrag lautet: „Wie viel Energie hat dieses Müsli?“ Die Schüler und Schülerinnen berechnen rein mechanisch und haben beim nächsten Mal wieder vergessen, wie sie den Energiewert berechnen können.

Eine handlungsorientierte und zugleich kooperative Möglichkeit, die die kognitive Ebene mit der operationalen Ebene verbindet, sieht folgendermaßen aus:

Den Lernenden wird in Kleingruppen ermöglicht, sich selbst ihr Müsli zusammenzustellen. Die entsprechenden Ingredienzen stehen zur Verfügung und dürfen frei gewählt, abgewogen und in eine entsprechende Tabelle eingetragen werden. Schließlich wird der Energiegehalt der eigenen *realen* Müsliportion berechnet. Die Schüler und Schülerinnen werden angehalten, den Energiegehalt ihrer Portion mit den Empfehlungen der DGE zu vergleichen, wenn nötig werden innerhalb der Gruppen Veränderungen vorgenommen bzw. Verbesserungsvorschläge gemacht.

Neben der Zurverfügungstellung von Müsliingredienzen (Orientierungshilfe) und dem Auswählen (sich entscheiden), dem Berechnen (Kognition), dem Abgleichen von Ist- und Soll-Zufuhr am konkreten Beispiel (Reflexion) und dem Erbringen von Verbesserungsvorschlägen (Ernährungskommunikation, -beratung), finden wichtige praktische Tätigkeiten (Herstellung des Müslis, Anrichten) statt. Die gemeinsame Verkostung (soziales Setting und sensorische Bewertung) schließt diese Einheit ab. Dieses konkrete Unterrichtsbeispiel veranschaulicht, wie Wissenserwerb, Empowerment und Ernährungskompetenz Hand in Hand gehen.

3 Handlungstheorien und ihre didaktische Umsetzung

Im Zusammenhang mit Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung in der Schule muss sich die Ernährungsdidaktik auch mit Handlungstheorien bzw. der Handlungspsychologie auseinandersetzen. Die für diesen Artikel ausgewählten Theorien werden kurz umrissen. Die Auswahl dieser Theorien erfolgt aufgrund ihrer ernährungsdidaktischen Tauglichkeit.

Was versteht die Wissenschaft unter Handeln? Der Neurobiologe Roth (2003) versteht unter Handeln „das Verfolgen von Zielen, genauer den Versuch, Wünsche, Pläne und Absichten in die Tat umzusetzen. Handeln unterscheidet sich hierdurch vom bloßen Reagieren auf bestimmte Sinnesreize; jenes wird überwiegend *intern*, dieses überwiegend *extern* bestimmt“ (S. 472). Ein wichtiger Aspekt, um ein Ziel zu erreichen, ist die Willensanstrengung². Roth erläutert die Erkenntnisse der Handlungs- und Volitionspsychologie und geht in diesem Zusammenhang auf Heckhausen ein und benennt fünf Phasen des Handelns:

- (1) die realitätsorientierte Motivationsphase; (2) die Intentionsbildung; (3) realisationsorientierte, präaktionale Phase; (4) die aktionale Volitions- bzw. Handlungsphase; und (5) die postaktionale Phase, die das Erzielte bewertet und für spätere Handlungen berücksichtigt. (Roth, S. 476)

Um den Jugendlichen bei der Planung ihres Trinkverhaltens zu helfen, wurde folgendes Beispiel von ihnen erarbeitet:

Tab. 1: Planungsschritte für das Trinkverhalten

Phasen	Teilaspekte	ernährungsrelevantes Vorhaben
Phase 1	Was?	Trinkverhalten verbessern
Phase 2	Wie?	Wasserkaraffe auf dem Schreibtisch bereithalten
Phase 3 & 4	das Handeln	Wasser trinken und im Trinkprotokoll die entsprechenden Portionen festhalten
Phase 5	das Bewerten	Was ist gut gelaufen? Was muss ich verbessern?

Eine Theorie, die sich mit der Wechselbeziehung zwischen Einstellungen und Verhalten auseinandersetzt, ist Ajzens Theorie des geplanten Verhaltens. Ajzen erforscht ebenfalls Phasen im Handeln. Laut Graf (2007) haben Ajzen und Fishbein unter anderem folgende vier Aspekte für diverse Haltungen, sowie für das Verhalten formuliert: den Handlungs-, Ziel-, Kontext- und Zeitaspekt. Nachfolgend eine Tabelle, die diese vier Teilaspekte des Handelns auf das Ernährungsverhalten überträgt.

Tab. 2: Beschreibung der Einstellungs- und Verhaltensperspektiven

Aspekte	Fragen (lt. Graf, S. 34)	ernährungsrelevantes Vorhaben
Handlungsaspekt	Welches Verhalten soll ausgeführt oder unterlassen werden?	morgen kein Dessert essen
Zielaspekt	Welches Ziel hat das Verhalten?	morgen nicht naschen
Kontextaspekt	In welchem Kontext steht das Verhalten?	Gehe ich morgen essen oder koche ich selbst?
Zeitaspekt	Zu welchem Zeitpunkt und in welchem Zeitrahmen soll das Verhalten ausgeführt werden?	einen Tag lang nichts naschen od. gänzlich darauf verzichten

Für die Ernährungsbildung in der Schule können diese beiden Tabellen z.B. zur Nachbesprechung in der Reflexionsphase eines Essverhaltensprotokolls (vgl. Heindl, 2003, S. 75) herangezogen werden. Heindl führt z.B. als Methode der Gesundheitsbildung „Essgewohnheiten – Die Spirale der Veränderung“ an (vgl. Heindl, 2003, S. 77).

