

Inka Engel

Handlungsorientiertes Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion anhand der unterrichtlichen Umsetzung in der Ernährungsbildung

Der vorliegende Beitrag bietet eine theoretische Darlegung von Instruktion und Konstruktion, sowie dem handlungsorientierten Lernen. Möglichkeiten der Umsetzung, Ziele und auch Chancen von Handlungsorientierung werden dabei anhand einer Unterrichtskonzeption aus der Ernährungsbildung erläutert.

Schlüsselwörter: Handlungsorientierung, Ernährungsbildung, Reflexionskompetenz, Instruktion, Konstruktion

1 Einleitung

Als zwei häufig widersetzlich beschriebene Pole im Rahmen der Lerntheorie bilden die Instruktion und die Konstruktion die Grundlage des Verständnisses von aktuellen Lernprozessen im Unterricht. Verglichen mit dem Prozess des Einatmens und des Ausatmens ist Lernen als Instruktion vor allem auf das Einatmen konzentriert, Konstruktion dagegen auf das Ausatmen. Beide Theorien werden meist gegeneinander aufgewogen und als gegensätzliche Formen, als Pole eines Kontinuums, des Unterrichts verstanden (Tesch, 2010, S. 248). Gerade im Unterricht der Ernährungsbildung ist es jedoch notwendig, das dichotome Verständnis für eine Fokussierung auf die Handlungsorientierung zu verlassen, um so zu einer entsprechend symbiotischen Hierarchisierung und zugleich Integration von Instruktion und Konstruktion zu kommen. Der vorliegende Beitrag erläutert die Positionen der Instruktion und Konstruktion als Unterrichtsformen und schlägt handlungsorientierte Methoden als notwendige Arbeitsweisen zur hierarchischen Verknüpfung beider Positionen vor. Neben einer einleitenden theoretischen Darlegung des handlungsorientierten Lernens werden Ziele und Chancen dieser Lernform anhand einer Unterrichtskonzeption aus der Ernährungsbildung aufgezeigt. Zusätzlich zu diesem ‚Good-Practice‘-Beispiel werden jedoch auch Grenzen von handlungsorientiertem Lernen dargelegt und kritisch reflektiert. Der Beitrag fokussiert dabei folgende Frage: Wie kann Handlungsorientierung als symbiotische Hierarchisierung von Konstruktion und Instruktion zu einem gelungenen Ernährungsbildungsunterricht praktisch beitragen und welche Grenzen sind zu beachten?

2 Instruktion versus Konstruktion

Instruktion sieht das Unterrichten fokussiert als Anleiten, Erklären und Darbieten. Verstanden als eine „hochstrukturierte, lehrergesteuerte, lernerzentrierte, schrittweise, feedback- und redundanzreiche Förderung [...]“ (Grosche, 2011, S. 148), werden die erlernbaren Fähigkeiten von Lehrkräften präsentiert und unter Anleitung mit den Schülerinnen und Schülern (SuS) modelliert und geübt. Ein hoher Automatisierungsgrad dient dabei als Fundament der Zielsetzung (Grosche, 2011, S. 148). Fokus und auch Möglichkeit der Instruktion ist eine besonders schnelle Vermittlung von grundlegendem Wissen. Kleine Wissenseinheiten werden dabei mittels Präsentation, Demonstration und Übungen vermittelt (Wiechmann, 2011, S. 39). Die Lehrkraft ist als aktiver Moderator unterstützend, beratend, anleitend und erklärend tätig. Nicht zuletzt von Hattie wieder popularisiert, gelten die positiven Effekte der Instruktion auf die Lernleistungen der SuS als empirisch nachgewiesen (Hattie 2013, S. 244). Der Ansatz der Instruktion sollte daher nicht pauschalisierend als weniger hilfreich für den Prozess des Lernens verstanden werden. Jedoch sollte dessen Gewichtung, gerade im Ernährungsbildungsunterricht, hinterfragt werden. Konstruktion, häufig als Gegenspieler der Instruktion beschrieben, fokussiert einen aktiven Lernprozess, bei dem die Lehrkraft passiv auftritt. Das Lernen ist dabei selbstgesteuert, sozial und konstruktiv situativ. Die Lernenden befinden sich meist in einer aktiven und nur selten in einer rezeptiv empfangenden Position (Scherrmann, 2016, S. 9). Begründet wird dieser Standpunkt mit der Erklärung des Konstruktivismus, dass Lernende ihre Umwelt nicht als fotografisches Abbild erfassen, sondern diese von selbst, durch ihre individuellen Wahrnehmungen und auf Grundlage ihres Vorwissens, interpretieren. Neu erworbenes Wissen werde entsprechend in schon bestehende Strukturen integriert und sei demnach nicht universell von einer auf die andere Person übertragbar, sondern werde ständig neu konstruiert (Euler und Hahn, 2007, S. 390). „Wir ‚verarbeiten‘ nicht eine ‚Realität‘, die von außen in das Gehirn eindringen will, sondern unser kognitives System erzeugt selbst eine ‚Wirklichkeit‘, die wir an der ‚Realität‘ viabilisieren“ (Wendt, 2000, S. 23). Es entsteht somit ein persönliches, individuelles Abbild des vermittelten Wissens, das die Lernenden automatisiert an ihr Vorwissen, ihre aktuellen Einstellungen und an die eigene Lebens- und Lernsituation anpassen. Im Konstruktivismus wird nicht ein passives Speichern, sondern ein aktives Konstruieren von Wissen fokussiert. Das Potenzial der SuS zur eigenverantwortlichen und aktiven Verarbeitung wird dabei bestmöglich hervorgebracht (Wendt, 2000, S. 17). Bedeutende Rahmenbedingungen für den Konstruktivismus im Unterricht sind unter anderem kooperative Lernformen, Authentizität, Problembetrachtungen und beispielsweise Transfermöglichkeiten. Dabei müssen authentische Erfahrungen sowie Handlungsräume ermöglicht werden. Der Übergang von Instruktion zur Konstruktion geht dabei mit dem Fokus einher, dass das Wissen nicht mehr vermittelt, sondern konstruiert werden muss. Neben Lernautonomie und -orientierung gilt entsprechend

