

*Die Lehrküche
als Fachraum schulischer
Berufsorientierung*

Eine Untersuchung
in Theorie und Praxis

Birgit Peuker

Die Lehrküche als Fachraum schulischer Berufsorientierung

**Eine Untersuchung
in Theorie und Praxis**

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 35

Geschäftsführende Herausgeber

Klaus Jenewein, Magdeburg
Marianne Frieze, Gießen
Georg Spöttl, Bremen

Wissenschaftlicher Beirat

Rolf Arnold, Kaiserslautern
Ingrid Darmann-Finck, Bremen
Friedhelm Eicker, Rostock
Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
Martin Fischer, Karlsruhe
Philipp Gonon, Zürich
Richard Huisinga, Siegen
Manuela Niethammer, Dresden
Jörg-Peter Pahl, Dresden
Günther Pätzold, Dortmund
Karin Rebmann, Oldenburg
Tade Tramm, Hamburg
Thomas Vollmer, Hamburg

Diese Veröffentlichung von Birgit Peuker basiert auf ihre inhaltsgleiche Dissertation mit dem Titel:
„Die LEHRKÜCHE als FACHRAUM schulischer BERUFSORIENTIERUNG
Eine Untersuchung im WTH-Unterricht an sächsischen Oberschulen“

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2016
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Umschlaggestaltung: FaktorZwo, Günter Pawlak, Bielefeld

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

ISBN 978-3-7639-5646-3
E-Book ISBN 978-3-7639-5647-0
Bestell-Nr. 6004499

Danksagung

An erster Stelle möchte ich meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Dr. Barbara Fegebank danken, zum einen für Ihre Beharrlichkeit, mir von Beginn meines Studiums an exaktes wissenschaftliches Denken und Arbeiten abzuverlangen und zum anderen für die richtige Mischung aus Unterstützung und Freiheit. Dank aussprechen möchte ich im Besonderen auch Herrn Prof. Dr. Martin Hartmann für die intensive gemeinsame Zeit der hierarchiefreien Diskussionen und für seine Reflexionsbereitschaft im laufenden Forschungsprozess. Beide setzten stetes Vertrauen in mich und mit ihrer mutmachenden Aufforderung, meinen eigenen Weg zu gehen, haben sie einen weiteren entscheidenden Anteil zu dem vorliegenden Forschungsergebnis beigetragen.

Jana Scherzer danke ich für die Unterstützung bei der Datenerhebung und meinen Kolleginnen und Kollegen für alle wohlgemeinten Worte und Taten. Michael Lenk danke ich für den freigehaltenen Rücken in der Endphase und Jenny Lenk für kritisches Nachfragen und fundierte Antworten, den Fachberatern/-innen WTH für die ersten Themenfindungsgespräche und die Bereitschaft zur Mithilfe. Diese Forschung ist zustande gekommen, weil die SBA und das SMK, insbesondere Torsten Bechstädt, das Forschungsinteresse erkannt und ihre Zustimmung erteilt haben. Den forschungsteilnehmenden WTH-Lehrerinnen und Lernenden möchte ich für ihre Bereitschaft und Offenheit meine ehrliche Hochachtung aussprechen.

Ohne das akribische und geduldige Korrekturlesen von Andrea, Anne, Carsten, Frau Baier und abschließend Cornelia wäre kein lesenswertes Werk herausgekommen. Nur mit Freunden und Familie kann man solch eine Mammutaufgabe bewerkstelligen. Allen ein herzliches Dankeschön für erfrischende Nachfragen nach dem Ende, Übernahme von Kinderbetreuungszeiten und entspannende Ablenkung zur Denkpause. Ebenfalls genannt werden müssen hier Mirca und Klaus für den physischen Ausgleich.

Zuletzt soll Raum geschaffen werden für die wichtigsten Menschen in meinem Leben:

Vinzenz, Jonas und Wencke!

Eure unermessliche Geduld und Liebe steckt in jedem Wort dieser Arbeit und für immer in meinem Herzen!

Allen Genannten verdanke ich die Möglichkeit zum freien Denken und folge weiter dem Weckruf von Hannah Arendt:

„Niemand hat das Recht zu gehorchen!“

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	11
Abstract	13
Zusammenfassung	15
1 Einleitung	17
2 Aktueller Forschungsstand	21
2.1 Die Lehrküche in der Forschung zu schulischer Berufsorientierung	22
2.2 Die Berufsorientierung in der Forschung zum Lernort Lehrküche	34
3 Gang der Untersuchung	41
3.1 Perspektive der Untersuchung	41
3.2 Forschungsinteresse	42
3.3 Vorgehensweise der Untersuchung und ihre Fragestellungen	43
4 Wissenschaftliche Grundlagen	47
4.1 Schulische Berufsorientierung	48
4.1.1 Allgemeine Einordnung	48
4.1.2 Berufsorientierung durch Bildungsinhalte, Methoden und Sozialformen ..	50
4.1.3 Berufsorientierung durch arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung	53
4.1.4 Subjektive Berufsorientierung	54
4.1.5 Berufsorientierung im engeren Sinn als Berufswahlvorbereitung	56
4.1.6 Zusammenfassung für die empirische Forschung	59
4.2 Theorie eines reflexiven Raumeinsatzes	60
4.2.1 Erste Ebene: Der Realraum	64
4.2.2 Zweite Ebene: Die Raumatmosphäre	66
4.2.3 Dritte Ebene: Das Raumverständnis – räumliche Protentionen.	68
4.2.4 Vierte Ebene: Der aktivierte Handlungsraum.	76
4.2.5 Fünfte Ebene: Der inszenierte Raum	77
4.2.6 Sechste Ebene: Der gesellschaftsgebundene Raum	79
4.2.7 Siebte Ebene: Der systemvernetzte Raum	85
4.3 Forschungsmethodischer Ansatz	89
4.3.1 Forschungsansatz vergleichende Fallstudie	91
4.3.2 Erhebungsmethoden	92

4.3.3	Ergebnisaufbereitung	94
4.3.4	Triangulationsformen	95
4.3.5	Gütekriterien der Untersuchung	96
5	Untersuchungen fachpraktischen Unterrichts in der Lehrküche hinsichtlich berufsorientierender Merkmale	99
5.1	Datenerhebung	99
5.1.1	Rahmendaten des Untersuchungsfeldes	99
5.1.2	Datenaufzeichnung durch handschriftliche Verlaufsprotokolle	107
5.1.3	Lehrplan WTH	109
5.1.4	Unterrichtsmaterialien	109
5.2	Datentransformation und -transkription	110
5.3	Datenauswertung	111
5.3.1	Lehrplananalyse	112
5.3.2	Nicht-teilnehmende Beobachtungen	113
5.3.3	Unterrichtsmaterialien	115
5.4	Methodenreflexion	116
5.4.1	Reflexion der Methode anhand von Gütekriterien	116
5.4.2	Ethische Reflexion	125
6	Darstellung der Ergebnisse	127
6.1	Der Lehrplan WTH	127
6.1.1	Die Lehrküche im Codesystem	128
6.1.2	Die Berufsorientierung im Codesystem	135
6.1.3	Auswertungsergebnisse der Beziehungen zwischen den Subcodes der Merkmale Lehrküche und Berufsorientierung am Beispiel zweier Lernbereiche der Klassen 8 und 9	144
6.2	Nicht-teilnehmende Beobachtung	152
6.2.1	Einzelfallbasierte Auswertung auf Grundlage ausgesuchter Merkmale . . .	153
6.2.2	Einzelfall 1	155
6.2.3	Einzelfall 2	163
6.2.4	Einzelfall 3	170
6.2.5	Einzelfall 4	175
6.2.6	Einzelfall 5	181
6.2.7	Einzelfall 6	183
6.2.8	Einzelfall 7	187
6.3	Unterrichtsmaterialien	189
6.3.1	Aufgabenstellungen der komplexen Leistungen der Klassenstufen 8 und 9	190

6.3.2	Arbeitstechniken in Praxis, Lehrbuch und Kochbuch	200
6.3.3	Rezepte und Rezepteneinsatz	203
7	Beurteilung der Ergebnisse	217
7.1	Einzelfallbezogene Beurteilung schulischer Berufsorientierung in der Lehrküche	217
7.1.1	Einzelfall 1	217
7.1.2	Einzelfälle 2 und 3	225
7.1.3	Einzelfall 4	230
7.1.4	Einzelfall 5	234
7.1.5	Einzelfälle 6 und 7	235
7.2	Kategorienbasierte merkmalsbezogene vergleichende Fallbeurteilung zur Berufsorientierung in der Lehrküche	240
7.2.1	Handlungsorientierung als normierendes Prinzip	240
7.2.2	Arbeitsverständnis	242
7.2.3	Berufsverständnis	244
7.2.4	Dienstleistung	245
7.2.5	Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit	246
7.2.6	Berufsorientierte Reflexion	249
7.3	Übergeordnete Beurteilung der Berufs- und Arbeitsorientierung im Fachraum „Lehrküche“ – Rückschlüsse auf die Theorie	253
8	Folgerungen für einen berufsorientierenden Unterricht in der Lehrküche	255
8.1	Die systemvernetzte Lehrküche	256
8.2	Die gesellschaftsgebundene Lehrküche	262
8.3	Das Raumverständnis der Lehrküche	265
8.4	Die Raumatmosphäre der Lehrküche	267
8.5	Die Lehrküche als inszenierter Handlungsraum	268
8.6	Die reale Lehrküche für die Berufsorientierung	279
9	Fazit und Ausblick	289
	Quellenverzeichnis	295

Anlage I	Zusammenfassende Verlaufsbeschreibungen der Einzelfälle	305
	Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 1 . . .	305
	Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 2 . . .	311
	Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 3 . . .	317
	Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 4 . . .	323
	Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 5 . . .	338
	Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 6 . . .	339
	Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 7 . . .	343
Anlage II	Merkmalsbezogene Gridtabellen	347
	Fall 1	348
	Fall 2	355
	Fall 3	363
	Fall 4	367
	Fall 5	375
	Fall 6	375
	Fall 7	378
Anlage III	Code-Beziehung im Lehrplan WTH/S für die Codings HAUSHALT und ARBEIT	379

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Ursachen für unerkanntes Potential schulischer Berufsorientierung	18
Abb. 2	Arbeitshypothese und Forschungsfrage.	19
Abb. 3	Leitfragen für die Theoriebasis	44
Abb. 4	Leitfragen für die Empirie	45
Abb. 5	Beziehung von Lehrküche und Berufsorientierung.	47
Abb. 6	Bedeutungsvarianten schulischer Berufsorientierung	48
Abb. 7	Dimensionen der Berufsorientierung (erweiterte Eigendarstellung nach SCHUDY 2002).	49
Abb. 8	Verständnis berufsorientierender Zielperspektiven	51
Abb. 9	Ebenen der beruflichen Systematik innerhalb der Berufsorientierung im Lernort Lehrküche.	58
Abb. 10	Der reflexive Raumeinsatz im allgemeinen Überblick	62
Abb. 11	Die Lehrküche im Spannungsfeld der am Gestaltungsprozess beteiligten Akteure	69
Abb. 12	Spannungsfelder der Lehrküchenakteure	76
Abb. 13	Grundriss Lehrküche I der Einzelfälle 1 bis 3	103
Abb. 14	Grundriss Lehrküche II der Einzelfälle 4 und 5	104
Abb. 15	Grundriss Lehrküche III der Einzelfälle 6 und 7.	105
Abb. 16	Matrix für die fallbasierte und kategorienbasierte Auswertung (angepasst nach KUCKARTZ 2014, S. 90)	115
Abb. 17	Die Lehrküche im Codesystem (Screenshotausschnitt MAXQDA).	128
Abb. 18	Die Berufsorientierung im Codesystem mit Subcodes erster Ordnung (Screenshotausschnitt MAXQDA)	135
Abb. 19	Matrix der Beziehungen von relevanten Codierungen der Merkmale Berufsorientierung (vertikal) und Lehrküche (horizontal) in überschneidenden Textstellenfunden der ausgewählten Lernbereiche . . .	145

Abb. 20	Screenshot Summery Einzelfall 1, Analyseeinheit 1 zum Merkmal Dienstleistung	154
Abb. 21	Screenshot Summery Einzelfall 1, Analyseeinheit 7 zum Merkmal Dienstleistung	154
Abb. 22	Grid-Tabelle Einzelfall 1 Dienstleistung	155
Abb. 23	Aufgabenstellung Einzelfälle 2 und 3	165
Abb. 24	Aufgabenstellung Einzelfälle 6 und 7	185
Abb. 25	Darstellung auf dem Arbeitsauftrag „Komplexe Leistungskontrolle WTH Klasse 8“	192
Abb. 26	Schulkochbuch Allgemeinbildung: Filetieren von Zitrusfrüchten.	202
Abb. 27	Lehrbuch der Berufsbildung: „Der junge Koch“: Filetieren von Zitrusfrüchten.	202
Abb. 28	Produktbeispiel „Brotfisch“ (Quelle: eigene Darstellung)	204
Abb. 29	Rezept Einzelfall 1, Analyseeinheit 1 (transkribiert) Brotfisch, Quelle: Lehrende	205
Abb. 30	Code-Beziehung zwischen Rezept und Kommunikation	207
Abb. 31	Rezept „Fischfilet, paniert“, Einzelfall 4, Analyseeinheit 3. Quelle: Lehrende	209
Abb. 32	Rezept: „Helle Grundsoße“, Einzelfall 4, Analyseeinheit 3. Quelle: Lehrende	210
Abb. 33	Code-Beziehung zwischen Rezept und Kommunikation	214
Abb. 34	Berufsorientierung aus Perspektive des Haushaltes	261

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Arbeit als vielschichtiger Konzeptbegriff (KRAUS 2006, S. 31)	25
Tab. 2	Schulische Berufsorientierungsmaßnahmen – Funktionen und Lernort . .	32
Tab. 3	Physische Realraummerkmale der Lehrküche	66
Tab. 4	Rollenspezifisches Raumverständnis von Akteuren der Lehrküche	71
Tab. 5	Epochale Prägungen und aktuelle Auswirkungen auf die Lehrküche in ihrer Funktion	83
Tab. 6	Triangulation der qualitativen Forschungsanlage	96
Tab. 7	Lernbereiche des Lehrplans WTH für den Lehrkücheneinsatz im Untersuchungsfeld	101
Tab. 8	Gruppenstärken und -zusammensetzung nach Geschlecht und Bildungsgang in den einzelnen Klassen	102
Tab. 9	Zuordnungen der Auswahleinheiten	107
Tab. 10	ID AE Verteilung der Auswahleinheit	107
Tab. 11	Selektierte Auswahl des Datenmaterials aus den Unterrichtsmaterialien	110
Tab. 12	Überblick über die Datenauswertung	111
Tab. 13	Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Beobachtungsdaten (angepasst nach KUCKARTZ 2014, S. 78 und S. 148)	113
Tab. 14	Auswertungsergebnisse der „Lehrküche“ im Lehrplan	129
Tab. 15	Auswertung der Berufsorientierung im Lehrplan	135
Tab. 16	Lehrplananalyse Klassenstufe 8/Lernbereich 3: Konsumption und Produktion im privaten Haushalt Beziehungsauswertung zwischen den Subcodes der Merkmale Lehrküche und Berufsorientierung	145
Tab. 17	Lehrplananalyse Klassenstufe 9/Lernbereich 4: Leben im privaten Haushalt. Beziehungsauswertung zwischen den Subcodes der Merkmale Lehrküche und Berufsorientierung	147

Tab. 18	Übersicht über Unterrichtsthemen und Raumeinsatz der Analyseeinheiten I-A-8_1	156
Tab. 19	Übersicht über Unterrichtsthemen und Raumeinsatz der Analyseeinheiten I-A-9_1	163
Tab. 20	Übersicht über Unterrichtsthemen und Raumeinsatz der Analyseeinheiten I-A-9_2	171
Tab. 21	Übersicht über Unterrichtsthemen und Raumeinsatz der Analyseeinheiten II-B-8_2	175
Tab. 22	Übersicht über Unterrichtsthema und Raumeinsatz der Analyseeinheit II-C-8_3	181
Tab. 23	Übersicht über Unterrichtsthema und Raumeinsatz der Analyseeinheit III-D-8_4	183
Tab. 24	Übersicht über Unterrichtsthema und Raumeinsatz der Analyseeinheit III-D-8_5	188
Tab. 25	Vergleich komplexer Aufgabenstellungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die schulische Berufsorientierung in der Lehrküche	193
Tab. 26	Rezepte und Lernziele im Einzelfall 1	206
Tab. 27	Darstellungsformen von Rezepten Einzelfall 4, Analyseeinheit 3	209
Tab. 28	Rezepte und Lernziele im Einzelfall 4	212
Tab. 29	Relationale Selbstbewertung im Verhältnis eigener Zufriedenheit und objektiver Qualität	239
Tab. 30	Vergleich der Normierung und Orientierung des Unterrichts mit der Lehrküchenpraxis	241
Tab. 31	Die Umsetzung des Modells der vollständigen Handlung (nach HACKER 1986) in den Fällen	243
Tab. 32	Die Wirkung wertgeschätzter selbsthergestellter individueller Produkte für die Selbstbedeutsamkeit	249
Tab. 33	Einsatzmöglichkeiten sozialer Arbeitsformen unter Beachtung ihrer sozialen Dimensionen bei steigender Komplexität	263

Abstract

Changing circumstances originated in a complex and globally interconnected business world have led to changing requirements for today's employees. In consequence there is an active willingness to form the personal professional biography as a lifelong process. Schools need to prepare students for this challenge and have hitherto strived to be successful by forming alliances with external partners such as educational institutions, industrial organizations and other social entities. These alliances have helped to create a bond between education and reality. At the same time, inner-school quality improvement initiatives and resource allocation were not harmonized, lacking the pertinent attention. Especially the vocational guidance function of practice rooms (focussing on the so denominated „teaching-kitchen“) remained widely without further reflection.

The initial starting point of the present investigation is the hypothesis that a dedicated teaching kitchen within the educational field of domestic education can act as an instrument for vocational guidance. Vocational guidance is more than choice of occupation. In a first theoretical research section, the author develops criteria for in-school vocational guidance, latter being specifically stimulated by domestic science education in a teaching-kitchen. These criteria can be summarized as follows: *activity focus as normative principle, vocational guidance reflection, comprehension of work and profession, self-efficacy and -significance, provision of a service*

A thereto designed „theory of conscious/reflected room usage“ is derived to assess the potential of a teaching kitchen for vocational orientation. For this purpose, empirical data raised by non-participating observation of education in teaching kitchen are evaluated and interpreted by a qualitative content analysis. The results suggest that the vocational guidance potential of teaching kitchen exists, but is barely recognised or exploited. Complex reasons cause this situation. One key aspect is the traditional contemptuousness about domestic science as a contribution to national economies. This affects negatively the quality of equipment and facilities in use and leads to non-consideration of valuable options during operation among the responsible protagonists. Based on the theoretical and empirical results, the author draws conclusions for a vocational guidance application of the teaching kitchen in tuition and demands a change of mind-set towards inner-school resource allocation and enhancement in general, to improve specifically the quality of domestic education.

Zusammenfassung

Sich ständig ändernde Verhältnisse der komplexen global vernetzten Berufs- und Erwerbswelt stellen an Erwerbstätige Anforderungen hinsichtlich lebenslanger aktiver Bereitschaft der Gestaltung der eigenen Berufsbiografie. Schule muss darauf vorbereiten und hat dieses bislang in starkem Maße dadurch getan, dass Kooperationen mit externen Partnern und Institutionen aus Wirtschaft, Bildung und Gesellschaft zur Unterstützung gebildet wurden. Diese stärken den Realbezug. Vernachlässigt wurden dabei die innerschulische Qualitätsentwicklung und bestehende Ressourcen.

Insbesondere die berufsorientierende Funktion von Praxisräumen (und hier besonders die der Lehrküche) ist weitestgehend unreflektiert. Die vorliegende Dissertation geht von der Hypothese aus, dass der, der hauswirtschaftlichen Bildung zugeordnete, Fachraum „Lehrküche“ als ein Instrument beruflicher Orientierung eingesetzt werden kann. Die Autorin entwickelt in einem ersten theoretischen Forschungsteil Merkmale schulischer Berufsorientierung, die besonders durch hauswirtschaftliche Bildung in der Lehrküche gefördert werden können. Diese sind: *Handlungsorientierung als normierendes Prinzip, berufsorientierte Reflexion, Arbeits- und Berufsverständnis, Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit, Dienstleistung*

Mit einer dazu neu konzipierten Theorie des reflexiven Raumeinsatzes wird überprüft, inwieweit die Lehrküche ein Potential für die Berufsorientierung besitzt. Dafür werden die durch nicht-teilnehmende Beobachtung von Unterricht in Lehrküchen erhobenen empirischen Daten mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und interpretiert. Aus den Ergebnissen ist abzuleiten, dass das berufsorientierende Potential der Lehrküche vorhanden, aber weitestgehend unerkannt und ungenutzt ist. Die Ursachen dafür sind komplex, ein Schwerpunkt liegt in der traditionell bedingten Geringschätzung der hauswirtschaftlichen Bildung als volkswirtschaftliche Leistung. Dieses wirkt sich auf die qualitativ schlechte Ausstattung und Einrichtung aus und führt zu unreflektierten Möglichkeiten des Einsatzes bei den verantwortlichen Akteuren aller Bereiche. Die Autorin zieht aus den theoretischen und empirischen Ergebnissen Schlussfolgerungen für einen berufsorientierenden Einsatz der Lehrküche im Unterricht und fordert ein Umdenken hinsichtlich der Qualitätsentwicklung innerschulischer Ressourcen allgemein und hauswirtschaftlicher Bildung im Speziellen.

1 Einleitung

Sich ständig ändernde Verhältnisse der komplexen global vernetzten Berufs- und Erwerbswelt stellen an Erwerbstätige dauerhafte Anforderungen hinsichtlich lebenslanger aktiver Bereitschaft der Gestaltung der eigenen Berufsbiografie. Schlagworte wie „Lebenslanges Lernen“ bedeuten in ihrer Konsequenz, dass die propagierte „Anschluss- anstatt Abschlussorientierung schulischer Berufsorientierung“ nach wie vor nicht weit genug und über die Bedeutung der Berufswahl als Entscheidung für eine Erstausbildung und deren Antritt hinaus reicht. Stattdessen stellt Berufsorientierung einen überdauernden Prozess dar, der schulisch in Gang gesetzt und gestaltet werden will. Gleichzeitig ist eine bestehende, vom Individuum ausgehende hohe Erwartungshaltung an das eigene Leben auszumachen als eine hedonistische Tendenz gepaart mit Versagensängsten (vgl. hierzu auch SCHUDY 2002, S. 12. f.). Schulische Berufsorientierung unterliegt somit einer permanenten Anpassung und Weiterentwicklung, um gesellschaftlichen Wandel Rechnung zu tragen und ein Umfeld zu schaffen, in dem Jugendliche sich für eine erfolgreiche Bewältigung des Berufs- und Arbeitslebens entwickeln können. Dabei orientiert Schule zunehmend weniger passiv, sondern schafft Raum zur aktiven Orientierung und zu eigenverantwortlichem Handeln. Arbeit ist zielgerichtetes Tun und Arbeitsprozesse beinhalten Handlungen in Arbeitsverfahren, denen permanente Entscheidungsnotwendigkeit implizit ist. Auch Berufsbiografiegestaltung bedarf dieser Entscheidungskompetenz. Den bestehenden multioptionalen Gesellschaftsstrukturen mit ihren gestiegenen Anforderungen an Selbstverantwortung unterliegen auch die darauf vorbereitenden Lehr-Lern-Arrangements. Die Tendenz, außerschulische Anbieter berufsorientierender Maßnahmen hinzuzuziehen sowie Kooperationen mit Bereichen der Wirtschaft einzugehen, war ein Schritt in die richtige Richtung zu einem breiteren Angebot, hat jedoch die Qualitätsentwicklung innerschulischer impliziter Berufsorientierung in allen Bereichen schulischen Lebens nicht in dem notwendigen Maße vorangetrieben. Die vorliegende Arbeit richtet deshalb gezielt den Blick auf die Potentiale der vorhandenen innerschulischen Ressourcen und verfolgt deren Weiterentwicklung anstatt einer Auslagerung der zu leistenden Aufgabe. Die schulische Zuständigkeit ernst nehmen und Berufsorientierung in der Allgemeinbildung jederzeit und überall integriert mitzudenken, ist ein über dieser Forschungsarbeit stehender Ansatz. Dabei stehen nicht – wie zumeist ausgewiesen – inhaltliche und methodische Zugänge auf dem Prüfstand, sondern der besondere Beitrag des Fachraumes „Lehrküche“ als Lernort der Berufsorientierung. Diese Perspektive geht über die sonst übliche Unterrichtsplanung und -gestaltung hinaus und stellt die Lernumgebung in den Mittelpunkt, macht somit die Lehrkü-

che als einen Lernort beruflicher Orientierung geltend. So verwundert es nicht, dass traditionelle Einstellungen, Denk- und Handlungsweisen ebenso in Bezug auf den hier als Forschungsgegenstand gewählten schulischen Fachraum „Lehrküche“ auf den Prüfstand gehören und verfestigte Vorstellungen und damit einhergehende Begrenzungen in der Nutzung überwunden werden können. Nur so kann die Lehrküche als ein Lernort beruflicher Orientierung geltend gemacht werden.

Die tatsächliche Einbindung der Lehrküche als Lernort in den Prozess der Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I scheint bislang weitgehend unberücksichtigt in der bildungswissenschaftlichen und -politischen Auseinandersetzung zu sein. Diesbezüglich wertvoll anzusehende vereinzelte Ansätze wie von SKOBRANEK (1994) werden weder weiterverfolgt noch umgesetzt (vgl. Kapitel 2.2). Nicht einmal die direkten Akteure scheinen bewusst ein vorhandenes Potential zu sehen. Die Ursachen hierfür sind komplex und werden in einer Bestandsanalyse der aktuellen Forschung im Kapitel 2 ausführlich ausgewiesen. Sie sollen hier in Abb. 1 bereits für ein besseres Problemverständnis in Kurzform dargestellt werden:

Ursachen für unerkanntes Potential schulischer Berufsorientierung

- ✓ Niedrige Bedeutungsbeimessung einer schulischen Berufsorientierung bei den Beteiligten insgesamt
- ✓ Tendenzielle Übertragung schulischer Berufsorientierung auf außerschulische Partner
- ✓ Vernachlässigung einer systematischen Qualitätsentwicklung innerschulischer unterrichtsintegrierter Berufsorientierung
- ✓ Starke Ausrichtung schulischer Berufsorientierung auf Informationsvermittlung und Beratung
- ✓ Sonderstellung der anwendungsorientierten Ausrichtung von Unterricht in der Lehrküche innerhalb einer weitestgehend kognitiv ausgerichteten allgemeinbildenden Unterrichtskultur
- ✓ Traditionelle Ausrichtung haushälterischen Unterrichts auf die Daseinsvorsorge im Privathaushalt
- ✓ Trennung und Hierarchisierung der Arbeit in Hausarbeit, Eigenarbeit und Erwerbsarbeit
- ✓ Schwierigkeiten einer Systematisierung von mehr als 340 Ausbildungsberufen

Abb. 1: Ursachen für unerkanntes Potential schulischer Berufsorientierung

Mit dem Fokus auf die Lehrküche in allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I widmet sich die vorliegende wissenschaftliche explorative Untersuchung einem Ort des lebensweltlichen Lernens, der als ein Lernort der Praxis- und Handlungsorientierung für den Übergang zur beruflichen Bildung geeignet scheint. Im realen Umgang (innerhalb der didaktischen Auseinandersetzung) erscheint seine Funktion allerdings ein rein unterstützendes Lernmedium für Bildungsinhalte und -ziele zur Vorbereitung auf die private Haushaltsführung und Eigenversorgung zu sein. Ein großes Anliegen dieser Forschung ist es, die innerschulische Fachraumpraxis hinsichtlich ihrer Bedeutung für eine Vorbereitung auf die Erwerbsarbeit zu analysieren, zu diskutieren und somit ihre Präsenz im Bewusstsein aller Akteure zu stärken. Dafür muss zunächst ein theoretisches Instrument geschaffen werden, welches die komplexen Ebenen der Lehrküche als Raum für Berufsorientierung sichtbar darzustellen hilft. Mit Hilfe einer qualitativen Untersuchung erfolgt eine Bestandsaufnahme der realen Verhältnisse anhand von sieben Einzelfällen. Gleichzeitige spiralförmig deduktive theoriebasierte analysierende und induktiv fallbasierte generierende Erkenntniswegstrukturen verhelfen zur Schaffung eines Gesamtverständnisses von schulischem Fachraumeinsatz im Allgemeinen und Lehrküchennutzung für die Berufsorientierung im Speziellen. So ergibt sich als Zielstellung der Arbeit die Beantwortung der in Abb. 2 dargestellten Forschungsfrage unter Annahme folgender Arbeitshypothese:

Arbeitshypothese

- ✓ Die Lehrküche ist ein Instrument beruflicher Orientierung!

Forschungsfrage

- ✓ Welche Möglichkeiten und Bedingungen soll die Lehrküche für die schulische Berufsorientierung bieten?

Abb. 2: Arbeitshypothese und Forschungsfrage

Die Ergebnisse dieser Arbeit können in die fachdidaktische Lehrerbildung einfließen und somit direkten Einfluss nehmen auf die bestimmenden Akteure zukünftiger Lehr-Lern-Arrangements. Die Forschung jedoch nur auf die direkte Unterrichtsebene auszurichten, käme einer, der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht werdender Reduktion gleich. Hier bedarf es der reflexiven mehrdimensionalen Herangehensweise zur Systematisierung systemischer, gesellschaftlicher, persönlicher, interaktionaler und funktionsspezifischer Bedin-

gungen und Einbindungen, die die notwendige Veränderung der Raumwahrnehmung auf allen institutionellen Ebenen in Gang setzt.

2 Aktueller Forschungsstand

Die Darstellung der aktuellen Forschungslage bezieht sich bildungsspezifisch auf die Bundesrepublik Deutschland sowie auf Ergebnisse und Forschungsanliegen, die sich mit schulischer Berufsorientierung und/oder dem Lernort Lehrküche im allgemeinbildenden Bereich der Sekundarstufe I auseinandersetzen. Wie auch zur Perspektive der Untersuchung im Abschnitt 3.1 beschrieben, nimmt die Autorin zum einen aufgrund der eigenen berufspädagogischen Genese und zum anderen vor allem durch die besondere Anlagerung des universitären Studienfaches *Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH) im Staatsexamensstudiengang Lehramt an Mittelschulen am Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken an der Technischen Universität Dresden*.

eine Position ein, die die Perspektive der Berufsbildung stets beachtet und mit bedenkt. Einfluss nimmt auf die Untersuchung auch das Unterrichtsfach selbst, welches die Lehrküche als Lernort und Berufsorientierung als Lernbereich innehat. Aufgrund der Durchführung dieser Forschungsarbeit im Freistaat Sachsen beziehen sich alle empirischen Erkenntnisse auf das Fach/den Fächerverbund WTH. Unbeachtet bleiben soll im Folgenden die bestehende Heterogenität der Ausgestaltung von Schulfächern oder Fächerverbünden anderer Bundesländer, die dem sächsischen Fächerverbund WTH ähneln, wie Arbeitslehre, Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) oder Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT), wenn auch die unterschiedlich ausgeprägte Einbeziehung hauswirtschaftlicher Lehrinhalte in ein auf die Lebenswelt vorbereitendes Fach wiederum als Ausdruck für die Bedeutungszuweisung von bildungspolitischer und -gesellschaftlicher Seite gedeutet werden kann. So sind auch generell empirische Daten von Westdeutschland nur unter besonderer Prüfung auf den Freistaat Sachsen zu übertragen, wenn die 40 Jahre gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklung der DDR aufgrund ihrer noch bestehenden gegenwärtigen Prägung mit bedacht wird und explizit den WTH-Unterricht mit beeinflussen kann. Zwei Einflussgrößen sind hierbei zu beachten:

- Haushaltslehre und Haushaltsbildung spielten im sozialistischen allgemeinbildenden System keine Rolle, die Lehrküchennutzung war vier Jahrzehnte weitestgehend unterbrochen.
- Polytechnik in der DDR bereitete auf die Arbeitsbefähigung für die sozialistische Produktion vor und prägt seit Einführung des Faches WTH durch weiterqualifizierte Lehrkräfte sowie bestehende Räume und Materialien noch immer den Fächerkomplex.

(vgl. FEGEBANK 2006; RICHARZ 2001, S. 124 f.)

Hieraus ergibt sich für den empirischen Forschungsteil ein interessantes Spannungsfeld zwischen den historisch geprägten Tendenzen einer starken Vorbereitung auf die produktive Arbeitswelt bei gleichzeitiger Wiedereinführung haushaltsbezogener Bildung in einem gemeinsamen Fächerverbund mit Technik und Wirtschaft. Die ökonomische Bildung erhält hierbei einen alle Bereiche umfassenden Status. Der Fachraum Lehrküche ist demnach erst seit einer relativ kurzen Zeitspanne wieder Bestandteil in sächsischen Schulen. Die Vorbereitung auf die Arbeitswelt wurde dagegen abgelöst von einem weitergreifenden Auftrag zur Befähigung zur Lebensbewältigung inklusive Berufsorientierung (vgl. Sächsischer Lehrplan WTH¹). Für das theoretische Wirkgefüge „Berufsorientierung in der Lehrküche“ bleibt dieses für die Möglichkeit einer Generalisierung von Aussagen unbeachtet, für die Interpretation von Beobachtungen muss dagegen mit einem Einfluss gerechnet werden.

Innerhalb der Analyse der aktuellen themenzentrierten Forschungslage, die terminologischer Klärungen sowie Charakterisierungen zu Räumen, Fachräumen und Lehrküchen sowie Berufsorientierung, Arbeits- und Berufswissenschaft bedarf, wird besonderes Augenmerk auf die Verknüpfung von Raum und Berufsorientierung gelegt:

- Die Lehrküche in der Forschung zu schulischer Berufsorientierung (Kapitel 2.1)
- Die Berufsorientierung in der Forschung zum Lernort Lehrküche (Kapitel 2.2)

2.1 Die Lehrküche in der Forschung zu schulischer Berufsorientierung

Schulische Berufsorientierung legt den Fokus auf die Institution Schule als Organisationsstruktur und Initiator zur Schaffung eines Umfeldes, in dem Lernende ihren persönlichen Prozess der beruflichen Orientierung gestalten können und dabei die notwendige Unterstützung erhalten. Aufgrund der Vielzahl von möglichen Akteuren und Institutionen wird diese Abgrenzung für diese Arbeit gewählt. Dabei werden sinnvolle Kooperationen nicht ausgeschlossen und Beteiligungen mit bedacht, die Organisation und Auswahl erfolgt jedoch gezielt am schulischen Berufsorientierungskonzept. Die Literaturlage ist breit und bearbeitet das Feld nach Schwerpunkten, wertvolle Beiträge dazu bieten u. a. BEINKE (u. a. 2000, 2004, 2011, 2011a), DEDERING (u. a. 1996, 2000, 2006),

1 Einzusehen unter: http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_wirtschaft_tech_nik_haushalt_soziales_2009.pdf?v2

DIBBERN (1993), FAMULLA (u. a. 2007, 2008, 2009) und SCHUDY (u. a. 1997, 2002). Ein enger theoretischer Ansatz ist der der Berufswahltheorien. Inwieweit sie schulische Berufsorientierung begründen und untermauern können, soll zunächst kurz ausgewiesen werden. Zum besseren Verständnis zu den Forschungen zu Lernorten allgemein und Lehrküchen im Besonderen, wird in einem Zwischenschritt „Arbeit und Beruf als Orientierungsziel“ thematisiert.

Schulische Berufsorientierung – Berufswahltheorien

Wer sich mit Berufsorientierung beschäftigt, kommt nicht umhin, Berufswahltheorien mit einzubeziehen und der Forderung nachzukommen, sich diesbezüglich zu positionieren. Klassische Berufswahltheorien, u. a. nach DAHEIM (1970), EGLOFF (2007), HOLLAND (1997), TIEDMANN und O'HARA (1963) sowie SEIFERT (1977) können unterschieden werden in gesellschaftsorientierte und persönlichkeitsorientierte Ansätze. Eine Passung für die Erfassung schulischer Berufsorientierung erscheint schwierig und bleibt unvollständig. Schulische Berufsorientierung ist mehr als Berufswahlvorbereitung. Wissenschaftliche Auseinandersetzungen zur schulischen Berufsorientierung haben sich keiner Berufswahltheorie explizit angeschlossen. Abschließend werden die Theorien nebeneinander gestellt und gemeinsam angewendet (vgl. DEDERING 2000). Für diese Arbeit als geeignete Grundlage gewählt und in den wissenschaftlichen Grundlagen ausführlich beschrieben und weiterentwickelt werden die von SCHUDY aufgestellten Bedeutungsvarianten schulischer Berufsorientierung. Sie können als multiperspektivisches Verständnis interpretiert werden, die aus den realen Prozessen abgeleitet wurden, ohne sich explizit auf eine bis dahin passende Berufswahltheorie zu stützen. SCHUDY konkretisiert die Schulperspektive durch vier Bedeutungsvarianten von schulischer Berufsorientierung wie folgt (SCHUDY 2002, S. 10 f.):

- Arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung
- Inhalte, Methoden und Sozialformen
- Subjektive Berufsorientierung
- Berufswahlvorbereitung

Für ein verbessertes Verständnis der Argumentationslinie wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Auseinandersetzung in Unterkapitel 4.1 verwiesen. Im weiteren Verlauf der vorliegenden Untersuchung werden diese Bedeutungsvarianten wieder aufgegriffen und weiterverwendet. Dabei werden Schwerpunkte gebildet und konkretisiert. SCHUDY hat diesen Ansatz nicht weitergeführt. Deutlich ist jedoch, dass die Berufswahl einen von vier nebeneinander existierenden Ansätzen schulischer Berufsorientierung darstellt und die klassi-

schen Berufswahltheorien dementsprechend zu eng aufgestellt sind für eine generelle Konzeptbegründung. Modernere Theorieansätze zur Berufswahl nehmen sich allerdings zunehmend der deklarierten Komplexität und wechselhaften Laufbahngestaltung an, überwinden so die kritisierte Vereinfachung und Auftrennung in Subjekt und Umwelt, eigene Entscheidungen und äußere Zwänge und entgegnen der propagierten Rationalität und Linearität mit einem konstruktivistischen Ansatz der „subjektiven Interpretation“ der eigenen Berufsbiografie (vgl. HIRSCHI 2013, S. 31). Dazu gehört, die Bedeutsamkeit (Berufsorientierung als lebenslange Aufgabe) zu erkennen und die eigene Selbstwirksamkeit im Prozess der Berufsorientierung herauszustellen. HIRSCHI (2013) fasst die neuen Theorien mit den Merkmalen komplex, dynamisch und kontextuell zusammen (vgl. ebd.). Der Komplexität gerecht wird die *Theorie der Kaleidoskopischen Laufbahnen* (SULLIVAN/MAINIERO 2007), welche die Selbstbestimmtheit über den eigenen Verlauf seiner Berufsbiografie hervorhebt, nicht lineare Prozesse beschreibt, sondern das Erwerbsleben in direkten Kontext zum Alltagsleben setzt. Wechselnde Bedingungen führen zur Notwendigkeit der Anpassung der beruflichen Laufbahn. Die bestimmenden Größen für eine solche kaleidoskopische Laufbahn sind nach SULLIVAN/MAINIERO (2007):

- „The need for authenticity“:
„Der Wunsch authentisch zu sein, das heißt einer Arbeit und einem Lebensstil nachzugehen, die bzw. der der eigenen Person entspricht.“
- „The need for balance“:
„Die Balance zwischen Arbeit, Familie und persönlichen Bedürfnissen.“
- „The need for challenge“:
„Das Bedürfnis nach Herausforderung und beruflicher Weiterentwicklung.“

(SULLIVAN/MAINIERO 2007, S. 48 ff.)