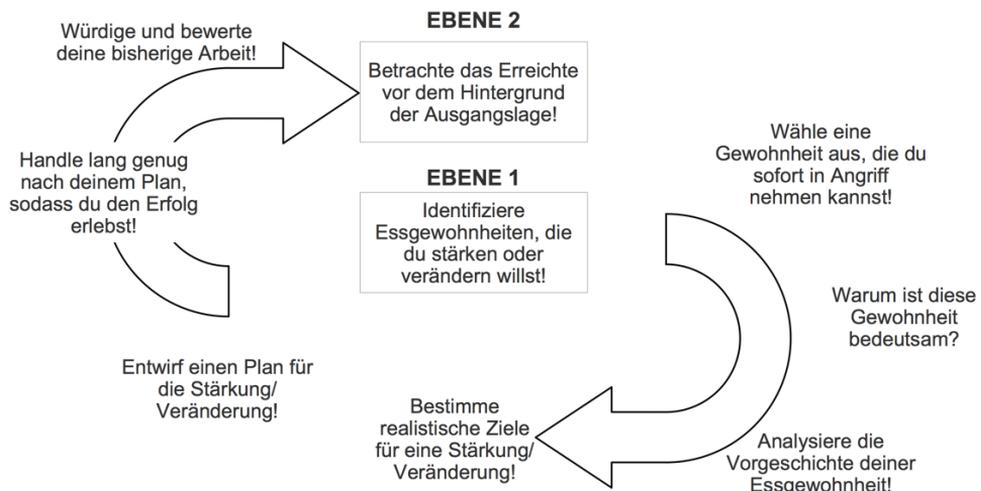


Abb. 1: Essgewohnheiten – Spirale der Veränderung (nach Heindl, 2003, S. 77)

Um den Lehrenden bei der Spirale der Veränderung weiterzuhelfen, haben die in Tabelle 1 und 2 angeführten Aspekte gute Dienste geleistet, da dem Großteil der Jugendlichen nicht bewusst ist, aus welchen Komponenten sich ihr Handeln zusammensetzen kann.

4 Handlungsorientiertes Lernen und Ernährungsbildung

Um Lernende möglichst wirklichkeitsnahe handeln zu lassen, wurde der handlungsorientierte Unterricht entwickelt. Laut Bender (2013) trifft man ihn im Lernfeld Ernährung häufig an. Peterßen (2001) formuliert zum Thema handlungsorientiertes Lernen³ sehr plakativ: „Wer Handlungsfähigkeit will, muss handeln lassen!“ (S. 142). Für ihn bedeutet Handlungsorientierung, dass Lernende die Fähigkeit besitzen, ihr „eigenes Handeln *intellektuell regulieren* zu können“ (S. 142). Er fordert weiter, dass die Lernenden „ihr Handeln von A bis Z [...] selbständig steuern“ (S. 145) müssen, damit sie das Erziehungsziel Selbständigkeit⁴ erreichen können. Ähnlich wie Heckhausen oder auch Ajzen sieht Peterßen Handeln in Dimensionen unterteilt. Er stützt sich auf das Modell des vollständigen Handelns von Hacker; dieses unterteilt sich wie folgt: Planen, Ausführen und Kontrollieren. Peterßen kreiert sein didaktisches Modell des handlungsorientierten Lernens in Anlehnung an das des vollständigen Handelns (vgl. Abb. 2).

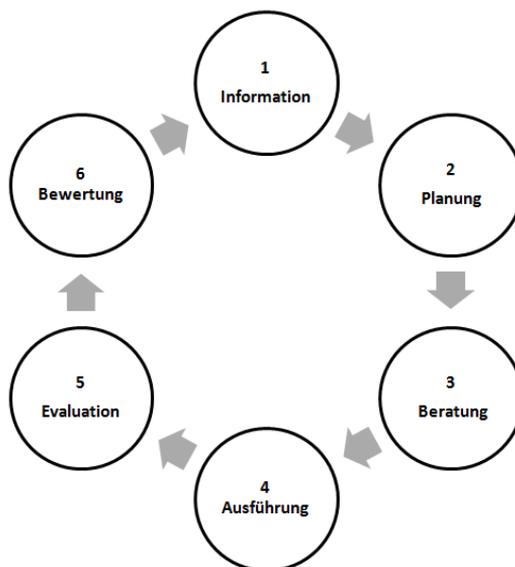


Abb. 2: Didaktisches Modell vollständigen Handelns (Quelle: Peterßen, 2001, S. 145)

Für den ernährungsbildenden Unterricht kann dieses Modell wie folgt in die Praxis umgesetzt werden. In der HLW19 Straßergasse wurde in den letzten drei Jahren das Projekt „Gesunde Jause“ gestartet. Die Intentionen sind: erstens auf die Gesundheit der Lehrenden und Lernenden Einfluss zu nehmen, zweitens beiden Gruppen Orientierungshilfen zu bieten und drittens die Zubereitungscompetenz der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Herstellung von einfachen, bedarfsgerechten sowie nährstoffdichten Snacks in den schuleigenen Küchen zu fördern. Dieser Zugang bedingt

eine intensivere Zusammenarbeit zwischen den beiden Fächern Ernährung und Küchenführung einerseits. Er erfordert aber auch andererseits, dass die Lernenden typische Nahrungszubereitungsmethoden gezielt üben, nährstoffdichte Snacks erkennen und gemäß den Hygienevorschriften herstellen, sowie im Team arbeiten können. Neben der fachlichen Kompetenz werden auch die Methodenkompetenz und die personalen/sozialen Kompetenzen trainiert. Im konkreten Fall wird dargestellt, wie die Lernenden bei der Auswahl und Herstellung von bedarfsgerechten Snacks unterstützt werden, um dann entsprechend handeln zu können. Die Schritte, die an der HLW19 gesetzt wurden, sind

- a) Produktion von nährstoffdichten Pausensnacks (Kochkompetenz),
- b) Verkauf und Beratung der Snacks in der Schulaula (Beratungskompetenz),
- c) Marketing durch Schülerinnen und Schüler,
- d) Konsum und Bewertung dieser Snacks durch Schülerinnen und Schüler.

Um die Lernenden zum Handeln zu motivieren, brauchen sie im Unterricht konkrete Anlässe, die sie im geschützten Rahmen umsetzen, üben und reflektieren können. Das 6-stufige didaktische Modell von Peterßen stand Pate für die folgende Vorgehensweise. Das Thema im Ernährungsunterricht ist die „Gesunde Jause“ und unterstützt somit das obenerwähnte Projekt. Bünning-Fesels Definition von Ernährungskompetenz, Dürs Sicht des Empowerments und die beiden Deskriptoren EB1 und EB 2 des österreichischen Referenzrahmens für Ernährungs- und Verbraucherbildung bilden den weiteren didaktischen Hintergrund.