vor allem die Handlungsorientierung im Unterricht als ausschlaggebend für die optimale Umsetzung des konstruktivistischen Lernens (Wendt, 2000, S. 19).

3 Handlungsorientierung als Chance symbiotischer Hierarchisierung von Instruktion und Konstruktion

Verglichen mit dem Prozess des Ein- und des Ausatmens, bei welchem die Instruktion vor allem auf das Einatmen, auf das Aufsaugen von Informationen, die Konstruktion auf das Ausatmen, das Produzieren eigenen Wissens, fokussiert wird, scheint ein Wechsel beider Prozesse unumgänglich. Dennoch ist der Grundgedanke der Konstruktion in unterrichtlichen Prozessen, die einen hohen Grad an Selbstreflexion und Handlungsorientierung erfordern, zu bevorzugen, da Konstruktion besagte Prozesse fördert. Kritiker beschreiben dagegen Instruktion als einen derart gelenkten Unterricht, dass nur wenig anwendungsfreundliches und explizites Wissen ermöglicht werde (Wendt, 2000, S. 16). Obwohl die Lernwirksamkeit der Instruktion im Unterricht nicht angezweifelt werden soll, ist entsprechend zu diskutieren, wie die Gewichtung von Konstruktion und Instruktion im Ernährungsbildungsunterricht – der ein hohes Maß an Selbstreflexion benötigt – optimal umgesetzt werden kann. Eine Fokussierung auf handlungsorientierte Methoden ermöglicht diese optimale Gewichtung und damit eine symbiotische Hierarchisierung von Instruktion und Konstruktion, da aktive selbstgesteuerte Anteile der Konstruktion durch die Methodik im Unterricht überwiegen, jedoch eine grundlegende Instruktion von Basiswissen nicht automatisch ausgeschlossen wird, sondern teils sogar notwendig ist.