Auf diesem Ansatz kann in Kapitel 4 aufgebaut werden, weil er die Funktion der Lehrküche für eine schulische Berufsorientierung theoretisch begründen hilft, den Arbeitsbegriff entgrenzt und Berufs- und Privatleben als Einheit erscheinen lässt. Arbeit und Beruf sollen erst noch näher bestimmt werden, um den Forschungsstand dazu explizit ausweisen zu können.

Arbeit und Beruf als Orientierungsziel

Arbeit als Grundphänomen menschlichen Lebens, als zweckgebundene zielgerichtete Handlung sichert das Überleben. Die Berufsorientierung als schulische Aufgabe beinhaltet als Grundvoraussetzung für die Aufnahme beruflicher Arbeit eine Orientierung auf die Arbeit in ihrer facettenreichen Anbindung an die

menschlichen Lebensbereiche. Arbeitsorientierte Bildung kann die Differenz zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung aufheben (vgl. DEDERING 1996, S. 4). Aus der Auffassung des Berufspädagogen LIPSMEIER kann sogar die Ablösung der Berufsorientierung durch die Arbeitsorientierung abgeleitet werden. Er plädiert für eine „arbeitsliche Bildung“ und „für eine an Arbeit als solcher orientierte Bildungsauffassung ...“ (1998, S. 485). Ohne Arbeitsorientierung keine Berufsorientierung! Dabei kann Arbeit differenziert und näher bestimmt werden in ihrer institutionellen (Hausarbeit, Erwerbsarbeit, Gesellschaftsarbeit), zeitlichen (Freizeitarbeit oder Erwerbsarbeit) oder personengebundenen (Eigenarbeit, Sozialarbeit, Erwerbsarbeit) Verortung. In der eben genannten Ausdifferenzierung herrscht in der wissenschaftlichen Auffassungsweise diese Varianz, die an dem jeweiligen wissenschaftlichen Zugang und seiner Fragestellung liegt.

„Grundlegend gilt für die „Arbeit“ als Konzeptbegriff, dass er zentral und doch wandelbar sowie einerseits vielfältig und andererseits mit gesellschaftlichen und personalen Wertungsprozessen verbunden ist. Zwei Achsen haben sich hier als grundlegende Prinzipien erwiesen: Zum einen die Aufspaltung der Arbeit in die drei Komponenten Tätig sein, Produkt und konkreter Arbeitsvollzug. Und zum anderen die beiden Momente, die mit der Arbeit verbunden sind: ein konkreter, materieller Bezug und ein transzendenter, sinnbezogener Aspekt.“ (KRAUS 2006, S. 31)

KRAUS weist die Vielschichtigkeit der Arbeit als Konzeptbegriff wie folgt aus (Tab. 1):

Tab. 1: Arbeit als vielschichtiger Konzeptbegriff (KRAUS 2006, S. 31)

	konkret	transzendent
Tätigsein	Aktivität	Motivation/Haltung/Moral
Produkt	Wert/Ertrag/Lohn	Anerkennung/Vollendung/ Selbstverwirklichung
Vollzug	Arbeitsbedingungen	Teilhabe an etwas Höherem/Glück

„Das Berufskonzept verbindet in Deutschland traditionellerweise Pädagogik und Arbeitswelt.“ (ebd. S. 9) Berufssoziologisch kann hierbei der Beruf einerseits als die der Arbeit zugewandte Seite der Pädagogik verstanden werden, andererseits ist der Beruf die der Pädagogik zugewandte Seite der Arbeit (vgl. Kurtz 2002). Berufe sind im Bereich der Ausbildung als Ergebnis von Aushandlungsprozessen in Berufsbildern festgelegt und institutionalisiert (vgl. KRAUS 2006, S. 7 f.). Sie sind qualifizierte Erwerbsarbeit. Ein „Beruf ist damit struktureller Ausgangspunkt und Ziel der Berufsbildung“ und als „spezifische Form von Arbeitskraft ...“ zu sehen (ebd. S. 9).

Aufgrund der in der Einleitung bereits deklarierten starken Wandlung der Erwerbs- und Arbeitswelt scheint eine lineare Berufsbiografie (einmalige Wahl einer Ausbildung, lebenslange Zugehörigkeit zum Betrieb und/oder zum Beruf) zunehmend unwahrscheinlich und auf diesen veränderten Lebenslauf muss zum Ziel der Bewältigung vorbereitet werden. Forderungen werden laut, „Employability“ (d. h. Beschäftigungsfähigkeit) als vordergründiges Ziel einer Vorbereitung auf das Erwerbsleben zu wählen (ebd. S. 7). Dieses Erwerbsarbeitskonzept fordert eine hohe Anpassungsfähigkeit, Mobilität und Flexibilität und benötigt die noch stärkere Entwicklung übergeordneter Kompetenzen mit der Bereitschaft zu lebenslanger Weiterbildung. Beruf kann hier nur noch ein erster Startpunkt und grobe Ausrichtung sein. In einer subjektbezogenen Betrachtungsweise verfällt der Beruf zu einem biografischen Strukturmoment, einem Impulsgeber, der im Folgenden ausgestaltet werden muss. Die eigene Berufsbiografie und implizite Berufswahl sollten und müssen nicht getrieben von Anpassungszwängen, sondern selbstgesteuert mit hohem Grad an Selbstwirksamkeit und Selbstbedeutsamkeit gestaltet werden. Der „Unternehmer der eigenen Arbeitskraft“ (PONGRATZ/VOß 2003) zeichnet sich aus durch ein doppeltes Managementverhalten: zum einen in der aktiven Gestaltung des eigenen (Erwerbs-) Lebens, zum anderen in der Erfüllung der an ihn gestellten ergebnisorientierten und stark marktabhängigen Arbeitsaufgaben bei zunehmender Produkt- und Ergebnisorientiertheit. Hier zeigt sich die Anschlussfähigkeit zur oben genannten *Theorie der Kaleidoskopischen Laufbahnen* (SULLIVAN/MAINIERO 2007). Die dazu erforderliche Entscheidungskompetenz ist dazu bereits im Vorfeld zu fördern. Selbstständige Arbeitsplanung sowie Durchführung und Bewertung von Prozess und Ergebnis können schulisch nur in einem handlungsorientierten Unterricht umgesetzt werden, abgesehen von den Reformen der Berufsbildung zu einem lernfeldorientierten Konzept, das die in der Berufswelt erforderlichen Kompetenzen für die Erfüllung komplexer Handlungsanforderungen systematisiert und innerhalb von abgeleiteten Lernsituationen didaktisiert aufbereitet. Für eine noch stärkere Förderung der Arbeits- und Berufsorientierung ist die Frage der Kontextgebundenheit eines schulischen Arbeitsauftrages ebenfalls zu stellen: Situationsorientierung und Handlungsorientierung (SCHMIEL 1978, S. 57) sollten normierende Prinzipien darstellen. SCHMIEL stellt dazu fest, „... daß es die Vorbereitung auf die Lebensanforderungen erfordere, die Tätigkeiten zugrunde zu legen, die vom Einzelnen später gemeistert werden müssen“ (ebd.). Im Fachraum Lehrküche kann die Kontextgebundenheit zum Privathaushalt vorausgesetzt werden. Entsprechend handlungsorientiert werden die Lernenden auf die Alltagsbewältigung vorbereitet und Hausarbeit als Arbeitskonzept sollte leitend wirken. Das veränderte Berufskonzept der hohen Eigenverantwortung und des permanenten Managens führt zu stärkeren Überschneidungen bzw. zu Auflösungser-

scheinungen von Erwerbsleben und Privatleben aus der subjektiven Blickrichtung. Dieses hat doppelte Auswirkungen auf den schulischen Unterricht in der Lehrküche. Da die Erwerbsarbeit zunehmend eingreift in die Gestaltung der Gesamtlebenszeit, überformt sie sie und führt u. a. auch zu verändertem häuslichen Verhalten. Das hat sowohl Auswirkungen auf die Vorerfahrungen und Sozialisationsprozesse der Lernenden als auch auf die Zielperspektive für das Bewältigen der eigenständigen Lebensführung. Verringerter Stellenwert der Hausarbeit, Gestaltungsprozesse der Erwerbsbiografie in der Freizeit, teilweise ausgelagerte und an der Erwerbsarbeit der Eltern orientierte Kindererziehung und -betreuung sowie das Nutzen haushaltsnaher Dienstleistungen führen zu einer veränderten häuslichen Arbeitswelt als jugendlicher Erfahrungsraum und Zukunftsperspektive.

Festzuhalten ist: Berufsorientierung ist Teil der Arbeitsorientierung und nicht umgekehrt. Dies muss als bedeutsam angesehen werden für den weiteren Verlauf der Untersuchung, zumal die Lehrküche als schulischer Praxisraum für das Arbeiten der Lernenden eingerichtet ist. Inwieweit wird dieses Potential von der Fachraumpraxis in empirischen Untersuchungen zur Bedeutung schulischer Berufsorientierung ausgewiesen, abgefragt oder durch die Akteure angegeben?

Empirische Forschung zu schulischer Berufsorientierung

Vorliegende empirische Untersuchungen zur schulischen Berufsorientierung weisen einen derartigen Zusammenhang weder direkt noch indirekt aus. Berufsorientierende Maßnahmen nach ihrer Qualität zu beurteilen, ist eine immer wiederkehrende Aufgabe empirischer Datenerhebung, die auch kritisch gesehen werden muss. Was ist „gute Berufsorientierung“, wie ist sie zu messen und wer beurteilt dies? Die Bewertung schulischer Berufsorientierung durch die Lernenden muss hierbei differenziert betrachtet werden. Zum einen sind Ergebnisse zu interpretieren, die vergleichende Untersuchungen von Berufsorientierungsakteuren vornehmen, zum anderen werden qualitative Untersuchungen zum organisatorischen Aufbau und seiner Wirkung durchgeführt. Die Bedeutung der Schule für den Prozess der Berufsorientierung wurde in vergangenen Umfragen bei Schülerinnen und Schülern als relativ gering eingeschätzt. Der Stellenwert der Schule rangiert deutlich hinter dem Elternhaus, Bekannten, dem Betriebspraktikum, der Berufsberatung und der Peergroup (SCHUDY 2002, S. 10 f.; BEINKE 2000, S. 98; KLEFFNER/LAPPE et al. 1996). Ebenso müsse „die Relevanz von Berufsorientierung als schulische Aufgabe in den Kollegien immer wieder herausgestellt werden“ (Arnold 2006, S. 59). Eine Akzeptanz eines übergeordneten Leitbildes, welches alle Fächer und schulischen Aktivitäten erfasst, ist in der Realität nicht flächendeckend auszumachen. Berufsorientie-

rung verbleibt dann in einem Fach integriert und/oder als Extra-Lernbereich abgetrennt von allen weiteren schulischen Unterrichtsformen. Die Gründe für diese Einschätzung geringer Wirksamkeit sind vielschichtig. Hieraus sollte aber kein genereller Akzeptanzverlust der Schule in Fragen der Berufsorientierung abgeleitet werden. Stattdessen muss nach den Ursachen gefragt und die Möglichkeit ungenutzter Ressourcen in Erwägung gezogen werden. Mangelhaftes Bewusstsein und fehlendes Zuständigkeitsgefühl beider Seiten für eine der Allgemeinbildung gewinnbringende, gezielte Vorbereitung auf das Erwerbs- und Arbeitsleben kann abgeleitet werden, ohne dabei in Argumentationsmechanismen der überwundenen Produktionsschule zu verfallen. Die Annahme wird ebenfalls gestützt durch die jüngste Studie BOP (Berufsorientierungspanel), innerhalb derer die berufsorientierenden Prozesse über den Zeitraum des Schulbesuchs Klasse 8 bis zur Bewerbungsphase Ende der Klasse 9 erfasst und ausgewertet wird (RAHN/BRÜGGEMANN et al., 2013, S. 109f.). Diese Studie wählt als Untersuchungsfeld absichtlich diese frühen Klassenstufen, um die Realität erfassen zu können. Tatsache ist, dass der berufsorientierende Konkretisierungsprozess mit Abschlusstermin im Durchschnitt ein Jahr vor Beendigung der Pflichtschulzeit in Klasse 10 endet und zu diesem Zeitpunkt eine Wahl der Erstausbildung erfolgt sein muss. Zu diesem Zeitpunkt sollten berufliche Anforderungen bekannt und Kenntnisse über persönliche Neigungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bereits so weit entwickelt sein, dass es zu einer ersten möglichst passgenauen Wahl kommen kann. Berufliche Orientierung geht über diesen Termin hinaus, Anschlussorientierung bedeutet jedoch auch, eine Berufsausbildung rechtzeitig zu planen und Fristen der Bewerbung einzuhalten. Dies stimmt überein mit dem Verständnis von Berufsorientierung nach FAMULLA et al.: „In diesem Sinne gehört zur Berufsorientierung, sich für eine erste Stufe in seiner Berufsbiografie entscheiden zu können und darüber hinaus zu einer permanenten Erweiterung und Vertiefung der einmal erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens befähigt zu sein. Dabei spielt der Gedanke der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit schon in der Phase der Berufswahl, beim Entwerfen der eigenen Arbeits- und Berufsbiographie ebenso wie bei den ersten praktischen Schritten in Richtung auf die Arbeitswelt (z.B. Betriebspraktikum) eine entscheidende Rolle.“ (FAMULLA et al. 2008, S. 40) Kritisch, aber symptomatisch für die Fragestellung muss hier allerdings die prinzipielle Auslagerung der „ersten praktischen Schritte“ aus der Schule gesehen werden.

„Über 90 % der befragten Haupt-, Real- und Gesamtschüler stimmen der Aussage zu, dass es wichtig sei, sich schon zu Beginn der Klasse 8 gut auf die Wahl eines Berufes vorzubereiten.“ (ebd. S. 112) Wissen bedeutet noch nicht die Fähigkeit zum selbstständigen bewussten Gestalten einer eigenen Berufs-

biografie zu besitzen. Die dazu notwendigen komplexen Parameter und Entwicklungsprozesse können den Lernenden zum Zeitpunkt der 8. Klasse nicht bewusst sein und so verwundert ein weiteres Ergebnis der Studie nicht, muss jedoch kritisch hinsichtlich des begrenzten Überblickes und den wenigen (praktischen) Selbsterfahrungen der Befragten betrachtet werden: „Zudem wird tendenziell eher bejaht als verneint, bereits eine *genaue* Vorstellung davon zu haben, was man beruflich einmal tun möchte. Dabei schätzen die Realschüler den Stand ihrer beruflichen Orientierung in dieser Hinsicht weniger fortgeschritten ein als die Jugendlichen an Haupt- und Gesamtschulen“ (ebd.).

Jugendliche dieser Altersklasse besitzen eine noch sehr personenbezogene und eine im engen Lebensumfeld verhaftete Lebensvorstellung und entwickeln erst zunehmend das Vermögen der Wahrnehmung und Bewertung der entfernteren Umwelt. Die Entscheidungskriterien für eine Berufswahl nehmen mit diesem wachsenden Bewusstsein zu und relativieren die obige Aussage entscheidend. FAMULLA verweist für arbeitspraktische Erfahrungen auf das Betriebspraktikum (s. o.) und spricht der schulischen Arbeit im Fachraum die Hinführung auf das Arbeitsleben ab. Der aus der beruflichen Bildung kommende DEHNBOSTEL differenziert in Bezug auf systematisches Lernen in einen didaktisierten Lernort und Lernen im Prozess der Erwerbsarbeit. Auf der einen Seite stellt er fest: „Komplexe Anforderungen moderner Arbeitsplätze [sind] immer weniger antizipierbar und simulierbar.“ (DEHNBOSTEL 2007, S. 379) Auf der anderen Seite übt er Kritik: „Zudem sind auch Nachteile des Lernens im Prozess evident: die situative Abhängigkeit von den jeweiligen Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen, deren ökonomische Determiniertheit, die Zufälligkeit und Beliebigkeit der Lernprozesse sowie eine zumeist nur gering ausgeprägte lernförderliche Gestaltung der Arbeit.“ (ebd. S. 378 f.) Daraus zu folgern ist die Notwendigkeit der Kombination und engen Anbindung beider Praxiskonzepte mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten und Begrenzungen. Dieses ist in der Vergangenheit so nicht erfolgt.

Schulische und außerschulische Lernorte der Berufsorientierung

Stattdessen wird bei der Suche nach schulischen Ressourcen in den 1990er Jahren die Forderung laut nach der Öffnung der Schule und der Beteiligung außerschulischer Lernorte an der Unterrichtsgestaltung. Dieser Schritt ermöglicht die eben genannte Erweiterung der Lebensumwelt und setzt zweifelsfrei eine förderliche Entwicklung in Gang, deren Umsetzung und Einbindung in eine systematische Berufsorientierung bis jetzt kritisch wissenschaftlich begleitet wird und nach wie vor verbesserungswürdig ist (siehe hierzu u. a. FAMULLA et al (Hrsg.) 2007/2008 mit der Reihe Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben). Starker Impulsgeber ist hier die Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRT-

SCHAFT (u. a. BERTELSMANN STIFTUNG/BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULE WIRTSCHAFT et al (HRSG.) 2013). Diese Schwerpunktsetzung verändert den Fokus der Betrachtung und führt seitdem zur Abgabe von Verantwortung nach außen bei gleichzeitiger hoher Anstrengung der strukturellen und organisatorischen innerschulischen Anbindung. Zuständigkeiten und Verantwortung der Akteure verschwimmen. Die Öffnung der Schulen nach außen und ihre enge Zusammenarbeit mit den regional anliegenden Unternehmen dient dem konkreten Realbezug der Lehre, führt jedoch die schulischen Beteiligten organisatorisch an ihre Grenzen. Das gleiche gilt für die Zusammenarbeit mit Beruflichen Schulzentren. Zeitliche Rahmenbedingungen durch Stundentafel und Lehrpläne, strukturelle Herausforderungen wie die Jahrgangsgröße, aber auch Schwierigkeiten der Leistungsbeurteilung setzen den Möglichkeiten enge Grenzen und führen häufig dazu, dass außerschulische Aktionen einmalig, sporadisch oder nicht ausreichend vor- und nachbereitet werden. Erfolgsversprechende Modellprojekte gibt es viele, Verstetigung und Generalisierung nach Ablauf der Projektzeit erscheint auch in Hinblick auf die Finanzierung schwierig.

Diese Tendenz zur teilweisen unterstützenden Auslagerung der Berufsorientierung lässt den innerschulischen Lernort ins Abseits wissenschaftlicher Betrachtung rücken. Bei allen Bemühungen, Qualitätsstandards und Siegel für die schulische Berufsorientierung zu erstellen, findet in diesem Kontext kaum die Auseinandersetzung mit den vorhandenen innerschulischen Möglichkeiten statt, die ein Praxisraum an organisatorischen und fachlichen Chancen für einen umfassenden Berufsorientierungsprozess bieten kann. Dabei ist eigentlich klar: „Eine berufsorientierende Schule hat Berufsorientierung als didaktisches Grundprinzip im Schulalltag verankert, eine fächer- und jahrgangsübergreifende Konzeption zur Stärkung von Berufsorientierung entwickelt, ist in ein kooperatives Netzwerk mit externen Partnern eingebunden und entwickelt das Berufsorientierungskonzept mit dem Kollegium und den externen Partnern kontinuierlich weiter.“ (FAMULLA 2009, S. 94)

Während dieser andauernden Phase richtet sich die wissenschaftliche Begleitung weitestgehend auf die Qualitätsentwicklung außerschulischer Angebote und ihrer schulischen Koordination. Vernachlässigt wird dabei die angemessene Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass die Qualität schulischer Berufsorientierung ihren Ursprung in der innerschulischen Verortung im Unterricht findet und eine engere weniger administrative als vielmehr zielverbindende Anknüpfung der Aktionen in das laufende Unterrichtsgeschehen Kontinuität bringen könnte. Zwar nutzt man den Berufswahlpass zur fächerübergreifenden und lernortübergreifenden Verwendung und Dokumentation, jedoch bleibt dieser in

seinen Wirkungen unter seinen Erwartungen und wird vielfach nur zur Aufbewahrung von Dokumenten verwendet. (ARNOLD 2006)

Mit der Einbindung der Maßnahmen in den schulischen Ablauf stellt sich stattdessen eine verkehrte Abhängigkeit ein. Es wird nicht mehr gefragt: Welcher außerschulische Lernort unterstützt sinnvoll den Lehr-Lernprozess und das schulische Konzept, sondern welchen Unterricht benötigt ein außerschulisches Angebot? Zur Berufsorientierung als lebenslangem Prozess können diese separierten Aktionen so nur bedingt beitragen. Diese Problematik ist bekannt, Strategien zum regionalen Übergangsmanagement (z. B. PERSPEKTIVE BERUFSABSCHLUSS (2014) als ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung) lösen die hohe Zahl der Beiträge zum Betriebspraktikum und anderer Einzelaktionen ab. Qualitätsentwicklung und Messung von Wirksamkeiten der durchgeführten Maßnahmen stehen ganz vorne an in der aktuellen Auseinandersetzung, doch die fach- und inhaltsintegrative Berufsorientierung bleibt davon weitestgehend unberührt, Allgemeinbildung bleibt häufig kontextlos und wissenschaftsorientiert ohne Bezug zur Lebens- und Arbeitswelt. „Die Trennung zwischen allgemeiner Bildung und Bildung als praktisch verwertbarem Wissen (Bildung als Qualifikation) hat in Deutschland Tradition.“ (FEGEBANK 2011, S. 2) Berufsorientierung wird durch Einzellehrgänge unangebunden unterrichtet (vgl. Sächsischer Lehrplan WTH). Die Diskussion lässt die Möglichkeiten der innerschulischen Qualitätsentwicklung außen vor. Hier soll die vorliegende Untersuchung Anschluss finden.

Die Lehrküche als Ort der schulischen Berufsorientierung

Ein Überblick über aktuelle Studienergebnisse zeigt die zu schließende Lücke deutlich. Die funktionale Beziehung zwischen dem Lernort Lehrküche und schulischer Berufsorientierung ist in der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung vordergründig nicht auszumachen. In vorliegenden Studien findet keine Bedeutungsbeimessung von Akteuren beider Seiten (Forschenden und Studienteilnehmenden) statt. Die Ergebnisse der 2013 veröffentlichten Evaluationsstudie **SEIB** (bei WOOD/LAUTERBACH 2013) „Meine **S**chule, meine **E**ltern und **I**ch im Berufswahlprozess – Die Berufswahl von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I zwischen schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen und elterlicher Einflussnahme“ zeigen unter anderem ungewollt, dass die beteiligten Lehrenden das Potential anwendungsorientierten Praxisunterrichts nicht wahrnehmen. Zu Beginn des Projektes SEIB wurden die beteiligten Lehrenden nach dem berufsorientierenden Angebot ihrer Schule befragt. (vgl. ebd., S. 110) Das Fazit für die hier vorliegende Untersuchung: Wenn Standardmaßnahmen zur Berufsorientierung von daran beteiligten Fachlehrern und Fachlehrerinnen ge-

nannt werden, wird die fachpraktische anwendungsorientierte Arbeit im Fachraum nicht berücksichtigt.

Tab. 2: Schulische Berufsorientierungsmaßnahmen – Funktionen und Lernort

	Berufsorientierungsmaßnahmen	Funktion	Lernort
Pflichtangebote	Praktikum	Praktische Vorbereitung	außerschulisch, Betrieb
	BIZ-Besuch (Berufsinformationszentrum)	Information	außerschulisch
	Übung: Bewerbungsunterlagen	Praktische Vorbereitung, Information	innerschulisch, Theorieraum
	Informationen im Internet suchen	Praktische Vorbereitung, Recherche, Information	innerschulisch, PC-Raum
Zusatzangebote	Broschüren über Berufe	Information	–
	Filme über Berufe	Information	innerschulisch, Theorieraum
	Betriebsbesichtigungen	Information	außerschulisch, Betrieb
	Vorträge Berufsberatung	Information	innerschulisch, Theorieraum
	Informationen von älteren Mitschülern	Information	innerschulisch, Theorieraum
	Erfahrungsberichte von Berufstätigen	Information	innerschulisch, Theorieraum
	Eignungstest	Reflexion	innerschulisch, Theorieraum
	Gespräche mit Berufsberatung	Information, Beratung	innerschulisch, Beratungszimmer
	Übung: Bewerbungsgespräch	Praktische Vorbereitung, Simulation	innerschulisch, Theorieraum
	Ausbildungsmesse	Information	außerschulisch
	Berufswahlpass	Dokumentation, Information, Reflexion,	innerschulisch, Theorieraum

Quelle: eigene Darstellung, Berufsorientierungsmaßnahmen nach SEIB-Studie 2013

Tabelle 2 zeigt die Nennungen der oben angesprochenen Studie, die ihnen hier neu zugewiesene Hauptfunktion und den möglichen zugehörigen Lernort. Die

Analyse der Funktion zeigt deren weitestgehende Ausrichtung auf eine theoretische Auseinandersetzung mit Informationselementen, die eine Orientierungs- oder Entscheidungshilfe darstellen sollen. Diese werden über die zur Informationsaufnahme notwendigen Sinnesorgane – weitestgehend Auge, Ohr, seltener Nase, Haut (bei Betriebsbesichtigungen und Berufspraktika) für die rein kognitive Verarbeitung angeboten. Während außerschulische Lernorte wie Betriebe für die berufspraktische Orientierung den Jugendlichen ganzheitlich kognitiv, affektiv, psychomotorisch und sozial-kommunikativ „berühren“, wenden sich innerschulische Berufsorientierungsmaßnahmen nur selten dem Jugendlichen mit allen seinen Sinnen zu.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich bei Befragungen innerhalb der 2013 veröffentlichten BOP-Studie (**B**erufs**o**rientierungs**p**anel) (vgl. RAHN/BRÜGGEMANN/HARTKOPF 2013): Der Fragebogen weist insgesamt 17 Berufsorientierungsmaßnahmen aus, keine deutet auf eine innerschulische Praxisorientierung in Fachräumen hin. Die Lernenden bewerten die vorgegebenen Instrumente hinsichtlich ihrer persönlichen Bedeutsamkeit. (ebd., S. 115) Berufsorientierung ist nach wie vor innerschulisch weitgehend kognitiv ausgerichtet und somit traditionell eingebunden in eine allgemeinbildende Unterrichtskultur. Praxisorientierung wird ausgelagert oder ist zumindest nicht im Bewusstsein der Akteure. Dass Praxis sowohl quantitativ als auch qualitativ unzureichend weil oftmals nur blitzlichtartig in den Unterrichtsalltag eingebunden ist, zeigt ein weiteres Ergebnis aus der SEIB-Studie: „Die Jugendlichen, die zum Halbjahr der zehnten Klasse noch keinen konkreten Berufswunsch benennen können, sehen die Schwierigkeiten hauptsächlich bei ihren Unsicherheiten, ihre Interessen, Fähigkeiten und Eignungen einschätzen zu können (...). Kaum Schwierigkeiten bereitet es ihnen dagegen, die für sie wesentlichen Informationen einzuholen.“ (WOOD, LAUTERBACH 2013, S. 17) Die hier formulierte Sättigung an Information und Informationsbeschaffung steht gleichzeitig einer Uninformiertheit über die eigene Persönlichkeit gegenüber, die einen deutlichen Mangel an der alltäglichen (und inbegriffen auch schulischen) Möglichkeit ausweist, seine eigenen Stärken und Schwächen, Neigungen und Ablehnungen kennenzulernen. DREYFUS/DREYFUS stellen zur Diskrepanz von Schulbildung und Lebensbefähigung fest: „Deshalb ist zwischen dem Leben und unserer Schule jetzt so eine ungeheure Kluft. Die Schule ist eine eigene fremde Welt, in der das Kind ganz andere Dinge hört, als es im Leben sieht.“ (DREYFUS/DREYFUS 1991, S. 17) „Sie (die Schule) sollte, so wie es in dem Gange des Lebens immer geschieht, überall mit der Praxis beginnen und aus ihr die Theorie entwickeln.“ (ebd. 18) Methodisch ist es sinnvoll „... den Gegenstand jederzeit zum lebendigen Mittelpunkt aller Betrachtungen zu machen“ (ebd.). Schulbildung ist nicht mehr die geistig-kognitive Ergänzung des anwendungsbezoge-

nen, erfahrungsbasierten Lernens innerhalb des Arbeitsalltages, sondern sollte für eine ganzheitliche persönliche Entwicklung des Menschen als Gesamtsystem sorgen. Schule sollte einspringen und den zunehmenden Verlust an handwerklichen und praktischen häuslichen Arbeitserfahrungen und körperlich praktischen Freizeitaktivitäten auffangen, den die gesellschaftlichen Veränderungen, die veränderte Haushaltsstruktur und -führung, zunehmende Auslagerung häuslicher Arbeitsaufgaben an außerhäusliche Dienstleister und professionelle Anbieter sowie verändertes Freizeitverhalten im digitalen Zeitalter mit sich bringen. Bereits 2009 konstatierte REUEL, dass „... eine verinnerlichte Arbeitshaltung mit den Merkmalen: Ausdauer, Zuverlässigkeit, Kooperationsbereitschaft, technisches Verständnis [...] nicht in Broschüren oder mit Berufswahlpässen ... [erworben wird]“ (ebd. 8). Hausarbeit ist für ihn eine „vernachlässigte Dimension der Arbeitslehre“ und er fordert die Einleitung eines „wahrscheinlich wichtigeren“ Gegentrends zur Berufsorientierung: Die „Orientierung auf die Hausarbeit“ (ebd.). Begründet wird diese Forderung mit der höheren Anzahl an Arbeitsstunden im Haushalt als im Gewerbe und der zunehmenden Tendenz der Abnahme von arbeitsintensiven Haushalten durch Auslagerung von Haushaltsaufgaben oder durch destruktive Verhaltensweisen in prekären Lebensverhältnissen (vgl. ebd.). Erwerbslosigkeit und mangelhafte Haushaltsführung bedingen sich so gegenseitig und im Gegenschluss können sich eine angemessene Haushaltsführung und eine erfolgreiche Berufslaufbahn auch gegenseitig bereichern.

Leben im Haushalt und Erwerbsleben gemeinsam denken ist mehr als eine logische Konsequenz!

2.2 Die Berufsorientierung in der Forschung zum Lernort Lehrküche

Erkenntnisse zum Lernort Lehrküche können zu einem derzeitigen Gesamtbild zusammengetragen werden. Sowohl allgemeine raumtheoretische (z.B. DÜRKHEIM (1932), BOLLNOW 1998) und allgemeine lern- und bildungstheoretische Auseinandersetzungen (z.B. FEGEBANK 1996 und 2004a, MÜLLER 1991, PAHL 2010) als auch konkret zum didaktischen Einsatz schulischer Fachräume (Fachzeitschriften zur Arbeitslehre ARBEITEN + LERNEN, ARBEIT + TECHNIK), hier speziell der Lehrküche in der Allgemeinbildung (GROCHOLL 1981/84, HABIFO 2013) geführte Diskussionen und Beiträge finden ihre Verwendung und konkretisieren den Forschungsauftrag. Bauverordnungen, Hinweise zu Materialien, Einrichtung und Ausstattung sowie Hygienevorschriften und Sicherheitsbestimmungen sind ebenso bedeutsam, zeigen sie Intentionen verschiedener institutioneller Verantwortlicher für den Lernorteinsatz, wirken

richtungsweisend sowie begrenzend und fordern so auch zum Neudenken auf. In Abschnitt 4.2 werden die allgemeinen raumtheoretischen Ansätze von BOLLNOW und DÜRCKHEIM sowie der lerntheoretische Ansatz von MÜLLER ausführlich Verwendung finden. An dieser Stelle sei darauf verwiesen.

Bevor die bestehenden funktionalen und didaktischen Zuweisungen der Lehrküche hinsichtlich berufsorientierender Qualitäten beschrieben werden, muss zunächst eine begriffliche Klärung erfolgen.

Schulraum – Fachraum – Lehrküche

Die Raumbezeichnungen weichen in den jeweiligen Literaturstellen voneinander ab. Die Lehrküche wird auch als Schulküche oder Schullehrküche und ostdeutsch spezifisch als Kabinett bezeichnet. Der Begriff Lehrküche kann der Allgemeinbildung oder der Berufsausbildung zugeordnet werden. Die Schulküche unterliegt der Verwechslung mit der Küche zur Schulverpflegung. Im Folgenden wird der Begriff Lehrküche verwendet und dieses stets im Kontext der Sekundarstufe I an Allgemeinbildenden Schulen bedacht. Raum bedeutet in diesem Fall nicht automatisch das generelle Vorhandensein der oben genannten Räumlichkeiten als jeweiliger Einzelraum. Integrierte Fachräume mit Lehrküche und Theoriebereich sind ebenso im Forschungsfeld zu finden wie Theorieräume mit transportablen Nähmaschinen, im Bedarfsfall umfunktioniert zum Fachraum für textile Arbeit. Mobile Küchen (REVIS) sind neu in der Bildungslandschaft und es werden aktuell Diskussionen geführt, die Lehrküche als Lernwerkstatt zu betiteln, um tradierte Anlehnungen an die heimische Küche zu überwinden (vgl. BARTSCH/BÜRKLE 2013, S. 20 f.).

Die didaktische Auseinandersetzung zu Fachräumen/Fachraumsystemen muss in der Fachliteratur differenziert betrachtet werden. Dem allgemeinen Klassenraum, der als Lernumgebung ausgiebig erforscht ist, stehen unterschiedliche, der jeweiligen Fachwissenschaft oder einem Fachbereich zugeordnete Fachräume mit quantitativ breiten, qualitativ aber meist dem unterrichtsmethodisch verhafteten und damit beispielhaft verbliebenen Fragestellungen gegenüber. Eine Übertragung der Ergebnisse allgemeiner Klassenzimmer ist aufgrund der hohen funktionalen Ausrichtung und Spezifität von Fachräumen nicht als zielführend zu erachten. Die Lehrküche ist seit 2011 zweimal Schwerpunkt in, auf hauswirtschaftliche Aspekte bezogenen, Veröffentlichungen (Haushalt & Bildung 2011, Haushalt in Bildung & Forschung 2013). In den Beiträgen werden Bestrebungen der Professionalisierung und Didaktisierung als Distanzierung vom informellen Laienhandeln im Privathaushalt ausgedrückt. Tendenziell ist eine Sichtweise in der einschlägigen hauswirtschaftswissenschaftlichen Forschung zu verzeichnen, deren Trend weg von den beispielhaften unterrichts-

methodischen und projektberichtsartigen Veröffentlichungen geht, hin zu einer übergeordneten interdisziplinären, bildungswissenschaftlichen und didaktischen Auseinandersetzung. Dieses wird auch hochschuldidaktisch sichtbar, z. B. am Lernwerkstattkonzept der Universität Paderborn am Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit.²

Thematischer Schwerpunkt und immer Grund zur Diskussion sind die Kücheneinrichtung, -form und -ausstattung. Ein genereller Wechsel der typischen Küchenform wurde in den 1970er Jahren von GROCHOLL didaktisch begründet und in der Folgezeit vielfach umgesetzt. Sie propagierte den Übergang von der Gruppenarbeit in Kojenküchen zu Einzelarbeitsplätzen vor dem Hintergrund veränderter Lebensweisen im Haushalt durch vermehrte Singlehaushalte und die Abkehr vom Mehrgenerationenhaushalt und dem Selbstversorgerhaushalt (vgl. GROCHOLL 1981, S. 13 f.). Aus berufsorientierender Perspektive sollte dagegen die Umkehr zur Gruppenarbeitsmöglichkeit gefördert werden und einer Küchenform der Vorzug gegeben werden, die beide Sozialformen kombiniert. Kochinseln stehen hier zur Diskussion und flexible Modelle (Mobile Esswerkstatt/REVIS), eigene patentgeschützte Lösungen (Lehr- und Wohngruppenküche/BRINKMANN) werden entwickelt. Die Loslösung von der Küche des Privathaushaltes wird vollzogen. Es wird schülerseitig reflektiert, weshalb die familiären Vorerfahrungen von Lernenden als feste „kulturelle Strukturen“ verankert sind und professionelle standardisierte Arbeitstechniken überlagern (METHFESSEL/SCHLEGEL-MATTHIES 2013, S. 53 ff.). „Die (Schul-) Küche als Ort der Gastfreundschaft“ (LEITNER 2013, S. 72) gibt einen weiteren Hinweis auf die Mehrdimensionalität der Ernährung jenseits der Herstellung von Nahrung. Das soziokulturelle Gefüge der Gastlichkeit wird zur Nahtstelle einer weiterführenden Auseinandersetzung zur personenorientierten Dienstleistung, die hier erst noch erbracht werden soll.

Die Lehrküche als Lernort hauswirtschaftlicher Bildung – Ernährungs- und Verbraucherbildung

Die Lehrküche dient in erster Linie der hauswirtschaftlichen Bildung und somit der Ernährungs- und Verbraucherbildung. Diese historisch seit Anfang des 20. Jhs. fest verankerte und durch den Lehrplan gesteuerte Ausrichtung kann und soll nicht angetastet werden, sondern stattdessen auf ihre Möglichkeiten einer offeneren Denkweise hin überprüft werden. Mit den evidenten Nachteilen soll kritisch umgegangen werden. Der Haushalt kann „als erstes System menschlichen Zusammenlebens“ und als „erste Institution, in der Lehren und Lernen erfolgte“ gelten (FEGEBANK 1998, S. 156). Auf Grundlage dieser informellen

2 Weiterführende Informationen unter: <http://dsg.uni-paderborn.de/evb/lernwerkstatt/>.

Bildung bildete sich die institutionelle Bildung. Die Lehrküche ist in der ihr zugesprochenen Funktion auf die institutionelle Bildung für eine Bewältigung der privathaushälterischen Verpflegungs- und Daseinsaufgaben ausgerichtet. Ihr historischer Kontext zeigt keinen nennenswerten Wandel in ihrer diesbezüglichen Funktion, sondern lediglich in einer Erweiterung der Zielgruppe. Abgewendet von der einseitigen Mädchenbildung hin zu einer den gesellschaftlichen Anforderungen angepassten geschlechterneutralen Bildung, bleibt die Lehrküche an allgemeinbildenden Schulen stets ein Lernort angelehnt an die Küche des Privathaushaltes. Diese Zuordnung ist historisch geprägt, zeigt sich in traditioneller Einrichtung und Ausstattung (diese findet sogar eher zeitverzögert in Hinblick auf moderne Materialien und Techniken statt), den im Praxisunterricht verfolgten Lehrzielen und ihrer didaktischen Umsetzung. Ob Architekten, Planer, Schulamt oder Lehrende, sie alle sind verhaftet in der Genese hauswirtschaftlichen Unterrichts.