Tab. 3: Ernährungsdidaktische Umsetzung (basierend auf Peterßens Modell)

Phasen	Umsetzung
1. Information	Lernenden erarbeiten sich das Thema „Gesunde Jause“
2. Planung	Lernende planen ihre eigene gesunde Jause. Der Handlungsplan muss folgendes beinhalten: 5 Tagespläne „Gesunde Jause“ für Teenager entsprechend des in Schritt eins erworbenen Wissens, Rezeptplanung, Nährstoffdichte-Berechnung, Einkaufsliste, Zubereitungsinformation, Marketingstrategie für die gesunde Jause
3. Beratung	Lehrende berät
4. Ausführung	Lernende führen ihre Planung mithilfe der Lehrkräfte aus
5. Evaluation	Evaluation des Vorhabens
6. Bewertung	Bewertung des Vorhabens

Am Ende dieser Einheit stehen nicht nur Rezepte, Einkaufslisten, Handlungspläne, sowie Jausensnacks als konkrete Handlungsprodukte zur Verfügung, die Schülerinnen und Schüler haben sich im Bereich der Selbstständigkeit weiterentwickelt. Ihre Planungskompetenz und ihre Ernährungskompetenz (theoretischer sowie operationaler Art) konnte weiterentwickelt werden.

5 Conclusio

Um der Forderung in der Schule ernährungs kompetente Schülerinnen und Schüler auszubilden, damit sie sich gemäß der Idee des Empowerments gesundheitsfördernd ernähren und verhalten können, gerecht zu werden, bedarf es einer fundierten Auseinandersetzung mit Handlungstheorien und handlungsorientiertem Lernen. Diese profunde Beschäftigung muss in der Aus-, Weiter- und Fortbildung geschehen.

Anmerkungen

- ¹ Nähere Ausführungen betreffend der ernährungsrelevanten Moral- bzw. Methodenkompetenz finden sich in Buchner et al. (2011) und Bender et al. (2013).
- ² Einen eingehenden Überblick zu den Möglichkeiten und Grenzen der Willenserziehung bietet Langer (2011).
- ³ Es wurde bewusst der Begriff „handlungsorientiertes Lernen“ und nicht „handlungsorientierter Unterricht“ gewählt. Dies geschieht einerseits, weil mit dem Begriff des Lernens verdeutlicht werden soll, dass die Lernenden im Vordergrund stehen und andererseits weil der Begriff handlungsorientiertes Unterrichten bei Meyer (2003a, 2003b) und Jank und Meyer (2008) nicht auf Handlungstheorien basiert.
- ⁴ Eine ausführliche Einführung zum Erziehungsziel Selbstständigkeit gibt Drieschner (2007).

Literatur

- Arnold, K.H., Sandfuchs, U. & Wiechman, J. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bender, U. (Hrsg). (2013). *Ernährungsbildung- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bern: Schulverlag plus.
- Buchner U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (Hrsg.). (2011). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung*. Schulheft 141. 36. Jg. Innsbruck: Studienverlag.
- Buchner, U. & Schuh, M. (Hrsg.). (2009). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich. Thematisches Netzwerk Ernährung*. Salzburg: Pädagogische Hochschule.
- Büning-Fesel, M. (2011). *Du isst, wie du bist? Ernärungskompetenz ist Lebenskompetenz - Tagungsband zum 11. aid-Forum*. Bonn: aid infodienst Ernährung, Landwirtschaft, Verbraucherschutz e.V.
- de Groot, H. & Farhadi, J. (2007). *In Sachen Ernährung. Ernärungslehre* (4. Aufl.). Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel.

- Drieschner, E. (2007). *Erziehungsziel „Selbstständigkeit“: Grundlagen, Theorien und Problem eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dür, W. (2008). *Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Graf, D. (2007). Die Theorie des geplanten Verhaltens. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biomedizinischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S.33-43.). Berlin: Springer Verlag.
- Grau, M. & Legutke, M. K. (2013). Vernetzte Lernorte. Englisch im Klassenzimmer und in der Lebenswelt lernen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 47 (123). 2-6.
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung: ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Knapp, G. (Hrsg.). (2009). *Gesundheit und Ernährung*. Linz: Trauner Verlag.
- Krüger, D., & Vogt, H. (2007). *Theorien in der biomedizinischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*. Berlin: Springer Verlag.
- Langer, D. (2011). Möglichkeiten und Grenzen der Willenserziehung. Über die Erziehung zur und durch Vernunft bzw. Freiheit. *Zeitschrift für Pädagogik*. 57(1), 1-18.
- Lindner, G. & Robitza, C. (2003). *Richtige Ernährung. Ernährungslehre, Lebensmittel- und Diätikunde*. Wien: Jugend & Volk.
- Methfessel, B. (Hrsg.). (2002). *Essen lehren – Essen lernen. Beiträge zur Diskussion und Praxis der Ernährungsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Meyer, H. (2003a). *Unterrichtsmethoden. I Theorieband*. (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2003b). *Unterrichtsmethoden. II Praxisband*. (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Peterßen, W. H. (2001). *Kleines Methoden-Lexikon*. (2. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuch Verlag.
- Reischl, A., Rogl, H. & Weidlinger, A. (2009). *Ernährung – bewusst – aktuell – lebensnah*. (7. Aufl.). Linz: Trauner Verlag.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78-92.
- Richter, R. (2009). *Kreativ Ernährung entdecken*. Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Strotkamp, U. (2002). Lebensweltorientierung als Chance in der schulischen Ernährungserziehung. Überlegungen und Voraussetzungen zum neuen Lehrplan

Ernährungskompetenz

in der Hauptschule. In B. Methfessel. (Hrsg.), *Essen lehren – Essen lernen. Beiträge zur Diskussion und Praxis der Ernährungsbildung.* (183-195). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Thomas, B. (2009). Lernorte außerhalb der Schule. In K.H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechman (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 283-287). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Verfasserin

Mag.^a Sigrid Küstler

Pädagogische Hochschule Wien

Institut Ausbildung Berufsbildung: Ernährungspädagogik

Grenzackerstraße 18

A-1100 Wien

E-Mail: sigrid.kuestler@phwien.ac.at

Internet: www.phwien.ac.at

Ute Bender

Das Portfolio als Instrument zur Leistungsbeurteilung im Lernatelier Küche

Das Lernatelier Küche stellt eine wichtige materielle Lernumgebung für den Aufbau von Kompetenzen im Rahmen der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung dar. Die damit verbundenen Lernprozesse stehen in Verbindung mit Methoden der Leistungsbeurteilung, welche die angestrebten Kompetenzen in ihrer ganzen Breite auch tatsächlich erfassen können. Der folgende Beitrag schlägt hierzu ein Beurteilungsportfolio vor.

