

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 ... • 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, 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. Schneebesen 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 geleugnet 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 Dienstmoten 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, wie weit 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 unterscheide. 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-
haltswissenschaft 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/>