Die Lehrküche als Ort der Arbeit

Die Lehrküche kann aber auch in einem weiteren Verständnis betrachtet werden, indem der Blick auf die Berufsbildung und das Erwerbsleben gerichtet wird. Unterricht in der Lehrküche dient zum einen der Vorbereitung auf die persönliche Daseinsvorsorge und dem Führen eines (Familien-) Haushaltes. Zum anderen kann die Küche als Lernort aufgrund seiner Ursprünglichkeit und der elementaren Funktion: „Versorgen und Verpflegen von Personen“ grundlegende Anforderungen an Arbeit erfüllen. Aus Sicht des Haushaltes verschwimmen Grenzen zwischen Eigenarbeit und Erwerbsarbeit. Ursache dafür ist die Auslagerung haushälterischer Aufgaben und deren Übertragung an Dienstleister, die professionell ausgerichtet Leistungen übernehmen, unterstützen und/oder ersetzen. Unterschiedliche Arbeitsprozesse von Erwerbsarbeit und Hausarbeit beinhalten doch teilweise ähnliche Arbeitsverfahren und -techniken. Daraus ergibt sich die Forderung, sich bei der Einrichtung und Ausstattung möglichst an Lehrküchen aus berufsbildenden Schulen zu orientieren. (Comenius-Institut [Hrsg.] 2002, S. 6) Berufliche Spezialisierung entstand ursprünglich aus dem in sich geschlossenen Haushalt (vgl. REUEL 1998, S. 219 f.). Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft hat Lerninhalte mit sowohl technischen/technologischen und naturwissenschaftlichen als auch sozial-ökonomischen Ausrichtungen. Die zugehörigen Berufe gehören einerseits dem gewerblich-technischen Bereich, andererseits dem Dienstleistungsbereich an und entspringen alle als arbeitsteilige Entwicklungen traditionell dem Selbstversorgerhaushalt (vgl. FEGEBANK 1998, S. 169).

Die Lehrküche als Ort der schulischen Berufsorientierung – Produktion und Dienstleistung

Die Vermutung, dass die Lehrküche nicht zwangsläufig ein auf das Ziel der privaten Daseinsvorsorge eingeschränkter Lernort ist, ist nicht neu. Es ist KERSCHENSTEINER, der erstmals die einseitige Zuordnung der Lehrküche überwindet und sie einreihet in eine Aufzählung von geeigneten Lernorten für eine vorberufliche manuelle Schulung. „Insbesondere muss jede Volksschule aus den angestellten Erwägungen heraus irgendwelche praktische Arbeitsplätze, Werkstätten, Gärten, Schulküchen, Nähstuben, Laboratorien haben, um auf ihnen systematisch die Instinkte für manuelle Tätigkeit zu entwickeln ...“ (KERSCHENSTEINER 1920, S. 29). Er verfolgt das Ziel einer beruflichen Vorbereitung für produktive Berufe. Die Lehrküche wird von KERSCHENSTEINER als ein Produktionsort zu diesen Zwecken ausgewählt. Auch in der aktuelleren wissenschaftlichen Auseinandersetzung findet sich die Zuordnung der Lehrküche zu dem Bereich der schulischen Werkstätten. REUEL zählt „Kernwerkstätten“ auf. „Diese sind sechs an der Zahl:

Metallwerkstatt, Holzwerkstatt, Textilwerkstatt, Lehrküche, Kunststoffwerkstatt, Elektrowerkstatt.[...]

Die Werkstätten repräsentieren ein riesiges Berufsspektrum und erlauben gleichzeitig den Erwerb von Qualifikationen, die bei der Hausarbeit gefordert werden.“ (REUEL 2012. 6 f.)

In dieser Zuordnung wird der produktive Charakter sichtbar. Die Lehrküche reiht sich ein mit der Reduzierung auf die manuellen und maschinellen Fertigkeiten bei der Nahrungszubereitung. Doch nicht nur die produktive Arbeit sollte Beachtung finden, eine Ausrichtung auf personenorientierte Dienstleistungen kann erstaunlicher Weise hinsichtlich der Bedeutung für den Arbeitsmarkt in der derzeitigen Forschung kaum ausgewiesen werden. Dabei schreitet die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft voran (vgl. u. a. DEHNBOSTEL 2005, S. 379), und im Zeichen des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens sollte neben der Produktion unter anderem auch Kommunikation und Sozialverhalten nicht nur als Schlüsselkompetenz eine Rolle spielen, sondern eine obligatorische Kompetenz zum Erfüllen eines konkreten Arbeitsauftrages darstellen. In Berufen personenorientierter Dienstleistungen entwickelt sich daraus später Fachkompetenz (vgl. FRIESE 2000, S. 89 ff.). MEIER (1996), SCHMAYL (1997) und SCHUDY (1997) setzten sich in der angegebenen Reihenfolge, aufeinander Bezug nehmend, mit den didaktischen Anforderungen in den Bereichen Arbeit und Technik in einer sich wandelnden postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft auseinander. SCHUDY plädiert dafür, Dienstleistung nicht nur nach SCHMAYL als „ökonomisches Thema bzw. wirtschaftskundlichen Reflexi-

onsgegenstand“ (SCHUDY 1997, S. 243) zu sehen, sondern erweitert den fächerintegrativen, ausschließlich auf die Erwerbsarbeit bezogenen Ansatz von MEIER (1996) auf einen erweiterten Arbeitsbegriff, der „... durch gesellschaftlich-soziale, politische und kulturelle Faktoren sowie durch subjektive Motive und deren Übersetzung in Entscheidungen und Handeln bestimmt ...“ wird (SCHUDY 1997, S. 246). Dienstleistung in einer Dienstleistungsgesellschaft formt somit als gesamtgesellschaftlicher Gestaltungsprozess alle Dimensionen der Arbeit und führt zu einem *dynamischen Wechselverhältnis* (vgl. ebd. 245) der gegenläufigen Prozesse, wie die „Industrialisierung von Dienstleistungen oder die Rückverlagerung von Dienstleistungen in den privaten Haushalt“ (ebd.).

Über „Vorberufliche Bildung im Fach Hauswirtschaft“ äußert sich SKOBRANEK (1994, S. 23) und fordert: „Das Fach Hauswirtschaft hat sowohl häusliche als auch vorberufliche Bildung zu leisten. Vorberufliche Bildung soll als Unterrichtsprinzip im hauswirtschaftlichen Unterricht wirksam werden.“ (ebd. 24) Zur Ausgestaltung führt er aus: „Die Schüler sollen Einblick in Berufe des hauswirtschaftlich-sozial-pflegerischen-nahrungsgewerblichen Berufsfeldes gewinnen sowie Inhalte und allgemeine Grundtechniken kennenlernen, die sowohl für Haushalte als auch für Berufe relevant sind. Sie sollen dadurch Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die zu einer rationalen Berufswahl beitragen können.“ (ebd. 23)

In diesem Ansatz unterscheidet SKOBRANEK bereits Produktion und Dienstleistung, weist auf die Digitalisierung der Arbeitswelt hin und erstellt eine Liste der gemeinsamen Bildungsbereiche der allgemeinbildenden und berufsbildenden Hauswirtschaft: „Ökologie, Lebensmittelhygiene, Energie, Lebensmitteltechnologie, Textiltechnologie, Ökonomie, Informatik u. a.“ (ebd., S. 24). Eine schulpraktische Umsetzung und Weiterverfolgung wissenschaftlicher Art ist nicht dokumentiert nachzuweisen.

Die Lehrküche in den Ordnungsmitteln

Ordnungsmittel wie der sächsische Lehrplan für das Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH) weisen keine expliziten Verwendungshinweise für Fachräume aus. Eine genaue diesbezügliche Analyse ist ausgewiesen unter Abschnitt 6.1. Von außen qualitätssteuernde Maßnahmen wie die Handreichung „Gestaltung von Berufsorientierung – Empfehlungen für Mittelschulen im Freistaat Sachsen“ (COMENIUS-INSTITUT 2002) drängen auf die Notwendigkeit der Praxis, beziehen sich jedoch hierbei mehr auf die außerschulischen Lernorte und das Betriebspraktikum. Initiativen zur Qualitätsentwicklung, -standardisierung und -sicherung von berufsorientierenden Maßnahmen vergeben

Qualitätssiegel für Berufs- und Studienorientierung, prüfen hierbei die Bewerber hinsichtlich ihrer Koordination und systematischer Auswahl ihrer Angebote unter Hinzunahme außerschulischer Partner, ohne die möglichen Potentiale innerschulischer Angebote abzufragen oder auszuschöpfen.

Zusammenfassung

Die aufgezeigten Forschungsansätze bleiben für die angestrebte Untersuchung unvollständig, teilweise uneinheitlich und in ihren Betrachtungsebenen und wissenschaftlichen Zugängen additiv nebeneinander und sind einzeln nicht in der Lage, die notwendige Komplexität zu erfassen. Die Verknüpfung berufsorientierender Wirkungen in der Lehrküche existiert nur schwach ausgeprägt hinsichtlich produktiver händischer Arbeitsorientierung (KERSCHENSTEINER). Die Dimension der Dienstleistung wird vernachlässigt und verengt als ökonomische Dimension betrachtet. Historisch betrachtet ist ein Spannungsfeld auszumachen innerhalb des Fächerbundes WTH, der Arbeitsorientierung und dem Fachraum Lehrküche als wieder eingerichteter Fachraum.

Den neuen Tendenzen eines subjektivierten und konstruktivistischen Modells zur Berufswahl kann sich der vorliegende Ansatz anschließen, bindet diesen ein in die Näherbestimmung einer schulischen Berufsorientierung, angelehnt an SCHUDY (2002).

Berufsorientierung ist vom Umfang mehr als Berufswahl und der Beruf ist eine qualifizierte Form von Arbeit. Arbeitsorientierung ist nicht als Teil der Berufsorientierung zu verstehen, sondern umgekehrt. Innerschulische Berufsorientierung ist vielfach kognitiv ausgerichtet, die Praxisorientierung ist im Bewusstsein der Akteure den außerschulischen Kooperationspartnern zugewiesen. Nicht einmal Fachräumen zur technischen Bildung wird in der empirischen Bedeutungserfassung eine berufsorientierende Wirkung zugesprochen.

3 Gang der Untersuchung

3.1 Perspektive der Untersuchung

Die vorliegende Forschungsarbeit am Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken an der TU Dresden entstand im Spannungsfeld der berufspädagogischen Blickrichtung auf den allgemeinbildenden Forschungsgegenstand „Lehrküche im Fokus ihrer berufsorientierenden Wirkung allgemein und innerhalb der empirischen Untersuchung als realer Lernort im Fach WTH an sächsischen Oberschulen“. Es bietet sich für die Untersuchung von schulischer Berufsorientierung an, die allgemeinbildende Zuständigkeit nicht nur dahingehend breiter zu verorten, indem zunehmend Drittanbieter von außen Berufsorientierungsangebote an die Schulen herantragen. Stärker muss der langfristige Prozess in den Fokus geraten, bei dem der Verlauf der beruflichen Orientierung in der Phase der Allgemeinbildung startet, jedoch bei Annahme eines lebenslang dauernden Prozesses die Integration der Folgeinstitutionen und anschließenden Bildungs- und Lebensphasen nicht fehlen sollte.

Aus der Perspektive der Berufsbildung fällt so der Blick zurück auf die vorhergehende Schulart und ihre durch den Auftrag der Berufsorientierung bestehende Verbindung. Berufswahlvorbereitung hat die berufliche Erstausbildung zum primären Ziel. Deren Akteure (u.a. Auszubildende und Lehrende) sind die Empfänger der Erstorientierten und -entscheider und gehen mit einer Erwartungshaltung an die vorher geleistete Vorbereitung heran. Die professionelle Arbeit ist der Ausgangspunkt, der die gestellten Anforderungen an die vorausgehende Bildung bestimmt. Fachwissen wird nicht losgelöst vom Handlungswissen betrachtet und bereits interdisziplinär z. B. für die Nahrungszubereitung angewandt. In Bezug auf die Lehrküche verhilft die Sicht der Berufsbildung und der Erwerbswirtschaft einen weiteren Blickwinkel weg von der reinen privathäuslichen Orientierung hin zu einem selbstverständlicheren Einfordern einer professionellen Arbeitsweise in einer Küche. Sie kann die persönliche privathäusliche Prägung laienhafter Routinen der Eigenverpflegung überlagern und ergänzt sie durch die Anforderungen der Erwerbsarbeit für Dritte „Herstellen, Versorgen und Verpflegen“. Produktions- und Dienstleistungsorientierung bereichern die Sicht der Selbstverpflegung. Bezüglich des Fachraums Lehrküche wird eine offene multiperspektive Forschungsperspektive gewählt, die dem integrativen Charakter entspricht und die verschiedenen Verortungen und Betrachtungsebenen des Raumes mehrdimensional darstellen kann. Dazu wird der Arbeitsbegriff weniger getrennt aufgefasst und Alltagsleben und Erwerbsleben gemeinsam einem Individuum in seinem subjektiven Lebenskontext zugeordnet.

Dabei soll noch kurz abgegrenzt werden, dass hier nur der Fokus auf den Unterricht in der Lehrküche gelegt wird. Es sind die Unterschiede bei der

1. Planung einer Lehrküche bei Schulneubau,
2. der Planung einer Neueinrichtung und -ausstattung in einem bestehenden Gebäude und
3. der Durchführung von Unterricht in einer bestehenden Lehrküche

jeweils unter der Prämisse berufsorientierender Potentiale darzustellen. Während in der Planungsphase eines Schulneubaues die Funktion die Raumstruktur vollständig bestimmen sollte und in einer bereits bestehenden Struktur eine Fachraumerneuerung bereits gegebene Parameter mit einbeziehen muss, kommt es in der Nutzungsphase zu einer weitestgehenden Umkehr. Die vorhandene Raumstruktur ermöglicht und begrenzt die Funktion und bestimmt somit als ein wichtiges Kriterium den Lehr- und Lernprozess. Für die Fallanalysen wird die dritte Perspektive der bestehenden Lehrküche zum Tragen kommen. Hinweise zu einer optimierten Einrichtung und Ausstattung werden jedoch nach der empirischen Bestandsaufnahme angegeben und sollen der zukünftigen Weiterentwicklung des Bildungsraumes Lehrküche dienen.

3.2 Forschungsinteresse

Der innerschulische Fachraum „Lehrküche“ wird in seiner Funktion eng eingesetzt – Potentiale bleiben ungenutzt. Dieses Ergebnis der recherchierten einschlägigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung führt zu einem hohen Erkenntnisinteresse, das mögliche Potential der Lehrküche hinsichtlich ihrer berufsorientierenden Möglichkeiten aufzuzeigen und diesbezügliche Bedingungen festzulegen, um die innerschulische Fachraumarbeit zu stärken, ihre Chancen hervorzuheben und hier insbesondere die Lehrküche aus ihrer privathäuslichen Begrenzung zu befreien. Aufgrund der bestehenden Forschungslage wird bereits deutlich, dass es sich hierbei nicht nur um eine privathäuslich fokussierte (manchmal dadurch niedrige) Wertschätzung von außen handelt. Außerdem war bei den Akteuren der Vergangenheit eine selbstbewusste und kritische Umgangsweise mit der theoretisch begründbaren Didaktisierung dieses Fachraumes auf einer übergeordneten Ebene jenseits von Rationalisierungsbestrebungen zur Arbeitserleichterung (REFA³) seit den 1970er Jahren durch GROCHOLL nur schwach ausgeprägt. Die weitgehende traditionelle Ausrichtung haushälterischen Unterrichts auf die private Daseinssicherung verhinderte bis heute das Erkenntnisinteresse nach dem breiter gedachten räumlichen

3 Verband für Arbeitsgestaltung, Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung

„Wofür?“. Stattdessen befindet sich in der zurückliegenden einschlägigen Diskussion fast ausschließlich die didaktische Auseinandersetzung mit Unterrichtsmethoden, Unterrichtssequenzen und -projekten als Frage nach dem „Wie?“. Einzelbeispiele bleiben deskriptiv und führen zu keiner übergeordneten didaktischen Verortung. Das parallel zu dieser Forschungsarbeit aufkommende aktuelle wissenschaftliche Interesse (siehe die Veröffentlichung des HaBiFo⁴ 2013) bestätigt die vorliegenden Bestrebungen, die Lehrküche „neu zu denken“. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es darüber hinaus, den nutzbaren Mehrwert hauswirtschaftlichen Lernens und Arbeitens herauszustellen und sein Image zu verbessern. Innerschulische Berufsorientierung integrativ zu stärken und als durchgängiges Prinzip zu verdeutlichen soll am Beispiel von Unterricht in der Lehrküche aufgezeigt werden.

3.3 Vorgehensweise der Untersuchung und ihre Fragestellungen

Für einen befriedigenden Prozess des Schließens der ausgemachten Forschungslücke muss die vorliegende Arbeit zwei Gegenstände gemeinsam erfassen: die schulische Berufsorientierung und die Lehrküche, um die sich bedingenden Erkenntniswege transparent zusammenzuführen. Nach der Bestandsaufnahme der bestehenden Forschungslage im vorherigen Abschnitt bedarf es zur Vorbereitung der empirischen Untersuchung unter 4.1 der Festlegung des Verständnisses schulischer Berufsorientierung und einer begründeten Schwerpunktsetzung auf besonders geeignet erscheinende lehrküchenbezogene Merkmale, deren Auftreten auf ein Vorhandensein einer geeigneten Berufsorientierung in diesem Fachraum hindeuten. Der Abschnitt 4.2 dient der Entwicklung einer Theorie zur Darstellung eines mehrere Ebenen systematisierenden reflexiven Raumverständnisses, um letztendlich das in den Kapiteln 5–7 analysierte berufsorientierende Potenzial der Lehrküche einordnen zu können und in Abschnitt 8 Schlussfolgerungen zu ziehen für den optimalen Einsatz. Mit Hilfe einer, verschiedene Verständnisebenen einnehmenden, reflexiven Theorie des Raumes allgemein und der Lehrküche hinsichtlich ihres Potentials für die Berufsorientierung im Besonderen kann das bestehende engere und für diese Arbeit allein nicht zielführende Verständnis von dem klassischen Handlungsraum-Trias Raum – Mensch – Handlung um entscheidende Einordnungs- und Verständnisebenen erweitert werden. Während die angesprochene Trias in der Empirie vordergründig als erscheinende Phänomene erfasst werden soll, reicht deren Beschreibung für das Erkenntnisinteresse dieser Forschung nicht aus, da von vielschichtigen Ursachen und Wechselwirkungen ausgegangen werden

4 Haushalt in Bildung und Forschung e. V.

kann, die für die Beantwortung der Frage nach den Gestaltungsmerkmalen von Berufsorientierung in der Lehrküche als Gesamtkontext Beachtung finden sollten. Dazu wird eine Theorie benötigt, welche die Lernumgebung für Berufsorientierung in der Lehrküche multiperspektivisch beschreibbar werden lässt und die komplex verbundenen Parameter erfasst. Systemische und gesellschaftliche Verhältnisse sowie individuelles Raumverständnis gehören an dieser Stelle systematisch und transparent analysiert. Ziel ist es, den gezielten Raumeinsatz, sein mehrdimensionales Bedingungsgefüge und sein Beziehungsnetz zu verstehen. Der theoretische Teil der Forschung verfolgt die in Abb. 3 gestellten zentralen Fragen:

Leitfragen für die Theoriebasis

- ✓ Welche Aufgabe hat schulische Berufsorientierung im derzeitigen Verständnis?
- ✓ Wie kann eine raumtheoretische Systematisierung die komplexe situative Wechselwirkung zwischen Raum und Interaktion mehrdimensional auf den verschiedenen Abstraktionsebenen analysieren und konstruieren?

Abb. 3: Leitfragen für die Theoriebasis

Aufgrund der bisher geringen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit berufsorientierenden Potentialen der allgemeinbildenden hauswirtschaftlichen Bildung erscheint es notwendig, die Wechselwirkungen zwischen Raum, Akteuren und deren interaktiven Handlungen innerhalb der Lehrküche und in Bezug auf die schulischen und außerschulischen Anbindungen unter der Prämisse berufsorientierender Merkmale empirisch zu erheben, zu analysieren und abzubilden. Der empirische Teil der Arbeit dient hauptsächlich der gezielten Beobachtung von Unterricht in Lehrküchen an sächsischen Oberschulen im Fach WTH im Rahmen von zunächst sieben Einzelfallanalysen, die im weiteren Verlauf innerhalb einer vergleichenden Fallstudie kritisch gegenüber gestellt werden, um so die Ergebnisse in Ähnlichkeiten und Unterschieden verdichten zu können. Die methodische Vorgehensweise innerhalb der qualitativen empirischen Datenerhebung in Form von Einzelfallstudien wird in Abschnitt 4.3 genau ausgewiesen. Die Theoriebasis dient für den empirischen Teil als Analyseinstrument mit folgenden in Abb. 4 dargestellten Leitfragen:

Leitfragen für die Empirie

- ✓ Datenerhebung
 - Wird die Lehrküche im Fach WTH für die Berufsorientierung im Unterricht bewusst eingesetzt? (Bestandsaufnahme)
 - Wie findet Unterricht in der Lehrküche allgemein statt? (Verlauf)
 - Findet in der Lehrküche schulische Berufsorientierung statt und wie? (zielgerichtet oder nebenbei)
 - Wie wird die Lehrküche im Unterricht eingesetzt? (Zielorientierung, Anspruch)
- ✓ Datenauswertung
 - Welche Formen schulischer Berufsorientierung können den Daten zugeordnet werden?
 - Welche Ebenen des reflexiven Raumeinsatzes können den Daten zugeordnet werden?
- ✓ Dateninterpretation
 - Wie findet schulische Berufsorientierung in der Lehrküche in den Einzelfällen statt? (fallbasierte Auswertung)
 - Welche Bedeutung besitzt die Lehrküche für die einzelnen Varianten schulischer Berufsorientierung? (merkmalsbezogene Auswertung)

Abb. 4: Leitfragen für die Empirie

Die Schlussfolgerungen aus den Gesamtergebnissen im Kapitel 8 verwenden die Ergebnisse der Empirie und konstruieren mithilfe der Reflexionstheorie Idealbedingungen und geben Hinweise für den Einsatz der Lehrküche für die Berufsorientierung. Eine komprimierte Zusammenfassung ist im abschließenden Kapitel 9 verfasst.

4 Wissenschaftliche Grundlagen

In diesem Kapitel werden die wissenschaftstheoretischen Vorarbeiten geliefert, die es im Folgenden möglich machen werden, die Lehrküchen hinsichtlich ihrer berufsorientierenden Bedeutung zu untersuchen. Hierzu erscheint es zunächst notwendig, die Beziehung der beiden Gegenstände in dem Komplex „Berufsorientierung in der Lehrküche“ festzulegen.

Berufsorientierung ist ein möglicher Zweck der Lehrküche, die als Fachraum den Unterricht des korrespondierenden Fach (im Freistaat Sachsen an allgemeinbildenden Schulen im Sekundarbereich I das Fach WTH) in seinen Zielen unterstützt, aber als Raum der Schule auch für weitere Zwecke eingesetzt werden kann. Die Lehrküche kann funktional genutzt werden, um die Lernenden in ihrem Anfangsprozess der individuellen Berufsbiografiegestaltung zu unterstützen und sie kann für den Lehrenden ein Lehrgegenstand und ein Medium in ihrem diesbezüglich zielgerichteten Lehr-Lern-Arrangement darstellen. Die Funktionalität der Lehrküche ist somit am Lernen und Lehren, also der Didaktik ausgerichtet. Sie ist ein Lernort und die in ihr stattfindenden Arbeiten sind jeweils den kompetenzorientierten Lernzielen untergeordnet. Berufsorientierung als ein Ziel des Unterrichts soll nun im Folgenden genauer bestimmt werden. In einem zweiten Schritt erfolgt dann die Entwicklung einer Theorie des reflexiven Raumeinsatzes, die eine genaue Bestimmung der räumlichen Bedeutung für ein zielgerichtetes Handeln (sprich: berufsorientierendes Lehren und Lernen) ermöglicht (Abb. 5).

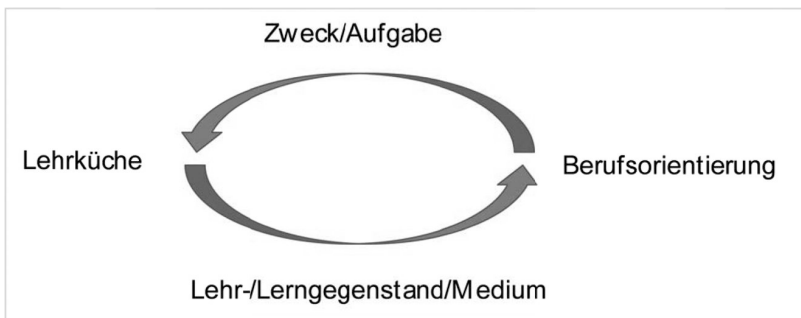


Abb. 5: Beziehung von Lehrküche und Berufsorientierung

4.1 Schulische Berufsorientierung

Wie im Kapitel 2 bereits vorgestellt, sind die Bedeutungsvarianten schulischer Berufsorientierung nach SCHUDY (2002) der Ansatz, der in diesem Abschnitt vervollständigt werden soll und für die weitere Verwendung aufbereitet wird, um letztendlich anhand ausgewählter begründeter Schwerpunkte die berufsorientierende Funktion der Lehrküche untersuchen zu können (vgl. Abb. 6).

SCHUDY beschreibt seine Bedeutungsvarianten wie folgt:

Bedeutungsvarianten schulischer Berufsorientierung

(Reihenfolge geändert)

1. Berufsorientierung als Bildungsinhalte, Unterrichtsmethoden und Sozialformen bedeutet, diese „... auch auf die sich wandelnden Anforderungen in beruflichen Tätigkeiten zu beziehen.“ (s. 4.1.2)
2. Die arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung bedeutet „... die erschließende Auseinandersetzung mit den vielfältigen Facetten und den sozialen, ökonomischen und technischen Grundlagen der Arbeitswelt.“ (s. 4.1.3)
3. Subjektive Berufsorientierung heißt, den Beruf „... als maßgebliches Element im individuellen Lebensentwurf zu berücksichtigen ...“ (s. 4.1.4)
4. Berufswahlvorbereitung zielt ab auf die „... Aneignung von Kenntnissen, Erkenntnissen, Erfahrungen und Fähigkeiten, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, eine rationale, d. h. zwischen subjektiven Interessen und Voraussetzungen sowie objektiven aktuellen und – soweit vorhersehbar – zukünftigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktbedingungen vermittelnde Entscheidung für einen Start- bzw. Erstberuf zu treffen.“ (s. 4.1.5)

(SCHUDY 2002, S. 10 f.)

Abb. 6: Bedeutungsvarianten schulischer Berufsorientierung

4.1.1 Allgemeine Einordnung

Die Eignung des Ansatzes von SCHUDY begründet sich in der komplexitätsbeschreibenden Art dieses Ansatzes und seiner Spezifizierung auf den Lernort

Schule als Ausgangspunkt aller Maßnahmen. SCHUDY erweitert und differenziert den Ansatz der speziellen und allgemeinen Berufsorientierung (vgl. DEDERING 2006, S.217) sowohl in der Tiefe als auch in der Breite, gibt der Subjektivität des „Sich-orientierenden“ im Gesamtprozess zwischen allgemeiner Arbeitsorientierung und individueller Berufswahl eine Bedeutung und stärkt die Sicht auf die Didaktisierung von beruflichen Arbeitsorten und Arbeitshandlungen in schulische Lernorte und Lernhandlungen. Aus den realen Lehr-/Lernerfahrungen abgeleitet, ist SCHUDYs Ansatz mehrdimensional und multiperspektivisch und kann in Bezug gesetzt werden zu dem bildungsbereichsübergreifenden Ansatz des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (AK DQR 2011), der im Folgenden die Annahmen SCHUDYs systematisieren hilft. Ihre gemeinsame Anwendung führt zu einem generellen Verständnis dessen, was Berufsorientierung als Zielperspektiven und Gegenstände beinhaltet und auch zu der veränderten Wiedergabe der Reihenfolge durch die unterschiedlichen Dimensionen und ihre Bezugnahme. Die Varianten werden zu Dimensionen und es wird deutlich, dass sie sich nicht gegenseitig ausschließen oder additiv nebeneinander stehen. Sie zeigen einen jeweils vollkommen unterschiedlichen Ansatz eines Verständnisses von Berufsorientierung (BO):

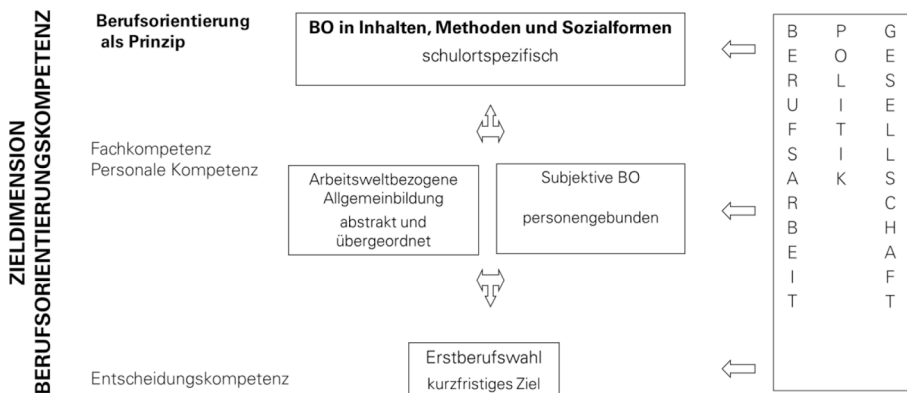


Abb. 7: Dimensionen der Berufsorientierung (erweiterte Eigendarstellung nach SCHUDY 2002)

Abb. 7 verdeutlicht die Bezogenheit und Abgrenzung der verschiedenen Bedeutungsvarianten. Die didaktischen Entscheidungen für berufsorientierende Inhalte, Methoden und Sozialformen basieren auf Einflüssen von schulischen Rahmenbedingungen sowie beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen. Orientiert an diesen Einflussparametern richtet sich teilweise zeitverzögert die didaktische Unterrichtsgestaltung aus mit dem Ziel der Entwicklung von für die Bewältigung der eigenen beruflichen Lebensbiografie

notwendigen Fachkompetenz und personaler Kompetenz⁵. Kurzfristig terminiert und als Anschluss an die allgemeinbildende Schule für die Wirksamkeitsrückkopplung bedeutsam und messbar, liegt ein Zielschwerpunkt auf der Erstberufswahl als Startpunkt eines lebenslangen Erwerbslebens. Diese erfordert bereits Entscheidungsfähigkeit, die sich aus beiden vorherigen Kompetenzen speist. Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Bedeutungsvarianten konkretisiert und für die empirische Fallstudie aufbereitet werden.

4.1.2 Berufsorientierung durch Bildungsinhalte, Methoden und Sozialformen

ODER: Welche Zielausrichtung verfolgt die schulische Berufsorientierung?

Die Zielausrichtung der im Originalzitat ausgegebenen Orientierung „an beruflichen Tätigkeiten“ (SCHUDY 2002, S. 10) ist aufgrund der dargelegten Komplexität des Erwerbslebens zu kurzgegriffen und soll hier Erweiterung erfahren. Schulische Orientierung auf das Berufsleben bedeutet die Vorbereitung auf den langen Prozess des Erwerbslebens mit seinen Schwellen, Übergängen, permanenten Anpassungserfordernissen und Neuausrichtungen. Das dahinterstehende normierende Prinzip der Handlungsorientierung (SCHMIEL 1978) ist das Steuerungselement der didaktischen Ausrichtung berufsorientierender Unterrichtsmaßnahmen und bezieht sich auf alle Handlungen, die der Gestaltung der eigenen Berufsbiografie dienen. Die theoretisch einzeln auszumachenden Etappen des Berufslebens (vgl. Abb. 8) besitzen spezifische oder unterschiedlich gewichtete und niveaugestufte Anforderungen. Das normierende Prinzip der Handlungsorientierung bezieht sich also in diesem Ansatz nicht auf einzelne berufliche Anforderungen, sondern auf die übergeordneten Berufsorientierungshandlungen, die diesbezüglich ein hohes Maß an weitreichender Entscheidungskompetenz (unter Beachtung kurzfristiger, mittelfristiger und langfristiger Folgenabwägung) voraussetzen. Andersherum gesagt, soll im Folgenden gelten, dass Berufsorientierung eine spezielle Form der Handlungsorientierung als normierendes Prinzip darstellt. Die Feststellung dieses leitenden Prinzips in einem Unterricht kann als Merkmal für einen berufsorientierenden Unterricht in der Lehrküche angesehen werden.

5 Ohne den Kompetenzbegriff weiter zu erörtern, werden hier die Definitionen des DQR zugrunde gelegt. „Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.“ (DQR 2011, S. 8 Anhang) „Personale Kompetenz – auch Personale/Humankompetenz – umfasst Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.“ Definition Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Quelle: DQR 2011, S. 9 Anhang)

BERUFSORIENTIERUNGSKOMPETENZ als Ziel zeigt sich in Fachkompetenz und Personaler Kompetenz, die durch die unterschiedlichen Zugänge der arbeitsweltorientierten Allgemeinbildung (vgl. Abschnitt 4.1.3) und der subjektiven Berufsorientierung (siehe Abschnitt 4.1.4) angestrebt werden. Dabei richtet sie sich auf verschiedene Etappenziele. Schulische Berufsorientierung dient der Entwicklung einer Handlungskompetenz zur Bewältigung

- A. des optimalen Anschlusses an die Berufsbildung und Erstausbildung (enges Verständnis von Berufsorientierung),
- B. der Ausbildung (entfernteres Verständnis von Berufsorientierung),
- C. des Berufseinstieges und der beruflichen Weiterentwicklung (weites Verständnis von Berufsorientierung) und
- D. der aktiven Gestaltung der eigenen Berufsbiografie (übergeordnetes Verständnis von Berufsorientierung).

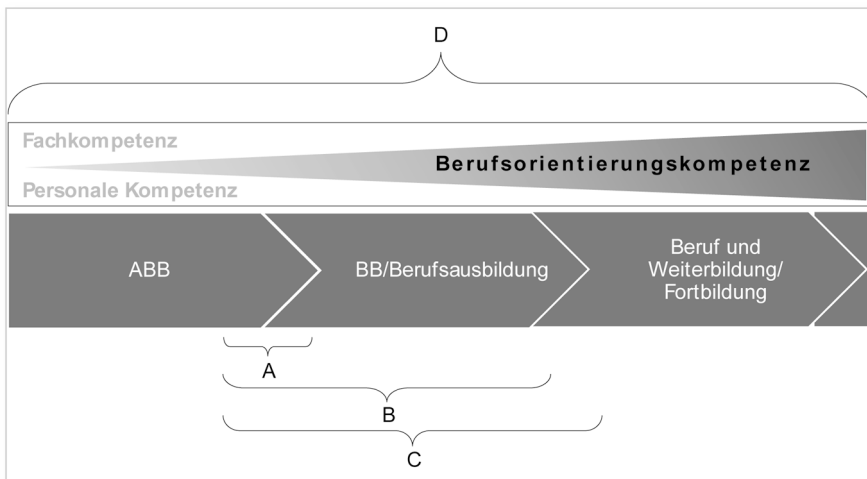


Abb. 8: Verständnis berufsorientierender Zielperspektiven

Die Zielabschnitte A bis C sind implizit im übergeordneten Ansatz D, sie können sich wiederholen, Brüche und Unterbrechungen aufweisen. Berufsorientierungskompetenz entwickelt sich langfristig immer weiter, benötigt jedoch für die Erstwahl eines Ausbildungsberufes bereits ein entsprechend hohes Niveau. Dies ist ein Dilemma – solange Berufsorientierung quantitativ und qualitativ hauptsächlich als Bildungsauftrag von Schulen der Sekundarstufe I angesehen

wird und nicht als Lebensaufgabe des Einzelnen in einem angemessenen Umfeld. So reduziert sich dieses Umfeld weitestgehend auf ausgewählte Lernumgebungen z. B. innerhalb eines Faches wie WTH, dem im Lehrplan gesonderte Lernbereiche „Berufsorientierung“ zugeordnet sind (vgl. Sächsischer Lehrplan WTH 2004/2009). Der Gesamtprozess der Kompetenzentwicklung des Individuums kann jedoch eigentlich nur Beachtung finden bei Hinzunahme eines, dem schulischen Leitbild verhafteten übergeordneten *Prinzips* der impliziten indirekten und direkten *Berufsorientierung*. KERSCHENSTEINER forderte schon den „... Arbeitsunterricht als Prinzip. Denn in 90 von 100 Fällen artet er in sogenanntes Basteln aus“ (KERSCHENSTEINER 2010/1912, S.44). Dies ist mit SCHMIEL (1978) als normierendes Prinzip zu verstehen.

Um schulische Inhalte, Methoden und Sozialformen berufsorientierend auszurichten, bedarf es also der Beachtung der beiden Dimensionen:

Arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung + Subjektive Berufsorientierung

Erstere bezieht sich auf Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt, welche sich in Abb. 8 vor allem in den Zieldimensionen A bis C ausdrücken. Die subjektive Berufsorientierung betrifft die persönliche Einstellung zu der Aufgabe, sich lebenslang aktiv beruflich zu orientieren. Beide Dimensionen sollten in der schulischen Berufsorientierung Beachtung finden und drücken sich in unterschiedlichen Lehr-/Lernarrangements aus. Am Beispiel der Evaluation soll dieses kurz erläutert werden.

Je nach Ziel kann der Unterricht mal mehr prozessorientiert oder produktorientiert ausgestaltet werden. Nimmt man das „Prinzip der vollständigen Handlung“ (STRAKA/MACKE 2002), erfolgen am Schluss die Phase der Produktbewertung und der Prozessevaluation. Um berufsorientierend zu agieren, bedarf es einer weiteren Reflexion, die Reflexion der eigenen Persönlichkeit hinsichtlich der Einstellungen und Motivation, der persönlichen Eignung, Stärken und Schwächen. Dieses Reflexionsvermögen muss unabhängig von der Leistungsbewertung der Arbeitsaufgabe gestärkt werden, um das persönliche Profil zu entwickeln und die Notwendigkeit zu erkennen, dass Selbstreflexion eine entscheidende Fähigkeit ist, um aktive Lebensentscheidungen treffen zu können.

4.1.3 Berufsorientierung durch arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung

ODER: Welche übergeordneten Wissenstatbestände in Form von sozioökonomisch-technischem Fakten- und Begriffswissen, Begründungswissen, bezogen auf Inhalte und Verfahren, Kontext- und Transferwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sind geeignet für eine daraus resultierende Handlungskompetenz für die Gestaltung eines gesellschaftlich eingebundenen und im gesamten Lebenskontext verwurzelten beruflichen Erwerbslebens?

Die arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung mit ihrem abstrakten und übergeordneten Zugang ermöglicht die unbegrenzte Auseinandersetzung mit der gesamten Komplexität der Arbeitswelt. Ohne Subjektbezogenheit und berufliche Spezialisierung, unabhängig von örtlichen oder zeitlichen Realverhältnissen werden auf einer übergeordneten Ebene Überblickswissen und Basisfertigkeiten vermittelt und kritisch beurteilt. Die arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung hat im Schwerpunkt die Entwicklung der arbeits- und berufsorientierenden Fachkompetenz zum Ziel. Personale Kompetenz findet hinsichtlich der gesellschaftlichen Positionierung und Einbringung mit den sich daraus ergebenden Effekten für die Persönlichkeitsentwicklung statt.