Schlüsselwörter: Portfolio, Leistungsbeurteilung, Nahrungszubereitung, Ernährungsbildung

1 Leistungsbeurteilung im Lernatelier Küche als Lernumgebung der Ernährungs- und Konsumbildung

In der Tradition der Ernährungs- und Konsumbildung war das Lernatelier Küche¹ lange Zeit die typische materielle Lernumgebung. Heute hat sich dies gewandelt. Nichtsdestotrotz sind insbesondere in der Ernährungsbildung fachliche Lernprozesse im Zusammenhang mit der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung unverzichtbar, die im Lernatelier am besten unterstützt werden können.

Diese Lernprozesse sind mit vielfältigen Teilkompetenzen der Ernährungs- und Konsumbildung verknüpft, so dass im Lernatelier keineswegs ausschließlich am Kompetenzaufbau in der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung gearbeitet wird. Lehr-Lernarrangements im Lernatelier Küche stellen folglich keinen separierten oder „besonderen“ Sektor innerhalb der Ernährungs- und Konsumbildung dar, sondern sind in die übergeordneten Intentionen der Ernährungs- und Konsumbildung *integriert*. Auch für die Leistungsbeurteilung gelten somit keine „besonderen“ Regelungen - allerdings sind bestimmte Fokussierungen vorzunehmen, um den spezifischen angestrebten Kompetenzen gerecht werden zu können. Ein Beurteilungsportfolio kann diesem Anspruch entgegenkommen².

Die Begriffe „Leistungsbeurteilung“ und „Leistungsbewertung“ werden im Folgenden *nicht* synonym verstanden: „Leistungsbeurteilung“ bezieht sich auf die Verfahren, die über einen längeren Zeitraum zum Einsatz kommen und „Leistungsbewertung“ auf „die konkrete und detaillierte Einordnung einer beschriebenen Leistung in einem bestimmten Maßstab“ (Bohl, 2009, S. 60f; in Anlehnung an v. Saldern, 1999).

1.1 Leistungsbeurteilung im Zuge der Kompetenzorientierung

Das in schulischen Fachkreisen gängigste Verständnis von „Kompetenz“ greift auf die Definition von F. E. Weinert zurück (Weinert, 2001). „Kompetenzen“ beinhalten demnach mehrere inhalts- und prozessbezogene Facetten: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen“ (D-EDK, 2013b, S. 7). Konsequenterweise hat sich die Leistungsbeurteilung an diesem anspruchsvollen Kompetenzbegriff zu orientieren. In der Ernährungs- und Konsumbildung im Allgemeinen und im Lernatelier Küche im Besonderen wird sie sich also nicht nur auf Fähigkeiten und Fertigkeiten konzentrieren, sondern anstreben, *sämtliche* Aspekte von Kompetenz zu erfassen (vgl. Bender, 2013, S. 46ff).

Selbstverständlich kann sich die Leistungsbeurteilung nur auf jene Teilkompetenzen beziehen, an denen vorher im Unterricht gearbeitet wurde: Sie hat prinzipiell den „Grundsatz der proportionalen Abbildung“ (Sacher, 2011, S. 29; vgl. Bohl, 2012, S. 327) zu beachten, das heißt, dass die jeweils gewählten Modalitäten der Leistungserhebung und -bewertung die im Unterricht unterstützten Kompetenzen im Sinne einer repräsentativen Stichprobe spiegeln sollten. Zugleich sind die Verfahren der Leistungsbeurteilung gemäß dem „Grundsatz der Variabilität“ (Sacher, 2011, S. 29) so zu gestalten, dass sie der Zielgruppe gerecht werden. Gerade in der Ernährungs- und Konsumbildung bedürfen die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden (z.B. Geschlecht, Interkulturalität) und ihre individuellen situativen Problemlösungen besonderer Aufmerksamkeit (Fachgruppe, 2005, S. 31; vgl. Methfessel, Ritterbach & Schlegel-Matthies, 2008).

Eine der Herausforderungen des skizzierten Kompetenzverständnisses liegt sicherlich in dem Anspruch, Leistungsbeurteilung auch auf die „Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen“ (siehe oben) zu beziehen. In der Ernährungs- und Konsumbildung kommen manche Bereitschaften, z.B. die Absicht, sich gesund zu ernähren und angemessene Zubereitungstechniken zu praktizieren, vor allem im außerschulischen Alltag zum Vorschein; sie bleiben somit für die schulische Leistungsbeurteilung prinzipiell unzugänglich. Diese ist auf entsprechende Aussagen der Schülerinnen und Schüler angewiesen. Dabei hat sie sich selbstverständlich nicht auf gewisse „erwünschte“ Absichtserklärungen der Lernenden zu beziehen, sondern auf explizierte Argumentationen und Erwägungen.

Der Maßstab der Kompetenzorientierung wird von allen aktuellen deutschsprachigen fachdidaktischen Konzepten der Ernährungs- und Konsumbildung vertreten. In diesen kommen noch weitere Ansprüche zur Geltung, welche die Leistungsbeurteilung beeinflussen können und im Folgenden skizziert werden.

1.2 Leistungsbeurteilung in Bezug auf die Fähigkeit zur Reflexion

So wird in den Konzepten der Ernährungs- und Verbraucherbildung aus Österreich und Deutschland u.a. angestrebt, dass Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten und ihre Entscheidungen *reflektieren* können und wollen (Thematisches Netzwerk, 2009; Fachgruppe, 2005; vgl. D-EDK, 2013a, S. 8). Die Lernenden sollen über das eigene Tun nachdenken und nicht nur spontan oder gewohnheitsmäßig agieren. In dieses Nachdenken fließen sehr unterschiedliches Wissen (z.B. aus den eigenen Erfahrungen oder wissenschaftliches Wissen), Einstellungen, Emotionen etc. ein. Doch „Nachdenken“ ist bekanntlich unsichtbar: Um es der Performanz zuzuführen, wird im Zuge der Leistungsbeurteilung erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken in Texten oder auf andere Weise symbolisieren und ausführen. Die Leistungsbeurteilung sollte folglich für solche Symbolisierungen Raum bieten.

