

Ursula Buchner

Lernwege in der Schulküche

Die folgenden Ausführungen knüpfen an das Thema „Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche“ (Heft 4/2013) an. Es werden konkrete Beispiele für Lernwege zu unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen für den Unterricht in der Schulküche vorgestellt, die dem Bildungsverständnis einer fächerorientierten Allgemeinbildung zuarbeiten.

Schlüsselwörter: Allgemeinbildung, Denkförderung im Fachunterricht: naturwissenschaftliches Weltverstehen, Entscheidungen fällen, sozial-integratives Handeln, Fertigkeiten trainieren.

1 Der Beitrag des Faches ‚Ernährung und Haushalt‘ zu Allgemeinbildung

Der Fächerkanon der Sekundarstufe 1 beinhaltet derzeit fünfzehn eigenständige Pflichtfächer, die historisch gewachsen, meist additiv nebeneinander unterrichtet werden (Fischer, Greiner, & Bastel, 2012, S. 6). Eines davon ist das Fach ‚Ernährung und Haushalt‘, das in der sogenannten Neuen Mittelschule als Pflichtfach verankert ist. Wir arbeiten als Fachlehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern der 5.-8. Schulstufe und übernehmen mit unserer Bildungsarbeit Mitverantwortung für die Allgemeinbildung der (in der Regel) 10-14-Jährigen.

Studierende, die sich für das Lehramt im Studienfach ‚Ernährung und Haushalt‘ inskribieren, sind meist beseelt von der Idee, ihren Schülerinnen und Schülern „Gesundheit“ zu vermitteln. Darüber hinaus artikulieren sie durchwegs den Zusatznutzen des Studiums im Sinne einer Orientierungshilfe für die eigene Alltagsgestaltung. Ein sinnstiftendes übergeordnetes Verstehen der Bezüge zwischen den einzelnen Fächern und ihrem Beitrag zu Allgemeinbildung ist in der Regel nicht erkennbar und scheint im eigenen Berufsverständnis oft gar nicht auf. Nach „Gesundheit“ als Motiv für die Studienwahl wird das Potential der Beziehungspflege, die einer von Wissenskontrolle und Notendruck befreiten Unterrichtsgestaltung in der Schulküche innewohnt, hervorgehoben¹.

Angesichts der heterogenen Lernbedingungen und divergenten Schulprofile² in der Neuen Mittelschule erscheint eine Legitimation des Faches über „Gesundheit“ simplifizierend und angesichts der Rahmenbedingungen³ auch nicht nachhaltig – weder im Sinne von Gesundheit, noch im Sinne einer fachlichen Bildung.

1.1 Fragwürdige Entwicklungen: Reduktion^{hoch3}

Das Allgemeine Bildungsziel im Lehrplan der Neuen Mittelschule definiert gemeinsam mit den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen und dem Teil Schul- und Unterrichtsplanung Verbindlichkeiten, Verantwortlichkeiten und Freiräume bei der Umsetzung des Lehrplans (BMBF, NMS-Umsetzungspaket BGBl. II Nr. 185/2012, Anlage 1, 2012, S. 1). In den daran anschließenden Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände wird die Bildungsaufgabe konkretisiert.

In der Bildungs- und Lehraufgabe des Fachlehrplans für Ernährung und Haushalt ist der Rahmen für die Bildungsarbeit über die Funktions- und Arbeitsaufgaben privater Haushalte definiert, nämlich *Haushalte als Orte des Zusammenlebens, Wirtschaftens und Versorgens zu betrachten* (vgl. Fachlehrplan Ernährung und Haushalt, BMBF, 2012, S. 96). Die fachspezifischen Kompetenzen sind vier Themenbereichen zugeordnet: Ernährung und Gesundheit, Haushalt und Gesellschaft, Verbraucherbildung und Gesundheit sowie Lebensgestaltung und Gesundheit. Das Rahmencurriculum ist auf zwei Jahrgangsstufen anlegt. In der schulischen Arbeit muss dieser Rahmen aus unterschiedlichen Gründen enger gesteckt werden: Reduktion^{hoch1}

Im *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung* in Österreich (Thematisches Netzwerk Ernährung, 2008) werden zwei von vier Themenbereiche des Fachlehrplans aufgegriffen und der Lernbereich Ernährung und der Lernbereich Konsum mit je fünf Teilkompetenzen beschrieben. Der Referenzrahmen soll eine verbindliche Grundbildung für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen sicherstellen. Er dient damit nicht nur der Verständigung und Qualitätssicherung der Bildungsarbeit innerhalb des Fachbereichs, sondern eben auch zur Kommunikation der Bildungsanliegen nach außen, um verwandten Fächern das Andocken an ein sinnstiftendes Rahmenkonzept für die gemeinsame Bildungsarbeit zu erleichtern. Durchaus kritisch kann hierzu angemerkt werden, dass – wie der Titel des Referenzrahmens verrät – das Verständnis vom Haushalt als Ort des Zusammenlebens und damit der Anspruch des Faches ‚Ernährung und Haushalt‘ ein Trägerfach für Soziale Bildung zu sein, im Zuge der Kompetenzorientierung „geopfert“ wurde: Reduktion^{hoch2}