Die Arbeitswelt wird als weit gefasster Begriff verstanden, umschließt die Eigenarbeit (z. B. Hausarbeit), Gesellschaftsarbeit (z. B. freiwillige soziale Tätigkeiten) sowie die Erwerbsarbeit. (durch den Tausch Geld gegen Ware) (vgl. DEDERING 2006, S.217). Sie ist das Bindeglied zur Erfahrungswelt der Lernenden, und nach den Ausführungen in Kapitel 2 ist festzuhalten, dass sich die verschiedenen Arbeitsteilwelten überschneiden, gegenseitig bedingen und überlagern. Beruf ist nur eine spezifische Form von Arbeit. Berufsorientierung kann somit als Teil der Arbeitsorientierung eingeordnet werden. Die arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung ist die Grundvoraussetzung einer lebenslangen Orientierung auf das Arbeitsleben. Nach SCHUDY beinhaltet die arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung allerdings nur die Auseinandersetzung mit den sozialen, ökonomischen und technischen Grundlagen der Arbeitswelt zum Ziel einer fundierten Handlungsfähigkeit. (vgl. SCHUDY 2002, S. 10) Sie wird im Folgenden in dieser Arbeit weniger eng gefasst und komplexitätserfassend erweitert. Arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung wird im Kontext der gesellschaftlichen Teilhabe gesehen. Die eigene Absicherung des Lebensunterhaltes und die persönliche Selbstverwirklichung kann mit einem persönlichen gesellschaftlichen Beitrag und den damit verbundenen Sozialisationseffekten kombiniert werden. Wechselseitig kann die stärkere gesellschaftliche Eingebundenheit wiederum zu erhöhter Sicherheit und Zufriedenheit führen. Genauso ist die optimale Erfüllung der Anforderungen der Hausarbeit ein Beitrag für die gesunde Lebensweise (physisch, seelisch, psycho-sozial) und Absicherung für die Erwerbs-

arbeitsleistung. Neben allgemeinen Informationen zum Arbeitsbegriff, zum Berufsverständnis sowie zu technischen, sozialen und ökonomischen Kenntnissen, sollen Einstellungen zur Arbeitswelt sowie Entscheidungsoptionen von selbstständiger und abhängiger Arbeit mit ihren Bedingungen und Anforderungen aufgezeigt werden. Arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung ist im schulischen übergeordneten Leitbild zu verankern und betrifft alle schulischen Bereiche. Dies bedeutet eine weitere bzw. veränderte Perspektive auf den eigentlichen Lerngegenstand, die verwendeten Methoden und Sozialformen sowie die Kommunikation und den Umgang mit Lernorten.

Arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung ist die allgemeine Auseinandersetzung mit den arbeitsorientierten Bereichen der Lebenswelt. Sie verknüpft die Berufswelt als Teil der Arbeitswelt mit den Lebensweltbereichen Haushalt und Gesellschaft.

4.1.4 Subjektive Berufsorientierung

ODER: Wie fördert die Schule die persönliche Erkenntnis der eigenen Selbstwirksamkeit und der hohen Bedeutsamkeit einer aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie im Gesamtlebenskontext, ausgehend von der eigenen Erfahrungswelt in eine lebenslang ausgerichtete unbekannte Zukunftsperspektive?

Die hier von SCHUDY (2002) beschriebene Bedeutungsvariante entspricht der Entwicklungsaufgabe der Personalen Kompetenz (s. o.).

Die subjektive Bedeutung von schulischer Berufsorientierung stellt die Anforderung an das Individuum, sich aktiv und im Bewusstsein eigener Gestaltungskraft und der Notwendigkeit eines andauernden persönlichen Einsatzes um die persönliche berufliche Lebensgestaltung zu kümmern. Während das Informationsangebot (vgl. Kapitel 2) ausreichend zur Verfügung steht, treten an anderer Stelle Hemmnisse auf:

- Personenbezogene Informationsverarbeitung und Bedeutsamkeitsfeststellung
- Vorstellungskraft und Übersicht für die Langzeitplanung ausgehend von der eigenen Erfahrungswelt
- Motivation für lebensfernen Kontext, Hemmungen und Ängste aufgrund adoleszenter Entwicklungen

Grundlegende Forderung an eine Lernumgebung muss es sein, Voraussetzungen zu schaffen, damit der/die Lernende in der Lage ist:

- ⇒ die Bedeutsamkeit der eigeninitiativen Berufsbiografiegestaltung als Lebensaufgabe zu verstehen

Die im Kapitel 2 bereits dargestellte Entwicklung des Berufstätigen zum Unternehmer der eigenen Arbeitskraft (PONGRATZ/VOß 2003) ist geprägt durch den durch Individualisierungsprozesse erhöhten Willen und den durch die stattfindende Pluralisierung und Globalisierung entstandenen Zwang zur erhöhten Eigeninitiative. Weniger Vorgaben durch familiäre und gesellschaftliche Traditionen (Familienbetriebe, Generationenweitergabe der Berufswahl, gemeinschaftliche Prägungen) sowie dynamische, in globalem Gefüge neu definierte regionale Gegebenheiten machen es erforderlich, räumlich, zeitlich und persönlich flexibel Anpassungsbestrebungen und Selbstgestaltungsaktivität im ausgewogenen Maße zu zeigen. Der/die Lernende sollte in der Lage sein:

- ⇒ seine/ihre Selbstwirksamkeit im Handeln zu erkennen, sich selbstständig organisieren zu können und selbststeuerungsfähig zu werden

Aus der Unselbstständigkeit des elterlichen Haushaltes kommend, ist es ein Ziel der Berufsorientierung, dass dem/der Lernenden bewusst wird, dass er/sie selbstständig und zielführend vollständige Handlungsabläufe durchführen kann (vgl. z. B. „Das Prinzip der vollständigen Handlung“ STRAKA/MACKE 2002) und Teilschritte bewusst einsetzen oder auslassen kann. Selbstständiges Handeln zu fördern, bedeutet für die Schule die Förderung konstruktivistischer Lernumgebungen und schülergesteuerter handlungsorientierter Problemlösungen im Unterricht. Ziel ist es außerdem, dass der/die Lernende in der Lage ist:

- ⇒ seine/ihre eigene Identität zu kennen und Selbstbestimmtheit zu erleben

Lernende sind geprägt und sozialisiert durch ihre familialen und institutionellen Vorerfahrungen sowie personellen Bindungen. Sowohl das kulturelle Wertesystem der Schule, die persönlichen allgemeinen und fächerbezogenen Erfahrungen als auch die positive oder negative Vorbildfunktion der Lehrenden und ihre Lehrerintervention nehmen Einfluss auf die Identität, motivationalen Einstellungen und das empfundene Selbstbild und führen zum Erwerb bestimmter Arbeitshaltungen, spezieller Fähigkeiten, Neigungen und Ablehnungen. Noch stärker wirkt die familiäre Sozialisation ein, das erlebte Umfeld wird als normal empfunden und bewirkt bewiesenermaßen einen häufigen Verbleib auf dem beruflichen Niveau der Eltern (vgl. BEINKE 2000, S. 12 f.). Die der Adoleszenz typischen Tendenzen der Loslösung vom Elternhaus prägen den Zeitpunkt des zunehmend bedeutungsvolleren Akts der Selbstbestimmtheit. Auf die dazu notwendige Entscheidungskompetenz wird in Abb. 7 bereits verwiesen.

Subjektive Berufsorientierung zielt ab auf Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmtheit, Selbststeuerungsfähigkeit und Eigeninitiative für die lebenslange Berufsbiografiegestaltung.

4.1.5 Berufsorientierung im engeren Sinn als Berufswahlvorbereitung

ODER: Wie unterstützt Schule die Entwicklung von Fachkompetenz bezüglich der Charakteristika und den Anforderungen bestehender Berufsbilder und Berufsbereiche und von Personalkompetenz, die es den Lernenden ermöglicht, mit der Erstberufswahl eine Lebensentscheidung zu treffen?

Berufswahlvorbereitung verfolgt maßgeblich als konkretes messbares Ziel den Start in die Erstausbildung und sollte dazu das notwendige Angebot zur Förderung der Entscheidungskompetenz bieten, um zwischen den möglichen Entscheidungsalternativen eine persönlich bestmögliche Wahl treffen zu können. SCHUDY (2002) stellt, wie bereits erwähnt, die Bedeutungsvarianten ungeordnet nebeneinander. Die hier durchgeführte Systematisierung nach Ebenen (vgl. Abb. 7) zeigt auf, dass die auf einer höheren Ebene befindliche Ausrichtung auf das Subjekt und die Arbeitswelt zur Entwicklung personaler und fachlicher Kompetenz als Bedingung gelten sollten, um auf einer unteren konkreteren Ebene die Aufgabe Berufswahl ausführen zu können. Um eine Wahl treffen zu können, sollten die Alternativen und ihre Voraussetzungen bekannt sein und der Wähler muss diese mit seiner persönlichen Disposition abgleichen können. Diese Entwicklung braucht Zeit und Aufmerksamkeit aller Beteiligten. Ohne ein prinzipielles Mitdenken in allen Schul- und Lernbereichen sowie Fächern ist diese nur bedingt zu bewältigen.

Die Lernenden an allgemeinbildenden Schulen sollen auf eine Arbeitswelt vorbereitet werden, deren Komplexität und Differenziertheit sich allein schon an den 345 möglichen Ausbildungsberufen in Deutschland (Stand 2012) zeigt. Eine ausgewogene Einzelbetrachtung ist nicht möglich. Die Systematisierung in 16 (bzw. 27) Berufsfelder der Bundesagentur für Arbeit oder 54 durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BAA 2013; TIEMANN/HELMRICH (BIBB) 2010) ist eine gängige und praktizierte Möglichkeit, Berufsgruppen bzw. Berufe mit ähnlichen Tätigkeitsfeldern gemeinsam vorzustellen. Über die Berufsfelder aufzuklären, verfällt in der realen Umsetzung, wie in Kapitel 2 aus empirischen Forschungsergebnissen extrahiert, in eine rein kognitiv ausgerichtete und auf Informationen begrenzte Unterrichtsgestaltung. Berufsbilder sind aufgrund ihrer Spezifik unübersichtlich und Berufsfelder für eine Passungsauswahl zu komplex. Sie dienen eher der systematischen Erfassung.

Was für ein Konzept ist für den berufsorientierenden Fachraumunterricht in der Lehrküche als genereller übergeordneter Ansatz geeignet?

Um dies zu beantworten, muss von dem allgemeinbildenden Ansatz des Lebensweltbezugs ausgegangen werden. Von den persönlichen Erfahrungen ausgehend und aus dem konkreten engeren Lebensumfeld abgeleitet, ist für die Lernenden der Ausgangspunkt das eigene Handeln. Während im häuslichen Raum das informelle, laienhafte, unstandardisierte, erfahrungsgeleitete Handeln zur Problemlösung (ergebnisorientiert) eingesetzt wird, hat die Schule die steuernde Aufgabe, oftmals standardisiert und regelgeleitet Problemlöseverfahren, Arbeitsverfahren sowie Arbeitstechniken zu vermitteln und sowohl prozessorientiert als auch ergebnisorientiert Handlungs- und Problemlösekompetenz zu fördern. Der Lehrende wählt Aufgaben aus, die an die Lebenswelt der Lernenden anschließen und zur Problemlösung anregen. Motivational stehen hier das Eigeninteresse am Produkt und das persönliche Interesse am Prozess im Vordergrund. Anerkennung von Anderen beruht auf Sympathie und persönlicher Bindung im engeren Personenkreis. Werden Produkte nicht in Einzelarbeit hergestellt, kommen soziale Anforderungen innerhalb von Gruppenprozessen hinzu. Abstimmungsprozesse und gemeinsame Problemlösung verändern die Anforderungen an den Einzelnen erheblich. Weitere deutliche Änderungen gibt es am subjektorientierten Arbeitsprozess, wenn das Produkt für Dritte hergestellt werden soll. Jetzt erweitert sich der begreifbare Lebensraum um fremde Perspektiven. Nicht der Eigenbedarf, sondern der Bedarf Dritter muss nachvollzogen werden und wird zum motivierenden Antrieb. Das Produkt soll Anforderungen Anderer erfüllen und der Arbeitsprozess dient der optimalen Ergebnisgewinnung. Empathievermögen wird zur notwendigen Sozialkompetenz, die Anerkennung Anderer bezieht sich bei gegenständlichen Produkten weitestgehend auf ein gelungenes Ergebnis. Bei Leistungen des Miteinanders ist schon der optimale Arbeitsprozess von entscheidender Bedeutung und wird zum Produkt. So bietet sich der Ansatz an, die Unterteilung in Produktion und Dienstleistung und den dazugehörigen Anforderungen aufzuzeigen – das Arbeiten für Dritte ist hier ein entscheidender Faktor, er erfordert die Bereitschaft zur Qualitätssicherung, bietet bessere Argumente für standardisierte Arbeitsweisen (rationelle Arbeitserleichterung, Hygiene, Qualität) und löst sich von der alleinigen Motivation durch das Produkt als Eigennutz. Der Arbeitsprozess gerät in den Blickwinkel, Neigungen oder Abneigungen werden deutlicher sichtbar und können besser sowohl fremd- als auch selbstevaluiert werden. Produkte werden in der Wirtschaft mit produktbegleitenden Dienstleistungen angeboten. Sozial- und Kommunikationskompetenz werden bereits hier als begleitende notwendige Eigenschaften angesehen. Von sachbezogenen Dienstleistungen bis zu personenbezogenen Dienstleistungen wechseln diese beiden Kompetenzen zu obligatorischer Fachkompetenz (vgl. FRIESE 2000, S. 89 ff.).

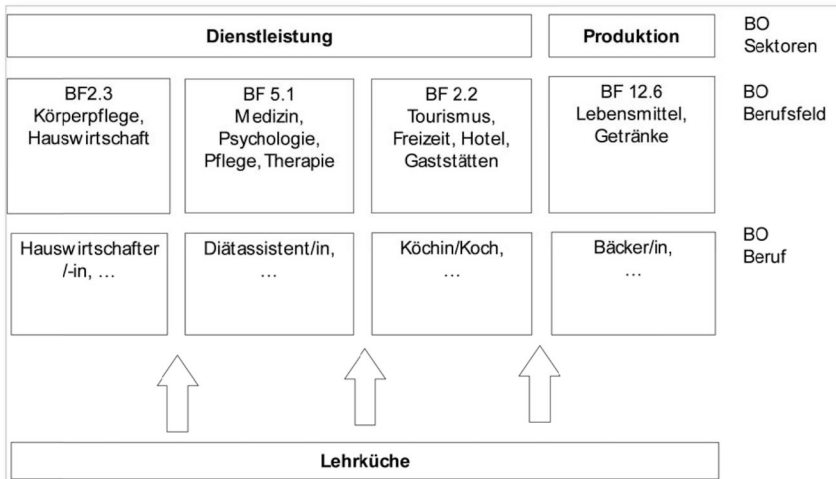


Abb. 9: Ebenen der beruflichen Systematik innerhalb der Berufsorientierung im Lernort Lehrküche

Diese Ausführungen dienen dazu, Anschlussfähigkeit zu erreichen zwischen hauswirtschaftlichen Aufgabenstellungen und einem veränderten Verständnis von Berufsorientierung, welches sich dennoch problemlos in die übliche Systematisierung von Berufsfeldern und Berufsbildern einfügen lässt. Die Lehrküche ist ein besonders geeigneter Lernort zur Stützung dieser Theorie.

Abb. 9 zeigt, welche Möglichkeiten die Nutzung des Lernortes Lehrküche auf den verschiedenen Ebenen der beruflichen Systematik hat. Die Lehrküche kann sowohl für produktions- als auch dienstleistungsorientierte Berufsfelder als Lernort dienen. Diese können je nach Lehr-Lern-Arrangement ausgewählt werden zur Perspektiverweiterung.

Auf konkretester Ebene kann exemplarisch direkt auf Berufe eingegangen werden, die in Arbeitsbereichen eingesetzt sind und deren Tätigkeitsfelder die der handwerklichen Lebensmittelherstellung und -verarbeitung, der Nahrungszubereitung und -versorgung, aber auch der Ernährungsberatung und Betreuung sind. Die mittlere Ebene hat hauptsächlich Informationscharakter, da die darin zusammengestellten Ausbildungsmöglichkeiten so vielgestaltig sind, dass sie für eine Umsetzung, gebunden nur an die Lehrküche, ungeeignet erscheinen.

Für die vorliegende Untersuchung von höherem Erkenntnisinteresse ist die abstrakte obere Sektorenebene. Die Abb. 9 stellt dar, dass die Lehrküche nicht – wie meistens – lediglich für, aus einen Gesamtzusammenhang gelöste produk-

tive Tätigkeiten eingesetzt werden sollte, sondern drei der vier Berufsfelder aus dem primären Dienstleistungsbereich stammen.

Für eine Anpassung an die heute bestehende Erwerbsarbeitsstruktur in einem wachsenden Dienstleistungssektor bedarf es einer Neuausrichtung beruflicher Orientierung. Durch den Zuwachs des primären Dienstleistungssektors bis 2025 wird rund die Hälfte des gesamten Arbeitskräftebedarfs der Bundesrepublik zukünftig darin abgedeckt werden (vgl. WOOD, LAUTERBACH 2013, S. 39). Auch ursprünglich dem gewerblich-technischen Sektor zugeordnete Berufsbereiche erfüllen direkte und indirekte dienstleistungsorientierte Aufgaben, wie z.B. Auftragsannahme und Kundenberatung, Kundeneinweisung. (vgl. HARTMANN, MAYER 2012, S. 47) Der Beruf des Koches ist ein Beispiel für die Produktion bei gleichzeitiger Einbindung in ein dienstleistungsorientiertes Umfeld.

Die andauernde Zunahme dienstleistungsorientierter Bereiche, Tätigkeiten und Berufe führt zu neuen Anforderungen an die Tätigen und benötigt eine darauf sensibilisierte Ausrichtung schulischer Berufsorientierung. Die Lehrküche kann auch ein Lernort zur Orientierung auf Berufe der personenorientierten Dienstleistung sein. Personenorientierte Dienstleistung dient der Sicherung der alltäglichen Lebensführung (vgl. FRIESE 2000, S. 7). Dies steht dem Bildungsauftrag der Schule nicht im Wege, die Lernenden zu befähigen, die Verpflegung und Versorgung der eigenen Person und Dritter im eigenen Haushalt zu bewältigen. Es treffen hier die Ausrichtung auf Berufsarbeit und Eigenarbeit aufeinander, Synergien können entstehen und es bietet sich die Möglichkeit, dass der Einsatz der Lehrküche dadurch profitiert.

4.1.6 Zusammenfassung für die empirische Forschung

Wenn die Berufswahltheorie der Kaleidoskopischen Laufbahnen (SULLIVAN/MAINIERO, 2007) der vorliegenden Untersuchung die Basis bietet, dann sind Authentizität der Person, Balance zwischen Erwerbs- und Privatleben und berufliche Herausforderung als Chance für das persönliche Entwicklungspotential die zu verfolgenden Ziele, die sich aus den oben weiterentwickelten und an die aktuellen Anforderungen und Chancen der Erwerbswelt angepassten Bedeutungsvarianten schulischer Berufsorientierung ebenfalls so ablesen lassen.

Für die folgende empirische Forschung mit der Beobachtung von Unterricht in der Lehrküche sind mit den aufgezeigten Ausführungen gleichzeitig Merkmale und Merkmalsausprägungen schulischer Berufsorientierung für den Fokus der Betrachtung herausgehoben worden. Diese sind aus den Bedeutungsvarianten SCHUDYs (2002) weiterentwickelt und stellen eine Zuordnung schulischer Berufsorientierung insgesamt dar, ohne den Anspruch zu erheben, dass eine ge-

naue Abgrenzung möglich ist. Sie sind unter diesem Bewusstsein systematisch konstruiert, stehen durch das dimensionale Verständnis jedoch in keinem Widerspruch zueinander.

Augenmerk soll im Verlauf der empirischen Untersuchung gelegt werden auf:

- Handlungsorientierung als normierendes Prinzip
- berufsorientierte Reflexion
- Arbeits- und Berufsverständnis
- Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit
- Dienstleistung

Um den Lehrkücheneinsatz in Bezug auf die gewählten Schwerpunkte zu analysieren, braucht es empirische Ergebnisse, die dann im Anschluss durch eine im folgenden Abschnitt entwickelte Theorie zur Raumerfassung schlussfolgernd und Antworten gebend reflektiert werden.

4.2 Theorie eines reflexiven Raumeinsatzes

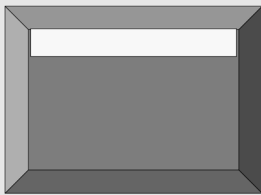
„Jede Theorie setzt [...] einen *Rahmen*, in dem die Dinge gedacht und die Handlungen gemacht werden (können oder sollen).“ (HARTMANN 2005, S. 38)

Nachdem nun der vorherige Abschnitt Berufsorientierung als den Raumzweck bzw. die dem Raum in dieser Forschungsarbeit zugewiesene und empirisch zu untersuchende Aufgabe konkretisiert und aufbereitet hat, dient das vorliegende Kapitel der Darstellung eines mehrere Ebenen systematisierenden reflexiven Raumverständnisses, um letztendlich das berufsorientierende Potenzial der Lehrküche einordnen zu können. Die Theorie eines reflexiven Raumeinsatzes erscheint geeignet, die unterschiedlichen Betrachtungsebenen eines Raumes mit seinen physischen Merkmalen inklusive der darin stattfindenden zielgerichteten anthropogenen Handlungsprozesse sowie der gesellschaftlichen und systemischen Einbindungen aufzuzeigen ohne dabei additiv zu werden. Gefunden werden muss eine Lösung, die die Fassbarkeit von auf der einen Seite realen zeitlich gegenwärtigen Interaktionen und räumlichen Zuständen und auf der anderen Seite die dabei schon eher metatheoretischen Verständnisse in Bezug auf systemtheoretische Einordnung und gesellschaftsbezogene Einflussnahme gewährleistet. Die Vermischung aller Perspektiven und Einbeziehung der Metatheorien in *eine* Darstellung, würde die spezifische und klare Begrifflichkeit und Sprache innerhalb der verschiedenen Objektebenen mit ihren jeweiligen ganz spezifischen wissenschaftsmethodischen Zugängen verwi-

schen. Dieses würde zur Unschärfe führen. Phänomenologische deskriptive Zuschreibungen des Realraumes erführen so eine ungewollte Bewertung und systemische Zuordnung zu einem Zeitpunkt, zu dem die werturteilsfreie und aus jeglicher menschlicher Interaktion losgelöste Zustandsbeschreibung der Lehrküche als direkteste und naheste Form der gegenständlichen Auseinandersetzung im Vordergrund steht. Verschiedene Perspektiven haben ihre verschiedenen wissenschaftlichen Zugänge zum gleichen Gegenstand mit unterschiedlichen Methoden. Die nächsthöhere (abstraktere bzw. vom direkten Geschehen entferntere) Ebene, die eben noch als Metaebene wahrgenommen wurde, kann dann als fassbareres Objekt verstanden werden. Die „Verwandlung der Metaebene in die Objektebene“ (HARTMANN 2005, S. 49) entzerrt diese Überlagerung der partikularistischen Sichten und ermöglicht in der reflexiven Denkweise die jeweilige Bestimmung der genauen Perspektive und ihres Ausgangspunkts als Zustandsanalysen der Empirie und als Planungsinstrument im Theorieentwurf. So erst wird es möglich, wissenschaftlich die nahe direkte phänomenologische Perspektive einzunehmen, um Einrichtung und Ausstattung in ihrem tatsächlichen Vorhandensein oder ihrer notwendigen Ausgestaltung zu beschreiben. In weiteren distanzierteren Schritten ist es möglich, die systemtheoretische oder gesellschaftliche Einordnung vorzunehmen und die Ergebnisse der ersten konkreter am Gegenstand befindlichen Perspektive als Betrachtungsobjekt in die abstrakteren Ebenen zu überführen. FEGEBANK verortet dieses in die Mehrebenenanalyse in der Humanökologie und verweist auf den Vorteil, so neben den horizontalen Verknüpfungen auch vertikale Verbindungen nicht außer Acht zu lassen (vgl. 2001, S. 9). Sie verweist auf WENDT: „Das Leben und Handeln von Menschen je für sich alleine und kollektiv in der Gesellschaft verläuft in Prozessen, welche sich in einem mehrstufigen Beziehungssystem beschreiben lassen. Die Beschreibung variiert nach der gewählten Höhe des Überblicks. Dabei von Ebenen zu sprechen macht kenntlich, dass kein sozialer Sachverhalt allein auf *einem* Niveau bzw. hinreichend in einem so verflachten, seiner Tiefendimension beraubten Feld sich erfassen lässt.“ (1982, S. 96)

Die in dieser Forschungsarbeit entwickelte *Theorie des reflexiven Raumeinsatzes* ist eine konsequente Weiterführung raumtheoretischer Ansätze von BOLLNOW (1998), DÜRKHEIM (1932), GÖHLICH/ZIRFAS (2007) und MÜLLER (1991) und ihre Zusammenführung mit dem systemtheoretisch-ökologischen Ansatz der Haushaltswissenschaft nach FEGEBANK (1994) und der „Theorie der Praxis – Entwurf einer Reflexionsstufentheorie am Beispiel der Berufsbildung“ durch HARTMANN (2005), der diese entwickelt hat als „...allgemeine [...] Theorie der Praxis, die ...über die Fächer- und Gegenstandsgrenzen hinausgeht, diese überwinden helfen soll, weil situative Praxis immer vielschichtig, komplex ist und nicht in ihrer Zergliederung verstanden werden kann“ (ebd., S. 13).

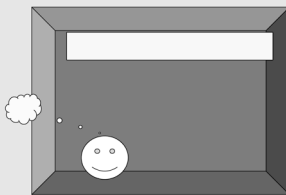
Legende			
	Physischer Raum		Personen
	Raumeinrichtung und – ausstattung		Interaktionsbeziehungen
	Systeme		



Der reale Raum:

Der Raum wie er vorhanden ist, in seiner reinen physischen Gegenständlichkeit.

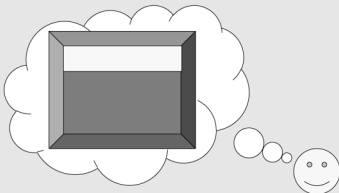
Frage nach Raumlage, -anbindung, -einrichtung, -ausstattung?



Die Raumatmosphäre:

Der Raum wie er wahrgenommen wird ohne ihn zu verwenden.

Frage nach subjektiver Raumwahrnehmung?

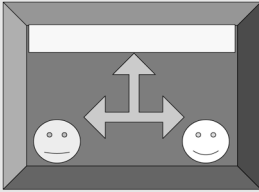


Das Raumverständnis:

Das rollenspezifische, subjektive und vom Wissen und der Einstellung geprägte Raumverständnis der beteiligten Akteure.

Frage nach der Raumintention?

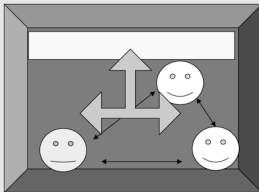
Abb. 10: Der reflexive Raumeinsatz im allgemeinen Überblick



Der aktivierte Handlungsraum:

Die Akteure aktivieren durch ihre Handlungsvollzüge entsprechend ihrer Intention unbewusst den Raum und werden von diesem gestimmt.

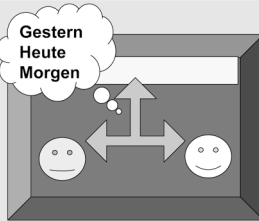
Frage nach den Handlungsinteraktionen im Raum?



Der inszenierte Handlungsraum:

Bewusstes Einsetzen der räumlichen Wirkungen, Möglichkeiten (und Begrenzungen) auf Personen und deren Handlung zur Zielerreichung.

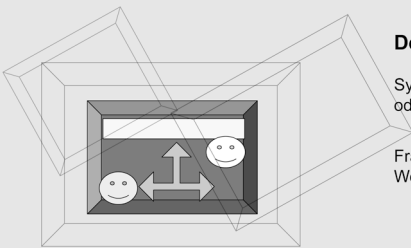
Frage nach der gezielten Steuerung des Handlungsgeschehens durch Rauminszenierung?



Der gesellschaftsgebundene Raum:

Nach FOUCAULT (1977) ein „Macht / Disziplinraum“, der historisch zu reflektieren ist, sich an die jeweilige Gesellschaft anpasst und Ausdruck ihrer ist, aber auch im Diskurs über Veränderlichkeit und Beharrung der Gesellschaft steht.

Frage nach den gesellschaftlichen und zeitlich mehrdimensionalen Einflüssen auf den Raum?



Der systemvernetzte Raum:

Systemverhalten in anderen Systemen konkurriert, überlagert oder formt Verhalten und Handlung in der Lehrküche.

Frage nach der multisystemischen Einflussnahme und Wechselwirkung auf den Raum?

Abb. 10: (Fortsetzung)

Zum Raum Lehrküche entstehen insgesamt sieben Reflexionsebenen, die zusammen ein umfassendes Gesamtbild ergeben. Erkennbar ist die allgemeine Verwendbarkeit auf verschiedene Räume, Handlungsziele und Raumfunktionen. Hier wird dieser Ansatz spezifiziert auf das Ziel der Berufsorientierung

entwickelt. In der folgenden Abb. 10 sind die sieben entwickelten Stufen in Kurzform verdeutlicht und beschrieben. Sie geben einen ersten allgemeinen Überblick über die in den sich anschließenden Abschnitten ab 4.2.1 genau analysierten und auf die Lehrküche und ihre berufsorientierende Funktion spezifizierten Ebenen. Die Reflexionsebenen sind für die vorliegende Untersuchung in zweifacher Hinsicht einzusetzen:

1. Als Analyse- und Interpretationsinstrument für die empirische Forschung dienen sie der Datenerhebung, dem Codierprozess zur Datenauswertung und der Interpretation der Beobachtungsstudie.
2. Als Konstruktionsinstrument helfen sie, die abschließende Frage zu beantworten, wie eine Lehrküche inszeniert sein muss, um die Berufsorientierung zu unterstützen.

Außerhalb dieser Erhebung können sie die Unterrichtsplanung und -analyse in Fachräumen/der Lehrküche unterstützen.

4.2.1 Erste Ebene: Der Realraum

Um dem Realraumverständnis näher zu kommen, kann ontologisch zwischen den beiden Grundpositionen unterschieden werden, die zum einen den Raum als Entität in seiner Substanz (dies wird schon durch PLATON postuliert) und zum anderen in seiner Abhängigkeit von Lagebeziehungen (dies ist die aristotelische Sicht) darstellen. Diese können als Substantialismus und Relationalismus bezeichnet werden (vgl. LYRE 2007, S. 242 f.). Da die substantialistisch phänomenologische Entität – die Erscheinung apriori, transzendental das reale, affektfreie – nicht tatsächlich wahrgenommen werden kann und keinen Realgehalt besitzt, wird für das weitere Vorgehen die relationale Wahrnehmung des Raumes an sich verwendet. Das „Dies-da bezeichnet das Ding in seiner puren unverrückbaren nicht zu leugnenden Faktizität“ (BÖHME 2001, S. 171), wird jedoch durch das Subjekt bestimmt und kann als eine „absolute Instanz“ (ebd.) für die Wahrnehmung gelten. Das Erkenntnisinteresse am Realraum richtet sich auf die wahrnehmbaren sichtbaren physischen Merkmale des Raumes in seiner reinen Gegenständlichkeit.

Hier schließt sich das konkretisierte Realraumverständnis von BOLLNOW, DÜRKHEIM und MÜLLER an. Es beschreibt den Realraum aus einer äußeren, möglichst objektiven Betrachtungsperspektive ohne anthropogene Interaktionen. Die äußere Betrachtungsperspektive ist ausgerichtet auf „die [...] leicht identifizierbaren Merkmale des Raumes, seine physikalische Repräsentanz“ und kann als „objektive Wirklichkeit“ reflektiert werden. (MÜLLER 1991, S. 3 f.) Die objektiven Merkmale eines Raumes sind seine unabhängigen Varia-

blen und können nach BOLLNOW in Merkmalsgruppen eingeteilt werden: Der *Raumgestalt* ordnen sich Größe, Zuschnitt, das Gebäude und seine Raumanordnung sowie die verwendeten Materialien unter, die *Raumausstattung* betrifft die Einrichtung und Ausstattung des Raumes sowie Farbe, Temperatur und Beleuchtung. Farbe, Temperatur und Licht nehmen direkten Einfluss auf die Sensorik des Wahrnehmenden. (BOLLNOW 1998, S. 200 ff.) Nach DÜRCKHEIM ist dieser Realraum ein „Zweckraum“ als „der einem möglichen Zweck zugeordnete funktionale Raum“ (DÜRCKHEIM 1932, S. 462). Der Realraum bezeichnet den Raum also in seiner tatsächlichen Ausdehnung und Begrenzung. Den physikalischen Maßen Breite, Höhe und Tiefe sind unter anderem seine Anbindung an die anliegende Raumstruktur sowie seine Einrichtung und Ausstattung zuzuordnen. Dabei wird die Gesamtgestalt ergänzt durch Farbe, Licht und Temperatur. Alle genannten Parameter sind messbar, beeinflussbar und kontrollierbar. Zum Dritten gibt es neben Raumgestalt und Ausstattung das Merkmal von *Stimmung/Atmosphäre/Klima* in Räumen (wahrzunehmen in leeren Räumen ohne Aktivität). Zum Realraum bei BOLLNOW gehörend ist die Atmosphäre in der vorliegenden Forschung als ein eigenständiger Raum aspekt herausgestellt, da er nur im Zusammenspiel des Menschen, seiner Empfindung und dem Raum subjektiv auszudrücken ist und von den Beteiligten bewusst wahrgenommen und reflektiert werden sollte, um ihn dadurch auch gezielt prägen und einsetzen zu können (siehe Abschnitt 4.2.2).

Der Realraum bezeichnet den Raum Lehrküche also in seiner tatsächlichen Ausdehnung und Begrenzung. Den physikalischen Maßen Breite, Höhe und Tiefe sind unter anderem seine Anbindung an die anliegende Raumstruktur sowie seine Einrichtung und Ausstattung zuzuordnen, die sowohl die räumlichen Lagebeziehungen als auch die Ausrüstung beschreiben. Bei ihrem Betreten kann die Lehrküche hinsichtlich der in Tab. 3 zusammengetragenen Raummerkmale erfasst werden.

Diese erste Ebene der Lehrküchenanalyse ist für alle Akteure direkt phänomenologisch erfassbar. Alle weiteren Ebenen werden Auswirkungen auf die reale Lehrküche haben und es ist schwierig, diese in der untersten Ebene außen vorzulassen. Die reine Reflexionsebene des Realraumes ist nur für die Analyse eines vorhandenen IST-Zustandes geeignet, um eine Bestandsanalyse durchzuführen und selbst da muss sich der Forschende des atmosphärischen Einflusses bewusst sein und diesen durch eine objektive quantitative Bestandsaufnahme ausschließen. Die erste Ebene betrifft die gegenständliche Analyse der Lehrküche ohne Intention, ohne Wertung und gesellschaftliche Einordnung oder didaktische Begründung. Die Konstruktion einer optimalen Lehrküche für Berufsorientierung kann diese wert- und zweckfreie Raumsicht nicht nutzen, ohne bereits alle weiteren Ebenen mit zu bedenken. An dieser Stelle werden dann

Hemmnisse und Möglichkeiten sowie Notwendigkeiten begründbar. Denn: „Der konkrete Raum des entwickelten Menschen ist erst zu nehmen in der ganzen Fülle der in ihm erlebten Bedeutsamkeiten, denn in der Eigenart seiner Qualitäten, Gliederungen und Ordnungen ist er Ausdrucks-, Bewährungs- und verwirklichungsform des in ihm lebenden und erlebenden und sich zu ihm verhaltenden Subjekts.“ (DÜRKHEIM 1932 , S. 389)

Tab. 3: Physische Realraummerkmale der Lehrküche

Physikalische Merkmale der Lehrküche	Spezifizierung/Varianten
<i>Raumgestalt (angewandt nach BOLLNOW)</i>	
Rohbau/Ausbau	Raummaße, Raumschnitt, Fenster, Türen, Bodenabläufe, Ausführung von Wand- und Bodenoberflächen
Rauminstallation	Energieanschlüsse, Wasser, Lüftung, Heizung, Beleuchtung
Raumlage im Gebäude	Geschoss, Raumanbindung an Nebenräume, Theorieraum, Medienraum (EDV), Fachraumverbund
Regionale Anlage	Schullage, Infrastruktur, Stadt, Land
<i>Raumausstattung (nach BOLLNOW)</i>	
Einrichtung = Anordnung der einzelnen Möbelstücke im Raumkontext	Lagebeziehungen von Objekten, Wegstrecken, Arbeitsplatzanlage, Küchenart, -form Arbeitsbereiche: Umkleide, persönliche Hygiene – Waschbecken, Theorie, Medien Praxis: Garbereich, Zubereitungsbereich, Lagerung, Reinigung
Ausstattung = Ausrüstung, Bestückung, Instrumentierung Beschreibt generelles Vorhandensein, Art, Beschaffenheit und die Funktionalität von Objekten	Oberflächen, Materialien, mobile und festinstallierte Elektrogroßgeräte, elektrische Hand- und Standgeräte, Werkzeuge, Mobiliar, Quantität und Qualität

4.2.2 Zweite Ebene: Die Raumatmosphäre

Die Raumatmosphäre als das nicht sichtbare, aber spürbare Raumempfinden ist Gegenstand der *Asthetik* als allgemeine objektive Wahrnehmungslehre (vgl. BÖHME 2001). Sie ist häufig reproduzierbar. Atmosphäre ist zwar ganz klar den Gegenständen zuzuordnen, hat aber im Gegensatz zu den objektiven Merkmalen des Realraumes auch eine subjektive Seite, weil es auf Personen affektiv wirkt und Reaktionen unterschiedlicher individueller Art auslöst. Wäh-

rend sie zunächst ohne Beachtung dieser Wechselwirkung bei BOLLNOW (1998) dem Realraum zugeordnet wird, soll hier die menschliche Disposition als notwendiger Gegenpart Beachtung finden. BOLLNOW begrenzt den Menschen in seiner Reaktion zunächst nur auf das physische: „Dieses Mehr, durch das die Realität die Wirklichkeit übertrifft, besteht darin, dass ich von den Dingen physisch betroffen werden kann, nämlich dass ich an ihnen und mit ihnen selbst zum Körper werde. [...] Ich spüre mich leiblich aber erfahre in der Begegnung mit den Dingen, dass ich auch nur ein Körper unter Körpern bin.“ (BOLLNOW 1998, S. 166) Diese Einordnung muss aus Sicht der vorliegenden Forschung um die Subjektivität des menschlichen Körpers erweitert werden. Die affektive Reaktion ist menschlich abhängig von seinen individuellen Erwartungshaltungen, Erfahrungen und Vorkenntnissen. BOLLNOW bedenkt dies zwar ebenfalls, ordnet es als die „innere Perspektive des Raumes.“ jedoch erst nachfolgend dem Raum zu, ohne die wechselseitigen Bedingtheiten zwischen Raumatmosphäre und Subjektempfinden auszuweisen. Die Innenperspektive betrachtet die subjektive Wirkungsweise eines Raumes durch die Wahrnehmung des Nutzers und seines Raumverständnisses und nimmt somit eine Zwischenposition der hier differenzierten Betrachtungsebenen Raumatmosphäre und Raumverständnis ein. GÖHLICH/ZIRFAS (2007, S. 99) kritisierten dies bereits als ein unstimmtiges Auseinanderdividieren. Lehrende und Lernende als die direkten Raumnutzer unterscheiden sich in ihren Voraussetzungen, Erfahrungen und den Beweggründen für ihr Handeln. Wie jeder Unterrichtsraum sich von privaten Räumen unterscheidet, kommen hier die organisationsstrukturellen und hierarchischen Vorgaben sowie der Bildungsauftrag zum Tragen, die die Stimmung von Raum und Subjekt beeinflussen. Der Raum stimmt den Nutzer und umgekehrt. Die Wechselwirkung tritt sowohl zwischen Lernort und Lehrenden als auch zwischen Lernort und Lernenden auf, ist immer individuell und wird unter anderem durch die eingenommenen Rollen mitbestimmt. Das aus der Wahrnehmung resultierende Verhalten führt zum eigentlichen Handeln innerhalb eines persönlichen Raumes. Der persönliche Raum umschreibt die gedachte und vollzogene Nutzung des Raumes.