Handlungsorientierung im Unterricht basiert auf einem ganzheitlichen und schüler- wie auch schülerinnenaktiven Lernen. Von Lehrkräften und der Schülerschaft vereinbarte Handlungsprodukte leiten dabei die Organisation des Unterrichtsprozesses. Grundsätzlich stützt sich der handlungsorientierte Unterricht darauf, dass Lernen mit Kopf, Herz und Händen – also mit allen Sinnen – abläuft, wobei sich Kopf- und Handarbeit in Balance befinden (Meyer, 1987, S. 403). Das Handeln im Unterricht folgt dabei den Prinzipien der Wirklichkeitsnähe, der Ganzheitlichkeit und der Demokratie, was mit einer gemeinsamen Verständigung über Inhalte und Methoden des Unterrichts einhergeht. Didaktische Komponenten, wie exemplarisches Lernen unter Realitäts-, Problem-, Rollen- und Anwendungsbezug, werden von den methodischen Aspekten ergänzt. Praktisches Handeln, produktives Erkennen und sozial-kommunikatives Lernen sind hier beispielhaft zu nennen (Klippert, 1984, S. 27). Wie bei der Idee der Konstruktion ist auch beim handlungsorientierten Unterricht die Aktivität, Selbstständigkeit, Kooperation, Produktivität, Kommunikation und Verantwortungübernahme der SuS als notwendig zu verstehen. Eingesetzte Methoden gliedern sich dabei in reales Handeln, das die Wirklichkeit außerhalb der Schule fokussiert, sowie in simulatives wie auch produktives Handeln und Gestalten (Klippert, 1984a, S. 28).

4 Handlungsorientierung im Ernährungsbildungsunterricht

Gerade im Bereich der Ernährungsbildung sind eine eigenverantwortliche Lebensführung und die Heranführung hieran für den Lernprozess entscheidend. Nicht nur allein Wissen über Ernährung, sondern auch eine eigene Ernährungssozialisation sind in der Schule relevant. Involviert ist meist eine beabsichtigte Beeinflussung des Ernährungsverhaltens, die das Ziel des eigenständigen und reflexiven Umgangs der Schülerschaft mit Nahrungsmitteln und der eigenen bedarfsgerechten Ernährung hat, sowie zu einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung beitragen soll (Thematisches Netzwerk Ernährung, 2009, S. 6). Die Schaffung praktischer Rahmenbedingungen in der eigenen Schule – wie die Förderung eines gesunden Mittagessens und Pausensnacks, das Vorleben einer salutogenetischen Haltung und die Möglichkeit von ernährungsbildendem Unterricht oder entsprechenden Projekten – ist dabei zentral. Der eigentliche Unterricht, ob nun im Lehr- und Rahmenplan wöchentlich verankert, als Block durchgeführt oder im Rahmen fächerübergreifender Projekten umgesetzt, stellt den Menschen und seine Ernährung in den Mittelpunkt, orientiert sich dabei aber sowohl an physiologischen, kulturellen, sozialen und ökologischen als auch an ökonomischen Facetten. Die gesundheitlich fokussierte Perspektive beinhaltet daher auch einen respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Esskulturen und fördert ein multi- sowie transkulturelles Lernen (Geiger, 2007, S. 24). Der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven ermöglicht einen gesamtgesellschaftlichen und welternährungswissenschaftlichen Einblick, der den SuS Sach-, Handlungs- und Entscheidungskompetenz auf einer Ebene vermittelt, aus der eine nicht nur individuell fokussierte, sondern allumfassende Ernährungsbildung gelingen kann. Handlungsorientierter Unterricht ermöglicht dabei mit Zielgerichtetheit und Metakommunikation das dafür notwendige eigenverantwortliche Lernen, das mit Selbstbestimmtheit und Selbstreflexion einhergeht. Mithilfe der Handlungsorientierung als fachdidaktischem Prinzip, das auch im Lehr- und Rahmenplan verankert ist, wird so konstruktivistisches Lernen ermöglicht (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, 2011, S. 4). Als praktisches Beispiel, das von möglichst vielen Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen und Klassen genutzt werden kann, wird im Folgenden die Handlungsorientierung im Ernährungsbildungsunterricht anhand der ‚Ernährungspyramide‘ dargestellt.

4.1 Unterrichtskonzeption: Die Ernährungspyramide

Die vorliegende Unterrichtsplanung, die auch schon in der Volksschule didaktisch reduziert verwendet werden kann, jedoch für eine achte Klasse konzipiert ist, sensibilisiert die Kinder und Jugendlichen, ihr eigenes Ernährungsverhalten zu überdenken und dieses gegebenenfalls zu optimieren. Die Unterrichtseinheit ist entsprechend so

aufgebaut, dass die SuS in den ersten Stunden einen Überblick über ihr eigenes Essverhalten und Ernährungsempfehlungen erhalten und ihnen zusätzlich in den gegebenenfalls stattfindenden fachpraktischen Einheiten gezeigt wird, wie sich nach diesen Empfehlungen leckere Gerichte zubereiten lassen. Nachdem so gewährleistet ist, dass die Schülerschaft ein ausreichendes fachliches und praktisches Wissen zur Umsetzung einer gesunden und vollwertigen Ernährung erhalten hat, werden mögliche Folgen und negative Auswirkungen einer unausgewogenen und ungesunden Ernährung erläutert (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Unterrichtseinheit