In der Pragmatik des Schulalltags wird das Fachverständnis häufig noch weiter eingengt auf den Tätigkeitsbereich Kochen und es wird – der knapp bemessenen Unterrichtszeit trotzend – versucht, mit den Lernenden in der Schulküche zumindest deren Erwartung (eine schmackhafte Speise zuzubereiten) zu erfüllen. Dass beim *Kochunterricht* selbst nochmals eine Reduktion erfolgt, belegt Nicola Kluß in ihrem Lehr- und Forschungsprojekt (Kluß, 2014). Wenn beim Kochen in der Schule auf fachlich relevante Grundlagen verzichtet wird, mutiert Unterricht zu Beschäftigung, die möglicherweise – im Vergleich zu anderen Beschäftigungen – durchaus sinnvoll sein kann, aber deren Bildungsanspruch zu Recht zu hinterfragen

Lernwege in der Schulküche

ist. Zwar ist die instrumentale Bedeutung von Ernährung für Gesundheit jedem vertraut, die dominante Vorstellung von Ernährungsunterricht als Kochunterricht behindert jedoch alternative Formen der Unterrichtsgestaltung und somit von Bildungsangeboten, die sich jenseits der Fachlogik von Kochen mit Kindern [Vorzeigen-Nachmachen-Essen-Aufräumen] im Kontext von Allgemeinbildung stellt: Reduktion^{hoch3}

Diese Reduktion der Reduktion der Reduktion ist unbefriedigend und nicht zielführend, weder im Sinne einer Allgemeinbildung noch im Sinne einer fachlichen Bildung, die z.B. für den Themenbereich Ernährung und Gesundheit definiert, „[...] für eine der Gesundheit dienlichen Ernährungsweise entscheiden zu können“ (vgl. Fachlehrplan Ernährung und Haushalt, BMBF 2012, S. 96).

Welcher Ausweg bietet sich für die Fachdidaktik an, wenn Lehramtsstudierende einerseits in konkreten Unterrichtsplanungen der Bildungsaufgabe gerecht werden sollen und andererseits in ihrer Unterrichtspraxis auf tradierte Vorstellungen und Erwartungen an einen Unterricht treffen, die zugleich unser größtes Potential sind: eine positive Lernmotivation für das Tätigsein in der Schulküche?

Mein Vorschlag: verlieren wir uns nicht in immer enger gesteckten Mikrophasen eines Teilbereiches, sondern orientieren wir uns an den großen, übergeordneten Bildungszielen, denen letztlich jede Lehrperson in der allgemeinbildenden Pflichtschule zuarbeiten muss:

Die Neue Mittelschule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen. (BMBF, NMS-Umsetzungspaket BGBl. II Nr. 185/2012. Anlage 1, 2012, S. 1)

Folgen wir einem Angebot eines Verständnisses von Allgemeinbildung, das sowohl einer in Fächern zersplitterten Lehramtsausbildung als auch der fragmentierten Lehre in der Schule als sinnstiftender Orientierungsrahmen zugrundegelegt werden kann.

1.2 Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung

Das Autorenteam des gleichnamigen Buches orientiert sich an einem Bildungsbegriff im Sinne von *Bildung für alle und das Allgemeine von Bildung* (Fischer et al, 2012, S. 9). Im Fokus steht das Entscheidungshandeln von Menschen, nicht nur in Bezug auf Angelegenheiten, die den Einzelnen betreffen, sondern auch über solche Angelegenheiten, die von Relevanz für andere oder gar alle Menschen sind (Fischer et al, 2012, S. 9), woraus sich die politische Brisanz von Allgemeinbildung im Sinne einer *Bildung für alle* erkennen lässt. Grundlage für Entscheidungen sind Wissensbestände und Kommunikationskompetenzen.

Sämtliche Wissensbestände können entlang zweier gedachter Trennlinien vier Domänen zugeordnet werden. Die erste Unterscheidung der Gesamtheit der Wissensbestände ist die Unterscheidung zwischen gegenstandsbezogenem Wissen und Wissen über Kommunikations- und Darstellungsformen (y-Achse). Das zweite Unterscheidungskriterium ist das Ausmaß an Freiheit bzw. die Gebundenheit an Gesetzmäßigkeiten der Wissensbestände, die von der Existenz des Menschen unabhängig ist (x-Achse). Die so entstehende Grundmatrix wird mit der fünften Domäne „Gesamthafte Reflexion und Transzendenz“ (z-Achse) ergänzt.