1.3 Leistungsbeurteilung vor dem Hintergrund ethischer Aspekte des Lernens

Eng mit den „Reflexionen“, aber auch mit „Bereitschaften, Einstellungen und Haltungen“ (siehe oben) verknüpft, sind solche Formulierungen in den Konzepten der Ernährungs- und Konsumbildung, welche die Lernenden in Richtung eines nachhaltigen Handelns oder Lebensstils bilden wollen (Fachgruppe, 2005, S. 26 ff.; vgl. D-EDK, 2013a, S. 2; Thematisches Netzwerk, 2009, S. 8 f). Nachhaltiges Entscheiden und Handeln impliziert immer auch ethische Gesichtspunkte (Schlegel-Matthies, 2013). Dasselbe gilt für die in den Konzepten mehrfach genutzten Termini des „verantwortlichen“ oder „verantwortungsbewussten“ Handelns (Fachgruppe, 2005, S. 27; Thematisches Netzwerk, 2009, S. 7, 11). Wiederum kann es bei der Leistungsbeurteilung nicht darum gehen, bestimmte „erwünschte“ Antworten zu erhalten, sondern um möglichst differenzierte, mehrperspektivische Explorationen.

1.4 Leistungsbeurteilung im Sinne des salutogenetischen Prinzips

Das „salutogenetische Prinzip“ als didaktisches Prinzip der Ernährungs- und Konsumbildung findet sich in expliziter Form ausschließlich im deutschen Konzept *REVIS* wieder (Fachgruppe, 2005, S. 30). Es zielt darauf ab, die je individuellen heterogenen Ressourcen der Lernenden zu fördern und zu fordern. Leistungsbeurteilung im Sinne der Salutogenese berücksichtigt das Prinzip der Variabilität (siehe oben) und beachtet darüber hinaus, dass die damit verbundenen Anforderungen für die Lernenden handhabbar, sinnvoll und verständlich bleiben und somit dem persönlichen „Kohärenzgefühl“ nach Antonovsky (1999) dienlich sind.

1.5 Leistungsbeurteilung im Sinne des lebensbegleitenden Lernens

Nicht zuletzt sei noch auf das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens hingewiesen, welches ebenfalls im Konzept *REVIS* genannt ist: Lernprozesse in der Ernährungs- und Konsumbildung sind demzufolge alltagsnah zu konzipieren, vorhandene Erfahrungen der Lernenden wert zu schätzen, und Offenheit für weiteres Lernen ist ebenso zu fördern wie „Lebensgestaltungs- und Bewältigungskompetenzen“ (Fachgruppe, 2005, S. 31). Leistungsbeurteilung in der Ernährungs- und Konsumbildung versucht also idealerweise, jene Offenheit für das weitere Lernen zu unterstützen oder sogar Hilfestellungen hierfür zu geben.

Sicherlich ließen sich noch weitere grundsätzliche Anforderungen an die Leistungsbeurteilung in der Ernährungs- und Konsumbildung formulieren. Im Sinne eines Minimalanspruchs sollten konkrete Leistungsbewertungen jedoch den genannten zumindest nicht zuwiderlaufen. Welche Rolle kann ein Beurteilungsportfolio dabei innehaben?

2 Das Beurteilungsportfolio in der Ernährungs- und Konsumbildung

Portfolios als Lern- und Beurteilungsinstrumente werden mit unterschiedlichen Funktionen und für unterschiedliche Zielgruppen eingesetzt. In der Ernährungs- und Konsumbildung hat Brandl (2004) ein Konzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt. Mit Blick auf Schülerinnen und Schüler sind Portfolios folgendermaßen zu definieren:

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Schülerarbeiten, welche die Anstrengung des Lernenden, den Lernfortschritt und die Leistungsresultate auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung schließt die Beurteilung des Schülers bei der Auswahl der Inhalte, Aufstellung der Kriterien für die Auswahl und zur Beurteilung sowie selbstreflexive Gedanken ein. (Lissmann, 2008, S. 137; in Anlehnung an Paulson, Paulson & Meyer, 1991; vgl. Brunner & Schmidinger, 2004, S. 17; Bohl, 2009, S. 147f; Häcker, 2011a; Winter, 2012, S. 200f).

Zu den „selbstreflexiven Gedanken“ gehören meist Reflexionen der Lernenden über ihre Portfolioentwicklung, aber auch Überlegungen zu ihren eigenen Lernprozessen. Außerdem wird der Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden über Leistungen und Lernprozesse hoher Wert eingeräumt, die dann ebenfalls Eingang ins Portfolio findet (Häcker, 2011b, S. 218; Winter, 2012, S. 217).

Ein „Beurteilungsportfolio“ stellt eine von fünf möglichen Formen eines Portfolios dar (siehe Tabelle 1; Lissmann, 2008, S. 141; vgl.; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007, S. 12f; Paulson, Paulson & Meyer, 1991; Winter, 2012, S. 200).

Tab. 1: Formen eines Portfolios (Lissmann, 2008, S. 141)

Aufgabe	Portfolioformen
Lernprozess diagnostizieren	Arbeitsportfolio
Lernerfolg beurteilen	Beurteilungsportfolio
Lernergebnisse mitteilen	Vorzeigepportfolio
Entwicklung dokumentieren	Entwicklungsportfolio
Lernende vorstellen	Bewerbungsportfolio

Das Beurteilungsportfolio dient somit dazu, den Lernerfolg und die Schritte dorthin zu dokumentieren und der Bewertung zugänglich zu machen; folgerichtig hat es einen deutlich formaleren Charakter als z.B. das „Arbeitsportfolio“. Wie für alle Portfolioformen gilt auch für das Beurteilungsportfolio, dass es nicht nur einen einzigen Zeitpunkt im Lernprozess dokumentiert, sondern auf eine längere „Regelstrecke“ zurückblickt (Winter, 2012, S. 213). Darüber hinaus beteiligt es, wenn möglich, die Lernenden an der Entscheidung, welche ihrer Leistungen bewertet werden sollen und stärkt deren Selbstregulierung (Häcker, 2011b, S. 220f).

In loser Anlehnung an Brunner und Schmidinger (1997, 2004) sowie an Bohl (2009) sollte ein Beurteilungsportfolio folgende Dokumente umfassen: Formale und strukturierende Elemente wie Titelblatt, Inhaltsverzeichnis etc.; Pflichtdokumente aus dem Unterricht; Dokumente nach Wahl der Lernenden, die inner- oder außerhalb des Unterrichts entstehen können; Rückmeldungen der Lehrperson zum Lernprozess oder/und zur Portfolioarbeit; Schülerreflexionen.

Während das Beurteilungsportfolio in der deutschsprachigen Diskussion einerseits als Alternative zum „Notenfetischismus“ (Vierlinger, 1999) angesehen wurde und wird (Stern, 2010; Vierlinger, 2011), ist es heute andererseits auch als ergänzende Beurteilungsmodalität denkbar (Bohl, 2009; Winter, 2012).