Thema	Zentrales Anliegen/Inhalt
Mein Speiseplan	<p>Die SuS erstellen einen Speiseplan zu ihrem eigenen Essverhalten und kennen verschiedene Lebensmittelgruppen.</p> <p>Dazu schreiben/zeichnen sie eine Woche lang als Hausaufgabe alles auf, was sie essen und trinken. Je nach Altersstufe kann die Art der Erstellung (auf Papier, in einer ‚Excel‘-Tabelle oder einer ausgewählten App) freigestellt werden.</p> <p>Gemeinsam werden die Lebensmittel im Unterricht den Lebensmittelgruppen zugeordnet. Die Vorstellung des eigenen Speiseplans ist dabei freiwillig.</p>
Ernährungspyramide – eine Hilfe für meine Essgewohnheiten	<p>Die SuS kennen den Aufbau sowie die Unterteilung der Ernährungspyramide und vergleichen diesen mit ihren eigenen Essgewohnheiten.</p>
Portionen der Ernährungspyramide – wie viel darf ich wovon essen?	<p>Die SuS wissen eine Portion bestimmter Lebensmittel abzuschätzen, diese den Ebenen der Pyramide zuzuordnen und kennen Möglichkeiten der Bestimmung von Portionen.</p> <p>Als Stationenlernen können die SuS verschiedene vorbereitete Portionen wiegen, zählen, mit ihren Händen als Maß messen und ermitteln. Die Ergebnisse kontrollieren sie mithilfe eines Laufzettels selbstständig.</p>
Hauptsache Flüssigkeit? Limonade ist doch auch ein Getränk?	<p>Die SuS kennen ihren Flüssigkeitsbedarf und ein großes Angebot an Flüssigkeitslieferanten. Diese können sie den unterschiedlichen Ebenen der Ernährungspyramide zuordnen.</p>

Zwischen Instruktion und Konstruktion

	<p>Mithilfe von verschiedenen Getränkeflaschen, die im Klassenraum verteilt sind, ordnen sich die SuS ihrem Lieblingsgetränk zu. In den Flaschen befindet sich der im Getränk eigentlich enthaltene Zuckeranteil als loser Zucker eingefüllt. Die SuS spekulieren und diskutieren, warum die Lehrkraft unterschiedlich viel Zucker in die einzelnen Flaschen eingefüllt hat. Mithilfe kleiner Anregungen (,Sortiert die Flaschen nach ihrem Zuckergehalt und stellt sie in eine Aufeinanderfolge.‘) hilft die Lehrkraft den SuS zu verdeutlichen, dass nicht jedes Getränk ein gleich zu wertender Durstlöcher ist, sondern dass auch Flüssigkeiten Süßigkeiten sein können.</p>
<p>Kohlenhydrate – auch da gibt es Unterschiede?</p>	<p>Die SuS wissen, dass Kohlenhydrate zu einer vollwertigen Ernährung gehören, und können verwertbare von weniger verwertbaren Kohlenhydraten unterscheiden.</p> <p>In Gruppen eingeteilt erarbeiten sie selbstständig ein Plakat zu Einfach-, Zweifach- und Vielfachzuckern und beantworten als Expertengruppen die Fragen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler im Museumsrundgang.</p>
<p>Fünf am Tag – Obst und Gemüse, der ständige Begleiter</p>	<p>Die SuS kennen den Gesundheitswert von Obst und Gemüse und die regionalen Saisonzeiten.</p> <p>Sie sortieren bereitgestelltes Gemüse und Obst (aus Holz) in zwei Körbe. Dabei werden aufkommende Fragen zu möglichen Unklarheiten, ob es sich um Obst oder Gemüse handelt, geklärt und es wird thematisiert, welches davon auch in heimischen Gärten wächst. Mithilfe von fertigen Saisonkalendern erarbeiten die SuS einen Jahreskalender mit ihrem Lieblingsgemüse und Lieblingsobst, der zugleich die tägliche Aufteilung in 3 Portionen Gemüse und 2 Portionen Obst berücksichtigt.</p>
<p>Die Bewegungspyramide</p>	<p>Die SuS kennen die Bewegungspyramide für Kinder und deren bedeutsamste Vorgaben.</p> <p>Mithilfe von vorgefertigten Karten, die eine Bewegung zeigen, stellt nacheinander jeder Schüler und jede Schülerin eine zuvor selbst ausgesuchte Bewegung in der Klasse vor, welche</p>