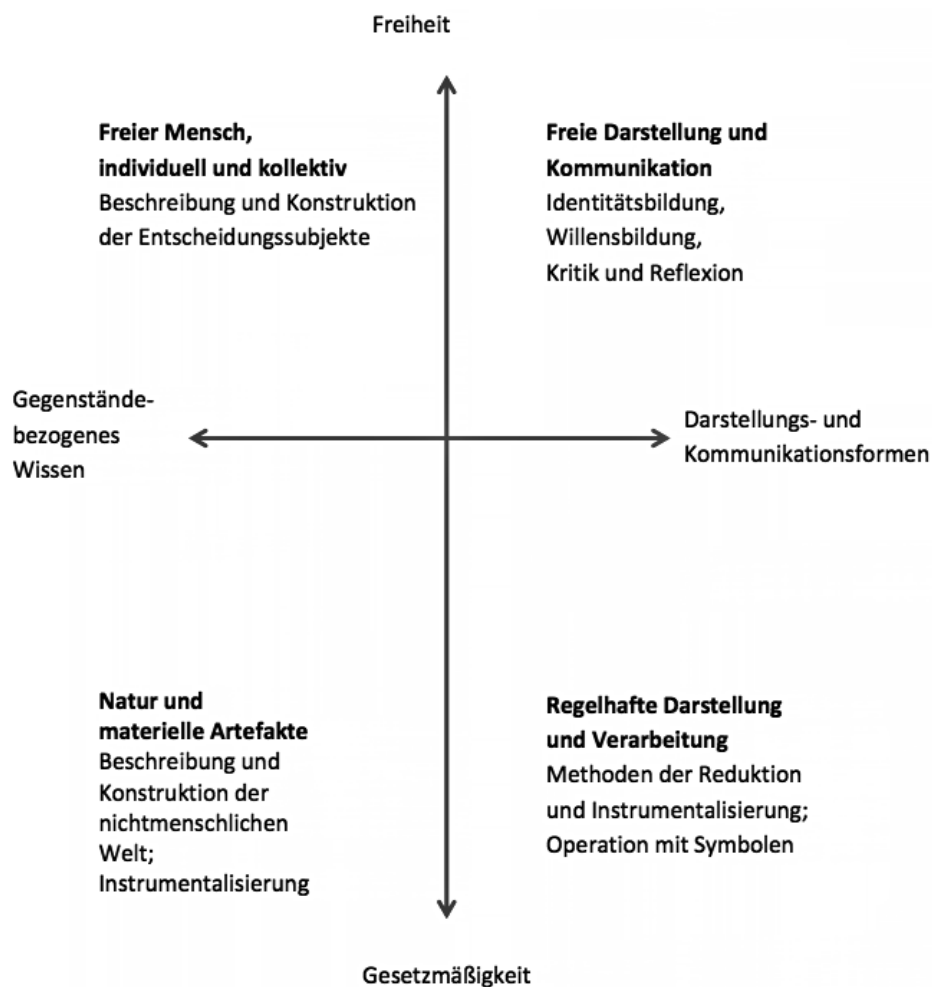


Abb. 1: Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung (Quelle: Fischer, Greiner & Bastel, 2012, S. 53)

Lernwege in der Schulküche

In diese Matrix können sämtliche (historisch gewachsene) Bildungsfächer zugeordnet werden und finden sich auch die je spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung, Weltansichten, Menschen- und Gesellschaftsbilder wieder. Unterschiede und Beziehungen der Fächer zueinander werden deutlich erkennbar und fördern ein gesamthafte Versteher dessen, was Allgemeinbildung in der Pflichtschule zu leisten hat.

1.3 Die Verankerung des Faches im Kontext Allgemeinbildung

In der oben geschilderten Matrix wird das Fach ‚Ernährung und Haushalt‘ der Domäne ‚Natur und materielle Artefakte‘ zugeordnet. Eine nicht uninteressante Einschätzung des Bildungsauftrags, die hier von (fachfremden) Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten vorgenommen wurde und durchaus selbstkritisch auch als Hinweis auf eine weniger ideologisierende, mehr auf Faktenwissen beruhende Wissensvermittlung als Grundlage für Entscheidungskompetenz verstanden werden könnte.

Dennoch muss das Unterrichtsfach ‚Ernährung und Haushalt‘ quasi als ‚Zwillingfach‘ auch in die Domäne ‚Freier Mensch: individuell und kollektiv‘ eingebettet verstanden werden. Das Zusammenleben im Haushalt, die Teilhabe an Wirtschaft und Konsum sind ein täglich gelebtes Beispiel für den Aushandlungsprozess um Fragen der Daseinsgestaltung, die die Beziehungen der Geschlechter und Generationen in Hinblick auf Zuständigkeit, Macht und Verantwortung klären. Umgekehrt vermitteln wir natürlich auch gegenstandsbezogenes Wissen und hier darf ruhig mehr (sowohl naturwissenschaftlich als auch geisteswissenschaftlich gestütztes) Fachwissen über Essen und Kochen als Kulturkompetenz den populären Deutungen und subjektiven Präkonzepten entgegengesetzt werden. Letztlich müssen Studierende erkennen, welche Ernährungs- und Haushaltsentscheidungen soziokulturell verstanden werden müssen und welche Inhalte sich als naturgegebene Gesetzmäßigkeiten einer hermeneutischen und phänomenologischen Erschließung entziehen.

In dieser Matrix der Fächerdomänen wird ersichtlich, dass Bildungsarbeit in unterschiedlichen Bildungsbereichen stattfindet, die sich in der gesamthaften Zusammenschau ergänzen und insofern vertiefen, als dass in jeder Domäne alle Modi der Welterschließung⁴ eröffnet werden. Das Wahrnehmen und Aushalten von inkongruenten Wirklichkeiten – von Dressler Differenzfähigkeit und Kultur des Perspektivenwechsels bezeichnet (Dressler, 2006) – wird als wesentliches Merkmal von Bildung verstanden. Die Idee einer gemeinsamen Bildungswirksamkeit ist in den einzelnen Fachlehrplänen insofern verankert, als dass die Beiträge des jeweiligen Faches zu jedem Bildungsbereich ausgewiesen werden (BMBF, NMS-Umsetzungspaket BGBl. II Nr. 185/2012. Anlage 1, 2012).