Diese Ebene hängt also sehr stark mit der folgenden Ebene des Raumverständnisses sowie daraus resultierenden Intentionen ab und fokussiert auf die die Atmosphäre auslösenden Raumerscheinungen. Die vorherrschenden Realraumbedingungen wirken auf die Akteure ein und lösen Stimmungen aus, die dann im weiteren Verlauf zu entsprechenden *raumangemessenen Verhalten und Handlungen* führen (siehe Ebene des aktivierten Handlungsraumes Kapitel 4.2.4). „So wird z. B. von Schülern immer wieder betont, dass sie in naturwissenschaftlichen Räumen eher kühl wirkende Farben akzeptieren, die ihnen

in Klassenräumen unsympathisch erscheinen würden.“ (RITTELMAYER 2014, S. 390)

Die Raumatmosphäre der Lehrküche ist entscheidend abhängig von ihrer realen Raumgestaltung und deren Wirkung auf die Akteure. Es sind alle Facetten von Empfindungen möglich. Diese können individuell oder kollektiv ausgelöst werden, je nach Deutlichkeit der ausgehenden Signale. Lehrende und Lernende können unterschiedlich reagieren und entsprechend ihrer Raumerwartungen zu einer günstigen oder ungünstigen Atmosphäre beitragen.

4.2.3 Dritte Ebene: Das Raumverständnis – räumliche Protentionen

Die Ebene des Raumverständnisses nimmt die subjektive Perspektive bezüglich der Raumwahrnehmung ein. „Objektiv sind solche Bestimmungen des Dinges, die wir ihm zuschreiben, die uns aber jeweils nur in bestimmter Weise erscheinen.“ (BÖHME 2001, S. 170) Der den Begriff der Wahrnehmungslehre Ästhetik prägende Philosoph Gernot BÖHME spricht diesbezüglich „von *Protentionen*, d.h. von Erwartungen, die die Erscheinungen von etwas schon mitkonstituieren“ (BÖHME 2001, S. 167). Sich berufend auf die *Neue Phänomenologie* von SCHMITZ⁶ fragt er: „Ist diese Erfahrung der Realität der Dinge ein bloßer Schluss aus ihrer Erscheinung oder wird sie vielleicht durch die Einbildungskraft schon in ihrer Erscheinung hinterlegt?“ (ebd.) Realität und Wahrnehmung sind nicht getrennt. „Die Lebenserfahrung ist immer schon durch die Art des begrifflichen Zugangs, durch die Subsumtion, geprägt.“ (SCHMITZ 2009, S. 20) Neben dem unergründbaren an der Persönlichkeit angebundenen Raumverständnis, dem persönlichen Raum, ist es für die vorliegende Forschung von Bedeutung, welche rollenspezifischen und somit von der Einzelperson losgelösten generalisierbaren Raumverständnisse es gibt. „Genau dies müssen wir in der Dingwahrnehmung aufsuchen, nämlich dass sich in ihr etwas zeigt, was die Wahrnehmung transzendiert und womit die Wahrnehmung überhaupt Wahrnehmung von Dingen wird. [...] Identität ist also nicht nur die abstrakte Selbigkeit des Dinges im Wechsel der Erscheinungen, sondern wird jeweils spezifisch als Prinzip oder Gesetz der Vermittlung unterschiedlicher Erscheinungsweisen gedacht.“ (BÖHME 2001, S. 170) Der Raum wirkt auf den jeweiligen Betrachter ein und stimmt ihn, gleichzeitig stimmt der Betrachter den Raum mit seinem Verständnis.

Für die Lehrküche bedeutet diese Ebene des Raumverständnisses die rollenspezifische Zuordnung von Akteursfunktionen und -intentionen in ihrem jeweili-

6 Herrmann Schmitz, geb. 1928, gilt als Begründer der Neuen Phänomenologie. Diese Phänomenologie des Lebensweltbezuges ist ein philosophisches Grundlagenwerk für das tatsächliche Verstehen des im Lehrplan geforderten Lebensweltbezuges des Schulfaches WTH.

gen Deutungsrahmen. Dafür ist es zunächst notwendig, die verantwortlichen Akteure zu ermitteln (vgl. Abb. 11) und sie dann entsprechend der Vorgaben, die nicht mit einem Anspruch auf Vollständigkeit in Tabelle 4 gelistet sind, zu analysieren. Die Akteure sind aus den Bereichen Bildungsforschung, Schulpolitik, Schulleitung, Nutzer, Schulträger, Schulbau, Wirtschaft und Familie. Sie haben alle unterschiedliche Raumverständnisse, die heterogene Auswirkungen auf den in der Empirie vorzufindenden Raumeinsatz haben.



Abb. 11: Die Lehrküche im Spannungsfeld der am Gestaltungsprozess beteiligten Akteure⁷

⁷ SMK= Sächsisches Staatsministerium für Kultus, KMK= Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Die raumspezifischen Funktionen der Akteure sind zusammengefasst:

- Raumplanung
- Raumverwaltung
- Raumfinanzierung
- Raumnutzung
- Raumentwicklung

Daraus abzuleiten ist das jeweilige Raumverständnis (siehe Tab. 4)

- ⇒ Lehrküche als marktwirtschaftliches Produkt unter betriebswirtschaftlichen Bedingungen
- ⇒ Lehrküche als vorschriftenkonformes Verwaltungsobjekt
- ⇒ Lehrküche als Kostenfaktor
- ⇒ Lehrküche als Lernort
- ⇒ Lehrküche als Forschungsgegenstand

Entsprechend ihrer Aufgaben führt das Raumverständnis der Beteiligten zu Entscheidungen, die am Ende direkten Einfluss auf das Lehr-Lern-Arrangement und die darin ablaufenden Handlungen haben. Veränderungen und Entwicklungen finden durch die breite Aufgabenverteilung nur langsam statt, die verschiedenen Verständnisse sind weitestgehend unreflektiert und nicht kommuniziert. Einflüsse sollten an distanzierten Organisationsstellen geltend gemacht werden, um längerfristig eine Weiterentwicklung des didaktischen Lehrküche-neinsatzes zu erreichen. Unmittelbare Einflüsse sind nur beschränkt möglich, da Nutzung, Verwaltung, Finanzierung, Bildungsforschung und -politik in verschiedenen Händen und Interessen liegen. Unterschiedliche Spannungsfelder sind, wie in Abb. 12 dargestellt, auszumachen.

Tab. 4: Rollenspezifisches Raumverständnis von Akteuren der Lehrküche

Akteure (als Entscheidungsträger auf die Lehrküche direkt einflussnehmende Personengruppen/ Institutionen)	raumspezifische Akteursfunktion (die an die Rolle der Akteure gebundene lehrküchenspezifische Aufgabe)	rollenbedingtes Raumverständnis (die an die Rolle gebundene allgemeine Sicht auf die Lehrküche Die Lehrküche als...	Deutungsrahmen	
			rollenspezifisch	gesellschaftlich/politisch
Schulbau Planungsbüro	• Raum-/Küchenplanung	• auftragsgerechtes Ergebnis • regelkonforme Umsetzung • funktionales Produkt • wirtschaftliches Angebot • standardisiertes Produkt • Produktentwicklung ohne/mit seltener betrieblicher didaktisch/pädagogischer Begleitung	• Betriebswirtschaftlichkeit • Bedarfsbefriedigung des Auftraggebers • Produktorientierung • Lehrküche als Produkt • „der dritte Pädagoge“ angepasst an die Nachfrage)	• enge finanzielle Rahmengenrenzen versus • gesellschaftliches Bildungsverständnis
Schulbau Planungsbüro	• Raum-/Küchenplanung	• auftragsgerechtes Ergebnis • regelkonforme Umsetzung • funktionales Produkt • wirtschaftliches Angebot • standardisiertes Produkt • Produktentwicklung ohne/mit seltener betrieblicher didaktisch/pädagogischer Begleitung	• Betriebswirtschaftlichkeit • Bedarfsbefriedigung des Auftraggebers • Produktorientierung • Lehrküche als Produkt • „der dritte Pädagoge“ angepasst an die Nachfrage)	• enge finanzielle Rahmengenrenzen versus • gesellschaftliches Bildungsverständnis

(Fortsetzung Tab. 4)

	Akteure (als Entscheidungsträger auf die Lehrküche direkt einflussnehmende Personengruppen/ Institutionen)	raumspezifische Akteursfunktion (die an die Rolle der Akteure gebundene lehrküchenspezifische Aufgabe)	rollenbedingtes Raumverständnis (die an die Rolle gebundene allgemeine Sicht auf die Lehrküche) Die Lehrküche als...	Deutungsrahmen	
				rollenspezifisch	gesellschaftlich/ politisch
Schulträger	• Kostenträger, Bestellung • Bauherr/Auftraggeber • Bau, Einrichtung, Ausstattung • Zulassung, Unterhaltung, Instandsetzung • Modernisierung • Raumverwendung/ Zweckzuweisung	• kostenverursachender Fachraum • funktionaler Lehrplanbezogener Lernort • verwalteter Bereich • vorschriftenkonformer Fachraum • Ort mit keinen/kaum Erfahrungsrückbezügen	• Kostenfaktor (Anschaffung und Unterhalt) • Spagat zwischen • langfristiger Investition und Anschaffungskosten • Lehrküche als Verwaltungsobjekt	• SächsSchulBaur-Sächsische Schulbaurichtlinie • (SächsABl. Nr. L 35 vom 30.08.2012 S. 1031), Förderrichtlinie für den Neu-, Aus- und Umbau von Ganztagsschulen • DGVU Regel 110-003 Richtlinien für die Sicherheit „Arbeiten in Küchenbetrieben	
Schulleitung	• unterhaltspflichtiger Betreiber, • Organisation • Haushaltsplanung • Personalplanung • Schulentwicklung • pädagogisches Profil • Öffentlichkeitsarbeit • Präsentationsmöglichkeit regionaler Betriebe (Werbung)	• funktionaler, lehrplanbezogener Lehr- und Lernort • Ort für Ganztagsangebote • Vorschriftenkonformer Fachraum • ökonomischer Kostenfaktor • verwalteter Bereich • leibildbezogener Lehr- und Lernort	• Planung und Antragstellung für Investitionen • Vertrauen in Beratung durch Fachlehrende • begrenzter Haushalt, lange Dauer der Planung bei zeitlich begrenzten Mitteln • Öffentlichkeitsarbeit, Außenpartner, Familienanbindung,	• von Schulträger, SMK, KMK abhängig • Arbeitsschutz (DGUV) • Finanzzuweisung Stadt, Kommune • Personalressourcen • Regionalanbindung • Drittengagement	

(Fortsetzung Tab. 4)

Akteure (als Entscheidungsträger auf die Lehrküche direkt einflussnehmende Personengruppen/ Institutionen)	raumspezifische Akteursfunktion (die an die Rolle der Akteure gebundene lehrkuchenspezifische Aufgabe)	rollenbedingtes Raumverständnis (die an die Rolle gebundene allgemeine Sicht auf die Lehrküche Die Lehrküche als...	Deutungsrahmen	
			rollenspezifisch	gesellschaftlich/politisch
		• Ort der Profilierung und Spezialisierung • Ort der Öffentlichkeitsarbeit • regional anbindende Lernumgebung	• Lehrküche als Ort der Schulentwicklung und -anbindung	
Fachlehrende	• pädagogisch/didaktische Beratung bei Küchenplanung • Einrichtung, Ausstattung • Nutzung, Unterhalt • Instandsetzung • (umfasst Wartung, Pflege, Reparatur) • Erneuerung • Modernisierung	• pädagogischer, didaktischer, funktionaler, rationaler Lehr- und Lernort • rationaler Arbeitsort • sichere Lernumgebung • Ort persönlicher Betroffenheit • leitbildbezogene Lernumgebung	• didaktische Eignung • lernzielorientierte Anforderungen an Funktionalität nach Lehrplan • Rationalität bei Wartung und Reinigung • Arbeitssicherheit • Lehrküche als ihr berufsbezogener Arbeitsraum	• Lehrplan
Lernende	• Raumnutzer • keine Beraterfunktion bei Planung und Gestaltung	• Lernumgebung • häuslich intendierter Lernort • Ort der Entspannung • sinnlicher, persönlicher	• Lerninteresse • Eigeninteresse • Eigenversorgung • Nahrungsherstellung wie zu Hause	• häusliche Intention • historische Versorgungsfunktion • schulische Sozialisation

(Fortsetzung Tab. 4)

		rollenbedingtes Raumverständnis (die an die Rolle gebundene allgemeine Sicht auf die Lehrküche Die Lehrküche als...	raumspezifische Akteursfunktion (die an die Rolle der Akteure gebundene lehrküchenspezifische Aufgabe)	Deutungsrahmen	
				rollenspezifisch	gesellschaftlich/ politisch
Bildungsforschung		• Ort der Nahrungsaufnahme		• Lehrküche als (Lern-) Ort der selbstständigen und eigenen Essenszubereitung	
		• Lehr- und Lernort • Ort integrativer Raumkonzepte	• Anpassung und Entwicklung an veränderte pädagogische Ausrichtung • Begründungserhalt bestehender Systeme	• innovativ, grenzüberschreitend • erhaltend, traditionell	• Zukunftsplanung, Strukturveränderung und Raumanpassung • Strukturbewahrung
Wirtschaft		• Ort für Produktwerbung • Ort der Berufsorientierung • Ort der Nachwuchssicherung	• Sponsoren • Berater • Unterstützungsleistungen	• Öffentlichkeitsarbeit • betriebswirtschaftliche Interessen • Ausbildungsnachwuchs	• Volkswirtschaftliche Interessen • Gesellschaftteilhabe • Unterstützung von Lehre und Forschung
	SMK/KMK	• unbeachtete Lernumgebung ohne Vorgaben • ohne Ausstattungsempfehlungen • Lernort für halbe Klassenstärken, Gruppenstärken (Vorgaben für die Klassenbildung)	• schulpolitische • Rahmenorganisation	• parteipolitisch geprägt • gesamtpolitisch eingebunden	• Lehrplan • Richtlinien zur Sicherheit im Unterricht • Konferenzverordnungen, Fachkonferenz • Fachberater • Sicherheit • DGUV

(Fortsetzung Tab. 4)

Akteure (als Entscheidungsträger auf die Lehrküche direkt einflussnehmende Personengruppen/ Institutionen)	raumspezifische Akteursfunktion (die an die Rolle der Akteure gebundene lehrkuchenspezifische Aufgabe)	rollenbedingtes Raumverständnis (die an die Rolle gebundene allgemeine Sicht auf die Lehrküche Die Lehrküche als...	Deutungsrahmen	
			rollenspezifisch	gesellschaftlich/politisch
Elternhaus	• Unterstützungsleistungen • Förderer • Einfordern von Qualität und Quantität der Lehre (Elternrat)	• Lernort für die vollwertige Selbstverpflegung	• kindliche Lebensbewältigung	• Institut für Normung in Bildungsfragen – Skripte Sicherheit • Unabhängigkeit von Industrieprodukten • Selbstbestimmtheit • Auseinandersetzung • Volksgesundheit

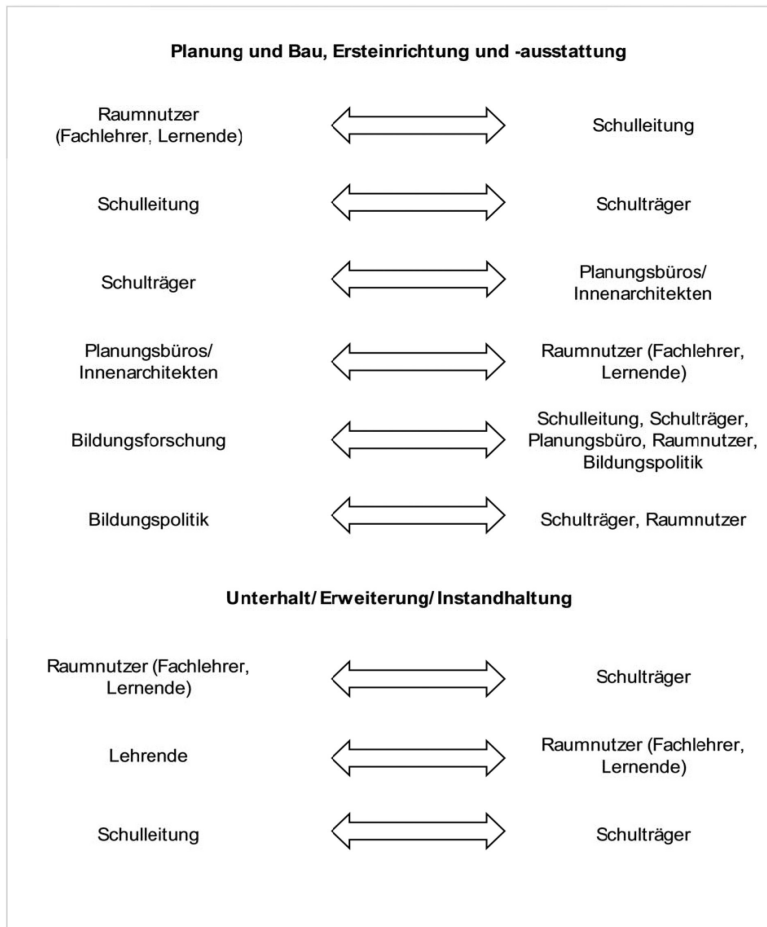


Abb. 12: Spannungsfelder der Lehrküchenakteure

4.2.4 Vierte Ebene: Der aktivierte Handlungsraum

Die hier näher zu beschreibende vierte Ebene des reflexiven Raumeinsatzes unterscheidet sich dadurch deutlich von den bisherigen, dass zum ersten Mal die menschliche Interaktion im Raum Beachtung findet. Sie grenzt sich von der nachfolgenden Ebene ab, indem sie die Handlungen, Ziele und Raumbedingungen analysiert, ohne jedoch die Reflexion dieser zur Steuerung von räumlich intendierten Lehr-/Lernprozessen einzubeziehen, da diese auf der nächst höheren Erkenntnisstufe des Raumeinsatzes stattfinden. BOLLNOW versteht

unter dem Handlungsraum „... allgemein jeden Raum, in dem sich der Mensch mit einer sinnvollen Tätigkeit, arbeitend oder ruhend [...] aufhält. Man könnte [...] von einem Tätigkeitsraum sprechen“ (BOLNOW 1998, S.205). An dieser Stelle erweitert BOLLNOW die hodologische, auf die Wege begrenzte Sicht auf den Raum (Ansätze von LEWIN 1934/SARTRE 1993), die für die Theorie zur Erfassung der Einsatzmöglichkeiten eines Fachraumes, speziell der Lehrküche für die Berufsorientierung, von vorneherein als nicht zielführend erkannt wurde. Im Handlungsraum tritt der Mensch in die räumliche Lagebeziehung ein und ist aktiv bzw. wird aktiviert. Diese Reflexionsebene geht von einer wechselseitigen Aktivierungskraft von Raum und Nutzern aus. Der Realraum wird über die Wahrnehmung des Raumes hinaus durch das gezielte Handeln zum Handlungsraum und im Vollzug jeder Handlung durch das agierende Subjekt ein „aktivierter“ Raum. Gleichzeitig hat jeder Raum mit seiner Einrichtung und Ausstattung einen Aufforderungscharakter an seine Nutzer, sich entsprechend zu verhalten. „Von jedem konkreten Raum geht ein spürbarer Anspruch aus, sich seinem Sinn gemäß zu verhalten.“ (DÜRCKHEIM 1932, S.307) Diese Auswirkung auf ein Subjekt zeigt die notwendige Verknüpfung des Realraums mit seinem Nutzer und seinem entsprechenden Handlungsziel. Wenn letzteres übereinstimmt mit der Funktion des Raumes, versetzt der Nutzer den Raum in einen aktivierten Handlungsraum. Fachräume haben entgegen dem meist offeneren Raumkonzept der Klassenräume einen stärkeren Anteil an der Unterrichtsstruktur und somit auch einen stringenteren Aufforderungscharakter. Dieser Aufforderungscharakter führt zu verschiedenen Wahrnehmungen und kann Motivation, aber genauso auch Hemmungen durch Regeln und Unerfahrenheit auslösen. Das ist neben dem nach außen gerichteten Verhalten das innere rezeptive Erleben, welches reaktive Emotionen und repräsentative Kognitionen auslöst. „Der Mensch nimmt seine Handlungen nämlich nicht nur wahr wie einen außerhalb von ihm ablaufenden Bewegungsprozess, wie eine objektiv feststellbare und intersubjektiv nachprüfbare Ereignisfolge, sondern er erlebt sein Handeln auch ...“ (SEIFFERT/RADNITZKY 2000, S.120) Werden das eigene Erleben, das sichtbare Verhalten der anderen Akteure und die vorherrschenden räumlichen Bedingungen reflektiert sowie systemisch und gesellschaftlich eingeordnet, kann daraus die gezielte Steuerung des Raumeinsatzes abgeleitet werden: die Inszenierung des Raumeinsatzes! Die Ebene vier ist somit nur eine Zwischenstufe für die in dieser Arbeit relevante und mit besonderem Augenmerk belegte fünfte Ebene.

4.2.5 Fünfte Ebene: Der inszenierte Raum

Eine Lehrküche und die in ihr ablaufenden Arbeitsprozesse zu gestalten, bedeutet nach den bisherigen Ausführungen also schon mal mehr, als zu wissen,

was in den Schubläden an Arbeitswerkzeug liegt und welches Rezept geeignet ist, es in der zur Verfügung stehenden Zeit so umzusetzen dass das Ergebnis den Lernenden schmeckt. Es ist hilfreich, die Wechselwirkungen zwischen Raum und Akteuren, die rollenspezifischen Raumverständnisse zu beachten und auch die noch folgenden Ebenen, die sechste und siebte, die der gesellschaftlichen und systemischen Bedingungen, zu kennen, um den Wert des Raumes für den gesteuerten Einsatz auszuschöpfen und Potentiale zu nutzen!

Von der vorhergehenden Ebene ist abzuleiten: „Es ist somit der jeweilige Handlungstypus, der den Raum in unterschiedlicher Weise definiert, gestaltet und auch nutzt.“ (WULF/ZIRFAS 2014, S. 418). Um die ablaufenden Prozesse und bestehenden Bedingungen zwischen Menschen und Raum zu reflektieren, ist es notwendig, neben dem eigenen Raumerleben und dem Handlungserleben eine distanzierte Ebene einzunehmen, aus der Situation herauszutreten und sozusagen von außen eine Bestandsaufnahme vorzunehmen. Nur so können aus dem Reflektierten Rückschlüsse auf die Gestaltungsbedingungen für eine optimale Raumnutzung gezogen werden. Dabei sollten die persönliche Betroffenheit und das Raumverständnis genauso distanziert analytisch betrachtet werden, wie das erkennbare Verhalten der anderen und die ablaufenden Handlungen in der Raumverwendung.

Akteure können beim gemeinsamen Handeln im Lehr-Lern-Verhältnis über den sozialen Kontext und die gesteuerten Interaktionen die Wahrnehmungen verändern. „... ein nüchterner kühler Physikraum wird zu einem Ort spannender forschungsstrategischer Debatten.“ (GIRMES 1999, S. 98) Diese „Umkonzeption“ zeigt das Zusammenspiel von Realraum und persönlichem Raum mit den darin handelnden Individuen. Daraus resultiert nach GÖHLICH und ZIRFAS der „inszenierte Raum.“ (GÖHLICH/ZIRFAS 2007, S. 99) Hervorzuheben ist dabei die gezielte und reflektierte Steuerung unter Bewusstsein aller Steuerungselemente, die hier innerhalb der Ebenen des reflexiven Raumeinsatzes systematisiert sind. Der inszenierte Fachraum ist nur dann als solcher zu betrachten, wenn der Inszenierende die Bedingungen kennt, die zu einer gezielten und gesteuerten Fachraumnutzung führen.

„Die räumlichen und materiellen Unterrichtsbedingungen haben einen erheblichen Einfluss auf Themenwahl und Aufgabenstellung und damit auf die Effekte des Lernprozesses. [...] Die bewusste nach pädagogischen Kriterien gestaltete Lernumgebung wirkt sich auf Lehrkräfte und Schüler fördernd oder hemmend auf die Einstellung und Bereitschaft, auf Kompetenzerwerb und -sicherung aus.“ (HENNINGSEN 2006, S. 38) „Unterrichtsräume haben Aufforderungscharakter und legen Unterrichtskonzepte nahe.“ (BARTSCH/BÜRKLE 2013, S. 21) Diese sind immer kontextuell eingebunden in das jeweilige vor-

herrschende gesellschaftliche Verständnis. „Wir leben und handeln im Raum und im Raum spielt sich ebenso sehr unser persönliches Leben ab wie das kollektive Leben der Menschheit.“ (aus dem Französischem übersetzt: MINKOWSKI 1995, S.367) Diesen Gesellschaftseinfluss zu reflektieren, verhilft dem Raumnutzer zum besseren Verständnis von Verhalten, Erwartungen, Hemmnissen und Chancen.

4.2.6 Sechste Ebene: Der gesellschaftsgebundene Raum

Der Gesellschaftsbegriff kann etymologisch⁸ räumlich anthropogen beschrieben werden und bezieht sich „auf das Zusammenleben der Menschen innerhalb eines räumlichen Bereichs.“ (HILLMANN 2007, S.289) Der Zusammenhang von Raum und Gesellschaft ist wissenschaftlich beachtet im kulturwissenschaftlichen Raumdiskurs. Der politisch-geografische Raum des *spatial turn* (zurückzuführen auf die kulturwissenschaftliche Wende durch SOJA 1989) überführt die Betrachtung des Raumes von seiner beengten physikalischen Entität in die eines interdisziplinären kulturellen, sozialen und medialen Gefüges, an dem Gesellschaftszustände abgelesen werden können (vgl. BURGHARDT 2014, S. 120 f.). Bezogen auf den öffentlichen Raum, können die Ergebnisse begrenzt auch auf den schulischen Fachraum übertragen werden und es ist zu schlussfolgern:

Die entsprechenden Kultur- und Sozialräume prägen den Fachraum und umgekehrt.

Die eine Gesellschaft ausmachenden grundlegenden Gemeinsamkeiten (Werte und Normen, Traditionen und Kommunikation) prägen die Menschen, ihre Handlungen, Äußerungen und das von ihnen Geschaffene. Gesellschaft drückt sich auch in räumlichen Realitäten aus (vgl. auch BOURDIEU 1991, S.25 f.). BOURDIEU unterscheidet den sozialen vom physischen Raum, in dem Akteure mit sozialen Interaktionen „an einem Ort des sozialen Raums lokalisiert [sind], der sich anhand seiner relativen Stellung gegenüber anderen Orten (oberhalb, unterhalb, zwischen und so weiter) und anhand seiner Entfernung von diesen definieren lässt.“ (BOURDIEU 1991, S. 25) „Als soziale Akteure sind sie nicht im physischen Raum ...“ (LIPPUNER 2005, S.163) BOURDIEU verweist darauf, dass der soziale Raum die Eigenschaft besitzt, „sich mehr oder weniger strikt im physischen Raum in Form einer bestimmten distributionellen Anordnung von Akteuren und Eigenschaften niederzuschlagen. LIPPUNER nennt das die „Projektion des Sozialen auf Physis“. (LIPPUNER 2005, S.164) Die Gültigkeit auch auf Lernräume ist unbestritten. „Die pädagogische Frage und die poli-

8 Gesellschaft etymologisch von althochdeutsch: sal; Geselle: Genosse/Zugehöriger im Saal (GRIMM 1971, [Bd. 5, Sp. 4026])

tisch soziale Frage sind dabei eng aneinander gebunden und wechselseitig aufeinander bezogen.“ (REBLE 1999, S. 280) Ziel ist es, von der „Erziehungswirklichkeit“ auszugehen und das bedeutet die Hinwendung auf „die Struktur ihrer geschichtlichen Bewegung“ und Beachtung ihrer „Komplexität“. (BLANKERTZ 1982, S. 265 f.) Die gesellschaftliche Einbindung und Einflussnahme betrifft alle Ebenen des reflexiven Raumeinsatzes und greift hier auch beachtlich zeitlich mehrdimensional ein. Historizität, gegenwärtiger Ist-Zustand und Zukunftsentwicklung ergeben ein multikomplexes Raumbild, welches nicht spannungsfrei darstellbar ist. Im Kontext gesellschaftlicher wie wissenschaftlicher Arbeitsteilung, z. B. durch unzählige getrennte Einzeldisziplinen und Bezugswissenschaften der Ernährung (vgl. Kritik bei FEGEBANK 2001, S. 55 ff.), die sich auch im fächergeteilten Unterricht in der Schule widerspiegelt (Kritik der Reformpädagogin), werden nur zu leicht aus bestehenden Zusammenhängen der Realität Einzelfragmente, die in Lebenssituationen problemlösungsuntauglich sind. Berufs- und Privatleben sind nicht zu trennen und die Tendenz geht, wie beschrieben und in neueren Berufswahltheorien postuliert, hin zu lebens- und berufsweltlichen Gesamteinheiten – eine Veränderung der „sinnstiftenden Grundorientierung des Lebens“. (REINHOLD 1992, S. 21) Arbeit und Beruf werden als Schlüsselkategorien bei der Gesellschaftsanalyse angesehen und unterliegen einem aktuellen Wertewandel. Starke hedonistisch individualistische Tendenzen bei gleichzeitig gesamtgesellschaftlich gestiegenem Ausbildungsniveau (ebd., S. 22) führen auf der einen Seite zu einem veränderten Anspruchsdenken von Arbeitsgestaltung (Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Eigenaktivität), können aber auch zum Trugschluss der automatischen, anstrengungslosen, gesellschaftlichen Absicherung mit einhergehender verstärkter Passivität in allen Lebensbereichen verleiten, die VOLLMER (1986) als „Entmythologisierung der Berufsarbeit“ benennt. Schule muss auf die veränderliche Zukunft vorbereiten mit den gegenwärtigen räumlichen Bedingungen und einem historischen, traditionellen Erbe, das Entwicklungstendenzen verlangsamt und sogar aktiv verhindert. Entfernt von der phänomenologischen Deskription, kommen hier pluralistisch multiperspektivische Ansätze zum Tragen und raumsoziologische Richtungen werden beschritten. FOUCAULT bezeichnet die Geschichte der Räume als „Geschichte der Mächte“ und weist dieses unter anderem am Ausdruck „institutioneller Architektur“ oder „dem Klassenzimmer“ aus. (FOUCAULT 1977, S. 253) Ableitend kann man schlussfolgern, dass man Räume auch aktiv einsetzen kann, um Macht und Verantwortung der unterschiedlichen beruflichen Hierarchien zu thematisieren und gleichberechtigt aufzuzeigen. Selbstständigkeit, Unternehmertum, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Angestellte und Beamte besitzen jeweils sehr spezifische Charakteristiken, die sich auf Arbeitsbereiche und Handlungsprozesse auswirken.

Dieses ist auch an der Lehrküche im besonderen Maße aufzuzeigen. Die Lehrküche kann nicht losgelöst von ihrer kontextuellen gesellschaftlichen und der sich daraus resultierenden räumlichen Einbindung betrachtet werden. Auch ihre Kontexteinbindung rührt von einer starken traditionellen historischen Systemerhaltungstendenz und von Machtbestrebungen her (siehe siebte Ebene: Der systemvernetzte Raum). Tabelle 5 weist in Kurzform die epochalen Einflüsse und bis heute wirkenden Prägungen aus. Sie kann nur einen Versuch darstellen, Grundlegendes auszuweisen.

Die Geschichte des Unterrichtsfaches Haushaltslehre weist immer wieder die Verbindung zwischen gesellschaftlicher Stabilität und häuslicher Versorgung aus (vgl. RICHARZ 1984, BLOCHMANN 1966). Häusliche Versorgung in der Küche war eine Arbeitsaufgabe und ein Ort, der den Frauen weitestgehend zugeordnet war und so ist es nicht verwunderlich, dass die schulische Lehrküche für den Bildungszweck der familiären Versorgungsabsicherung zunächst ausschließlich als Lernort in der Mädchenbildung eingesetzt wurde. Die geschlechterspezifische Zuordnung von Bildungsinhalten resultierte aus einem herrschenden Denken und fand zunächst in den Anfängen von Lehrküchenunterricht statt, als „Mädchenbildung unter dem Leitbild ‚Bestimmung der Frau‘“ organisiert wurde. (RICHARZ 1984, S. 165) Es ist ein Wandel der Funktion der Lehrküche im historischen Kontext zu verzeichnen. Während vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 1950er Jahre die Lehrküche in der bildungsgesellschaftlichen und -politischen Grundauffassung ausschließlich ein Lernort der Mädchenbildung war, ist er inzwischen genderneutral im Schulsystem eingebunden. Inwieweit er auch geschlechtergleich didaktisch und sprachlich eingesetzt wird und seine Akteure (Entscheidungssträger) sowie insbesondere auch seine Nutzer (Lehrende wie Lernende) dem Raum neutral begegnen, wird damit nicht ausgedrückt. Festzustellen ist der stattgefundene Wandel, der räumlichen und schulischen Einbindung. Die Lehrküche ist nicht in einem Komplex von simulierten Haushaltsräumen eingebunden (Vorratsraum, Schulküche, Handarbeitsraum, Bügelraum, Waschküche), sondern einem Werkstattverbund angegliedert. Hier hat sich die Systematik geändert und die Lehrküche ist aus dem traditionellen organischen Verbund herausgelöst. Damit eng verbunden ist die Ausrichtung. Die der Mädchenbildung zuzuordnende Ausrichtung war auf die Versorgung der Familie mit Verhaltensschulung zur Aufopferung und zur Volksgesunderhaltung angelegt. Nun sind individualistische Tendenzen und gruppenorientierte Methoden erkennbar. Die organischen Erkenntniswegstrukturen in der Zeit bis 1945 (Volksernährung) wandelten sich zum analytischen, einzelaspekthaften Lernen, das die Ernährungsphysiologie und die Orientierung an den Nährstoffgruppen sowie experimentelle Analytik zum Gegenstand nahm. Diese Begrenzungen scheinen nun sichtbar abgelöst und wirken jedoch

beide weiter nach. Es zeigen sich aktuell die flexiblen Raumsysteme für Individual- und Gruppenprozesse mit breiter angelegten Zielen, Erkenntniswegen und Methoden. Die Ernährungs- und Verbraucherbildung steht als übergeordnete Zielorientierung fest und verortet die Lehrküche im allgemeinen edukativen Rahmen. Inwieweit die aspekthafte analytische Unterrichtsgestaltung überwunden ist und Ernährung als Gesamtphänomen zur Grundlage von problem- und situationsorientierten Unterricht verwendet wird, soll die Empirie in Verbindung mit der Analyse des Lehrplanes zeigen. Gesellschaftliche Entwicklung ist von Dualismus geprägt: Dualismus von anthropogenem Arbeitsverständnis in Selbstverwirklichung und Selbstentfremdung, traditionellem Strukturert und fortschrittlichem Wandel in allen Bereichen (systemtheoretischer Erhalt und Entwicklung/Evolution). Die siebte Ebene des systemvernetzten Raumes kann dieses präzisieren.

Tab. 5: Epochale Prägungen und aktuelle Auswirkungen auf die Lehrküche in ihrer Funktion

grundlegende Epochen¹⁾	grundlegende gesellschaftliche Bildungsprägung	Lehrküchenfunktion damals	aktuelle Auswirkung
ab Ende 19. Jhd.	organisch	Haushaltungslehre zur Stärkung der Gesellschaft durch starke Familien (Mädchenbildung zur naturgegebenen untergeordneten Rolle der Frau als Mutter, Ehefrau und Hausfrau)	weibliche Präferenz in Lehrerbildung und privathäusliche Prägung der Raumausstattung und -einrichtung Wertigkeit der unbezahlten Hausarbeit/Laienarbeit
1909		Haushaltslehreunterricht als allgemeinbildendes Fach für alle Frauen und Mädchen	
ca. 1900–1933	reformatorisch, romantisch, irrational	Lehrküche als Arbeitsort der Arbeitsschulpädagogik, koedukativ, ganzheitliche Handlungsorientierung auf Produktionsarbeit	Lehrküche als Werkstatt gleichgeschlechtlich
nach 1945 DDR: 1949–1990	organisch ideologisch sozialistische Prägung auf Erwerbsarbeit und Gesellschaftsarbeit, bei polytechnischer Bildung zentralistisch geregelt	keine Lehrküche in allgemeinbildenden Schulen kein Interesse an Bildung zum Privathaushalt als unerreichbarer Bereich der sozialistischen Prägung	keine grundständige Ausbildung der Lehrkräfte, Präferenz der technischen Werkstätten im polytechnischen Profilbild, Orientierung an privathäuslichem Handeln
BRD: 1949–heute	Widerspruch: traditionell	traditionelle Küchenform, Mädchenbildung, Hausfrauenbild geht über zu einem an den Lebenssituationen im Haushalt orientierten Unterricht aller Haushaltsmitglieder	privathäusliche Prägung, familiäre Versorgung durch Frau aber Eigenversorgung/Familienfürsorge, koedukativ, Stundenreduzierung
1965–1975	nüchtern rational analytisch, einzelaspekthaft, aufklärerisch, wissenschafts-orientiert	Lehrküchen mit Einzelarbeitsplätzen, sensorische Analyse, experimentelle Methoden	experimentelles Arbeiten, Orientierung an Nährstoffen + Ernährungsphysiologie, Ernährung nicht als Gesamtphänomen

(Fortsetzung Tab. 5)

grundlegende Epochen ¹⁾	grundlegende gesellschaftliche Bildungsprägung	Lehrküchenfunktion damals	aktuelle Auswirkung
BRD ab 1990	Erährungs- und Verbraucherbildung individuelle Lebensformen	variable Küchenformen und wechselnde Sozialformen; Küche als Lernort	Stundenreduzierung unterhalb der Grundlagenvermittlung; koedukativ zunehmend ohne eigenes Fach Hauswirtschaft
Tendenz	Persönlichkeitsorientiert, handlungsorientiert	multifunktionale Küchenarbeitsplätze, professionelle Einrichtung und Ausstattung, Versorgung Dritter	
1) Die angegebenen Grundtendenzen überschneiden sich, laufen parallel, lösen sich ab und sind in Westdeutschland und in Gesamtdeutschland regional unterschiedlich stark ausgeprägt.			

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an RICHARZ 1984; FEGE BANK 2006

4.2.7 Siebte Ebene: Der systemvernetzte Raum

Um einen systemvernetzten Raum darzustellen, muss sich systemtheoretischer Terminologie und systemtheoretischen Erkenntnissen zugewandt werden. Die „Allgemeine Systemtheorie“ (GST = General System Theory), die durch die „allgemeine Systemlehre“ von Bertalanffy 1949 begründet wurde, weist als Kernsatz der Systemtheorie aus: „Die Eigenschaften und Verhaltensweisen höherer Ebenen sind nicht durch die Summation der Eigenschaften und Verhaltensweisen ihrer Bestandteile erklärbar, solange man diese isoliert betrachtet. Wenn wir jedoch das Ensemble der Bestandteile und Relationen kennen, die zwischen ihnen bestehen, dann sind die höheren Ebenen von den Bestandteilen ableitbar“ (BERTALANFFY 1972, S. 25; zitiert in ROPOHL 1979, S. 50).