	<p>diese nachmacht. Die SuS haben die Aufgabe, alle Bewegungen in drei Ebenen zu unterteilen: Sport, Freizeit oder alltägliche Bewegungen. Außerdem ordnen die SuS den Ebenen eine ungefähre Dauer zu. Zur Sicherung und nochmaligen Pointierung der Bedeutung von Bewegung erstellen die SuS ihre eigene tägliche ‚Sportuhr‘. Sie zeichnen Zeiten der verschiedenen Bewegungsebenen ein und überlegen sich Optimierungsmöglichkeiten.</p>
<p>Folgen falscher Ernährung</p>	<p>Die SuS kennen mögliche Folgen einer ungesunden Ernährung und mangelnder Bewegung.</p> <p>Je nach Altersstufen werden die SuS mithilfe unterschiedlichster Bild-, Ton- und Videomaterialien an Tischen sensibilisiert. Die im Material involvierte Problemstellung wird anschließend als World-Café in Kleingruppen diskutiert und reflektiert. Eine Abschlussrunde im Plenum dient der Ergebnissicherung.</p>
<p>Mein Ernährungsführerschein</p>	<p>Die SuS wiederholen das Gelernte und reflektieren über ihre eigene (zukünftige) Ernährungsbiografie.</p> <p>Der Ernährungsführerschein kann dabei als Gruppenarbeit gemeinsam mit Mitschülerinnen und Mitschülern bearbeitet werden und ist nicht als eigentliche Lernprüfung, sondern als Resümee der wichtigsten Impulse der Unterrichtseinheit zum individuellen Nachschlagen gedacht. Ein stummes Schreibgespräch an der Tafel zum Ende der Stunde dient der nochmaligen Reflexion der eigenen Bewegung/Ernährung als auch des Feedbacks zur Unterrichtseinheit.</p>

4.2 Unterrichtsplanung

Die näher vorgestellte Doppelstunde der Unterrichtseinheit ist die zweite Stunde innerhalb der Unterrichtseinheit und entspricht weitestgehend einer Einführung in die Umsetzung einer gesunden und vollwertigen Ernährung. Die in der ersten Stunde und als Hausaufgabe erstellten Speisepläne der SuS werden erneut aufgegriffen und als Ernährungspyramide dargestellt, sodass nicht nur die Verknüpfung, sondern auch eine Vertiefung zur vorangegangenen Stunde durchgeführt wird. Zentrales Anliegen

| Zwischen Instruktion und Konstruktion

der Unterrichtsstunde ist, dass die SuS den Aufbau sowie die Unterteilung der Ernährungspyramide kennen und mit ihren eigenen Essgewohnheiten vergleichen. Fachlich kennen sie die einzelnen Ebenen der Ernährungspyramide sowie deren Anordnung und die dazugehörigen Lebensmittelgruppen. Sie können verschiedene Lebensmittel entsprechend einordnen.