Die eigene Unterrichtsarbeit soll nicht im Wettstreit mit anderen Fächern um Attraktivität buhlen, sondern muss gemeinsam mit allen anderen Fachgegenständen

ein sowohl für Lehrende als auch für Lernende sinnstiftendes Ganzes ergeben (Fischer et al, 2012, S. 26). Damit schulische Bildungsarbeit nicht zu einem Spiegelbild der Durchsetzungsmacht von Einzelinteressen verkommt, gibt es das Instrument der Leitbildarbeit und Schulprofilbildung.

2 Lernwege in der Schulküche

Lernen im Lernfeld Ernährung ist einer angewandten Lehre und handlungsorientierten Didaktik verpflichtet und Ernährungspraxis⁵ im Sinne von Nahrungszubereitung ist seit jeher ein zentrales Element im Fachunterricht. Das wesentliche Unterscheidungsmerkmal der möglichen Lernwege in der Schulküche besteht in dem der Handlung zugrunde liegenden Paradigma: *Um die Anwendung welchen Wissens geht es? Was soll der Schüler/die Schülerin tun? Worin liegt der besondere Erkenntnisgewinn, der aus der Handlung erschlossen werden soll?* (Buchner, 2013, S. 10). So banal es klingen mag, so notwendig scheint angesichts tradierter Unterrichtspraxen der Hinweis: es ist Aufgabe von Unterricht, das Denken zu fördern!

Im Sinne des *Rückwärtigen Lerndesigns* (BMBF, NMS-Bibliothek, 2014) müssen Studierende sich zuerst mit dem „Kern der Sache“, der anzustrebenden Erkenntnis auseinandersetzen und Arbeitstechniken, Lernstrategien und Modellphasen für die jeweilige Denkfertigkeit durchdringen (Dubs, 2009), bevor sie daran gehen können, Lernwege zu planen. Hier schließen wir an die Ausführungen des Artikels in Ausgabe 4/2013 „Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche“ an und stellen Lernwege vor, denen unterschiedliche Denkförderung zu Grunde liegen. Der Unterricht kommt daher auch zu unterschiedlichen Lernergebnissen, die beispielhaft über unterschiedlich gestaltete Lernprodukte sichtbar gemacht werden.

2.1 Gegenstandsbezogenes Wissen in Ernährung: natur- und kulturwissenschaftlich fundiert

Analysiert man die im Referenzrahmen EVA⁶ gelisteten Teilkompetenzen so wird sichtbar, dass im Bildungsziel *Ernährungssituationen im Alltag gesund und nachhaltig zu gestalten* (nutrition literacy, EB5) komplexe Denkfertigkeiten und Handlungsstrategien enthalten sind, die in natur- und kulturwissenschaftlich fundierten Wissensbeständen grundgelegt sind. Wenn wir mit Lernwegen beginnen, die den Beitrag des Faches zum naturwissenschaftlichen Weltverstehen in den Fokus rücken, ist mit dieser Rangreihung keine Wertung verbunden: alle Lernwege arbeiten den im Lehrplan grundgelegten Bildungszielen zu.

Lernwege in der Schulküche

2.1.1 Ein Lehrgang: „Eiweiß, Fett & Co“

Im gegenständlichen Lernweg wird auf Denkmodelle zum Aufbau der Materie und Ablauf von Reaktionen zurückgegriffen. Eine Herausforderung für Lernende, deren Denken an konkret dingliche Anschauung gebunden ist und die nun mit Sachverhalten konfrontiert werden, die sich in der Regel der unmittelbaren Anschauung entziehen – im Fall von Essen und Ernährung ein Widerspruch in sich.

Da Studierende oft selbst Fehlkonzepte im naturwissenschaftlichen Verstehen mitbringen, steht für die Studierenden des 3. Semesters Fachdidaktik die Aufgabe an, ihre im ersten Studienjahr erworbenen ernährungswissenschaftlichen Grundlagen in Unterrichtsplanungen zu übersetzen. Es gilt einen Lehrgang zu den Inhaltsstoffen unserer Nahrung zu entwickeln und dabei *das Allgemeine der Sache* zu jedem Inhaltsstoffe herauszuarbeiten. Folgender Lernweg wird als Rahmenkonzept vorgegeben:

1. Begriffsbildung: Der Name des Inhaltsstoffes soll über ein Symbol verankert werden, welches in Form und Farbe sinnstiftende Aussagen über den Inhaltsstoff enthält. Mit Hilfe der symbolischen Darstellung wird das Memorieren und Diskriminieren erleichtert.
2. Eine Vorstellung entwickeln: der Inhaltsstoff wird über einfache Versuche sichtbar bzw. über bewusstes Verkosten wahrnehmbar gemacht. Die Schülerinnen und Schüler werden zu genauem Wahrnehmen, Beobachten und Beschreiben der Sache bzw. des wahrgenommenen Sachverhaltes angehalten (es geht ums Beschreiben, nicht Bewerten!), mit dem Ziel, das sichtbar gemachte Phänomen, z.B. enzymatische Bräunungsreaktion, Säuregerinnung oder Stärkeverkleisterung im Alltag wiederzuerkennen.
3. Vorkommen in Lebensmitteln: In welchen Grundnahrungsmitteln und daraus hergestellte Speisen kommt der Inhaltsstoff vor? Lebensmittel werden mit Hilfe von Nährwerttabellen und Nährstoffangaben überprüft (Informationen aus Tabellen erschließen). Als Darstellungsformen dienen Grafiken (z.B. Balkendiagramme) oder Äquivalente (z.B. Zuckerkwürfel, Fetttropfen), um Mengen und Verhältnisse der Denkstufe entsprechend zu veranschaulichen.
4. Aufgaben des Inhaltsstoffes im Körper: hier muss an Modellvorstellungen aus dem Sachunterricht bzw. aus Biologie (Verdauungsorgane, Transport über Blutbahn, Energiegewinnung in den Zellen) angeknüpft werden (Studium der einschlägigen, fachverwandten Lehrbücher!).
5. Empfehlungen zur Bedarfsdeckung: quantitative und qualitative Aussagen sind nicht nur dem kognitiven Denkniveau entsprechend zu formulieren (z.B. tägliche oder wöchentliche Verzehrportionen statt prozentuale Angaben zur Energiezufuhr), sondern auch unter Berücksichtigung des kulturellen Kontextes, in dem Essen und Ernährung stattfindet.