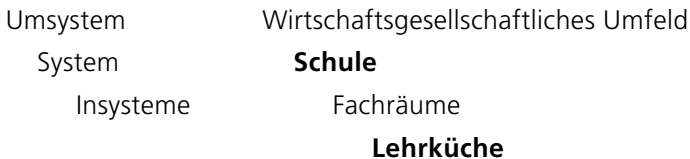
Dieser systemtheoretische Ansatz ist in der Kybernetik die als „Metawissenschaft“ verstanden werden will und nahezu zur selben Zeit entstand wie die Systemtheorie, eingegangen, wobei sie mehr oder weniger zunächst auf technische Systeme und damit z. T. auf geschlossene Systeme angewandt wurde.

Die Allgemeine Systemtheorie fand dann Eingang in das Denken und in Konzepte, Ansätze sowie Theorien verschiedenster Wissenschaften, wobei die Systemtheorie vielfach als Methode herangezogen wurde und wird. Auch in der Ökologie – insbesondere der Human- bzw. Sozialökologie – hat die Systemtheorie Eingang gefunden, wobei die „leeren“ Begriffe der GST „gefüllt“ wurden, damit auch andere Aussagen ermöglichten und nachfolgend eine andere Aussagekraft besitzen.

Besteht nach der Charakterisierung der GST ein System aus einer Menge von Elementen und einer Menge von Beziehungen zwischen den Elementen, so besteht ein Ökosystem aus einer Lebensgemeinschaft und dem dazugehörigen Lebensraum, welche durch vielfältige Beziehungen miteinander verbunden sind.

In der weiteren Gegenüberstellung der Begriffe System und Ökosystem wird deutlich, dass im Systembegriff weder die Komponente Zeit noch die Komponente Raum enthalten ist. Der Raumbegriff kommt in der allgemeinen Systemtheorie nicht als grundlegender Systembestandteil vor. STICHWEH begründet dies damit, dass eine Theorie der Gesellschaft nicht in raumwissenschaftlichen Begriffen formuliert werden könne (vgl. STICHWEH 2000, S. 184 ff.). Ein Ökosystem ist dagegen räumlich verortet (Lebensraum, der spezifiziert werden kann, wenn sich z. B. das „Leben“ in der Küche abspielt); die Zeitkomponente ist implizit in der Charakterisierung des Ökosystems als ein „Wirkgefüge“, das keinen statisch-momentanen Zustand ausweist. „... Zeit drückt sich durch die Dynamik des Systems über die Prozessstruktur aus.“ (FEGEBANK 1994, S. 224)

Setzt man in der vorliegenden Arbeit den Systembegriff ein, muss zunächst entschieden werden, auf welcher Ebene das System zu verorten ist. Es ist nicht günstig, die Küche als System festzulegen, da sie für die Lebens-, sprich Lern-Lehr-Gemeinschaft nur ein Teil des Lebensraumes, sprich Lehr-Lern-Raumes ist. Günstiger ist es mithin, die Schule als System, die Fachräume – so auch die Küche – als Insystem (andere Bezeichnung für das integrale Subsystem) zu bezeichnen, so dass auf der Ebene der Fachräume die anliegenden Lehr-Lern- und Arbeits-Räume auf der Beziehungsebene der Küche liegen, die vernetzt ist mit der Schule und ihren Bedingungen und Bedingtheiten. Die Schule ist wiederum über Beziehungen verbunden mit anderen Systemen (Haushalt, Betrieb, staatlichen Einrichtungen...), die alle dem wirtschaftsgesellschaftlichen Umsystem zugehören.



Die unter Abb. 10 zu Beginn dieses Abschnittes 4.2 skizzierte Darstellung zum systemvernetzten Raum weist bildlich die Beziehungen aus, die für das Insystem Lehrküche, als integraler Bestandteil des Systems Schule und durch dessen Austausch mit dem außerschulischen Umsystem für die vorliegende Forschung gelten soll. Ein diesbezügliches Insystem ist entsprechend seiner Elemente und Beziehungen, bzw. Lehr- Lerngemeinschaften und -räume sowie funktionalen anthropogenen Handlungs-, sprich Lehr-/Lernprozessen auf der einen Seite spezifisch und abgrenzbar beschreibbar, benötigt auf der anderen Seite jedoch die Beachtung des bei offenen Systemen vorhandenen starken Beziehungs- und Funktionengeflechts mit dem Hauptsystem. Übersetzt für den Untersuchungsgegenstand bedeutet dies, dass die Bedingungen, unter denen die jeweilige Lehrküche eingesetzt und genutzt wird, in starkem Maße der Schule, der sie angehört unterliegen. Organisationale Strukturen, Einstellungen der Schulakteure und u. a. das hierarchische Wirkgefüge beeinflussen die Handlungsprozesse sowie insgesamt die Systemabläufe, begrenzen und/oder fördern sie. Das Insystem Lehrküche übernimmt bestimmbare Funktionen des Gesamtsystems Schule. Es besitzt dabei aber auch eigene systemimmanente und aus der Binnensicht bestimmbare eigene Gesetzmäßigkeiten (vgl. HARTMANN 2005, S. 304). Die Beziehungen enden jedoch nicht an einer Grenze des Systems Schule. Die Lehrküche in der Schule ist von der Zielstellung ein Lernort, der auf die verschiedenen bestehenden und anstehenden Handlungssysteme der Lernenden vorbereiten sollte. Darauf ausgerichtete Lehr-Lern-Arrange-

ments sollten diese Heterogenität beachten und differenziert ausfallen. „Verschiedene Handlungsprozesse in den Systemen erfordern unterschiedliche [...] Qualifikationen.“ (HARTMANN 2005, S.228) Die Lehr-Lerngemeinschaft besteht aus Mitgliedern (Lehrenden und Lernenden), die gleichzeitig Mitglieder verschiedener Systeme sind und entsprechende Erfahrungen mitbringen. Lehrende und Lernende sind deshalb gewählte Bezeichnungen, weil sie entsprechend der Funktionen Lehren und Lernen benannt sind.⁹ Traditionell ist der Lernort Lehrküche als Insystem mit der Funktion geschaffen worden, um Kompetenzen für die Bewältigung der im System Haushalt notwendigen Funktionen als handelndes Haushaltsmitglied zu vermitteln. Diese Systemausrichtung sollte Erweiterung erfahren. Die Vorbereitung auf, für den Lernenden, fremde Systemanforderungen umliegender Systeme erfordert die diesbezügliche Kenntnis des lehrenden Systemmitgliedes. Die Funktionen Lehren und Lernen sind gerichtet auf die angestrebte Bewältigung fremder Systemanforderungen und sind somit ein signifikanter Hinweis auf die notwendige Offenheit des Systems Schule mit seinen Insystemen.

Das Lernen und Lehren aus systemtheoretischer Perspektive findet an den Elementen statt und nutzt die energetischen, materiellen und informatorischen Beziehungen. „Aus unserer Sicht sind dafür spezielle Kommunikationsmöglichkeiten (‘systemspezifische Kommunikations-architekturen’) so zu gestalten, dass Aktion und Reflektion ermöglicht werden.“ (ACKERMANN 2005, S. 15) Jedes System nutzt seine Sprache. In und über die Lehrküche kann orientiert an häuslichen und betrieblichen Systemen als Lernort zur Lebensbewältigung ganz unterschiedlich kommuniziert werden. Fachsprache dient der professionellen Ausrichtung. Kommunikation ist nicht nur auf verbale Äußerungen der Systemmitglieder begrenzt, auch der Informationsfluss zwischen Materie und Mitgliedern kann förderlich oder hemmend sein z. B. durch defekte oder funktionsgestörte Elemente, fehlendes Verständnis zur Verwendung oder Zweckentfremdung.

Es ist also festzuhalten, dass sich Handlungsvollzüge innerhalb eines physischen Raumes (Lehrküche) nicht innerhalb seiner baulichen Begrenzungen losgelöst analysieren lassen – eine Beachtung der Hinwendung auf und Einflüsse durch umliegende Systeme ist notwendig für das Gesamtverständnis. Gesellschaftliches, in der Lebensgemeinschaft stattfindendes Denken, Systemanfor-

9 Lehrende des Insystems Lehrküche müssen dabei nicht in jedem Abschnitt des Lehr-/Lernprozess Systemmitglieder der Schule sein, sie könnten auch als von den eigentlichen Systemmitgliedern beauftragte aus den Umsystemen stammende „Experten“ sein, die in der Lage sind, entsprechend der Funktion „Lehren“ der Lehrküche zu agieren, Handlungsvollzüge in Gang zu setzen und den Lehr-Lernprozess ein- oder mehrmalig zu gestalten. Dabei bringen sie wie jedes Mitglied Voraussetzungen und Prägungen aus anderen Systemen mit.

derungen und gerichtete Anforderungen an die Systemmitglieder enden nicht an räumlichen Außenwänden. Andererseits kann und muss davon ausgegangen werden, dass die hier ausgemachten Systeme zum einen Einfluss nehmen auf Persönlichkeit, Interaktionen, Raumgestaltung, -verwendung und -nutzung, zum anderen bewusst und gezielt zum Erreichen gestellter Lehr-/Lernziele eingesetzt werden können.

Wird der Blick auf das einzelne Systemmitglied gerichtet, sind die Systeme und ihre Funktionen, in denen er involviert ist, nicht immer klar abgrenzbar und teilweise überlappend (unter Umständen isst der Lernende in der Lehrküche und ersetzt damit eine häusliche Mahlzeit). In unterschiedlichen Systemen agierend, ist zwar die Handlungsperson identisch, ihre Funktionen und (Teil-)Ziele jedoch unterschiedlich. Diese Mehrdimensionalität führt zu menschlichem Handeln als ein nicht einfach zuzuordnendes „Wirkgefüge mit dynamische[m] Charakter“ (FEGEBANK 1994, S. 119) und zu der Konsequenz, dass Unterricht eine eindeutige Zuordnung und Ausrichtung des Lernzieles zu einem System benötigt und deutlich ausweisen sollte, dass ein privater Haushalt andere Anforderungen an die Haushaltsmitglieder stellt als z. B. Betriebe und Unternehmen an ihre Mitarbeiter. Eine Gegenüberstellung zum Feststellen von Unterschieden und Parallelen ist für eine zielgenaue Unterrichtsplanung und -durchführung unabdingbar. Zur Entwicklung von Personalkompetenz (Selbst- und Sozialkompetenz) ist die Ausweisung und Förderung von Eigen- und Fremdziele(n) (systemrelevant) von Bedeutung. Systemische Wirkpotentiale zu reflektieren bedeutet im übertragenen Sinne, die subjektive Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit auszuloten. Dazu sind die verschiedenen Systeme mit ihren unterschiedlichen Anforderungen zur Lenkung der Merk- und Wirkwelt der Systemmitglieder abzubilden. Hier wird auch das Problem von Berufsorientierung insgesamt deutlich. Auf ein System zu orientieren oder orientiert zu werden ohne Mitglied zu sein, ist schwierig. Kurzfristige Teilhabe ohne Mitgliedschaft und Funktion, wie in Praktika häufig durchgeführt, ist wenig zielführend. Dieses ist in der Realität auch ohne diese systemtheoretische Begründung längst erkannt und ungelöst. Wichtig erscheint für Lernende demnach eine reflektierte kontinuierliche Teilhabe als sich orientierender Systemteilnehmer/-in. Schule sollte ihre (Mit-)Zuständigkeit annehmen und auf diesen Teil der Lebenswelt schulübergreifend orientieren.

Ein wichtiger Begriff, der in Bezug der Bemühungen von Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft für eine Berufsorientierung verwendet wird, ist der Netzwerkbegriff. STICHWEH konstatiert dazu: „Der Raumbegriff, den die Netzwerkidée benutzt, ist fast nur noch metaphorisch. Er verrät das Entbehrlichwerden nahezu aller physischer Markierungen.“ (ebd., S. 194) Im Netzwerk wirken die einzelnen Objekte miteinander und nehmen in ihren Beziehungen

Einfluss aufeinander. Dabei unterliegen sie ihren jeweiligen Bedingungen und Normierungen. Außerschulische Lernorte können rückwirken auf innerschulischen Raum, wenn ein bewusstes Einsetzen dieser Wechselwirkungen durch die Beteiligten geschieht und Synergien genutzt werden. Losgelöste Einzelaktionen entsprechen nicht dem Netzwerkbegriff von STICHWEH. Systeme können nicht vollständig inklusiv und deckungsgleich gedacht werden. Die Kenntnis der Systemeigenschaften und eine multisystemische Reflexion durch Lehrende kann jedoch zu einem bewussten Überwinden des Ausschlussphänomens des exklusiven Denkens von Wirtschafts-, Gesellschafts-, Privathaushalts-, Allgemeinbildendes und Berufsbildendes Schulsystem führen. Das Agieren zwischen und innerhalb der Systeme kann geprägt sein von Durchlässigkeit und von sozialer Distanz. Gegenseitige Einflüsse wahrnehmen, reflektieren und aktiv einsetzen, differenzieren, abgrenzen und kommunizieren sind dafür die kognitiven Voraussetzungen der Gestalter (vgl. STICHWEH 2000, S. 194). Dabei sollte zeitweise integrativ im Sinne einer systemübergreifenden Abstimmung und mit kurzfristiger (wiederholbarer) Verkopplung agiert werden (vgl. LIPPU-NER 2005, S. 119). Irritationen entstehen leicht bei solchen Systemkopplungen, die im Bildungswesen *Kooperationen* genannt werden. Die Störungen finden jeweils systemimmanent statt und entstehen durch systemfremde Erwartungen (vgl. LUHMANN 1990, S. 40). Langfristige Wirkungen können erzielt werden, wenn Schule durch didaktisierte Simulation räumliche Abbilder von Lebensräumen schafft und sich hinsichtlich der Funktionen im offenen dynamischen System mit Umweltkorrespondenz und Nischenfindung informiert öffnet.

4.3 Forschungsmethodischer Ansatz

Nach dem im Kapitel 3 bereits kurz beschriebenen empirischen Gang der Untersuchung und der in den letzten Unterabschnitten dargestellten Entwicklung einer theoretischen Basis ist es nun notwendig, Grundüberlegungen zum Forschungsdesign und die methodische Vorgehensweise innerhalb der Einzelfallstudien begründet vorzustellen, um diese für den besseren Nachvollzug zu konkretisieren. Die in den vorhergehenden Abschnitten 4.1 und 4.2 theoretisch entwickelten Instrumente zur Potentialbestimmung und die dabei bereits aufgetretenen starken Hinweise auf einen bestehenden Bedeutungszusammenhang von Lehrkücheneinsatz zur Berufsorientierung bedürfen auf der einen Seite einer eingeschränkten (durch die Fallanalyse nur exemplarischen, jedoch richtungsweisenden) deduktiven, empirischen und qualitativen Validierung und auf der anderen Seite der explorativen Generierung weiterer induktiv zu gewinnender Artefakte, die die Darstellung eines möglichst die Komplexität erfassenden Gesamtbildes ermöglichen. Theorie und Empirie sind separat nicht gänzlich zielführend und entstehen in einem solchen Forschungsdesign aus der

wechselseitigen Bestärkung und Überprüfung. Die dargestellten Forschungsphasen liegen demnach auch nicht zeitlich ganz konsequent linear hintereinander, sondern der Erkenntnisprozess gestaltet sich spiralförmig miteinander verschränkt. Die Datenerhebung wirkt zurück auf ihr theoretisches Erhebungsinstrument und die Auswertung führt zu wechselseitigen Sättigungen. Synthese und Analyse liegen eng beieinander und beides gemeinsam dient dem übergeordneten Ziel dieser Arbeit, die Bedeutung der Lehrküche für die Berufsorientierung herauszustellen. Die theoretische Basis wird mit dieser wissenschaftlichen Arbeit gelegt, Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen von Raumreflexion und Formen von Berufsorientierungsverständnis werden aufgezeigt, das Instrumentarium des reflexiven Ansatzes ist hergestellt. Nun dient der entwickelte Ansatz als Instrument, die Realität und die Praxis zu analysieren.

Im Folgenden wird beschrieben, wie die begründete Wahl der empirischen Forschungsmethode erfolgt ist. Um die Akteure *in* der Lehrküche als eines ihrer Wirkungsfelder empirisch erfassen zu können, ohne von deren individueller reflexiver Wahrnehmung abhängig zu sein, ist eine nicht-teilnehmende Beobachtung als eine möglichst wenig verändernd eingreifende Methode geeignet. Aufgrund der zu erwartenden Komplexität des zu untersuchenden Gegenstandes und seiner zu erwartenden hintergründigen Phänomene fällt die Wahl auf eine kleine Stichprobe zufälliger aber typischer Fälle, die als besonders aussagekräftig gelten können. Die der Einzelfallstudie immanente Triangulation sichert hierbei die Interpretationsergebnisse ab und sorgt für eine multidimensionale Herangehensweise an den Untersuchungskomplex *Berufsorientierung in der Lehrküche*. Eine genauere methodische Bestimmung und Begründung erfolgt in den untergeordneten Gliederungsabschnitten. Hauptanliegen der Arbeit ist es, vor Ort empirische Daten durch die Beobachtung von Unterricht in Form einer Verlaufsuntersuchung zu erheben. Dies geschieht innerhalb des übergeordneten Forschungsdesigns der Fallstudienanalyse. Die Beobachtungen werden zum einen explorativ zum Auffinden und Generieren berufsorientierender Bedeutungsmerkmale (induktive Merkmalsfindung) und zum anderen prüfend merkmalsbestätigend (deduktiv) für die Bedeutsamkeit schulischer Berufsorientierung im Fachraum Lehrküche verwendet. Hierzu wird an allgemeinbildenden Schulen mit Berufsorientierungsauftrag Unterricht in der Lehrküche beobachtet, sein Verlauf schriftlich erfasst, die Daten transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (MAYRING 2002, 2010 und KUCKARTZ 2014) ausgewertet. Die sich durch die deduktive Vorgehensweise bestätigenden Merkmale berufsorientierenden Fachraumunterrichts werden bereichert durch die aus dem Datenmaterial interpretierten Zusammenhänge, die zu einer vertieften Anreicherung der Theorie führen. Das Abbild der sozialen Wirklichkeit als Ziel

der empirischen Datenerhebung ist über fallbasierte qualitative Methoden zu erreichen, da sie es erlauben, „... Entwicklungen, Prozessabläufe und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nachzuvollziehen, sowie praktisch relevante datenbasierte Aussagen zu treffen“ (ALBERS/KLAPPER/KONRAD 2009, S. 36). Eine quantitative statistikgestützte Aussagengeneralisierung ist nicht zielführend, da das Untersuchungsfeld in seiner Gesamtkomplexität und Vielzahl an systemrelevanten Parametern als heterogen auszuweisen ist und die betroffenen Akteure in ihrem Verhalten und Handlungsmuster zu subjektiv involviert sind und diesbezüglich natürlich und weitestgehend unreflektiert agieren.

4.3.1 Forschungsansatz vergleichende Fallstudie

Die Kasuistik ist ein „... legitimes und ertragreiches Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung in der Pädagogik ...“ (FATKE 2010, S. 160) und dient der „... stärkeren Hinwendung von pädagogischer Theorie und Praxis zum ‚Alltag‘ und zur ‚Lebenswelt‘“ (ebd. 161). Dabei begegnet sie der Kritik gegenüber anderen Verfahren über deren mangelnder externer ökologischer Validität. Es wird zum Fall, was als denkwürdig eingeschätzt wird und verwundert und drängt sich somit geradezu auf, weil es „auf-fällt“ (vgl. dazu FATKE 2010, S. 165).

Die Unterrichtspraxis in der Lehrküche erfordert eine Methode, die die Komplexität der menschlichen Wirklichkeit in ihrer Gänze aufnimmt und Zusammenhänge darstellt. Eine quantitative Methode der Zerlegung des zu beobachtenden Gegenstandes in Einzelartefakte kann der Komplexität nicht gerecht werden. Die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes begründet sich hauptsächlich in der theoriegeleiteten Vorarbeit zu einer reflexiven Fachraumnutzung zur Berufsorientierung, die ein hohes Maß an Reflexion des Selbst, Dritter, der Situation und durch Dritte verlangt. Qualitative Forschungsansätze dienen dem Ziel „Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich in sie hineinzusetzen, sie nachzuerleben oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen“ (MAYRING 2010, S. 19). Daraus resultiert auch der Erkenntnisweg, der durch die Methodenwahl induktiv abläuft und die weitere Entscheidung zur vergleichenden Fallanalyse des „Besonderen“ anregt. HEINZE et al. (1975) zeigen auf, dass eine Verallgemeinerbarkeit von Einzelfallmaterial möglich ist und Erkenntnisse daraus als allgemein gültig ausgewiesen werden können. Einen rein induktiven Weg gibt es hierbei nicht, denn „Verallgemeinerungen treten nicht voraussetzungslos aus der empirischen Realität hervor. (...) Vielmehr haben solche „allgemeinen“ theoretischen Aussagen zunächst vorläufigen, hypothetischen Charakter und obwohl die Erforschung eines Einzelfalles bereits starke Hinweise auf *Typisches im Individuellen* liefert, bedarf es weiterer Fallstudien“ (FATKE 2010, S. 166 f.). Die Gesamt-

zahl richtet sich nicht nach der quantitativen Repräsentativität, sondern nach der genauen Erfassung einer jeweiligen Situation in ihrer Komplexität. Bedeutsamkeit und Wesenserfassung stehen im Vordergrund (vgl. FATKE 2010, FALTE-MAIER 1990, LEWIN (1931/1981)). Sättigung kann bereits dann eintreten, wenn Phänomene in einem zweiten Fall erneut und ähnlich bewertet auftreten und die theoretischen Aussagen bestätigen.

Ziel der Einzelfallstudien soll es sein, „das Ergebnis der Fallanalyse zu den vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung (...) [zu setzen], um den Fall als einen typischen exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert.“ (FATKE 2010, S. 165) FATKE warnt hierbei vor der Tendenz zu illustrativen Fallschilderungen. (ebd.)

4.3.2 Erhebungsmethoden

Um das direkte Unterrichtsgeschehen in der Lehrküche zu untersuchen, wird dieses in mehreren Einzelfällen beobachtet. Für die weitere Datenanalyse von schriftlichen Dokumenten, wie dem Lehrplan und den verwendeten Unterrichtsmaterialien dient die Inhaltsanalyse bereits als Erhebungs- und später als Auswertungsinstrument.

Bei der Methodenwahl entfällt die Möglichkeit der Befragung der Beteiligten aufgrund der Vorerfahrungen aus geführten informellen Vorgespräche und der daraus resultierenden Feststellung einer geringen bis gar nicht vorhandenen Reflexion der berufsorientierenden Potentiale der Lehrküchenpraxis bei Lehrenden. „Lehrküche und Berufsorientierung? – Gibt es darin nicht, machen wir nicht!“ – ist die spontane Äußerung. Diese Unreflektiertheit wird zum Ausschlusskriterium für alle Methoden, die von den Teilnehmern ein Bewusstsein und ein Vorverständnis für diese Fragestellung benötigen. Der zu erwartende Gewinn einer Befragung wird gegenüber ihrem notwendigen Umfang als zu gering eingeschätzt. Außerdem liegt das Erkenntnisinteresse auf berufsorientierenden Phänomenen, den agierenden Lehrküchennutzern und deren Interaktionen. Somit fällt die Wahl auf eine Methode der Feldforschung – die nicht-teilnehmende Beobachtung.

4.3.2.1 Beobachtung

Die nicht-teilnehmende Beobachtung verlangt von den Beobachteten keine Vorkenntnisse und Reflexion, sondern dient der Erfassung natürlich wahrnehmbarer Phänomene und deren Analyse hinsichtlich theoriegeleiteter Fragestellungen bzw. der Generierung neuer allgemeiner Schlussfolgerungen.

Die Differenzierung zwischen nicht-teilnehmender und teilnehmender Beobachtung ist für die Unterrichtsbeobachtung im sehr engen Bezugsrahmen nicht eindeutig strikt zu trennen. Die nicht-teilnehmende Beobachtung kommt der stattgefundenen Erhebungsmethode in ihrer realen Umsetzung jedoch näher aufgrund einer definitorischen Festlegung durch Ausschluss lt. GREVE/WENTURA: „Bei einer teilnehmenden Beobachtung hat der Beobachter weitere (aktive, gewollte) Rollen im Geschehen.“ (1997, S.28) Offene Beobachtungen finden im laufenden Unterricht statt, nicht-teilnehmend bedeutet ein passives Verhalten der Beobachtenden im Gesamtgeschehen und ihre Reduzierung auf die ursprüngliche Aufgabe der Datenerhebung. Eine Gefahr des „going native“ besteht durch das Methodendesign nicht. Alle Akteure agieren zu keiner Zeit als Informanten und sind nicht in der Lage oder motiviert, zielgerichtet Verhalten vorzutäuschen (vgl. BORCHARDT/GÖTHLICH 2009, S. 41).

Die Beobachtung erfolgt theoriegeleitet, aber gezielt in der Erhebung unstrukturiert und verlaufsorientiert. Dadurch findet kaum eine Vorabfilterung statt, allerdings besteht eine bewusste selektive Wahrnehmung hinsichtlich des Erkenntnisinteresses und der Fragestellungen. Eine Strukturierung erfolgt erst im, ab der ersten Beobachtung parallel stattfindenden, Auswertungsschritt über die Codierung mit textimpliziten Merkmalen und einer damit stetig sich verdichtenden Wahrnehmung und Interpretation.

4.3.2.2 Erhebungsmethode Inhaltsanalyse von Dokumenten

„Die qualitative Forschung kennt generell keine so strikte Trennung zwischen der Phase der Datenerhebung und der Datenauswertung wie dies im klassischen Modell quantitativer Forschung der Fall ist.“ (KUCKARTZ 2014, S. 54) Datenerhebung und Datenauswertung überschneiden sich bzw. finden parallel statt. Vor der Anwendung der Inhaltsanalyse stellt bereits die Auswahl der Dokumente die vorherrschende Datenerhebung dar. Sie begründet sich durch kontextuelle Anbindung an berufsorientierendem Lehrkücheneinsatz auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Die Anwendung der Inhaltsanalyse als Erhebungsmethode richtet sich dann auf die bereits selektierten Dokumente, die schulische Berufsorientierung in Lehrküchen ausweisen könnten und die Unterrichtsplanung und -durchführung diesbezüglich beeinflussen. Die getroffene Auswahl enthält

- den Lehrplan des dem Fachraum zugehörigen Faches (5.3.1),
- Unterrichtsmaterialien aus den Beobachtungen (5.3.3), wie
 - Lehrbücher, Arbeitsblätter und
 - die in den beobachteten Unterrichtseinheiten verwendeten Rezepte.

Der Lehrplan steht für die gesamte Forschungsdauer zur Verfügung und dient dementsprechend für die theoretische Vorarbeit und für die Wahl des Untersuchungsfeldes als wichtiges Recherchematerial. Die weiteren Dokumente sind dagegen direkte Abkömmlinge der Beobachtungen und jeweils den Einzelfällen zuzuordnen und später im Kontext auszuwerten. Zur Forschungsplanung sind die Untersuchungskriterien und die Dokumentenauswahl der Unterrichtsmaterialien nicht festgelegt und ergeben sich induktiv aus den Datenerhebungen der Beobachtungseinheiten. Ziel muss es sein, aus mehreren Fällen Arbeitsdokumente vergleichen zu können hinsichtlich ihrer Zielperspektive, der Intention und Funktion sowie Wirkung. Eine losgelöste Betrachtung von der Beobachtungseinheit ist nicht möglich und sinnvoll. Die Datenerhebung erfolgt dadurch, dass zunächst durch „*initiiierende Textarbeit*“ (KUCKARTZ 2014, S. 53) eine intensive Auseinandersetzung mit den Texten erfolgt und hinsichtlich des selektiven Erkenntnisinteresses Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfragen gesucht werden.

4.3.3 Ergebnisaufbereitung

Ziel der Ergebnisaufbereitung und Datenauswertung muss es sein, das erhobene Material so zu bearbeiten, dass ein den Tatsachen entsprechendes Bild der realen Situation dargestellt werden kann bei gleichzeitiger Strukturierung und Sequenzierung. Diese „Dialektik von Authentizität und Strukturierung“ (FLICK 1991, S. 164) muss beim Forschenden reflektiert zu einem eng am Material stattfindenden Versuch führen, Textbausteine (Codiereinheiten), ihre Umgebung (Kontexteinheiten), die Reihenfolge der Textteile und das Anlegen der Theorie an die Wirklichkeit in einem nachvollziehbaren Prozess zu einer realen Abbildung zu entwickeln.

Realität dokumentieren – analytisch strukturieren – zu einem Gesamtbild synthetisieren

Das ist die Kunst der qualitativen Inhaltsanalyse, die als Verfahren geeignet erscheint und hier zur Anwendung kommt.

Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode ist zu vergleichen mit einem hermeneutischen Ansatz. Sie findet strukturiert und für die Gültigkeit der Untersuchung nachvollziehbar statt, indem vorher festgelegte Einzelschritte der Textanalyse durchgeführt werden.

„Da die teilnehmende Beobachtung sich auf Verhalten bezieht und dieses in der Mehrzahl der Fälle kommunikativ ist, kann man bei dessen Auswertung auf jene Methoden zurückgreifen, ...“ (LAMNEK 2010, S. 566) die „... fixierte Kommunikation ...“ (MAYRING 2010, S. 13) unter anderem inhaltsanalytisch

beurteilen. Diese Aussage ist auch auf die nicht-teilnehmende Beobachtung übertragbar. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse dient der systematischen, regel- und theoriegeleiteten Analyse von dokumentierter Kommunikation mit dem Ziel, Rückschlüsse hinsichtlich einer vorher theoretisch ausgewiesenen Fragestellung zu stellen (vgl. MAYRING 2010, S. 13). MAYRING weist dabei auf Folgendes hin: „Da sie dabei nicht nur Inhalte der Kommunikation zum Gegenstand hat, bleibt der Begriff Inhaltsanalyse problematisch; genauer wäre wohl *kategoriengeleitete Textanalyse*.“ (ebd.) Neben den Inhalten werden der Kontext sowie die nonverbalen und latenten Sinnstrukturen miterfasst. Die zu bildenden Kategorien werden am Material zwar induktiv entwickelt, allerdings unter Zuhilfenahme vorher formulierter Definitionen von Kategorisierungsdimensionen und Festlegung des Abstraktionsniveaus. Eine Abgrenzung zum offenen Codieren der *grounded theorie* ist somit die von vornherein systematisch angelegte Kategorienentwicklung, allerdings ohne die starre Operationalisierung wie in der quantitativen Analyse. Das systematische Vorgehen, kategorienbasiert mit vorher festgelegtem Ablaufschema der Analyse und Auswertung, erleichtert die Bildung inhaltsanalytischer Einheiten. Das tatsächlich am Ende feststehende Kategoriensystem stellt erst das Ergebnis der Analyse dar. (MAYRING 2002, S. 114 f./2010, S. 49 f.) Die für die vorliegende Forschungsarbeit ausgewählte Analyseart ist die *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse*, die in ihrer genauen Durchführung im Abschnitt 4.3.2 beschrieben und in der konkreten Anwendung unter Kapitel 6.1 nachvollziehbar aufgezeigt wird.

4.3.4 Triangulationsformen

Die Triangulation dient dem Versuch der Validierung der Forschung durch die Reduktion von „Wahrnehmungsverzerrungen“ (LAMNEK 2010, S. 141) und kann je nach Ansatz die einseitige Verwendung von Theorien, Methoden, Daten und/oder eine subjektive Sichtweise verhindern und zu einem stabileren Auswertungsergebnis beitragen. Einschränkend muss der konstruktivistischen Kritik Raum gegeben werden, die es in ihrer radikalsten Form für einen „Trugschluss“ hält, durch verschiedene Zugänge „die *eine* Realität zum Vorschein zu bringen“ und damit die verschiedenen Zugangskonstitutionen miteinander verbinden zu können. Verschiedene Zugänge und Perspektiven verbreitern und vertiefen die Analyse, lassen sich aber in ihren Ergebnissen nicht einfach vergleichen und erfüllen so nicht den Anspruch als „Instrument der Validierung“ (LAMNEK 2010, S. 141). Stattdessen verhilft die Methode der Triangulation zu einer weiterschreitenden Systematisierung und einem engeren Verständnis des Forschungsgegenstandes – dies ist gewollt und dient der Generierung von Theorie innerhalb dieser qualitativen Forschungsanlage und der empirischen Be-

gründung. Je nach engerem oder weiterem konstruktivistischen Verständnis wird durch die Triangulation konstruiert/synthetisiert oder validiert (vgl. LAMNEK 2010, S. 143). So verwendet diese Forschung die folgende, wie in Tab. 6 ausgewiesene, Kombination aus Daten und Methoden zu einer umfassenden und gründlichen Analyse der Wirklichkeit von Berufsorientierung im Fachraum sowie zu einer begleiteten und begründeten Synthese einer dazu grundlegenden Theorie. Da Interviews nicht zielführend gewesen wären, verbleibt im Rahmen der Möglichkeiten die sättigende und vertiefende wie Rahmenbedingungen absteckende Inhaltsanalyse vom Lehrplan WTH und der implizit in den Beobachtungsstudien verwendeten Lehrmaterialien (Aufgabenstellung und Rezepte) hinsichtlich ihrer berufsorientierenden Eignung.

Tab. 6: Triangulation der qualitativen Forschungsanlage

Triangulationsform	Triangulationseinsatz
Datentriangulation	• Teilnehmende Beobachtungstudie • Lehrplananalyse • Unterrichtsmaterialien
Methodentriangulation	• Mehrere Einzelfälle/gleiche Methode • Nutzung gleicher Methoden für unterschiedliche Daten
Forschertriangulation	• Datenerfassung/-transkription zu zweit (VIER-AUGEN-PRINZIP)

4.3.5 Gütekriterien der Untersuchung

Gütekriterien sind keine unabhängige Größe. Sie hängen immer von den Forschenden, den Theorien, den Methoden und der zu messenden sozialen Realität ab (vgl. LAMNEK 2010, S. 128 f.). So unterschiedlich bewertet und konträr diskutiert, haben die Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung eines gemeinsam, und dies gilt auch für die vorliegende Studie: Es ist davon auszugehen, „... dass die interne Studiengüte eine notwendige Vorbedingung für die externe Studiengüte ist“ (KUCKARTZ 2014, S. 167). Das bedeutet, dass Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit die Voraussetzungen sind, um mögliche Ergebnisse zu übertragen bzw. verallgemeinern zu können.

Zu unterscheiden ist die Güte der Erhebung von der Güte der Auswertung. Letztere ist in der gewählten qualitativen Methode von besonderer Bedeutung und steht unter starkem externen Begründungszwang, um eine begründete regelgeleitete und nachvollziehbare Interpretation zu gewährleisten. Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Generalisierbarkeit zeigen sich im Ergebnis in ihrer Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand und dem Forschungsziel (vgl. LAMNEK 2010, S. 129).

Validität

VOLMBERG (1983, S. 124) unterscheidet zum einen die externe Validität, die die „Realitätshaltigkeit der gewonnenen Daten“ meint und zum anderen die interne Validität, unter der sie die „intersubjektive Überprüfbarkeit“ verstanden sieht. Die Begründung für das gewählte Untersuchungsfeld und die Beobachtung als Methode ist bereits detailliert beschrieben. Nach LAMNEK (2010, S. 138 ff.) können zur Überprüfung der Güte folgende „Validitätsformen qualitativer Forschung“ (ebd., S. 138) angesetzt werden (dabei bleiben die Formen unerwähnt, die für die vorliegende Forschung keine Bedeutung besitzen):

- **Ökologische Validierung:** Die Gültigkeit, das zu messen, was zu messen ist, wird in der qualitativen Datenerhebung erreicht, indem das Untersuchungsfeld (siehe 5.1.1) als gezielte Auswahl von geeigneten Ausschnitten der realen Alltagswelt begründet gewählt wird und mit einer geeigneten Methode (siehe 5.1.2 ff.) untersucht wird. Diese ökologische Validierung steht in engem Zusammenhang mit dem, möglichst an den zu untersuchenden Lebensraum angepassten Forschungsdesign und wirkt sich im Nachhinein auch auf die Auswertung aus.
- **Argumentative Validierung:** Ziel ist hier ein Maß an Intersubjektivität der Auswertungsprozesse und Ergebnisse durch Offenlegung des Forschungsprozesses von Beginn der Vorannahmen, der Theorieentwicklung und des induktiven Generierens von Erkenntnissen sowie dem nachvollziehbaren Argumentationsverlaufs bis zu den Schlussfolgerungen.
- **Prozedurale Validierung:** Das regelgeleitete Vorgehen während des Forschungsprozesses wird so auf die Forschung abgestimmt, dass es zu möglichst uneingeschränkter Forschung durch ein starkes reflexives Verhalten kommen kann. KUCKARZ (2014, S. 168) weist ebenfalls auf die Wichtigkeit der Reflexion des Vorgehens und den Grad der Reflexion der während des Auswertungsprozesses dokumentierten Memos hin. Die Grundlage sowohl der theoretischen als auch der methodischen reflexiven Herangehensweise ist angelehnt an die „Theorie der Praxis“ (HARTMANN 2005) und baut auf die Bewusstwerdung der Subjektivität der Beobachtung und Teilwerdung des Gesamtgeschehens auf, bzw. weiß um die Schwierigkeit oder die Unmöglichkeit der Komplexerfassung und Verständniserreichung aller sich beeinflussbaren Beziehungen.
- **Validierung an der Praxis:** Die Komplexität der Lebenswelt sollte als Kontext der systematisierenden Kategorisierung innerhalb der qualitativen Da-

tenanalyse im Auge behalten werden, da er als realer Hintergrund zum Verständnis notwendig ist.

- Kommunikative Validierung: Unter dieser Form der Validierung „... versteht man den Versuch, sich seiner Interpretationsergebnisse ...“ zu vergewissern, indem man in das Forschungsfeld zurückkehrt, um über „Rückmittelungsprozesse die Überzeugung zu gewinnen, dass die ursprüngliche Analyse und Interpretation zutreffend waren.“ (ebd., S. 139)
- Validierung durch analytische Induktion: Die deduktiven theoriegeleiteten Hauptkategorien werden durch induktive Subkategorien differenziert, die insbesondere abweichende Fälle analysiert und zur Kategorienüberprüfung verwendet.
- Validität durch Triangulation: Die Triangulation als mögliche Methode der Validierung ist unter 4.3.4 ausgeführt worden.

Reliabilität

Zuverlässigkeit in der qualitativen Forschung ist anzustreben, benötigt jedoch eine Anpassung, die bei BOGUMIL und IMMERFALL (1985) mit dem Gütekriterium der Stimmigkeit erfolgt. Sie drängt auf die „Vereinbarkeit von Zielen und Methoden der Forschungsarbeit“ (dazu LAMNEK 2010, S. 153)

Objektivität

Glaser & Strauss (1979, S. 100 f.) verweisen in Bezug auf Objektivität auf die Transparenz des Forschungsvollzuges für Dritte durch die klare Darlegung des Herganges. Er muss offen gelegt werden. Gleichzeitig ist die Subjektivität der beobachteten Teilnehmer und auch die der Forschenden Voraussetzung, um Ergebnisse zu erhalten, die objektiv generalisierbar sind. Das Subjekt wird zum Objekt der Betrachtung (vgl. HARTMANN 2005, S. 207 f.).

Generalisierbarkeit

Als unabdingbar muss für diese wie für jede empirische Forschung gelten, dass die erhobenen Daten (sei es durch Beobachtung oder durch qualitative Inhaltsanalyse) reproduzierbar sind „... unter theoretisch [...] äquivalenten Bedingungen bei Unterschieden in theoretisch irrelevanten Bedingungen.“ (FEGER 1983 in GREVE/WENTURA 1997, S. 51) Jeder Einzelfall bildet eine einzigartige und einmalige Realität ab – reproduzierbar und am Ende im Fallvergleich nachweisbar, sind die auftretenden Verhaltensmuster und Kausalitäten, die auch gleichzeitig auf ein drittes Gütezeichen hinweisen – das der (begrenzt möglichen und wissenschaftstheoretisch begründbaren) Generalisierbarkeit.