2.1 Ein Beurteilungsportfolio für das Lernatelier Küche

Das Lernatelier Küche ist der typische Ort für den Erwerb von Teilkompetenzen der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung. Im Sinne des Kompetenzbegriffes gehören dazu Fertigkeiten, etwa Arbeitstechniken, aber auch diverse Kenntnisse und Fähigkeiten, ebenso entsprechende Motivationen und Bereitschaften. Darüber hinaus sind die genannten Teilkompetenzen zu verknüpfen mit weiteren Kompetenzen der Ernährungs- und Konsumbildung.

Das Beurteilungsportfolio bietet ein breiteres Potenzial zur Leistungsbeurteilung an (siehe Tabelle 2).

Beurteilungsportfolio

Tab. 2: Leistungsbeurteilung in der Ernährungs- und Konsumbildung durch ein Portfolio

Die Verfahren der Leistungsbeurteilung sollten...	Ein Beurteilungsportfolio...
...Kompetenz im umfassenden Sinn variabel erfassen können.	...erlaubt sehr vielfältige Dokumentationen, die über einen längeren Zeitraum entstanden sind. So kann es die Aspekte von Kompetenz vielseitiger abbilden als eine punktuelle Leistungserhebung. Prozesse, Produkte bzw. Zwischenprodukte lassen sich mit Hilfe von Zeichnungen, Fotos oder Videos für das Portfolio festhalten (Brunner & Schmidinger, 2004; Winter, o.J.). Die im Portfolio skizzierten Kommunikationen und Dokumentationen erlauben es, auch sinnliche Qualitäten zu erfassen, z.B. Verkostungen.
...Reflexionen der Lernenden erheben können.	... beinhaltet Reflexionen zum je individuellen Lernprozess (einschließlich der jeweils bearbeiteten Inhalte, genutzten Strategien und Techniken, Medien, Überlegungen zu eigenen Stärken und Schwierigkeiten) und zum Portfolioprozess (etwa zur Auswahl der Dokumente). Lehrpersonen unterstützen die Reflexionsfähigkeit, indem sie den Lernenden mögliche Fragen aufzeigen, diese mit ihnen erarbeiten sowie spezifische Arbeitsblätter bereitstellen (vgl. Pölzleitner, 2011).
...ethischen Implikationen Rechnung tragen können.	...lässt zu, dass Lernende selbst entscheiden, zu welchen (verschiedenen) thematischen Aspekten sie ihre Überlegungen und Meinungen darlegen möchten. Es ermöglicht so ein vielgestaltiges Bild, das auch Widersprüche zulässt.
...die salutogenetische Orientierung berücksichtigen.	...lädt Schülerinnen und Schüler ein, ihre Kompetenzen und damit ihre Stärken zu zeigen – statt nach Schwachstellen oder Fehlern zu suchen (Häcker, 2005). Lernende entscheiden, welche Wahldokumente sie beifügen möchten. Eigene Schwerpunkte lassen sich abbilden. Die Rückmeldungen der Lehrperson als konkretes, konstruktives Feedback erweisen sich, wie Studien zeigen, als hocheffizient zur Förderung von Lernprozessen (Black & Wiliam, 2009; Maier, 2010).
...lebensbegleitendes Lernen unterstützen.	...fördert den Erwerb von Lernstrategien, indem es die Reflexion des Lernprozesses initiiert. Schülerinnen und Schüler verbessern ihre Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung, indem sie Produkte für ihr Portfolio auswählen und ihre Wahl dokumentieren. Der Unterricht stellt ihnen Zeitgefäße für die Arbeit am Portfolio zur Verfügung (Internationales Netzwerk Portfolioarbeit, 2010). Das Portfolio lässt auch Dokumente zu außerschulischen Lernprozessen zu.

2.1.1 Vorgehensweise

Lehrpersonen werden die Konzeption und Umsetzung des Beurteilungsportfolios an den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler, die jeweiligen situativen Bedingungen und andere Voraussetzungen anpassen. Sie entscheiden darüber, inwieweit sie die Schülerinnen und Schüler an der Leistungsbeurteilung mit dem Portfolio beteiligen möchten. Lernende, die über wenig Erfahrung mit der Portfolioarbeit verfügen, benötigen zumeist mehr Hilfestellungen, etwa Unterstützung bei Reflexionsprozessen, und formale Kriterien als andere Lernende. Trotz dieser pädagogischen Gestaltungsspielräume, welche die Lehrperson hat, sollte das Portfolio nicht zu einer Ansammlung von Pflichtdokumenten degradiert und den Schülerinnen und Schülern jegliches Mitspracherecht an der Zusammenstellung und/oder Bewertung genommen werden: Ein solches „Portfolio“ würde der Grundphilosophie widersprechen (Häcker, 2005).

Die hohe Plastizität des Portfolios macht es zudem möglich, das Beurteilungsverfahren an sehr unterschiedliche Lehr-Lernarrangements zu adaptieren. Wiederum jedoch würde es der Portfolio-Philosophie (und auch der Kompetenzorientierung von Unterricht) widersprechen, wenn dieses Lehr-Lernarrangement keinerlei selbstregulierte Phasen für die Lernenden vorsähe.

2.1.2 Beispiel für ein Beurteilungsportfolio

Beurteilungsportfolios sollen widerspiegeln, welche Teilkompetenzen Lernende erworben haben. So richtet sich z.B. das nachstehend skizzierte Portfolio auf mindestens folgende Teilkompetenzen: „Die Schülerinnen und Schüler können Nahrungsmittel über die Sinne vergleichen..., sensorische Eigenschaften beschreiben... und Vermutungen formulieren, wie Unterschiede entstehen“, sie „können Nahrungsmittel unter Berücksichtigung von gesundheitlichen Aspekten auswählen und zubereiten...“ und „können Mahlzeiten situationsgerecht planen und zubereiten...“ (D-EDK, 2013a, S. 7f). Weitere Teilkompetenzen ließen sich anfügen.