Präkonzepte (z.B. in Hinblick auf den Gesundheitswert von Fruchtzucker) und Werbung (z.B. für Joghurts zur Pflege der Darmgesundheit) sind sowohl aus soziokultureller als auch aus naturwissenschaftlicher Sicht zu argumentieren.

6. Die Eigenschaften des Inhaltsstoffes werden in einfachen Speisenzubereitungen demonstriert. Daraus werden allgemeine Grundsätze bei der Nahrungszubereitung abgeleitet (wenn-dann) und an variierenden Beispielen geübt.

Die Entwicklung dieser Konzeption dient in erster Linie der gedanklichen Durchdringung des Lehrstoffes durch die Studierenden und zwingt sie, bildungswissenschaftliche Grundlagen des Lernens in die fachwissenschaftlichen Unterrichtsplanungen einzubeziehen.

2.1.2 Beobachten, Wahrnehmen, Erklären: „Lebensmittelforscher“

Eine Studierendengruppe stellte sich einer äußerst interessanten Herausforderung im Rahmen der schulpraktischen Studien: ein und derselbe beispielhafte Lernanlass (eine Speise) sollte mit je einer Lerngruppe über zwei unterschiedliche Lernwege erschlossen werden. Damit wurde aus hochschuldidaktischer Sicht sichergestellt, dass den Studierenden die je notwendige Denkförderung bewusst ist und gleichzeitig sollte erhoben werden, ob die unterrichtlichen Anstrengungen in den jeweiligen Lerngruppen tatsächlich unterschiedliche Lernergebnisse bewirkten. Ein erster Schritt zur Lernwirksamkeitsmessung im fachbezogenen Unterricht!

Während eine Schülergruppe als „Lebensmittelforscher“ benannt, sich mit naturwissenschaftlichen Fragen zu den Inhaltsstoffen befasste, waren die „Lebensmitteldetektive“ der zweiten Gruppe angehalten, ihre Entscheidungen für oder gegen das jeweilige Produkt zu argumentieren (siehe dazu Abschnitt 2.2.3). Die Modellphasen im Lernweg unterscheiden sich, da auch die übergeordnete Zielvorgabe eine jeweils andere ist. Hier geht es darum, das naturwissenschaftliche Weltverstehen zu fördern und naturwissenschaftliche Phänomene im Alltag zu erkennen und zu nutzen.

Es wird eine Unterrichtsreihe geplant, in deren Lehreinheiten bei der Speisenzubereitung jeweils ein Inhaltsstoff und seine Eigenschaften bei der Nahrungszubereitung in der Küche zum Thema gemacht wird (vgl. dazu die Grundkompetenz „Nahrung nährstoffschonend zubereiten“ EB4⁷). Zum jeweils gewählten Inhaltsstoff werden Fragen, die im Zuge der Nahrungszubereitung durch Demonstration, Beobachtung und Erklärung beantwortet werden, entwickelt, etwa derart:

Was passiert mit dem Wasser beim Reisgaren?

Was passiert mit dem Fett beim Überbacken des Käsetoasts?

Warum wird der flüssige (Palatschinken-)Teig fest?

Woher kommt die Farbe der Suppe?

Lernwege in der Schulküche

Die Studierenden stoßen an ihre Grenzen sowohl Fragen als auch sachlich richtige Antworten, die dem Weltverstehen der Lernenden angemessen sind, zu formulieren bzw. unzulässige Analogien und mystifizierende Erklärungen zu korrigieren. Sie äußerten sich immer wieder erstaunt, welch sachkundiges Alltagswissen die Schüler und Schülerinnen einbringen – einschlägige Fernsehsendungen sei Dank!

2.2 Der anthropozentrische Zugang zur Welt

In der Gesamtheit des Weltwissens kann unterschieden werden zwischen Wissen über den Menschen und dem Wissen über „die sonstige Welt“ (Fischer et al, 2012, S. 35). Legen wir den Blick von der Sache (Ernährung) auf den (essenden) Menschen bzw. die Menschheit, so sind wir mit anderen Bezugswissenschaften und deren Konzepte/Modelle und Methoden konfrontiert.

Menschheit kann als Gemeinschaft von Individuen gedacht werden, die über Selbstbewusstsein, Reflexivität und Willensfähigkeit verfügen (Fischer et al, 2012, S. 36) und deren grundsätzliche Egozentrik in der Fähigkeit zu wechselseitiger Empathie aufgehoben ist. Dies schlägt sich im gegenständlichen Fall in ernährungsbezogenen Einstellungen, Werthaltungen und auch Verhaltensweisen nieder. Die Untrennbarkeit zwischen (freiem) Individuum und sozialem System führt dazu, dass permanente Aushandlungsprozesse über sämtliche Belange der Daseinsgestaltung ablaufen (müssen).