5 Untersuchungen fachpraktischen Unterrichts in der Lehrküche hinsichtlich berufsorientierender Merkmale

Das Kapitel 5 dient der konkreten nachvollziehbaren und transparenten Darstellung der Rahmenbedingungen sowie des Verlaufs der empirischen Einzelfallstudien und vertieft die grundlegende Beschreibung des Forschungsansatzes im vorherigen Kapitel. Für die Systematisierung wird wiederum die Einteilung in Datenerhebung, -transkription, -auswertung und Ergebnisdarstellung gewählt. Gesondert wird die Methodenreflexion (Abschnitt 5.4) dokumentiert, da diese zur Ergebnissgüte beiträgt.

5.1 Datenerhebung

Vor der Datenerhebung ist es in besonderem Maße bedeutsam, das geeignete Untersuchungsfeld mit passenden Auswahlseinheiten zu wählen. „Die zu untersuchenden Fälle haben in einem Zusammenhang mit dem Forschungsziel zu stehen, dürfen in diesem Rahmen aber durchaus beliebig, wenngleich begründet ausgewählt werden“ (BORCHARDT/GÖHTLICH 2009, S.37). Ein Zufallsprinzip ist nicht notwendig. Die Rahmendaten und die Verläufe der Datenerhebung während der Beobachtung und der Dokumentenanalyse werden im Folgenden aufgezeigt.

5.1.1 Rahmendaten des Untersuchungsfeldes

Zeitumfang

Die Beobachtungen finden im Zeitraum März bis Juni 2013 statt. Der Zeitraum richtet sich nach den Unterrichtsplänen mit Lehrkücheneinsatz. Die einzelnen Fälle werden in einem kontinuierlichen Zeitraum beobachtet. Dabei werden Unterrichtsstunden im Theorieraum, die als Vorbereitung auf die Praxis gelten konnten, mitbeobachtet, um die Zielorientierung und Gesamtanbindung der Lehrküche im WTH-Unterricht analysieren zu können.

Schulische Rahmenbedingungen – ein Schulfach mit Lehrküche als Fachraum und dem Bildungsauftrag für Berufsorientierung

Grundvoraussetzung geeigneter Rahmenbedingungen ist zunächst die Auswahl eines Unterrichtsfaches, welches zum einen die Lehrküche als Fachraum zugewiesen und zum anderen die Berufsorientierung zum Bildungsauftrag hat.

Am Forschungsstandort fällt die Wahl – wie schon mehrfach ausgewiesen – auf das Schulfach der Sekundarstufe I an sächsischen Mittelschulen¹⁰:

Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH)

Laut Lehrplan kommt der Mittelschule der Bildungsauftrag zu, dass sie „eine allgemeinbildende und berufsvorbereitende Bildung vermittelt und Voraussetzungen beruflicher Qualifizierung schafft“ (SMK 2004/2009, VII). „Das Fach WTH leistet darüber hinaus Beiträge zur Auseinandersetzung mit Berufsbildern und Lebensentwürfen. Somit erarbeiten sich die Schüler Voraussetzungen zu Ausbildungsfähigkeit und beruflicher Qualifikation sowie Grundlagen einer verantwortungsbewussten und selbstbestimmten Lebensgestaltung.“ (ebd., 2)

WTH ersetzt seit dem Schuljahr 2003/2004 die vertieften Einzelprofile (Technisches Profil, Wirtschaftliches Profil und Hauswirtschaftliches Profil) des jetzigen Fächerverbundes an den Mittelschulen und bietet einheitliche Grundlagen mit dem Ziel der Befähigung zur eigenständigen Lebensbewältigung. Ein Kerngebiet des Faches ist die Berufsorientierung, die neben dem übergeordneten Bildungsauftrag der Schulart im Lehrplan als eigene Lernbereiche jeder Klassenstufe fixiert ist. WTH ist ein Schulfach der Klassenstufen 7 bis 9. Es schließt sich an die zweijährige Ausbildung im Fach Technik und Computer (TC) an und mündet bei Wahl des Realschulbildungsganges in die Vertiefungskurse, die für die Lernenden der Klassenstufe 10 eine Spezialisierung in einem der Bereiche Wirtschaft, Technik, Gesundheit und Soziales (aus WTH herausbildend) sowie Kunst und Kultur oder der zweiten Fremdsprache vorsieht. In den Klassenstufen 8 und 9 wird die Lehrküche als Fachraum eingesetzt. Entsprechend der Stundentafel (s. VwV Stundentafeln¹¹) werden wöchentlich drei Unterrichtsstunden absolviert, die entweder im Stundenplan mit einer Doppelstunde und einer Einzelstunde oder im Block als drei Stunden den begrenzten zeitlichen Rahmen für die praktische Fachraumarbeit bieten. Dementsprechend sind alle Einzelfälle in den Klassenstufen 8 und 9 verortet. Auch aufgrund der hier noch nicht in eine abgeschlossene Berufswahl mündenden Berufsorientierung ist diese Auswahl geeignet. Der Lehrkücheneinsatz stützt die Unterrichtsgestal-

10 Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hieß die Schulform noch Mittelschule. Sie ist seit dem Schuljahr 2013/14 in Oberschulen umbenannt. Beide Bezeichnungen werden hier identisch verwendet. Das Fach wird mit WTH abgekürzt und hat offiziell den Anhang "/Soziales", der dann wegfällt.

11 Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Lehrpläne und Stundentafeln für Grundschulen, Förderschulen, Mittelschulen, Gymnasien (Sekundarstufe I), Abendmittelschulen, Abendgymnasien und Kollegs (jeweils Vorkurs und Einführungsphase) und allgemeinbildende Schulen im sorbischen Siedlungsgebiet im Freistaat Sachsen vom 28. Juni 2011 [geändert durch VwV vom 18. Februar 2013 (MBL. SMK S. 59) mit Wirkung ab 1. August 2013]–

tung für die im Lehrplan angegebenen Lernbereiche, die in Tab.7 aufgeführt sind. Eine vertiefte Auseinandersetzung zur Lehrplananalyse findet gesondert im Rahmen der Datentriangulation statt und ist extra ausgewiesen im Abschnitt 6.1.

Tab. 7: Lernbereiche des Lehrplans WTH für den Lehrkücheneinsatz im Untersuchungsfeld

Klassenstufe	Leitthema der Klassenstufe	Lernbereich
8	Der Markt aus dem Blickwinkel von Produzenten und Konsumenten	Lernbereich 3: Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt, 28 Ustd. ¹²
9	Vielfältige Aspekte der privaten Haushaltsführung	Lernbereich 2: Vertragsrechtliche Grundlagen, 9 Ustd. Lernbereich 3: Wohnen und Wohnumfeld, 28 Ustd. (Im Projekt verbunden mit:) Lernbereich 4: Leben im privaten Haushalt, 28 Ustd

In Klasse 8 dient der Lernbereich 3 dem „Gestalten von vielgestaltigen und ausgewogenen Mahlzeiten“. In der Klassenstufe 9 wird in den parallel laufenden Gruppen Fall 2 und 3 jeweils ein lernbereichsübergreifendes Projekt zum Thema „Meine erste eigene Wohnung“ beobachtet, indem die Lehrküche der Zubereitung von Speisen und Getränken für eine Einzugsparty diene.

Fachräume WTH und Lehr-Lern-Gruppen

Als innerschulische Lernorte sind neben dem Theorieraum weitgehend alle Schulen mit Praxisräumen, sprich Werkstätten für Holz-, Metall-, Kunststoff- und Textilverarbeitung einer Lehrküche, ausgestattet. Aufgrund des hohen Praxisanteils wird WTH zumeist in halber Klassenstärke unterrichtet. Nach den Vorgaben für derartige Klassenbildungen durch die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder“ (KMK) für das Schuljahr im Erhebungszeitraum 2012/2013 und auch aktuell im Schuljahr 2013/14 beträgt diese maximal 14 Personen. In der Literatur werden häufig 16 Arbeitsplätze bzw. eine maximale Gruppengröße von vier Schülerinnen oder Schülern pro Kochstelle empfohlen. (vergl.: GUV-SI 8042 von 2007) Bei den ausgewählten sieben Einzelfällen zeigt sich folgendes Bild (s. Tab. 8):

¹² Ustd. = Unterrichtsstunden (45 Minuten)

Tab. 8: Gruppenstärken und -zusammensetzung nach Geschlecht und Bildungsgang in den einzelnen Klassen

Einzelfall = Auswahl- einheit (Nr.)	Gruppen- stärke (n)	Klassenstufe	Geschlecht (w/m)	Bildungsgang Hauptschule H Realschule R
1	12	8	6/6	R
2	12	9	8/4	R
3	12	9	10/2	R
4	8	8	2/6	R
5	16	8	8/8	R
6	11	8	3/8	H+R
7	11	8	5/6	H+R

Nach der Auswahl der Schulform und des Schulfaches ist es von besonderem Interesse, eine Bandbreite von unterschiedlichen Lehrküchenformen im Einsatz zu erleben und diese hinsichtlich berufsorientierender Merkmale zu untersuchen. Es werden insgesamt drei Fachräume mit Lehrküchen analysiert, die sich in Einrichtung und Anbindung unterscheiden:

Lehrküche I: 4 Küchenkojen in L-Formen mit räumlich mittigem Herd-block und Essbereich (siehe Abb. 13).

Lehrküche II: 4 vollständige Küchenkojen in L-Formen mit Theorieraum verbunden (siehe Abb. 14).

Lehrküche III: 4 vollständige Küchenkojen in L-Formen, separiert mit integriertem Theorieraum (siehe Abb. 15).

Deren Einsatzbeschreibungen erfolgen fallbezogen im Kapitel 6.2.

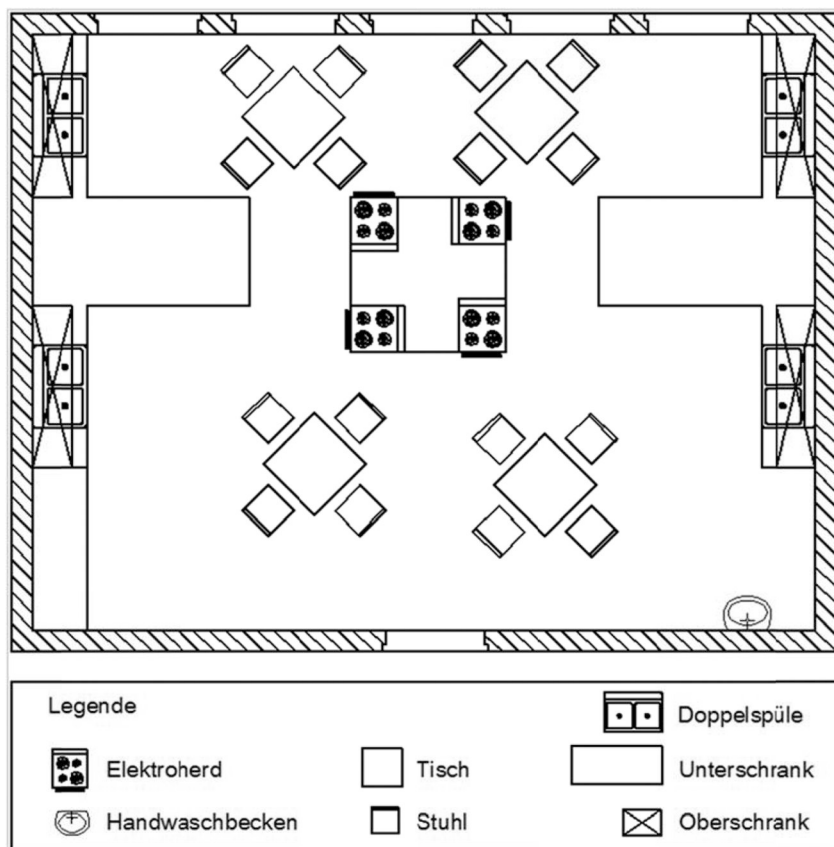


Abb. 13: Grundriss Lehrküche I der Einzelfälle 1 bis 3

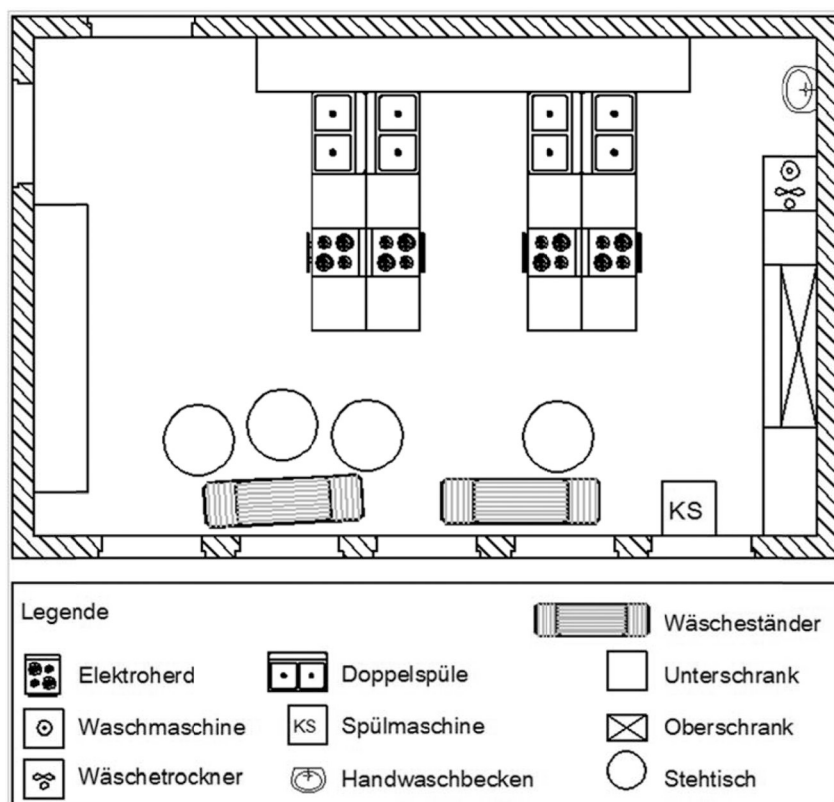


Abb. 14: Grundriss Lehrküche II der Einzelfälle 4 und 5

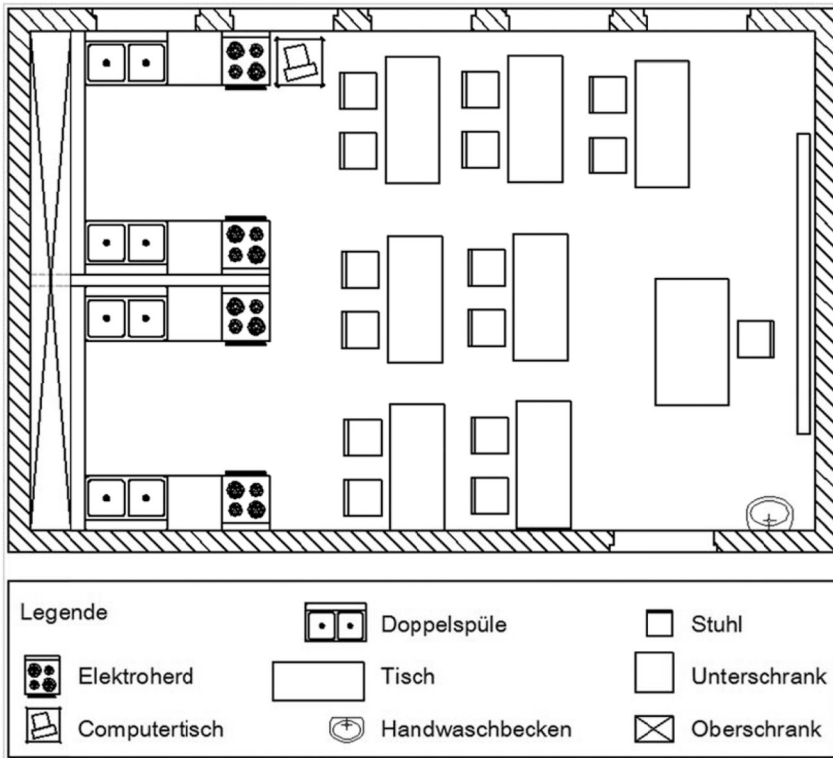


Abb. 15: Grundriss Lehrküche III der Einzelfälle 6 und 7

Auswahleinheit

Die Einzelfälle sind so ausgewählt, dass sie das mögliche Spektrum von verschiedenen Lehrküchenkonzepten, Klassenstufen und Lehrenden repräsentieren und innerhalb des geeigneten Untersuchungsfeldes die mögliche Bandbreite aufzeigen. Dies schafft Chancen für die Wiedererkennung mehrfach auftretender Phänomene bei gleichzeitiger strenger Überprüfung bisheriger Erkenntnisse für eine mögliche Bestätigung und Absicherung. Die Auswahl erfolgt zum einen gezielt hinsichtlich der Varianz der Kriterien:

- Fachraumeinrichtung
- Lehrplan
- Anbindung am Theorieraum
- Lehrende
- Klassenstufe

Gleichzeitig ist die Auswahl der endgültigen Erhebungseinheit sowohl von der freiwilligen Bereitschaft der Beteiligten und Entscheidungsträger abhängig (Sächsische Bildungsagentur, Schulleitung, Fachlehrer) als auch von allen Ebenen der Schuljahresplanung.

- obere Ebene übergeordnete Planung der Schule
- mittlere Ebene Lehrplan des Faches WTH
- untere Ebene Unterrichtsplanung durch die jeweilige Lehrkraft.

Die Quantität der Fälle ist organisatorischen Ursachen geschuldet, indem zum einen die Abhängigkeit von der Bereitschaft der Schulen und Lehrenden sich an dieser Untersuchung zu beteiligen besteht und zum anderen auch der zu bewältigende Umfang für die Forschungsleitung (Autorin), die Datenvolumen aufzunehmen und verarbeiten zu können, ein limitierendes Kriterium ist. Zu-fallsbedingt kann mit der ersten Anfrage ein Umfang von drei Schulen mit jeweils drei unterschiedlichen Lehrküchenkonzepten generiert und untersucht werden. Die Quantität der beobachtbaren Unterrichtseinheiten in der Lehrküche ist einerseits abhängig von den schulischen, persönlichen und rahmenorganisatorischen Umständen in der jeweiligen Schule. Andererseits kann in einer qualitativen Erhebung der genaue Umfang im Vorfeld nicht geplant werden, da er ausschließlich vom Sättigungsgrad des Erkenntnisinteresses abhängen sollte (hierzu die Methodenreflektion Kapitel 6.4).

Planungsgrundlage ist die Varianz, die die Vergleiche ermöglichen soll zwischen:

- Fachraumanbindungen
- Fachraumeinrichtungen
- Fachraumausstattungen
- unterschiedlichen Lehrenden in derselben Lehrküche
- unterschiedlichen Klassenstufen in derselben Lehrküche
- gleichen Klassenstufen in derselben Lehrküche
- gleichen Klassenstufen in unterschiedlichen Lehrküchen
- gleichem Lehrplanthema in unterschiedlichen Lehrküchen

Die Auswahlinheit setzt sich demnach zusammen aus den Variablen von 3 Lehrküchen (I, II, III), 4 Lehrenden (A, B, C, D), 2 Klassenstufen (8, 9) und den fallzahlbestimmenden 7 Lerngruppen (in Klasse 8 die Gruppen 1 bis 5 und in

Klasse 9 die Gruppen 1 und 2). Daraus ergibt sich die in Tab. 9 dargestellte in Variablen anonymisierte Fallzusammensetzung

Tab. 9: Zuordnungen der Auswahleinheiten

Lehrküchen	Lehrende	Klassenstufen – Lerngruppen
Küche I:	A	8_1 9_1 9_2
Küche II:	B C	8_2 8_3
Küche III:	D	8_4 8_5

Tab. 10: ID AE Verteilung der Auswahleinheit

Auswahleinheit (AE) = Fall (Nr.)	Analyseeinheit = Unterrichtsstunde/-n (n)	Lehrküche (Nr.)	Lehrer/-in	Klassenstufe Lerngruppe
1	7	I	A	8_1
2	6	I	A	9_1
3	4	I	A	9_2
4	5	II	B	8_2
5	1	II	C	8_3
6	1	III	D	8_4
7	1	III	D	8_5

In die Untersuchung werden demnach insgesamt sieben Auswahleinheiten mit insgesamt 25 Analyseeinheiten in unterschiedlicher Verteilung einbezogen. Diese lassen sich anonymisiert identifizieren und verteilen wie in Tab. 10 dargestellt.

Für die Fallauswertung ergibt sich so die ID AE aus den oben festgelegten Codezuweisungen:

I-A-8_1–2 bedeutet z. B. dass es sich um Fall 1 handelt. Die letzte Ziffer sagt aus, dass es sich um die zweite Analyseeinheit (von sieben möglichen) handelt.

5.1.2 Datenaufzeichnung durch handschriftliche Verlaufsprotokolle

Die Ausführungen zum forschungsmethodischen Ansatz (Abschnitt 4.3.2) haben begründet dargestellt, wie die Wahl zur nicht-teilnehmenden Beobachtung zustande kommt. Zur Fixierung der Beobachtungen fällt die Entscheidung

auf die Verwendung handschriftlicher Verlaufsprotokolle. Aufgrund der hohen Komplexität und Dynamik des Unterrichtsgeschehens, der Arbeit in Gruppen, des Wechsels der Räume und unterschiedlicher Bedingungen, ist eine kamera-gestützte Aufzeichnung nicht möglich. Zwei Forscherinnen (eine ist die Verfasserin der vorliegenden Arbeit) führen parallel eigene Mitschriften. Dabei bewegen sie sich nach Bedarf im Raum. Sie haben keine andere Aufgabe als zu beobachten und greifen nicht geplant aktiv in das Unterrichtsgeschehen ein. Es zeigt sich im Verlauf der Untersuchung jedoch, dass die Forscherinnen durch die physische Teilnahme am Unterricht, das räumliche gemeinsame Beisammensein und die Ansprache durch die Lernenden und Lehrenden von den Beobachteten als Teilnehmer angesehen werden. (siehe dazu auch Abschnitt 4.3.2.1) Die Forscherinnen unterrichten nicht und arbeiten auch nicht aktiv mit, aber um Normalität zu erzeugen, wird bei Bedarf kommuniziert. Die Beobachtung ist offen und wissentlich, wobei keine genaue Information an die Beobachteten geht, was beobachtet wird. Nur das Erkenntnisinteresse am Unterricht in der Lehrküche ist den Akteuren bekannt. Die Forscherinnen sind also „inaktiv teilnehmend“ am Unterrichtsprozess. Es erfolgt auch keine Einbindung durch die Lehrenden. Die Lernenden werden in der ersten Begegnung über das Forschungs-Anliegen informiert. Ab diesem Zeitpunkt wird das Dabeisein nicht mehr thematisiert. Die Forscherinnen bewegen sich im Raum möglichst unauffällig. Sie nehmen so wenig wie möglich Kontakt auf aber so viel, wie zu einer ungestörten Atmosphäre notwendig ist. Die Beobachtung und deren Fixierung sind unmittelbar, aber nicht parallel. Es benötigt eine sehr starke Aufmerksamkeit, während der schriftlichen Fixierung die gleichzeitig fortlaufenden Ereignisse aufzunehmen. Daraus resultiert die Entscheidung für ein Verlaufsprotokoll, da dadurch Zeitverlust und Datenverlust durch Systematisierung und kognitive Verarbeitung vermieden wird. Ein vollständiges Abbild ist nicht möglich und ist auch nicht zielführend. Schwerpunkte sind den Datenerhebenden bewusst und selektieren dadurch die Wahrnehmung.

Dabei erfolgt die Konzentration auf die im Kapitel 4 gelegten Schwerpunkte schulischer Berufsorientierung:

- Handlungsorientierung als normierendes Prinzip
- berufsorientierte Reflexion
- Arbeits- und Berufsverständnis
- Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit
- Dienstleistung

Dazu fällt der besondere Fokus auf jegliche Aktion und Kommunikation mit Lehrküchenbezug – die einfache Mensch-Handlung-Raum-Trias kommt hier zunächst bei der Wahrnehmung wieder zum Tragen. Eine konkrete Bezugnahme auf die reflexiven Ebenen des Raumeinsatzes erfolgt erst in den Schlussfolgerungen für einen berufsorientierenden Unterricht in der Lehrküche (Kapitel 8). Die Vorformulierung der obigen Zielführung im Vorfeld erleichtert die Schulung der zweiten Beobachterin und sorgt für eine erhöhte Präzision bei der fallübergreifenden Auswertung (Prinzip des cross-case). Sie schränkt jedoch nicht die Validität induktiv abgeleiteter Erkenntnisse ein und ist offen zur Erweiterung und Vertiefung.

Für die Datenerhebung wird im Vorfeld festgelegt, dass es von keinem Erkenntnisinteresse ist, absolute Zeitmarken zu setzen. Durch die feste Unterrichtsstruktur sind Start- und Schlusspunkt festgelegt. Raumwechsel, Theorie/Praxiswechsel werden zeitlich relativ eingeordnet. (nach der Pause, nach der Hälfte usw.) Ebenso kommen in den Daten Zeitaussagen in relativer Form vor, z. B. zu spät oder zu früh, vorher, nachher.

5.1.3 Lehrplan WTH

Für die Datenerhebung wird der bereits vorhandene Lehrplan in das Qualitative Datenanalyseprogramm (QDA-Programm) eingepflegt und nach einer ersten Überblicksanalyse entschieden, den gesamten Lehrplan zu verwenden und somit keine begrenzte Erhebungsauswahl zu treffen. Für die im dritten Schritt stattfindende Ergebnisdarstellung der Kategorienbeziehungen wird selektiert auf die Lernbereiche, die in den Beobachtungsstudien die Unterrichtsgrundlage darstellen.

5.1.4 Unterrichtsmaterialien

Die im Unterricht eingesetzten Unterrichtsmaterialien werden während der Verlaufsuntersuchungen als Gesamtmenge erhoben und gesichtet, dann jedoch, um nicht den Rahmen der Untersuchung zu sprengen, hinsichtlich ihres Erkenntnisgehaltes selektiv ausgewählt (siehe Tab. 11). Sie dienen der Absicherung und Unterstützung von Ergebnissen aus der Beobachtung.

Die Originaldaten liegen als teilweise mehrmals verwendete Arbeitsblätter vor und werden in das QDA-Programm als PDF-Datei eingepflegt.

Tab. 11: Selektierte Auswahl des Datenmaterials aus den Unterrichtsmaterialien

Analyse	Dokumente, Medien	Fall/Analyseeinheit
Aufgabenstellung	Arbeitsblatt	Fall 2 Fall 6
Arbeitstechnik	Lehrbuch	Fall 2/6 Fall 4/2
Arbeitsplanung	Rezepte	Fall 1/1 Fall 3/1 Fall 7

5.2 Datentransformation und -transkription

Für die computergestützte Transkription der Daten hält sich die vorliegende Untersuchung an gängige allgemeine Regeln der qualitativen Forschung unter Bewusstsein der Pflicht zur kritischen Anpassung an das prinzipiell einmalige Forschungsdesign (vgl. KUCKARTZ 2014, S. 134 f.). Die Datensätze in doppelter Ausführung durch zwei Protokolle werden jeweils am gleichen Erhebungstag zwischen den beiden Forscherinnen ausgetauscht und möglichst zeitnah gegengelesen und nachbearbeitet. Dann werden die Daten zusammengefasst transkribiert, nochmals Korrektur gelesen und als Dokumentendateien in das QDA-Programm eingepflegt. Ziel der Datentranskription ist es, die jeweils beiden Rohdaten chronologisch so zu verarbeiten, dass am Ende ein möglichst vollständiges Abbild der Beobachtungssituation entsteht. Unsichere Beobachtungen werden entfernt, Unklarheiten diskutiert und bereinigt. Es wird bei der Übertragung darauf geachtet, dass der Ursprung erhalten bleibt und Interpretationen vermieden werden. Trotzdem ist zu reflektieren, dass es sich um einen subjektiven, synthetischen (Zusammenführen beider Datensätze) und einen analytischen (Überprüfen der Wahrnehmung und damit einhergehende erste Deutungen) Arbeitsschritt handelt. Bei der Transkription wird darauf geachtet, dass Beobachtungen und Bemerkungen, wenn möglich, deutlich getrennt werden. Dies erweist sich als schwierig, wenn die Wahrnehmung und der daraus gezogene Rückschluss eng beieinander liegen. Als Beispiel kann hier die folgende Aussage verwendet werden:

S3 ekelt sich vor dem Anfassen der Zutaten und stellt sich ein wenig abseits.

[Fall 7 ID III-D-8_5–1, Absatznummer (AN): 40]

Aus Körpersprache und Verhalten ließ sich ablesen, dass die Schülerin sich ekelt – trotzdem bleibt es auch eine Interpretation, da sie es z. B. auch vorgetäuscht haben könnte. An dieser Stelle müssen sich die Forschenden selbst ver-

trauen, eine detaillierte Beschreibung (Mimik, Gestik, verbale Äußerungen und Kontext) ist im laufenden Beobachtungsprozess nicht zu dokumentieren und wird so als Einzelmerkmal auch nicht wahrgenommen – es wird stattdessen auf einer „molaren Ebene versucht, Beobachtetes zu beschreiben (Aktionen)“ und damit wird eine niedrigere „Auflösung“ der Beschreibung gewählt als in der einzelaspekthafter Beschreibung von „molekularen Verhaltenseinheiten (Aktonen)“ (GREVE/WENTURA 1997, S. 34 f.).

5.3 Datenauswertung

Innerhalb der Einzelfallstudien wird für die Datenauswertung des Lehrplanes, der Unterrichtsbeobachtungen und der Unterrichtsmaterialien des Unterrichts durchgängig das Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse gewählt und der Analyseprozess so durchgeführt, wie er in Tab. 13 ausführlich für die Beobachtungen (Abschnitt 5.3.2) nachzuvollziehen ist. Dabei wird auf die qualitative Datenanalyse-Software (QDA-Software) MAXQDA 11 zugegriffen, um eine computergestützte Datenverarbeitung und -auswertung qualitätssichernd durchzuführen. Verkürzt kann der Ablauf der Methode wie folgt zusammengefasst werden: Die Daten werden durchgelesen und erste Auffälligkeiten markiert. Anhand der theoretisch entwickelten Hauptkategorien werden die Daten kategorisiert und zusammengestellt. Dann erfolgt die induktive Subkategorienentwicklung sowie Feindifferenzierung am Material und es wird ein zweiter Codierdurchlauf durchgeführt. Die kategorienbasierte Einzelfallbeurteilung erfolgt vor der abschließenden merkmalsbezogenen vergleichenden Fallbeurteilung. Tab. 12 gibt einen Überblick über die Auswertung.

Tab. 12: Überblick über die Datenauswertung

Phase	Auswertungsdaten	Auswertungsform und Ergebnisdarstellung
1	Beobachtungsdaten Lehrplan Unterrichtsmedien	jeweils kategorienbasierte Auswertung • Hauptkategorien • Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien • Haupt- und Subkategorien Zusammenfassung
2	Einzelfälle	fallbasierte Auswertung • Einzelfall anhand seiner Kategorien und deren Beziehungen • merkmalsbezogener Fallvergleich

Der Schwerpunkt der Datenauswertung liegt auf den Schwerpunktsetzungen der Bedeutungsvarianten schulischer Berufsorientierung. Der Realraum, Raum-atmosphäre und Raumin szenierung können dabei implizit erfasst und ausgewertet werden. Die weiteren Ebenen des reflexiven Raumeinsatzes kommen erst zum Tragen, wenn es um die Reflexion der Ergebnisse hinsichtlich der Ausgestaltung einer Lehrküche für Berufsorientierung geht.

5.3.1 Lehrplananalyse

Der Lehrplan ist ein vom Schulgesetz als Grundlage für den Unterricht bestimmtes Dokument, ein formaler Text, gegliedert in zwei Teile. Er gibt u. a. Auskunft über die Struktur der Schulform und des Faches und gibt verbindliche Ziele sowie Inhalte für den Unterricht vor. Bezüglich des Erkenntnisinteresses gibt er Antworten auf die, im theoretischen Teil der Arbeit als Untersuchungsschwerpunkt ermittelten Merkmale für Berufsorientierung in der Lehrküche.

Die kategorienbasierte Auswertung erfolgt zum einen entlang der Hauptkategorien und zum anderen werden die Zusammenhänge innerhalb der und zwischen den Hauptkategorien analysiert. Zunächst werden die deduktiven Hauptkategorien Raum/Lehrküche, Arbeit, Beruf, Dienstleistung, Handlungsorientierung als Prinzip und Selbstwirksamkeit/-bedeutsamkeit an den Lehrplan angelegt und dieser codiert. Es folgt die induktive Codierung des Lehrplans, diese führt zu Subcodes. Am Beispiel des Begriffes ARBEIT kann das Vorgehen erläutert werden.

Für den Arbeits- (und Berufs)begriff kann zunächst ein sehr effizientes Analyseinstrument des Datenprogrammes verwendet werden: Die lexikalische Suche ermöglicht in kurzer Zeit das Durchscannen des gesamten Textes hinsichtlich des Suchauftrages „Arbeit“ (dieses wird auch in Kleinschreibung und als zusammengesetztes Wort identifiziert). In einem handwerklichen Arbeitsschritt wird das Ergebnis von insgesamt 86 Fundstellen bereinigt auf 82. Die vier entfernten bezogen sich auf die *Erarbeitung* des Lehrplanes. Als aufwendiger Schritt erfolgt in Einzelsichtung die Zuordnung jeder einzelnen Fundstelle zu einem daraus gebildeten Subcode. Es entsteht so eine Übersicht über die Verwendung und das Begriffsverständnis der ARBEIT. Mehrfache Fundstellen gleicher Verwendung führen zu einem gemeinsamen Subcode. So erfolgt auch eine quantitative Sichtung, die aufzeigt, dass ARBEITsschutz, ARBEITsplanung und ZusammenARBEIT am häufigsten verwendet werden. Qualitativ interessant ist dann jedoch der Kontext dieser Verwendung. So erfolgt die Analyse, wie diese Begriffe verwendet werden. Hier ist es möglich, zum einen eine lexikalische Suche von einer Kombination ARBEIT und HAUSHALT durchzuführen. Hier zeigt sich jedoch eine Ungenauigkeit der Fundstellen, weil der Haushalt

nicht immer genannt wird, wenn haushälterische Inhalte oder Ziele formuliert sind. Geeigneter erweist es sich, die bereinigten Codes (ARBEIT und HAUSHALT) nachdem der gesamte Text durchcodiert ist, über einen Code-Relation-Browser in ihrem Beziehungsgefüge innerhalb eines Textabsatzes quantitativ anzeigen zu lassen und dann über die einzelnen Codierstellen qualitativ einordnen zu können. Im Ergebnis kann abgelesen werden, welcher Arbeitsbegriff in Lernbereichen mit haushälterischem Lebensweltbezug vorliegt und mit welcher quantitativen Gewichtung (siehe Anlage III).

Der Lehrplan ist Planungsgrundlage für den zu beobachtenden Unterricht. Die Beobachtungen wirken auf die Interpretation des Lehrplanes und umgekehrt. Die Reihenfolge der Darstellung ist nur formal festgelegt und drückt nicht die wechselseitige Auseinandersetzung mit beiden Datenformen aus.

5.3.2 Nicht-teilnehmende Beobachtungen

Die Auswertung der Beobachtungsdaten erfolgt entsprechend des nach MAYRING (2010) und KUCKARTZ (2014) entwickelten Ablaufes einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse und kann der Tab. 13 angepasst an das vorliegende Forschungsdesign entnommen werden.

Tab. 13: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Beobachtungsdaten (angepasst nach KUCKARTZ 2014, S. 78 und S. 148)

Phase	Vorgehen
initiiierende Textarbeit	Erstes genaues Lesen beim Transkribieren; Verfassen erster Memos bei auffallenden Textstellen und Setzen erster Links zwischen verschiedenen Analyseeinheiten
Entwicklung deduktiver, theoriebasierter, thematischer Hauptkategorien (mit wenigen Subkategorien)	Abgeleitet aus dem Forschungsinteresse zum Beziehungsgefüge <i>Lehrküche und Berufsorientierung</i> und der im Vorfeld entwickelten theoriebasierten Erkenntnisse entstehen die Hauptkategorien: • Handlungsorientierung als normierendes Prinzip • berufsorientierte Reflexion • Arbeitsverständnis • Berufsverständnis • Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit • Dienstleistung • Raum Begriffsverständnis: Definitionen werden gebildet und als Memo an die Hauptkategorie angehängt
erster Codierprozess mit den Hauptkategorien	Bearbeitung aller 25 Analyseeinheiten und Zuordnung der vorliegenden einschlägigen Textsequenzen in die Hauptkategorien

(Fortsetzung Tab. 13)

Phase	Vorgehen
Zusammenstellen aller Textstellen pro Hauptkategorie	Nutzen des Text-Retrievals und Zusammenstellen aller zugewiesenen Textsequenzen einer Hauptkategorie; erstes Überprüfen der Zuordnung und Korrektur; Nachjustieren der Definition bei Bedarf; Ankerbeispiele anhängen
Induktive Bestimmung von Subkategorien am Material	Bilden von Subkategorien durch induktive textnahe Differenzierung innerhalb des Text-Retrievals; Bildung von Definitionen und Anhängen als Code-Memos; Ankerbeispiele anhängen
zweiter Codierprozess (mit ausdifferenzierten Kategorien)	alle 25 Analyseeinheiten werden in einem zweiten Codierprozess den induktiv gebildeten Subkategorien zugeordnet
fallbasierte Ergebnisaufbereitung und Datenzusammenführung	Fallzusammenfassungen; Einzelfallauswertung hinsichtlich des Forschungsinteresses Fallgegenüberstellung: Unterschiede, Ähnlichkeiten
kategorienbasierte Ergebnisaufbereitung	Text-Retrievals bieten einen Überblick über die Haupt- und Subkategorien

Die einzelnen Fälle sind in der Anlage I für das bessere Nachvollziehen der kategorienbasierten Auswertungen für Dritte und der damit verbundenen wissenschaftlichen Transparenz zusammengefasst und ausgewiesen – eine Darstellung im Hauptteil wäre ebenso denkbar, ihre Auslagerung kann jedoch mit dem Volumen und den unvermeidbaren Wiederholung von Wortlauten durch die Nähe am Original begründet werden. Aufgrund der hinreichenden, wenn auch nicht notwendigen, Bedingung dieses Zwischenschrittes für das Grundverständnis des Forschungsganges soll dieser hier trotz der Auslagerung kurz begründet werden. Eine Zusammenfassung als Analysezwischenschritt ist bei KUCKARTZ (2014) für die qualitative Inhaltsanalyse empfohlen, um die Datenmenge auf Wesentliches zu reduzieren und Hinweise für Ergebnisschwerpunkte zu erhalten. Die Entscheidung der Reduktionsstärke ist hierbei angepasst an die drei Ziele:

- Überblick über den Einzelfall (Makroebene)
- Nachvollzug des Unterrichtsablaufes (Mesoebene)
- Darstellung bedeutsamer Situationen und teilweise Fixierung von wichtigen Details (Mikroebene)

Die dadurch entstehende wechselnde Tiefe ist das Ergebnis von Entscheidungsprozessen, Wichtiges darzustellen, Überblick zu verschaffen und dabei so viel wie möglich zu komprimieren, ohne Zusammenhänge zu verlieren. Jeder Einzelfall wird dadurch bewusst in allen drei Ebenen unterschiedlich breit und tief aufbereitet und dargestellt. Im Gegensatz zur Auswertung von Interview-

daten, die auf verbalen Äußerungen ohne zwingenden Verlauf beruhen, ist der Überblick über den Gesamtablauf innerhalb jedes Einzelfalles mit seinen teilweise mehrfachen Analyseeinheiten für die spätere Einordnung der Ergebnisse von Wichtigkeit und ermöglicht das Verständnis für die sich anschließende Auswertung. Die in den Teilkapiteln unter Abschnitt 6.2. zusammengefassten Auswertungsschritte der kategorienbasierten Datenauswertung der Einzelfälle erfolgen nach dem für den Nachvollzug dargestellten Schema unter Abb. 16. Zur Reduzierung des Umfangs und zur Vermeidung von Redundanzen ist die merkmalsbezogene Auswertung und Interpretation zusammengefasst unter Abschnitt 7.2.

