

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 Lehrgangskarakter, 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).

Lernort Küche

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 *EVB*-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 „Fluchräume“, 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).

Lernort Küche

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 Unterrichtsroutinen 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 Unterrichtsbau- steine, die aus den unterschiedlichen natur- und kulturwissenschaftlichen Perspekti- ven heraus entwickelt werden, hinsichtlich ihres Bildungsgehaltes einer didaktischen Analyse standhalten muss. Das bedeutet: Jede Unterrichtsstunde bzw. jeder Unter- richtsblock erfordert ein Unterrichtsziel mit klar definiertem Handlungsprodukt, weil nur so die Komplexität theoretisch aufgebrochen werden kann. Unterrichtsarrange- ments unterscheiden sich folglich gemäß dem festgelegten Handlungsprodukt: Das kann die Situation einer Mahlzeit sein, die dann einen gedeckten Tisch und gemein- sames 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 reflek- tieren und zu evaluieren. Reflexionsphasen sind notwendige Bestandteile eines kom- petenzorientierten 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 (Selbstwirk- samkeit 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-

Lernort Küche

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 Probhäppchen 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 Praktikumsschulen (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].
- Rößler-Hartmann, M. (2005). Attraktive Speisen für Jugendliche. *Haushalt & Bildung*, 82 (4), 55-59.
- Rößler-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