Während im gegenstandsbezogenen Wissen über die Welt der Dinge diese auch funktionieren, wenn wir sie nicht verstehen, ist die Beziehung zwischen dem ICH und DU, zwischen dem WIR und ALLE auf gelingende Kommunikationsprozesse angewiesen. Das hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Bildungsprozessen, die zu Entscheidungsfähigkeit führen sollen.

Im Folgenden werden exemplarisch Lernwege vorgestellt, die sowohl die individuelle Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit, als auch die Entscheidungsfähigkeit in der Gruppe zum Ziel haben.

2.2.1 Fertigkeiten lernen: „Mein Weg zum Kochprofi“

Dem Begriffsverständnis von Theorie und Praxis im gegenständlichen Unterrichtsfach sind schon zahlreiche Aufsätze – nicht nur in dieser Fachzeitschrift – gewidmet worden. Auch in den Lehrveranstaltungen Fachdidaktik und Schulpraktischen Studien sind die durchaus divergenten Erwartungen an den Unterricht, die sich aus den Unschärfen des Begriffsverstehens ergeben, ein Dauerthema.

Wir sprechen hier von einem Lernweg in der Schulküche, bei dem es um den Erwerb von Fertigkeiten im Sinne von Handwerk und Technik der Nahrungszubereitung geht. Die Perspektive des Lernens ist auf das Individuum (ICH) gerichtet: Fertigkeiten im Umgang mit Geräten und Lebensmitteln im Sinne von handwerklicher Geschicklichkeit können nicht stellvertretend, durch Zuschauen oder rudimentäres

Nachmachen erlernt werden. Nur der wiederholte Vollzug, das mehrmalige Üben führt zu einem tatsächlichen Lernzuwachs im Sinne einer Herausbildung von Routinen, wie sie auch in der facheinschlägigen Berufsausbildung unabdingbar sind.

Die im Rahmen der D-A-CH-Tagung „Wa(h)re Gesundheit“ vorgestellte Konzeption „Mein Weg zum Kochprofi“ enthält Elemente des Arbeitsunterrichts wie

- ✓ Drill (dauerhafte und automatisierte Aneignung von Verhaltensroutinen in Bezug auf Hygiene und Sicherheit in der Schulküche)
- ✓ Übung (im Sinne eines wiederholten Vollzugs manueller Tätigkeiten, z.B. Waschen, Schälen, Schneiden)
- ✓ Training von Arbeitsabläufen wie Vorarbeiten, das Rüsten eines Arbeitsplatzes, sachgerechte Erledigung von Ordnungsarbeiten, Durchführung von Vollendungsarbeiten

Durchaus kritisch darf zu diesem gerne beschrittenen Lernweg angemerkt werden: das, was sich als „praktisches“ Lernen im Arbeitsunterricht in der Schulküche abspielt, muss didaktisch als Mischung zwischen Anschauung, einmaliger Probehandlung und Auftragerledigung (Baumgartner, 2011, S. 247) verstanden werden.

Die Ausstattung der Lehrküchen in Pflichtschulen ist meist dem Ideal „Kochen in Familien“ geschuldet und verlangt eine hochgradig arbeitsteilige Unterrichtsorganisation, die mit guten Leittexten unterstützt werden muss. Und spätestens jetzt scheitern wir am Leseverstehen, sodass dem sprachsensiblen Fachunterricht Vorrang vor dem Training von Arbeitsroutinen eingeräumt werden muss.

So perfekt fertig ausgearbeitete Rezeptanleitungen, die es am Medienmarkt gibt, sein mögen, „downloaden“ untergräbt hier das Ringen um den Erkenntnisgewinn, um den Kern der Sache den eine Lerngruppe im Sinne von (Allgemein-) Bildung braucht und der sich in der gegenständlichen Konzeption mit der fachdidaktischen Bearbeitung von Darstellungs- und Kommunikationsformen auseinandersetzen muss. Die Fähigkeit, gute mündliche, schriftliche und praktische Arbeitsanleitungen geben zu können, ist und bleibt eine Schlüsselkompetenz im Lehrberuf (Aebli, 2011).

2.2.2 Sozial-integratives Lernen: „Wir sind ein starkes Team“

Menschen leben eingebettet in sozialen Gruppen, sie müssen ihren Platz, Teilhabe und Verantwortung in Gesellschaft und Weltgemeinschaft sehen und finden (Fischer et al, 2012, S. 61). Im Team selbstständig handlungsfähig zu sein: hier rückt die Perspektive des Lernens vom ICH zum WIR. Mit dieser Konzeption beschreiten die Studierenden einen Lernweg, in dem es um das Training sozialer Kompetenzen geht und der sich aus dem Verständnis vom Haushalt als Ort des Zusammenlebens legitimieren lässt (vgl. Abschnitt 1.1).