Der Einstieg der Stunde ist ein stummer Impuls: Verschiedene Lebensmittel und Verpackungen, bei deren Auswahl, wie auch in der gesamten Unterrichtseinheit, die Diversity-Sensibilität der Lehrkraft erforderlich ist, liegen auf einem Tisch in der Mitte des Stuhlkreises (Geiger, 2007, S. 24). Die SuS äußern sich spontan per Meldkette und beginnen zu brainstormen. Die Lehrkraft sucht sich gegebenenfalls ein Lebensmittel aus, erklärt, dass dieses eines ihrer Lieblingslebensmittel sei, und fragt die SuS, welche Lebensmittel sie besonders gern essen (fünf Minuten). In der ersten Erarbeitungsphase überprüfen die SuS, ob sie das ausgesuchte Lebensmittel häufig essen, indem sie den zuvor über eine Woche erstellten eigenen Speiseplan in die Form einer Pyramide übertragen und an einer Wäscheleine in der Klasse aufhängen. Die Lebensmittel, die die SuS am häufigsten auf ihrem Speiseplan haben, bilden dabei die Basis der Pyramide, die am wenigsten vertretenen die Spitze (zwölf Minuten). Während des freiwilligen Aufhängens an der Wäscheleine können die SuS kurz erklären, wie ihre Pyramide aufgebaut ist und welche Besonderheiten sie aufweist (acht Minuten). Der Einstieg und die erste Erarbeitungsphase dienen vor allem der Schaffung einer persönlichen und sachlichen Orientierung. Die zweite Erarbeitungsphase erfolgt als Erschließung von neuen Lerninhalten mit einer handlungsorientierten Methode der Problemlösung: dem Stationenlernen. Die vorbereiteten Stationen, deren Durchlaufreihenfolge die SuS selbst bestimmen können, absolvieren die SuS in Partnerarbeit und mithilfe eines Laufzettels. Schwerpunkte des Stationenlernens liegen methodisch betrachtet auf einer selbstständigen handlungsorientierten Erarbeitung und Konstruktion des Wissens, auf der Selbstbestimmung des Arbeitsrhythmus, auf dem selbstgesteuerten Lernen und auf der Übung von Kooperations- und Teamfähigkeit. Das Stationenlernen unterteilt sich in vier Pflicht- und eine Wahlstation. Je nach Klassengröße müsste die parallele Erarbeitung einer Station gewährleistet werden. Zur Bearbeitung haben die SuS insgesamt 30 Minuten Zeit. An der ersten Station befinden sich Bilder von Lebensmitteln, die Begriffe ‚reichlich, mäßig, sparsam‘ und eine leere Ernährungspyramide. Die SuS ordnen die Lebensmittel sowie die Begriffe den Ebenen zu und kontrollieren mithilfe der Rückseite der Pyramide, auf der die Lösung abgebildet ist, ihr Ergebnis selbst. An der zweiten Station liegt der ideale Tagesernährungsplan eines Kindes. Die SuS übertragen diesen in eine Ernährungspyramide auf ihrem Laufzettel und gestalten diese farbig. Dazu notieren sie drei Regeln, die ihnen im Zusammenhang mit einer vollwertigen Ernährung und der Ernährungspyramide wichtig erscheinen. Die dritte Station, etwas abgelegener im Raum positioniert, hat die Aufgabe eines Rollenspiels. Gerne können die SuS, wenn dies zeitlich passt, diese Station auch mit mehreren Paaren bewältigen. Als Requisi-

ten liegen eine Tüte Chips, ein Apfel, eine Flasche Limonade und eine Flasche Wasser an der Station. Die SuS haben die Aufgabe, in verteilten Rollen (Mutter, Vater, Oma, Opa, Freunde, Werbung) die typischen Aussagen zur Beeinflussung der eigenen Lebensmittelauswahl als Rollenspiel einzuüben. An der vierten Station haben die SuS die Aufgabe, den Ernährungskreis der Deutschen Gesellschaft für Ernährung mit ihrem bisherigen Wissen über die Ernährungspyramide zu vergleichen. Aufgabe ist es dabei, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu notieren sowie Stellung zu beziehen, welche Umsetzung einer vollwertigen Ernährung ihnen besser gefällt und diese Wahl zu begründen. Die Wahlstation sieht ein Interview der beiden Partner vor. Ein vorgefertigter Fragebogen hilft bei der Erhebung. Die Fragen konzentrieren sich auf die Thematik der eigenen Ernährung und Gesundheit: ‚Was verstehst du unter gesunder Ernährung?‘, ‚Welche Lebensmittel der unteren drei Ebenen isst du am liebsten?‘, ‚Welche Lebensmittel der oberen zwei Ebenen isst du oft und warum?‘, ‚Kannst du dir vorstellen, öfter auf diese zu verzichten, oder durch welche anderen Lebensmittel der darunterliegenden Ebenen könntest du sie vielleicht ersetzen?‘. Bei Interesse können die SuS ihre Interviews mit einem Aufnahmegerät festhalten und bekommen die Aufzeichnung später zum Vorspielen mit nach Hause. Die Ergebnisse, auch der Wahlstation, werden im Plenum freiwillig von den SuS vorgestellt. Zu jeder Station sollte eine Wortmeldung resümieren, sodass über etwaige Schwierigkeiten, Kritik, Verbesserungs- oder Änderungsvorschläge und positives Feedback gesprochen werden kann (fünfzehn Minuten). Zur nochmaligen Reflexion hängen die SuS ihre erstellte eigene Pyramide von der Wäscheleine ab und vergleichen ihr eigenes Essverhalten in der Form ihrer persönlichen Ernährungspyramide mit der im Stationenlernen ideal erstellten Ernährungspyramide als kurze Stillarbeit (fünf Minuten). Abschließend werden die zu Beginn der Stunde ausgesuchten Lebensmittel und Verpackungen auf die jeweiligen Ebenen der idealen Ernährungspyramide verteilt. Die SuS äußern sich frei und reflektieren das Gelernte der Stunde (zehn Minuten). Als Ritual der Unterrichtseinheit wird in jeder Stunde das Pyramidenlied (Mayrbäurl, 2007) zum Abschied gesungen (fünf Minuten).