Das Portfolio-Beispiel bezieht sich auf einen Zeitraum von fünf Wochen; pro Woche findet der Unterricht in einem vierstündigen Lektionenblock statt. Die Schülerinnen und Schüler sollen mindestens einmal selbst in Kleingruppen ein Menü planen, einkaufen und zubereiten. Sie werden informiert, welche Speisen bzw. Menüs im genannten Zeitraum im Ganzen vorgesehen sind und vereinbaren im Vorfeld ihre Arbeitsteilung in den Kleingruppen. Die Lehrperson prüft, ob diese Arbeitsteilung gewährleistet, dass alle Schülerinnen und Schüler die Chance haben, die Aufgaben für das Portfolio sehr gut zu erfüllen. Sie plant ein, dass alle Jugendlichen eine nicht benotete Rückmeldung zu ihren Lernhandlungen erhalten können sowie Zeit für das Portfolio zur Verfügung steht. Die Lernenden werden über die Portfolioarbeit ausführlich informiert und der Prozess mit ihnen abgesprochen. Das Portfolio setzt sich aus vielfältigen Dokumenten zusammen (siehe Tabelle 3).

Beurteilungsportfolio

Tab. 3: Dokumente für ein Portfolio (Beispiel: Liste für Schülerinnen und Schüler)

Pflichtdokumente:

In dein Portfolio gehören alle Dokumente, die gemeinsam im Unterricht bearbeitet wurden (siehe Arbeitsblatt: Checkliste)³ sowie Titelblatt und Inhaltsverzeichnis.

Bearbeite mindestens einmal die Fragen, mit deren Hilfe du über die Nahrungszubereitung und dein Lernen dabei nachdenkst (siehe Arbeitsblatt zur Unterstützung).

Suche dir eine Speise aus, die eine Mitschülerin oder ein Mitschüler zubereitet hat, und schreibe dieser Person eine konkrete Rückmeldung, wie du diese Speise mit allen Sinnen wahrnimmst. Lege die Kopie in dein Portfolio

Füge die Rückmeldung der Lehrperson in dein Portfolio. Du markierst, was dabei für dich wichtig ist und notierst dir, falls nötig, Nachfragen.

Für das Menü, das ihr euch selbst auswählt: Legt alle Rezepte in das Portfolio oder bezeichne sie mit Seitenzahlen gemäß eures Lehrmittels „Tiptopf“. Klärt im Unterricht gemeinsam, warum ihr die Rezepte gewählt habt. Jede/r von euch soll diese Überlegungen nochmals in eigenen Worten für das Portfolio aufschreiben.

Was hast du bei der Portfolioarbeit gelernt? Bearbeite einige der Fragen, mit deren Hilfe du über deine Portfolioarbeit nachdenkst (siehe Arbeitsblatt zur Unterstützung).

Beispiele für freiwillig einzufügende Dokumente:

Dokumentiere mit einem Foto ein besonders gut gelungenes Produkt aus der Nahrungszubereitung im Unterricht oder von zuhause und begründe, warum es aus deiner Sicht gut gelungen ist.

Skizziere mit einer Zeichnung oder fotografiere, wie du den Tisch für ein bestimmtes Menü decken würdest oder gedeckt hast.

Welche Speisen aus dem Unterricht könntest du auch zuhause zubereiten? Warum und zu welchen Gelegenheiten? Wenn du keine Speisen findest: Wo liegen die Schwierigkeiten?

Welche Speisen haben dir besonders gut geschmeckt und warum?

Welche Überlegungen habt ihr euch zum finanziellen Budget für euer Menü gemacht?

Wie sieht die Zeit- und Arbeitsplanung für euer Menü aus? Warum wollt ihr so vorgehen?

Lege Bilder und Rezepte bei, die für euer Menü ebenfalls in Frage gekommen wären und schreibe über ihre Vor- und Nachteile.

Schreibe als Einleitung zu deinem Portfolio einen Brief an die Lesenden.

3 Gütekriterien für das Beurteilungsportfolio

Für die Benotung eines Beurteilungsportfolios gelten prinzipiell dieselben Gütekriterien wie bei jeder anderen Beurteilung. Dazu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler genau wissen, wie die Bewertung zustande kommt und nach welchen Kriterien die Lehrperson ihr Portfolio benoten wird. Wenn möglich, sind sie bei der Erstellung dieser Kriterien zu beteiligen. Gerade bei einem offenen Leistungsbewertungsinstrument wie dem Portfolio, ist die Transparenz der Bewertung kommunikativ sicherzustellen (Bach-Blattern & Bohl, 2011; Bohl, 2009, S. 73ff; Jürgens, 2010; Lissmann, 2008, S. 76f).

4 Resümee

Das Beurteilungsportfolio bietet die Chance, vielfältige individuelle Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Lernatelier Küche über einen längeren Zeitraum hinweg zu erfassen. Insbesondere gibt das Portfolio den Lernenden die Gelegenheit, ihre Stärken darzustellen. Für Lehrende und Lernende kann dieser Weg der Beurteilung manchmal mit sich bringen, dass sie unbekanntes Terrain betreten und gemeinsam Unsicherheiten überwinden müssen. Trotzdem zeigen Studien, dass die Akzeptanz bei den Beteiligten im Allgemeinen hoch ist (Bohl, 2012; Gläser-Zikuda, Rohde & Schlomske, 2010; Lissmann, Häcker & Fluck, 2009).

Anmerkungen

¹ In der Schweiz ist der Begriff „Atelier“ allgemein gebräuchlicher als „Werkstatt“.

² Ich danke den engagierten Lehrerinnen, die im Rahmen einer Weiterbildung im Kanton Solothurn ein Konzept für ein Portfolio für die Ernährungsbildung gemeinsam mit mir entwickelt und mit ihren Klassen realisiert haben.

³ Zur Unterstützung der Portfolioarbeit erhalten die Lernenden zusätzliche Arbeitsblätter.

Literatur

- Affolter, U., Jaun Urech, M., Keller, M., Schmid, U. & Emmenegger Mayr von Baldegg, G. (2012). *Tiptopf. Interkantonales Lehrmittel für den Hauswirtschaftsunterricht* (23. Aufl.). Bern: schulverlag plus AG.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt-Vlg.