Als beispielhafte Lernanlässe für sozial-integratives Lernen bieten sich Aufgabenstellungen zur Zubereitung von Tagesmahlzeiten an: Schüler/innen planen in

Lernwege in der Schulküche

Kleingruppen die Speisen, die sie für eine Tagesmahlzeit zubereiten wollen, wählen Rezepte aus, schreiben Einkaufszettel, besorgen die Zutaten, studieren die Anleitungen und bearbeiten noch zusätzliche Aufgaben, die im Rahmen der Mahlzeitenzubereitung anfallen (Ordnungsarbeiten in der Küche, Benimm-Regeln bei Tisch, Verhalten im Team, usw.). Als Grundlage für die Planung einer „richtigen“ Mahlzeit wird die „Zauberformel für gesunde Ernährung“ verwendet. Das Würfelmodell wurde als Alternative zu Ernährungspyramiden und -kreise entwickelt, um kulinarisch abwechslungsreiche Mahlzeiten aus einzelnen Lebensmittelgruppen zusammenzustellen.

Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung sind die grundlegenden Kompetenzen, die bei den Aushandlungsprozessen zur gemeinsamen Zieldefinition, der Entscheidung im Falle von Ziel-Mittel-Konflikten und der Durchführung der Tätigkeiten gefördert werden. Verlässlichkeit, Hilfestellung, Wertschätzung über Dank und Anerkennung für geleistete Arbeit sind sowohl einzufordern, als auch entgegenzunehmen.

Die Gefahr, dass im Zuge einer falsch verstandenen „Individualisierung“ eine Beliebigkeit und Durchsetzung individueller Interessen vor den Mühseligkeiten des Aushandelns gemeinsam getragener Zielvorstellungen Platz macht, wird durchaus gesehen. Auch die Reflexion des Lernwegs bleibt allzu häufig in der Produktbewertung stehen, die reflektierende Rückschau des Prozesses bedarf hier schon anderer Techniken der Gesprächsführung. Dazu eine Erkenntnis einer Studierenden zum Einsatz eines Ampelfeeds⁸:

Bei dieser Methode der Selbstreflexion geht es darum, seine eigenen Fähigkeiten zum Thema Kommunikation, Konflikt, Kooperation zu bewerten. Da im sozial-integrativen Lernweg das Teamplay im Vordergrund steht, wurde bewusst darauf verzichtet, dass sich die Teammitglieder gegenseitig bewerten und dadurch eine Konkurrenzsituation geschaffen wird. Was allerdings sehr überraschend war, war die Tatsache, dass die Schüler und Schülerinnen sich selbst äußerst streng bewerteten, sehr selbstkritisch waren und ihre eigenen Stärken und Schwächen sehr genau beschreiben konnten.

2.2.3 Entscheidungen fällen: „Kaufen oder Selbermachen?“

Mit diesem Lernweg erweitern wir die Perspektive des Lernens im Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft: es geht um Entscheidungen, deren Folgen letztlich uns ALLE betreffen! Denkförderung zum „Entscheidungen treffen“ beschreitet einen Lernweg, der z.B. bei der Vermittlung von Werthaltungen und Einstellungen zur Teilkompetenz „Empfehlenswerte Lebensmittel auswählen (EB3) eine große Rolle spielt. *Empfehlenswert* wird im fachlichen Kontext mit „gesund“ und „nachhaltig“ konnotiert, enthält also normative Aussagen, es werden Moralen vermittelt.

Entscheidungen basieren auf dem Vergleich von Produkten nach differenzierten Gesichtspunkten. Die relevanten Kriterien, die zur Abschätzung der Folgen einer

Entscheidung (z.B. auf Gesundheit, Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft) geeignet sind, müssen identifiziert werden (z.B. Gehalt und Dichte kritischer Inhaltsstoffe, Verpackungsaufwand, usw.). Die Lernenden sind aufgefordert, eine Entscheidungsmatrix auszufüllen, eine Rangreihung vorzunehmen und ihre Entscheidung zu argumentieren, d.h. aus dem vorrangigen Wertekontext zu legitimieren. Als Denkhilfe zur Antizipation von Folgen der Entscheidung dient die Frage: „Was wäre wenn alle Menschen sich für dieses (jenes) Produkt entscheiden würden?“

Als relevante Kriterien für die Urteilsbildung wurde im vorgestellten Praxisbeispiel der Genusswert sowie, quasi als Konfliktkriterium dazu, der Preis herangezogen. Auch wenn die Entscheidung für das selbstgemachte Produkt wohl als Teil des Spiels der Lerngruppe mit der Schulpraxis-Situationen verstanden werden muss und sich die Schülerinnen und Schüler schon vorweg begeistert für das selbstgemachte Produkt einsetzen und weniger die Folgen von Entscheidungen antizipiert wurden, muss doch die Ernsthaftigkeit, mit der die 10Jährigen an die differenzierte Beschreibung ihrer Wahrnehmungen herangingen, hervorgehoben werden.

Die Ergebnisse des Meinungsbildungsprozesses wurden von den Lernenden selbst statistisch erfasst und in Form von Balkendiagrammen veranschaulicht.

Ausblick

„Den“ Unterricht in ‚Ernährung und Haushalt‘ gibt es nicht. Neben der Berücksichtigung all der situativen Gegebenheiten, heterogenen Lernbedingungen und subjektiven Bedingtheiten des Lernens stehen Lehrpersonen vor der Aufgabe, aus der potentiellen Fülle allgemeinbildender Kompetenzen jenen zuzuarbeiten, die nicht nur „Spaß machen und schmecken“ sondern schlichtweg im Sinne von *Bildung* zuzumuten sind.