4.3 Methodische Überlegung

Ein methodischer Schwerpunkt der Stunde liegt in der Erarbeitungsphase als Stationenlernen. Diese Phase fördert sowohl die Verantwortungsbereitschaft der SuS für das Ergebnis ihrer Arbeit, die auch ihr persönliches Leben in Form einer gesunden Ernährung direkt betrifft, als auch die Hilfsbereitschaft untereinander. Somit besteht gegebenenfalls auch die Möglichkeit, einem Mitschüler oder einer Mitschülerin zu einer vollwertigeren Ernährung zu verhelfen. Platz für kleine persönliche Gespräche während der Erarbeitung dient der Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der kritischen Betrachtung des eigenen Ernährungsverhaltens. Im zwanglosen Gespräch mit Mitschülerinnen und Mitschülern bietet sich so die Möglichkeit des Ausbaus der Kommunikationsfähigkeit und es werden erste Anregungen zur Optimierung der

| Zwischen Instruktion und Konstruktion

eigenen Essgewohnheiten gegeben. Handeln und Sprechen unterliegen damit der Handlungsorientierung gemäß einer wirklichen Kommunikationsnotwendigkeit (Abendroth-Timmer, 2009, S. 19). Die Kommunikation während der Unterrichtseinheit ist dabei klar geregelt. Orientierend an den allgemeinen Klassenregeln werden keine Mitschülerinnen und Mitschüler ausgegrenzt, ausgelacht, unterbrochen, gehänselt oder in unangenehme Situationen gebracht. Die SuS lernen durch die Arbeit an den Stationen folglich einerseits Selbstständigkeit, andererseits aber auch die Zusammenarbeit mit anderen. Mithilfe des durchgängigen Einsatzes von handlungsorientierten Methoden in dieser Unterrichtsstunde und auch der Unterrichtseinheit gelingt der Fokus auf Konstruktion, ohne jedoch auf Instruktion verzichten zu müssen. Kurze grundlegende Instruktionen dienen dabei immer wieder der Anleitung und Basisschaffung des handlungsorientierten und konstruktiven Lernens. Zentral ist die, wenn möglich, begleitende Kochpraxis während dieser Unterrichtseinheit. Immer mit dem Stundenthema verknüpft, können die SuS so direkte praktische Erfahrungen machen und diese als Idee mit nach Hause nehmen. Die Zubereitung von Vollkornpfannkuchen, ein Rohkost- oder Obstsalat sowie auch beispielsweise der sensorische Vergleich von unterschiedlichen Getränken, verdeutlichen das zuvor Gelernte und schaffen einen direkten Anwendungsbezug.