Beurteilungsportfolio

- Bender, U. (2013). Ernährungs- und Konsumbildung in der Bildungsreform. In U. Bender (Hrsg.), *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht* (S. 23-49). Bern: schulverlag plus AG.
- Bach-Blattner, T. & Bohl, T. (2011). Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung im Kontext der neuen Lernkultur. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 177-194). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1). 7-74.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (4., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Bohl, T. (2012). Analyse der Fallstudien. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (S. 273-356). 4. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Vg. Hohengehren.
- Brandl, W. (2004). *Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?* Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. Band 5. Universität Paderborn.
[<http://dsg.uni-paderborn.de/evb/publikationen/paderborner-schriften-zur-ernaehrungs-und-verbraucherbildung>].
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (1997). Portfolio - ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung. *Erziehung & Unterricht*, 147(10). 1072-1086.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (2004). *Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I*. Linz: Veritas.
- D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2013a). *Konsultation Lehrplan 21. Wirtschaft Arbeit Haushalt. WAH*. 28. 06. 2013. Luzern: D-EDK. [www.lehrplan.ch].
- D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2013b). *Konsultation Lehrplan 21. Einleitung*. 28. 06. 2013. Luzern: D-EDK. [www.lehrplan.ch].
- Gläser-Zikuda; M. & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 9-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 3-34). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Häcker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozessessteuerung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 2005(8). 1-11 [www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf].
- Häcker, T. (2011a). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 33-39). 4. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

- Häcker, T. (2011b). Portfolioarbeit – ein Konzept zur Wiedergewinnung der Leistungsbeurteilung für die pädagogische Aufgabe der Schule. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 217-230). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Internationales Netzwerk Portfolioarbeit (2010). *Was gehört zu guter Portfolioarbeit?* Berlin: INP [www.portfolio-schule.de/go/Material/Downloads].
- Jürgens, E. (2010). *Leistung und Beurteilung in der Schule*. 7. überarb. Aufl. Sankt Augustin: Academia.
- Lissmann, U. (2008): *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*. Eine Einführung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lissmann U., Häcker, T. & Fluck, L. (2009). *Portfolioarbeit – aus der Sicht rheinland-pfälzischer Lehrpersonen*. [http://kola.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2009/475/pdf/Portfoliobefragung_09_10_05.pdf].
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13. 293-308.
- Methfessel, B., Ritterbach, U. & Schlegel-Matthies, K. (2008). Private Lebensführung als Umgang mit Komplexität – ein schwer operationalisierbares Bildungsziel. In V. Frederking (Hrsg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik* (S. 115-125). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Paulson, L.F., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5). 60-63.
- Pölzleitner, E. (2011). Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 96-111). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Sacher, W. (2011). Durchführung der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 27-48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Saldern, M. von (1999). *Schulleistung in Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schlegel-Matthies, K. (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(2). 61-70.
- Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung* (2. veränd. Aufl.). Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.
- Thematisches Netzwerk Ernährung (2009). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich*. [www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmenev.pdf].
- Vierlinger, R. (1999). *Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzsuren und Notenfetischismus*. Heinsberg: Diek.

Beurteilungsportfolio

- Vierlinger, R. (2011). Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 40-45). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Winter, F. (o.J.). *Portfolios zum Ansehen*. [www.portfolio-schule.de].
- Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 109-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung: eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (5. überarb. u. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr. Ute Bender

PH FHNW Basel und Brugg

Clarastr. 57

CH-4058 Basel

E-Mail: ute.bender@fhnw.ch

Internet: www.gesundheitundhauswirtschaft.ch

Regine Bigga

Ernährungs- und Konsumbildung

Ute Bender (Hrsg.). (2013). Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bern: Schulverlag plus AG; 200 Seiten mit CD-ROM.

ISBN 978-3-292-00724-7 (D : 33,75 EURO, A: 34,65 EURO, CH: 41,90 CHF)

In einem ersten Block werden die Entwicklungen und Positionspapiere zum deutschen Projekt „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS), zum schweizerischen Projekt „Hauswirtschaftliche Bildung für eine Gesellschaft im Wandel“ und der österreichische Referenzrahmen „Ernährungs- und Verbraucherbildung Austria (EVA)“ vorgestellt. Unterkapitel widmen sich dem kompetenzorientierten Unterricht in der Ernährungs- und Konsumbildung und der Frage, wie Lern- und Prüfaufgaben entwickelt werden können.

In einem zweiten Block werden ausgewählte Makromethoden (handlungsorientierter Unterricht, Projekte, Problemorientiertes Lernen, Instruktionales Lernen, Biographieorientiertes Lernen, SchmeXperiment und Experiment, Dialogisches Lernen, Stationenlernen), dicht angelehnt an entsprechende Fachartikel, beschrieben. Offen bleibt, warum in diesem Kontext das Stationenlernen, aber nicht typische Methoden der Ernährungs- und Verbraucherbildung, wie der vergleichende Schülerwaren- bzw. Schülerdienstleistungstest und die Erkundung, vertieft werden.

In einem dritten Block werden Praxisbeispiele zum essbiographischen Arbeiten in multikulturellen Klassen, zum fachpraktischen Arbeiten, insbesondere dem Umgang mit Rezepten, zum experimentellen Arbeiten, zur Entwicklung von Konsumkompetenzen mittels Warentest und problemorientierten Lernen, sowie der Entwicklung von Haltungen in Richtung nachhaltiger Konsumentscheidungen ausführlich dargestellt und auf entsprechende Makromethoden bezogen. Hier liegt eine der Stärken des Buches, deutlich werden Kompetenzen genannt und mit fachinhaltlichen und methodischen Überlegungen verknüpft und reflektiert. Im Anschluss werden die jeweiligen Vorschläge kommentiert. Im Sinne eines Studienbuches für die Lehrkräfteausbildung wären hier Lern- und Prüfaufgaben bezogen auf die „Beispiele für reflektierte Unterrichtspraxis“ hilfreicher gewesen.

Der Sinn der beigelegten CD erschließt sich nicht, da viele der Dokumente gut online verfügbar, und die Medien für den Unterricht zum Teil nicht veränderbar sind. Ausgesprochen ärgerlich ist es, dass sich teilweise Literaturhinweise weder im Buch noch auf der CD finden.

Rezeption

Trotz der aufgezeigten Mängel ist die Anschaffung des Buches zu empfehlen. Es wird eine Lücke in der fachdidaktischen Diskussion der Ernährungs- und Verbraucherbildung geschlossen, denn bislang fehlte ein Studienbuch für Studierende und eine interessierte Fachöffentlichkeit, das sich mit den Domänen Konsum, Ernährung und Gesundheit im Kontext der allgemein bildenden Schulen befasst und das die aktuelle fachdidaktische Diskussion in der Ernährungs- und Verbraucherbildung in den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz der letzten 20 Jahre vorstellt und diskutiert.

Verfasserin

Regine Bigga

Universität Paderborn
Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn

E-Mail: Bigga@mail.upb.de