Der wissenschaftstheoretische Anspruch in der Fachdidaktik, Fragen der eigenen Domäne(n) nicht nur in rezeptiv-passivem Routinehandeln zu erschließen, sondern nach elementaren normativen Gehalten zu hinterfragen, mag zu Beginn des Studiums eine Überforderung sein. Bedenklich ist eine Entwicklung, wenn in höheren Semestern ebenso wie von Fachkolleginnen und Fachkollegen in der Fort- und Weiterbildung diese Auseinandersetzung abgelehnt oder als nicht notwendig erachtet wird, weil kein nutzbringender Verwertungszusammenhang für den eigenen Unterricht wahrgenommen werden kann.

Hauptmerkmal von Professionalität im Lehrberuf ist die Fähigkeit, die eigene Tätigkeit reflektiert zu betrachten. Ort ist nicht nur die Schule als Institution des Lernens, die professionelle Selbsttätigkeit verlangt, sondern auch die Fachkollegenschaft im Rahmen der Fort- und Weiterbildung. In diesem Sinne hoffen wir auf die Fortsetzung des hochschuldidaktischen Dialogs zu Fragen der Bildungswirksamkeit von Fachunterricht in der Allgemeinbildenden Pflichtschule

Anmerkungen

- 1 Quelle: Motive zur Studienwahl und Präkonzepte zum Berufsbild; unveröffentlichte, jährliche Befragung der Studierenden im Einstiegsmodul des Studienfachs Ernährung und Haushalt an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.
- 2 Im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen können die in §21b SchOG geregelten Schwerpunktbereiche
 - ✓ sprachlich, humanistisch und geisteswissenschaftlich
 - ✓ naturwissenschaftlich und mathematisch
 - ✓ ökonomisch und lebenskundlich (einschließlich praxisbezogen)
 - ✓ musisch-kreativernäher ausgestaltet bzw. auch andere Schwerpunkte gesetzt werden. Für jede Art der Schwerpunktsetzung ist jedenfalls ein sachlich fundiertes Gesamtkonzept zu erstellen (BMUKK, 2012, S. 14-16).
- 3 Die schulautonomen Stundentafeln weisen dem Fachunterricht in Ernährung und Haushalt einen Gestaltungsspielraum von 1-4 Gesamtstunden (von 120) zu, während in den subsidiären Stundentafeln je nach Schwerpunktbereich 1 bzw. 3 Wochenstunden für den EH-Unterricht vorgesehen sind (BMUKK, 2012, S. 17f).
- 4 Als Modi der Welterschließung können vier Rationalitätsformen unterschieden werden: die ästhetisch-expressiver Begegnung und Gestaltung, die rational-kognitive instrumentelle Modellierung, die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft und Probleme konstitutiver Rationalität. Zwischen den Rationalitätsformen ist kein harmonisches Deutungsmuster herzustellen und das auszuhalten, wird einem gebildeten Menschen zugemutet. Diese Ordnung bildet die latente Struktur eines kanonischen Orientierungswissens, das die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellt (vgl. Baumert, in Klieme, 2003).
- 5 Eine explizite Darlegung des Verständnisses von Ernährungspraxis in Buchner (2013, S. 11, Tab.4).
- 6 EVA Ernährungs- und Verbraucherbildung Austria
- 7 Die Nummern EB1 bis EB 5 geben die jeweilige Grundkompetenz im Referenzrahmen Ernährungsbildung (EB) an.
- 8 Eine einfache Methode um eine individuelle Stellungnahme aller Lernenden auf einen Blick einzufordern: auf unterrichtsbezogene Aussagen reagieren die Schülerinnen und Schüler durch Herzeigen einer roten, gelben oder grünen Karte – abhängig vom Grad der Zustimmung.

Literatur

- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (14. Aufl.) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. & Weiß, M. (2001). *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie der Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Beer, S. (2004). *Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung im Forschungsprojekt REVIS*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 1.
- BMBF. (2012). *BGBl. II Nr. 185/2012 v. 30.5.2012 Anlage I, Viertes Teil. Stunden- tafeln. Seite 17 ff.*
[www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf].
- BMBF. *NMS-Umsetzungspaket BGBl. II Nr. 185/2012. Anlage I.*
[www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/nms_umsetzungspaket.xml].
- BMBF. *NMS-Bibliothek*. [www.nmsvernetzung.at/course/view.php?id=159].
- Buchner, U. (2013). Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4, 3-17.
- Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (2011). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung. Schulheft 141*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Dossier Unididaktik 1/10. (2010). *Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS)*. Universität Zürich.
- Dressler, B. (2006). *Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. Vortrag bei der 40. Tagung für Didaktik der Mathematik*.
[www.uni-marburg.de/zfl/ueber_uns/artikel/rede_dressler_modi].
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Fischer, R., Greiner, U. & Bastel, H. (2012). *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. Linz: Trauner Verlag.
- Hentig, H. v. (1996). *Bildung*. München: Carl Hanser.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*.
[www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf].
- Kluß, N. (2014). Ernährungswissen und -handeln am Beispiel von Vollkorn. Ein Lehr- Forschungsprojekt. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 109-120.
- Thematisches Netzwerk Ernährung. (2008). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich*.
[www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmenev.pdf].

| Lernwege in der Schulküche

Verfasserin

Mag.^a Ursula Buchner

Pädagogische Hochschule Salzburg

Akademiestraße 23

A-5020 Salzburg

E-Mail: ursula.buchner@phsalzburg.at

Internet: www.phsalzburg.at