5 Fazit: Grenzen von handlungsorientiertem Lernen

Handlungsorientierter Unterricht bietet die Möglichkeit des selbstständigen Lernens und Reflektierens im Ernährungsbildungsunterricht und schafft es, die Gewichtung von Instruktion und Konstruktion für diesen Unterricht auszuloten. Handlungsorientierter Unterricht ist jedoch in seiner Vorbereitung materialintensiv und aufwendig. Im Gegensatz zur klassischen Instruktion, beispielsweise dem lehrerzentrierten Frontalunterricht, ist er zudem störungsanfälliger und bedarf eines hohen Grades an Flexibilität seitens der Lehrkraft. Ob handlungsorientierte Methoden daher zum gewünschten Lernerfolg führen, hängt vor allem von einer gelungenen Vorbereitung des Unterrichtes sowie jedoch auch der Vorbereitung der Schülerschaft ab. Gerade wenn Handlungsorientierung bisher bei den SuS weniger bekannt ist, bedarf es eines Methodentrainings, das zu Beginn mit einem nicht unerheblichen Zeitaufwand einhergeht. Die Bandbreite handlungsorientierter Methoden, die möglichst in ihrem vollen Umfang Anwendung finden sollte, ist dabei jedoch so hoch, dass die grundlegende Vorbereitung zu einem allgemeinen Verständnis von Handlungsfähigkeit führen kann und so eine auf andere Situationen anwendbare Handlungskompetenz bei den SuS ermöglicht. Weiterhin werden situiertes Lernen sowie die Verknüpfung von Lernprozess und Lernanlass verinnerlicht und für die Schülerschaft auf neue Lebensbereiche übertragbar. Um solche und klassische Lernziele zu erreichen, muss jedoch eine strikte Trennung von Spielerein als Lückenfüller im Unterricht und handlungsorientierten Methoden gezogen werden. Ein gezielter, vorbereiteter und bewusster

Einsatz wie auch reflektierende Professionalität sind dabei unumgänglich (Weißeno, 1998, S. 278). Unterrichtsbedingungen wie auch das Ansprechen mehrerer Lerntypen müssen nicht nur beachtet werden, sondern stellen gegebenenfalls auch Grenzen in der Umsetzung von handlungsorientierten Methoden dar. Resümierend lässt sich demnach festhalten, dass sich handlungsorientiertes Lernen besonders in Themenbereichen, in denen reflexives Lernen für das spätere Leben von zentraler Bedeutung ist – wie beispielsweise der Ernährungsbildung – lohnt, auch wenn dieser Art zu lernen und damit auch der Umsetzung der Konstruktion Grenzen gesetzt sind. Diese Grenzen lassen sich mit einer umfassenden Vorbereitung und nicht zuletzt einleitenden oder auch unterstützenden Phasen der Instruktion überwinden. Es zeigt sich also, dass auch mit einem Fokus auf handlungsorientierte Methoden, Konstruktion nicht vollkommen ohne Instruktion auskommt, sondern diese, wie eingangs beschrieben, in einer hierarchischen Symbiose miteinander verknüpft zu einem gelungenen Ernährungsbildungsunterricht führen.

Literatur

- Abendroth-Timmer, D. (2009). Handlungsorientierung um Werk und Schaffen Gerhard Bachs. In D. Abendroth-Timmer, D. Elsner, C. Lütge & B. Viebrock (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Fokus Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert* (S. 17-27). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik*. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt UTB Verlag.
- Geiger, I. K. (2007). Ess-Kulturen. *Ernährungs Umschau*, 54, 23-26.
- Grosche, M. (2011). Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-161.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von ‚Visible Learning for Teachers‘*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klippert, H. (1984). *Wirtschaft und Politik erleben. Planspiele für Schule und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz Praxis.
- Klippert, H. (1984a). *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz Praxis.
- Mayrbäurl, E. (2007). *Das Pyramidenlied*.
www.eduhi.at/dl/Das_Pyramidenlied_mayrbaeurl.pdf
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2011). (Hrsg). *Rahmenplan Wahlpflichtbereich Realschule Plus*.

| Zwischen Instruktion und Konstruktion

- https://realschuleplus.bildung-rp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Rahmenplan_Wahlpflichtbereich_Realschule_plus.pdf
- Scherrmann, A. (2016). *Lernen mit Lösungsbeispielen im Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11807-5>
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Thematisches Netzwerk Ernährung (2009) (Hrsg.). *Ernährungsbildung in Österreich*.
www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/Ernaehrungsbildung%20in%20Oesterreich_Stand%202009.pdf
- Weißeno, G. (1998). Chancen und Risiken handlungsorientierter Methoden im Unterricht – Bericht über eine Talkshow. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S. 278-287). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Wendt, M. (2000). Kognitionstheorie und Fremdsprachlichkeit zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion. In M. Wendt (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht* (S. 15-42). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Wiechmann, J. (2011). Direkte Instruktion. In J. Wiechmann (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden*. (S. 39-51). Weinheim: Beltz.

Verfasserin

Dr.ⁱⁿ phil., Dipl.-Päd.ⁱⁿ Inka Engel M.A.

Universität Koblenz-Landau
Schloßstr. 52
D-56626 Andernach

E-Mail: winka@uni-koblenz.de

Internet: www.i-3l.de