Einzelfälle	Arbeits- und Berufsverständnis	Handlungsorientierung	Dienstleistung	Selbstwirksamkeit und -bedeutbarkeit	Berufliche Reflexion	
1	Textstellen Fall 1 ...	Textstellen Fall1 ...				Einzelfallbasierte Auswertung (6.2)
2	Textstellen Fall 2 ...					
3	...					
4						
5						
6						
7						
 Kategorienbasierte Auswertung (7.2) 						

Abb. 16: Matrix für die fallbasierte und kategorienbasierte Auswertung (angepasst nach KUCARTZ 2014, S.90)

5.3.3 Unterrichtsmaterialien

Mit Ausnahme des Falles 5 werden jeweils Unterrichtsmaterialien hinzugezogen, die Aussagekraft haben über die Bereiche Aufgabenstellung, Arbeitsplan/Rezept und Arbeitstechnik. Diese wurden bereits in Tab. 11 im Abschnitt 5.1.4 dargestellt. Ziel ist es auch hier, zunächst deduktiv die ausgewählten Merkmale schulischer Berufsorientierung in der Lehrküche (s. Abschnitt 4.1.6)

- Handlungsorientierung als normierendes Prinzip
- Berufsorientierte Reflexion

- Arbeits- und Berufsverständnis
- Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit
- Dienstleistung

als Kriterien anzulegen. Aus den Materialien ergeben sich auch induktiv zu gewinnende Subkategorien. So werden Aufgabenstellungen für Projektarbeiten anhand ihres Aufbaus hinsichtlich der Stufen des Modells der vollständigen Handlung untersucht.

5.4 Methodenreflexion

Die Methodenreflexion ist ein forschungsbegleitender Prüfprozess, der im Folgenden dargestellt wird anhand der in den Abschnitten 4.3.4 und 4.3.5 an diese Arbeit angelegten präventiven Maßnahmen der Triangulation und Kriterien an Güte. Eine gesonderte Aufmerksamkeit soll der ethischen Reflexion gewidmet werden, da die Verantwortung gegenüber den Forschungsteilnehmern auf der einen Seite zu Anforderungen des geplanten Umgangs und der sicheren und wertschätzenden Datenverwendung führt, auf der anderen Seite den kritischen forschungsbezogenen Blick nicht verstellen darf.

5.4.1 Reflexion der Methode anhand von Gütekriterien

Validität

Aus der hohen Anpassung der gewählten Methode der nicht-teilnehmenden Beobachtung an das Untersuchungsfeld und den Erkenntnisgegenstand erfolgte die möglichst hohe Validität der Ergebnisse. Diese wurden in ihrer Güte kritisch mehrfach geprüft. Durch die verlaufsorientierte Dokumentation wurde die reale natürliche Situation neben der zielgerichteten Erfassung außerdem möglichst breit erfasst und ließ (und lässt) Spielraum zu für spätere abgekoppelte nochmalige Auswertungen nach Weiterentwicklung der induktiv angelegten Theorie. Dadurch konnten stattgefunden Phänomene nicht verloren gehen, nur weil sie zu Beginn der Datenerhebung mit Hilfe der Theorie noch nicht erkennbar waren oder sich Strukturmuster erst innerhalb der Vergleiche der Einzelfälle herausgebildet haben. Eine zu enge Standardisierung der Datenerhebung hätte einer Theorie-Empirie-Rückkopplung entgegengesprochen. Reflektiert wurden permanent dabei die Rolle der Forschenden, ihre Qualifikation und die kritische reflexive Auseinandersetzung mit ihrer Subjektivität. Der teilweise bestandene Nachteil der Ungebundenheit an eine Forschungsgruppe oder einen Forschungsauftrag konnte an dieser Stelle ausgeglichen werden durch die daraus bestehende vorteilhafte Unabhängigkeit und dem nicht emp-

fundenen Ergebniszwang. Der Wunsch, hauswirtschaftliche Bildung zu stärken und Vorurteile abzubauen wurde als sehr starker persönlicher Forschungsdrang empfunden und fand seine objektive Regulierung durch die konsequente Anwendung der Methodik. Die Abhängigkeit von der gezielten Beobachtungsgabe der Datenerfassenden konnte in ihrer Auswirkung reduziert werden durch die permanente Rückkopplung zur Theorie und deren modifizierenden, prüfenden und neugenerierenden Charakter. Da diese wissenschaftliche Auseinandersetzung in ihrem Grundaufbau von den unterschiedlichen Reflexionsgraden aller Akteure bezüglich ihrer Raumbeziehung ausgegangen ist, bestand von vorneherein ein hohes Maß an Sensibilität.

Ökologische Validierung

Die Datenerhebung der beschriebenen Einzelfälle fand innerhalb der zu beobachtenden Umgebung statt, deren Interpretation und Ergebniseinordnung orientierten sich am Lebensweltbezug der Lebensweltbereiche Haushalt und Erwerbswirtschaft. Die Analyseeinheiten konnten vollständig verwendet werden. Die Beobachtung beeinflusste den Fallverlauf möglichst gering (vgl. Abschnitt 6.1.2). Die Unterrichtsverläufe zeigten keine Auffälligkeiten hinsichtlich einer auf das Forschungsinteresse ausgerichteten Ausgestaltung und zeigten Merkmale von Routinen und abgestimmten Miteinander bei allen Akteuren. Das Verhalten konnte bis auf wenige Ausnahmen weitestgehend als authentisch und nicht auf die Forscherinnen zugeschnitten bewertet werden. Nur vereinzelt reagierten die Lernenden sichtbar auf die Anwesenheit der Beobachterinnen, es konnte jedoch kein daraus resultierendes falsches Ergebnis festgestellt werden. In der praktischen Arbeitsphase nahmen die Lernenden die Beobachterinnen nicht mehr sichtbar wahr. Grundlegend verändertes, auf das Forschungsinteresse zugeschnittenes, Verhalten konnte im Nachhinein fast ausgeschlossen werden, da nach der Datenauswertung kein Fall einen auffällig positiven Datenbefund zu berufsorientierendem Lehrkücheneinsatz aufzeigte.

Kommunikative Validierung

Wie bereits unter Abschnitt 4.3.2.1 formuliert, wurde bei dieser Forschung die Bestätigung der Ergebnisse durch die am Unterrichtsgeschehen Beteiligten nicht in den Forschungsprozess miteinbezogen, weil die Komplexität der Interpretation nicht über den Einzelfall sondern über die generalisierte übergeordnete Sichtung der deduktiven und induktiven Ergebnisse erfolgte und von einem einzelnen mit seiner begrenzten persönlichen Betroffenheit nicht so verstanden werden konnte. Auch stand der Schutz des Einzelnen im Vordergrund, der nicht in eine Rechtfertigungslage gebracht werden sollte und die Beobachtung im Nachhinein durch Unkenntnis der Gesamtlage als verdeckte

Überprüfung empfinden sollte. Die kommunikative Validierung fand jedoch mit der zweiten Beobachterin statt und mit anderen außenstehenden Fachkollegen/-kolleginnen in Forschungskolloquien, Arbeitskreisen und bei Vorträgen und Diskussionen.

Prozedurale Validierung

Die validierende Reflexion der Forschung in ihren Teilprozessen mit den jeweiligen systemischen, kulturellen und personengebundenen Bedingungen war gemäß der reflexionstheoretischen Anlage der vorliegenden Arbeit ein Schwerpunkt.

So komplex wie das zu beobachtende soziale Interaktionssystem „Unterricht in der Lehrküche“ war, bedeutete eine Messung und Auswertung hoher Güte die kritische Analyse von möglichen Fehlerquellen bereits im Vorfeld und eine achtsame gezielte Planung (unter permanenter Begründung) sowie später dann die Verwendung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Kontext des Untersuchungsgegenstandes und der entwickelten bzw. der zu entwickelnden Theorie. Während des Forschungsprozesses lag die höchste unkontrollierbare Verantwortung allerdings bei der Forschenden selbst. Auch hier zeigte sich die Notwendigkeit zur Reflexion des eigenen Selbst in ihren Rollen, ihrer Position gegenüber dem Untersuchungsgegenstand (Ziele, Beweggründe) und der Begründung und Verwendung der Methoden. Die Forschende war eingebunden in einen reflexiven Multikomplex aus eigener Selbstreflexion und Fremdrektion, selbstreflektierenden und fremdrelektierende Dritten, Reflexion der Außen- und Innenwelt, Reflexion eigener und fremder Systeme. Die Entscheidung für das Forschungsvorhaben und die Feststellung des Erkenntnisinteresses hatte zunächst genauso viel mit der Forschenden zu tun wie mit dem Untersuchungsgegenstand selbst. Da es sich um keinen Forschungsauftrag „Dritter“ handelte, war die Interessenslage der eigenen Forscherperson Ausgangspunkt des Forschungsinteresses. Die Feststellung der Forschungslücke im allgemein bestehenden Forschungsstand validierte die „gesellschaftliche Berechtigung“ und eine erste Relevanzprüfung. Diese erwirkte bei Fragen zu Berufsorientierung eine breite wissenschaftliche Akzeptanz, führte in der Verbindung mit der dem privathäuslichen Lebensbereich zugeordneten Lehrküche zu einer spannungsvollen Auseinandersetzung zwischen kategorischer Trennung und Negierung beider Gegenstände bis hin zu einer verbindenden arbeitsorientierenden Ausrichtung. Die Validierung dieser Zusammengehörigkeit war an dieser Stelle gleichzeitig das Ziel dieser Arbeit!

Die Genese der Forschenden mit ihren Einstellungen und Lebenserfahrungen prägte während der gesamten Forschungsdauer die Ausrichtung und den Blick

auf den Untersuchungsgegenstand und führte zu Entscheidungen zum theoretischen Zugang und der Schwerpunktsetzung. Hier ist zu reflektieren, dass die eigene Herkunft aus dem Bereich der Beruflichen Bildung (dienstleistungs- und gewerblich-technisch orientiert) und einem Erstberuf aus dem personenorientierten Dienstleistungsbereich von Beginn an eine offene Einstellung gegenüber dem Berufsausbildungssystem und einer subjektiven Gestaltung der eigenen Berufsbiografie mit sich brachte. Von dort kommend, wo „hin orientiert“ werden soll, wurde eine andere Perspektive auf die Lehrküche mitgebracht, als die Lehrenden und Lernenden des WTH Unterrichts auf ihren Unterricht in der Lehrküche und die Berufsorientierung im System richten. Dessen bewusst, wurde die Theorie des reflexiven Raumeinsatzes entwickelt und angelegt. Sie beinhaltet auch das eigene Raumverständnis der Forschenden und führte zu einer offenen Darstellung multiperspektivischer Ansichten und Bedingungen für die Lehrküche wie sie jetzt verwendet wird und hinsichtlich ihres Potentials für eine schulische Berufsorientierung verwendet werden kann. Dieser Ansatz ist speziell auf die Verortung einer Handlungsorientierung auf zukünftige Anforderungen ausgerichtet, die ergänzende breit aufgestellte „Theorie der Praxis“ ist ausführlich und vertieft entwickelt bei HARTMANN 2005. Die Erkenntnis, dass Systeme immanent für außenstehende eine Black-Box darstellen, sensibilisierte für die Wahl der Beobachtung als Methode und führte zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen für eine Interpretation von außen. Verständnis war Grundbedingung und setzte voraus, ein umfassendes Bild des Systems zu entwickeln. Die Reflexionstheorie fungierte hier als Erfassungsinstrument.

Argumentative Validierung

Der Forschungsprozess und die ineinanderlaufenden Phasen der Auswertung und Interpretation sind ausführlich in Kapitel 5 dargestellt und nehmen einen weitaus größeren Rahmen ein als bei quantitativen Forschungsprojekten. Die Offenheit und Transparenz wurde hergestellt, indem Hauptkategorien, Subkategorien und Ankerbeispiele als Auswertungsregeln systematisiert vorlagen und die Interpretationsleistung nachvollziehbar machen. Es konnte keine gruppengestützte Auswertung erfolgen. Der Schwachpunkt der Auswertung, dass diese durch nur eine Person erfolgte, wurde bewusst und reflektiert wahrgenommen und ihm durch klare Kategoriendefinitionen und Orientierung bietenden Ankerbeispiele kritisch entgegen gewirkt. Unklarheiten bei der Codieranwendung führten prinzipiell zu einer Überprüfung der Präzision von Kategoriendefinitionen auf theoriebasierter Grundlage, genauer Analyse der Textpassage und dem dazugehörigen Kontext. Unsichere Entscheidungen wurden zunächst markiert und zu einem fortgeschrittenen Forschungszeitpunkt

wieder aufgegriffen und erneut überprüft. Der Vorteil der durchgehend von einer Person durchdachten und entwickelten, in diesem Sinne auch kompromisslosen, Analyse ist im Prozess wiederholt als wertvoll erachtet worden, ein Austausch mit Dritten fand begleitend statt. Als kritisch gesehen werden mussten die Datenmenge und die gleichbleibende Konstanz der Auswertungstiefe und -qualität über einen längeren Zeitraum bei gleichzeitig zunehmender Sättigung, die zu einem Nachlassen der Aufmerksamkeit hätte führen können. Die festen Regelungen des Codierprozesses wirkten an dieser Stelle hilfreich. Sie schafften auch die Besinnung auf die Zielstellung zu fokussieren und sich nicht den auffälligen aber nicht zielführenden Situationen zuzuwenden.

Validierung der Praxis

Die Kategorisierung und Feindifferenzierung mit Subkategorien schaffte auf der einen Seite eine analytisch systematische Auseinandersetzung mit der komplexen Lebenswelt. Doch jeder Textstellenfund konnte zu einer übergeordneten Interpretation nur beitragen, wenn er in seinem Gesamtzusammenhang verstanden wurde. Das verwendete Qualitative Datenanalyseprogramm MAXQDA ist für diesen permanenten Rückbezug konzipiert und schaffte so zu jeder Interpretation und Zusammenfassung, Memo und Verknüpfung die sofortige Möglichkeit zur Kontextschau. Die Methode der sowohl kategorienbasierten als auch kontextverhafteten fallbasierenden Auswertung sicherte die Beachtung des Gesamtzusammenhanges ab. Nur so war auch die folgende Validierungsform positiv zu erreichen.

Validierung durch analytische Induktion

Die induktive Kategorisierung führte zu wertvollen Erkenntnissen, die ansonsten nicht sichtbar geworden wären, wenn sie nicht direkt aus dem Text abgeleitet worden wären. Für die Auswertung war neben diesem Gewinn auch eine Schwierigkeit auszumachen. Dies betraf die Selektion der Ergebnisse und Transparenz für nicht involvierte Leser. Zum einen führte die Nutzung von Subcodes zu einer Differenzierung, auf der anderen Seite auch zu einem möglichen Verlust des Gesamtverständnisses. Hier musste immer wieder zurückgegriffen werden auf das Ziel der Arbeit und die grundlegenden Hauptkategorien, die zu Leitkategorien wurden ohne Negierung der dazugewonnenen textimmanenten Analysekategorien.

Validität durch Triangulation

Die Validität durch Triangulation der Datensorten wurde mit Hilfe der Analyse von Lehrplan, Aufgabenstellungen und Rezepten zusätzlich zu den Unterrichts-

beobachtungen erhöht und durch das dadurch entstehende umfassende Bild abgesichert. Kontexte und Unterrichtsmaterialien unterstützten entsprechend der Reflexionsebenen multiperspektivisch und konstruktivistisch die phänomenologische Erfassung des einen Untersuchungsgegenstandes „Berufsorientierung in der Lehrküche“ und reduzierten dabei die Verzerrung des Gesamtbildes durch eine eingeschränkte Wahrnehmung auf die beobachteten Unterrichtsausschnitte. Dabei generierte die Triangulation auch entscheidende neue Erkenntnisse, die im weiteren induktiven zirkulären Analyseverlauf die kategoriale Auswertung schärfte, welche wiederum im Folgedurchlauf an allen vorhandenen Daten validiert wurde und zu einem umfassenden Bild aus Merkmalen und Merkmalskombinationen führte. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Art der Daten, verliefen die qualitativen Inhaltsanalysen trotz gleicher Methode unterschiedlich. Die formale Sprache des Lehrplanes ließ weniger interpretativen Spielraum als die Beobachtungen zu, der Inhalt war sehr prägnant und kompakt und die Kategorien dadurch überlagernd durch eng beieinander oder übereinanderliegenden Textfunde.

Reliabilität – Stimmigkeit

Die Reliabilität der Datenerhebung wurde durch die angemessene Methodenwahl der Beobachtung im situativen Untersuchungsfeld als passender Zugang zur Erhebung kontextgebundener Einzelfalldaten angestrebt. Die Wahl der Beobachtung anstatt Interviews oder anderer Erhebungsformen konnte als richtig festgestellt werden. Erst im Verlauf der Beobachtungen kristallisierte sich als ein hier vorweggenommenes wichtiges, im Nachhinein die Methodenwahl stützendes, Ergebnis heraus, dass die Lehrenden im Verständnis schulischer Berufsorientierung diese überwiegend als konkreten Unterrichtsgegenstand bzw. kognitiv zu vermittelnden informativen Inhalt ansahen und deren Vorkommen dementsprechend im Vorfeld verneinten, wobei das normierende Prinzip der berufsorientierenden Handlungsorientierung jedoch weitestgehend unbeachtet blieb. Die Beobachtung war somit ein geeigneter Zugang zur Erfassung der realen Bedingungen und ihrer Möglichkeiten.

Das Beobachtertraining erfolgte durch die im Vorfeld stattfindende Einführung der zweiten Beobachterin in die Theorie und durch das gemeinsame Entwickeln von theoretisch möglichen Beobachtungssituationen, die als Szenarien diskutiert wurden. Zudem wurden mögliche Schwierigkeiten thematisiert. Von beiden Forscherinnen wurde die begleitende Weiterentwicklung der Wahrnehmungsschärfe und die hermeneutisch begründbare Wahrnehmungsveränderung reflektiert wahrgenommen. Eine Bereicherung wurde positiv aufgefasst und einer möglichen Verzerrung wurde durch die Art der Datenerhebung als Verlaufsprotokoll ein Stück entgegengewirkt. So wurde ein späteres Zurück-

greifen auf eine möglichst umfassende Verlaufsdarstellung sichergestellt und die Zeitpunkte der Erhebung und der der mehrfachen Auswertung getrennt.

Bewusst wurde immer wieder die persönliche Auseinandersetzung mit folgenden Fragen gesucht:

1. Wie kann der Einfluss des Beobachters auf die Beobachteten im Feld reduziert werden ohne Verringerung der Nähe zum Untersuchungsgegenstand?
2. Welche Distanz soll zum Forschungsfeld aufgenommen werden und wieviel Kommunikation ist notwendig und schädlich?
3. Welchen Einfluss nimmt die eigene berufliche Vita, sowohl Forschende als auch Lehrende zu sein, Berufserfahrungen und das Erkenntnisinteresse an der hier relevanten Fragestellung zu besitzen, auf die Wahrnehmung ein?

Die Forscherin war gleichzeitig Beobachterin. Auf ihrer theoretischen Grundlagenarbeit beruhen der Fokus der Beobachtung und die Entwicklung des Forschungsdesigns. Daraus folgen die verminderte Distanz zum Untersuchungsgegenstand und die Notwendigkeit einer verstärkten Selbstkontrolle.

Beobachterin 2 war im vorherigen Beruf Köchin und Ausbilderin, hat das Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen im dazugehörigen Berufsfeld studiert und musste sich über diese berufliche Perspektive bewusst sein. Sie legte ein hohes Maß an Professionalität der Lehrenden bei Arbeiten in der Küche an, erkannte jedoch gleichzeitig sehr leicht Parallelen und Unterschiede zwischen häuslichen und betrieblichen Handlungsvollzügen und konnte das Beobachtete fundiert zuordnen. Der Blick aus der beruflichen Richtung, „wohin orientiert werden sollte“ war somit im Beobachterfokus reflektiert immanent vorhanden.

Die erste Beobachtung in einem Pretest wurde dazu verwendet, festzustellen, ob eine Dokumentation mit oder ohne Leitfaden vollständiger und zielbezogener abliefe. Aus den gesammelten Erfahrungen entstand die Festlegung der freien chronologischen Verlaufsbeschreibung, da sie die Kontextbezüge der Beobachtungen besser wiedergibt und die parallel zum Geschehen stattfindende Dokumentation vereinfacht und damit qualitativ absichert. Während der mehrwöchigen Erhebungsphase wurde zwischen den Beobachtungszeiten bereits transkribiert. Erste Interpretationen und Erkenntnisse wurden dazu verwendet, den Fokus der Beobachtung zu lenken und zu schärfen. Durchgängig fand die Reflexion zur Rolle der Beobachtenden statt. Sie ist das bewusste Modifizieren, Anpassen und Gestalten der Beobachterrolle. (nach DECHMANN 1978, S.128f.) Diese dynamische Anpassung musste stets spontan geschehen, wurde als Risiko erkannt und durch die im Beobachterteam gegenseitige kurze

Abstimmung der Entscheidung vermindert sowie im Nachhinein stets diskutiert, um die daraus resultierenden Beobachtungen auf ihre Gültigkeit und Verwendbarkeit zu überprüfen. Dazu gehörte, die Wahrnehmung der Notwendigkeit von Nähe und Distanz zu tarieren.

*Bsp.: Die Lehrende spricht die Beobachterinnen an, dass ein Lernender sich auffällig verhält durch sein Misstrauen gegenüber fremden Personen im Unterrichtsraum und sich in einer für ihn bedrohlichen Situation befindet. Die Lehrende weiß, dass der Lernende glaubt, dass die Beobachtenden sei-
netwegen am Unterricht teilnehmen. An dieser Stelle entscheidet sich das Forscherteam zur Aufgabe ihrer Zurückhaltung und spricht den Lernenden an und erklärt ihm, dass das Ziel der Beobachtung der Raum und der stattfindende Unterricht ist und die Daten anonymisiert weiterverarbeitet werden. Es wird für diese Kontaktaufnahmen bewusst eine freundliche Hemmung abbauende Atmosphäre geschaffen. Der Lernende verändert daraufhin in den folgenden Unterrichtsstunden sein Verhalten und wirkt entspannt. Die Beobachtenden erneuern bei Bedarf vor jedem Unterricht das Vertrauensverhältnis mit diesem Lernenden durch persönliche kurze Kontaktaufnahme und räumlich als angemessen empfundener Distanz während der Lehrküchenpraxis.*

Um in einer qualitativen empirischen Forschung dieser Form zu zuverlässigen Daten zu gelangen, war das Eindringen in das zu beobachtende Feld notwendig. Es veränderte das System automatisch bei gleichzeitiger Schaffung eines natürlichen Miteinanders von Forschenden und Erforschten. Zurückhaltung und Behebung von Unsicherheiten führten letztendlich in dieser Kombination dazu, dass die Störung gering ausfiel. Die letzte Sicherheit, dass das Stattfindende keine Reaktion auf die Forschung war, kann allerdings niemals zweifelsfrei bewiesen werden und nur durch die Generalisierung gesättigter mehrfach vorkommender Phänomene abgesichert werden.

Die erhobenen Datenprotokolle wurden hinsichtlich einer abgesicherten reliablen Erfassung von gemeinsam wahrgenommenem Verhalten konsequent kontrolliert. Unterschiedliche Wahrnehmungen und abweichende Beschreibungen wurden diskutiert. Bei fehlender Übereinstimmung wurden Befunde gestrichen, bei lediglich unterschiedlich verwendeter Sprache wurde die Transkription angepasst. Artefakte, die nur von einer Beobachtenden dokumentiert wurden, wurden bei einer Diskussion der Mitschriften von der zweiten Beobachterin entweder im Nachhinein bestätigt oder durch mangelndes Bemerkung gestrichen. Interessant waren die bereits während der Mitschrift stattfindenden Interpretationen und das unterschiedliche, wichtige Verortungsverständnis, die z. B. zu folgender Situation führte:

L: Warum sind denn Regeln in der Küche hier wichtig? Dafür habe ich etwas Besonderes mitgebracht:

L teilt Arbeitsblatt aus und legt Folie auf. Darauf ist eine Privatküche mit vielen Gefahren und Mängeln zu sehen.

Arbeitsblatt: Gefahr erkannt – Gefahr gebannt

L verweist auf Sicherheitsregeln in der Küche (meint Lehrküche) (IIND AE: II-B-8_2–1: 162–165)

Beobachter/Forscherin 1 notiert: L verweist auf Sicherheitsregeln in der Küche (meint Küche zu Hause)

Beobachterin/Kontrolle 2 notiert: L verweist auf Sicherheitsregeln in der Küche (meint Lehrküche)

Aus dem Kontext (Die Lehrerin stimmt die Lernenden gerade auf die Lehrküchenpraxis ein, das Arbeitsblatt verweist zwar unkommentiert auf die Privatküche aber der Bezug ist auf die schulische Verortung („hier“) gerichtet) konnte mit hoher Sicherheit die Variante der Lehrküchenbezogenheit ermittelt werden und die Diskrepanz der Beobachtungen hob sich auf. Datenerhebung und -auswertung waren untrennbar. Damit diene der Einsatz mehrerer Beobachterinnen der Kontrolle der Reliabilität durch eine Übereinstimmungskontrolle zweier Messinstrumente in der gleichen Datenerhebung.

Entsprechend der Ausführungen von KUCKARTZ (2014, S. 165 ff.) wurde die Reliabilitätsprüfung auch gleichzeitig als prinzipielle Diskussion über Standards verstanden. Die qualitative Datenanalyse regelte als systematisch anzuwendendes Instrument die Datenauswertung, wurde computergestützt durchgeführt und führte gleichzeitig eine Reliabilitätsprüfung des gesamten Forschungsdesigns durch. Dabei wurden theoretisch begründete Hauptkategorien an die Daten angelegt und weiterführend durch induktive Subkategorien unterlegt und differenziert. Die Originaldaten prüften die Schlüssigkeit der Theorie über das Kategoriensystem und umgekehrt wurden die aus den Textfunden entwickelten Subkategorien durch die Theorie kontrolliert. Dafür waren Kategoriendefinitionen und Ankerbeispiele notwendig. Fälle werden gegenübergestellt und Gegenbeispiele gefunden und damit der „selektiven Plausibilisierung“ (ebd. 168) entgegen gewirkt.

Objektivität

Die Transparenz des Forschungsvollzuges war eine forschungsimmanente Bedingung, die nicht nur Dritten den Nachvollzug ermöglicht, sondern innerhalb der mehrfachen Durchläufe eine Grundvoraussetzung darstellte, aus Textfun-

den induktive Subkategorien zu entwickeln, diese vom besonderen Fall zur allgemeinen Aussage zu führen, die wiederum als theoriebegründete deduktive Kategorie an andere Fälle herangeführt wurde. Diesen Prozess voranzubringen, bedeutete ein permanentes Rückbesinnen auf Originaldaten und Basiskategorien. Transparenz war hierfür Voraussetzung. Die Objektivität der subjektiven Daten entstand durch die regelgeleitete Auswertung und das Auffinden von Deutungsmustern, die zu generellen Strukturen erklärt werden konnten, wenn sie eindeutig und abgrenzbar vom subjektiven Kontext herausgelöst und übertragbar waren. Mehrere Einzelfälle vergleichend zusammenzuführen schaffte eine objektive Erkenntnisstruktur über den Gegenstand der Untersuchung und führte zur Generalisierbarkeit.

Generalisierbarkeit

Die Anzahl der beobachteten Unterrichtsstunden richtete sich nach dem Sättigungsgrad des Erkenntnisinteresses. Die Auswahl mehrerer Lehrküchen, Lehrender und Klassenstufen sowie deren mehrfache Beobachtung erhöhte die Reliabilität durch Wiederholung. Jede Lehrküche wurde mehrmals in ihrer Verwendung erlebt. Der Zeitpunkt der Datensättigung als quantitative Begrenzung war sowohl in der Erhebungsphase ein nicht objektiv zu bestimmender und wurde während der zirkulären Auswertungsphase ebenfalls von der Forschenden bestimmt. Wiederkehrende Muster bei Erhebung und Auswertung bestimmten den Zeitpunkt der zusammenfassenden und generalisierenden Schlussfolgerungen, die den realen Kontext verließen und zur Übertragbarkeit als allgemeingültige Aussagen zum erforschten Gegenstand abstrahiert wurden.

Als generalisierbar konnte die Theorie des reflexiven Raumeinsatzes bewertet werden. Das Verständnis von schulischer Berufsorientierung unterlag dem Zeitgeschehen und seiner gesellschaftlichen Verortung und musste angepasst werden.

5.4.2 Ethische Reflexion

Die Einhaltung eines ethischen Codex war zugleich Gütekriterium der qualitativen Forschung. Denn nur durch die Offenheit gegenüber den Forschungsteilnehmern und den Forschenden konnte die Nähe zum Gegenstand eingenommen werden (vgl. MAYRING 2010, S. 116 ff.). Hier lag aber auch gleichzeitig das Dilemma. Um Lehrende und Lernende möglichst unbeeinflusst im Unterricht in der Lehrküche beobachten zu können und um ein reales Bild des Raumeinsatzes zu erhalten, wurde zum einen absolute Offenheit und Transparenz über den Ablauf der Datenerhebung vermittelt, auf der anderen Seite

wurde den Lehrenden nur die Fragestellung nach der Bedeutung der Lehrküche mitgeteilt. Dies reichte jedoch schon, um ein Eindringen in ein fremdes Handlungssystem vorzunehmen, das automatisch zu Systemanpassungen führte aber nicht in jedem Fall erkennbar war. Es wurden bewusst keine weiteren Angaben gemacht, die das Verhalten der Forschungsteilnehmer/-innen beeinflussen konnten. Hier kam auch noch hinzu, dass durch das induktive methodische Vorgehen zum Zeitpunkt der Datenaufnahme nicht gänzlich bekannt war, welche Beobachtungen für das Forschungsinteresse relevant und welche zu vernachlässigen waren. Die sich daraus ergebene Verlaufsbeobachtung nahm jeden bemerkbaren Reiz auf und führte so zu einem Gesamtbild, das auf der einen Seite sehr authentisch die Situation wiedergab, auf der anderen Seite durch die Beobachteten auch als unangenehm überprüfend empfunden werden musste. Dagegen wirkten die Zustimmung zur freiwilligen Mitwirkung der teilnehmenden Lehrenden vor der Datenerhebung und die absolute Datenanonymisierung im Forschungsdesign. Die Forschende musste während der Datenauswertung durch die Gütekriterien Verfahrensdokumentation der Techniken und Messinstrumente, Regelgeleitetheit durch die theoretischen deduktiv angelegten Hauptkategorien und argumentativer Interpretationsabsicherung (vgl. ebd.) die Auswertung als objektives Verfahren durchführen (Beobachtete wurden zu Untersuchungsobjekten) und so das persönliche Gefühl der Dankbarkeit, dass sich Probanden freiwillig bereit erklärt hatten bei der manchmal auch kritischen Auseinandersetzung mit den Beobachtungen reflektieren und überwinden. Sprache und Wortwahl bei der Datendokumentation sind niemals vollständig machtfrei und wertfrei, auch dieses musste selbstkritisch für die Auswertung miteinbezogen werden.

6 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, die sich aus den Analysen von Lehrplan, Unterricht und Unterrichtsmaterialien ergeben haben. Die für die Triangulation hinzugezogenen Datenanalysen von Lehrplan (vgl. Abschnitt 6.1) und Unterrichtsmaterialien (siehe Abschnitt 6.3) werden hierbei in den Schritten Ergebnisdarstellung und Interpretation zusammengefasst präsentiert, um einer kleinteiligen und unscharfen Auftrennung entgegenzuwirken. Die Gewichtung liegt auf den beobachteten Einzelfällen. Ihre Analyse bedarf, aufgrund des großen Umfangs, der Auftrennung in Ergebnisfixierung im Abschnitt 6.2 und deren Interpretation im Kapitel 7.

6.1 Der Lehrplan WTH

Die Ergebnisse aus der Lehrplananalyse werden entsprechend des Erkenntnisinteresses und des zwingenden Anspruchs zur systematischen Übersichtlichkeit trotz der Multikomplexität scharf in die Bereiche Lehrküche und Berufsorientierung aufgetrennt. Die induktiv entstandenen Subkategorien spiegeln das Vorkommen, das Begriffsverständnis und den -einsatz wider. Die entsprechenden Textstellen werden den Kategorien zugeordnet bzw. haben die Subkategorien entwickelt. Als deduktive Kategorien werden die begründet gewählten Merkmale schulischer Berufsorientierung auf ihr Vorhandensein überprüft. Die Ebenen des reflexiven Raumeinsatzes sind erst zur Interpretation der Ergebnisse erforderlich. Die bei der Kategorisierung auffällig gewordenen Befunde werden aufgenommen. Die für die Bereiche festgelegten Codesystem-Ausschnitte bilden die durch die Subcodes differenzierten Hauptmerkmale ab. Ihre tabellarische Reihenfolge wird für die bessere Verständlichkeit und Lesbarkeit argumentationslogisch aufgehoben und im gemeinsamen Kontext beschrieben – das vermeidet Redundanzen und zeigt die Wechselbeziehungen. Zunächst erfolgt die Darstellung der Ergebnisse zur Lehrküche, dann zur Berufsorientierung und in einem dritten Schritt die „Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien“ (KUCKARTZ 2014, S. 94), um den gemeinsamen Kontext und Codierungsüberschneidungen auszumachen. Hierfür werden die für den weiteren Untersuchungsverlauf bedeutsamen Lernbereiche aus den Klassenstufen 8 und 9 ausgewählt, die den Einsatz der Lehrküche in der Unterrichtsbeobachtung steuern. Interpretationen werden vorgenommen und begründet ausgewiesen.

6.1.1 Die Lehrküche im Codesystem

Kategorie	Zahl
Lehrküche	0
Privathaushalt	0
→ verbraucherorientiert	3
→ Lebensweltbereiche	13
→ selbständiges sach- und fachgerechtes Arbeiten	4
→ Arbeitsbereich Küche	3
→ Zeitdimension -Erfahrungswelt -Zukunftsvorber...	3
Handlungsraum	0
→ ökonomisch	4
→ produktionsorientiert	5
→ Praktisches Arbeiten	8
→ Bewegung und Konzentration	2
→ Konstruktion und Instruktion	3
→ zielgerichtetes Handeln = Arbeit	5
Lernräume	0
→ Sozialraum	5
→ Öffentlichkeitsarbeit	2
→ Lernortkooperation	8
→ Lerngegenstand	5
→ Medium	4
Berufsbilder	0
Realraum	1

Abb. 17: Die Lehrküche im Codesystem (Screenshotausschnitt MAXQDA)

Der Lehrplan gibt keine direkten Hinweise zu Fachräumen. Die Lehrküche ist ein dem Fach WTH zugeordneter Fachraum. Damit gilt für diese Analyse, dass die Lehrküche als Lernumgebung hinsichtlich ihrer Eignung für die im Lehrplan formulierten Ziele und Inhalte der Mittelschule und des Faches WTH prinzipiell offen diskutiert werden kann. Eine extra Abtrennung von allgemeinen Aussagen zur Schulart und zum Fach wird als nicht notwendig erachtet, die Herkunft ist durch die Quellenangabe (MS für Mittelschule und Seitenzahl für den WTH-Lehrplan) differenziert aufgeschlüsselt und nachvollziehbar.

Die Ergebnisse der Subcodes des Lehrplanes ergeben für die Lehrküche (siehe Abb. 17) das folgende Begriffsverständnis, das in Tab. 14 verdeutlicht wird. Zu den Kategorien werden jeweils passende repräsentative Ankerbeispiele aufgeführt, die eine erste Generalisierung zum einen nah am Text, zum anderen aber auch schon einordnend ins Gesamtbild erfahren. Ankerbeispiele sind besonders die Aussagekraft des Subcodes aufzeigende Textstellen, die als repräsentabel für das zu analysierende Dokument gelten. So wird der Subcode selbst bereits zu einem Ergebnis mit gewisser Aussagekraft, welches im Folgenden genauer beschrieben werden muss.

Tab. 14: Auswertungsergebnisse der „Lehrküche“ im Lehrplan

Lehrküche Subcodes + (Begriffsfestlegung)	Ankerbeispiele (Seite)	Interpretation im Sinne des Forschungs-interesses
Privathaushalt		
<i>Zeitdimension</i> (Erfahrungen aus der Vergangenheit nutzen, weiterentwickeln für gegenwärtige und zukünftige Anforderungen bei Erweiterung der Lebensweltbereiche)	„Erforderlich sind differenzierte Lernangebote, die vorrangig an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen, die Verbindung von Kognition und Emotion berücksichtigen sowie Schüler Lerngegenstände aus mehreren Perspektiven und in vielfältigen Anwendungszusammenhängen betrachten lassen.“ (MS, VIII)	Privathaushalt als Ausgangspunkt der Erfahrungswelt der Lernenden und perspektivische Öffnung in andere Lebensbereiche.
<i>Lebensweltbereiche</i> (Handlungsorientierung als normierendes Prinzip. Auftrennung des <i>einen</i> Lebens in Bereiche.)	Erkennen komplexer Zusammenhänge der Lebens- und Arbeitswelt in übergreifender ökonomischer Betrachtungsweise. (5, 8, S. 12)	Haushalt und Unternehmen sind verbunden über die Finanzierungsfunktion im Haushalt.
<i>Arbeitsbereich Küche</i> (Die Küche als Arbeitsplatz mit zielgerichteten Handlungen und zweckmäßiger Einrichtung und Ausstattung.)	Lernbereich 3: Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt Arbeitsbereich Küche (Verweis auf typische Berufsbilder) (10)	Die Lehrküche ist orientiert am Lebensbereich und Eigenarbeitsbereich Haushalt mit der Diskrepanz: Berufsbilder.
<i>Selbstständiges sach- und fachgerechtes Arbeiten</i> (Arbeiten nach sachlichen und fachlichen Grundsätzen orientiert an professionellen Techniken.)	Lösen realitätsbezogener Aufgaben- und Problemstellungen durch sach- und fachgerechtes Umgehen mit Artefakten, Verfahren und Informationen. Die Schüler organisieren Problemlösungsprozesse im Zusammenhang mit der Führung privater Haushalte weitgehend eigenverantwortlich. Sie sind in der Lage, eigene Lösungsstrategien auf andere fachinhaltliche Aufgaben- und Problemstellungen zu transferieren. (12)	Unterricht in der Lehrküche vermittelt sach- und fachgerecht den Umgang mit Artefakten, Verfahren und Informationen. Ein Lernort, um Problemlösungsprozesse mit Lösungsvarianten eigenverantwortlich umzusetzen.
Realraum (Der Raum, wie er vorhanden ist.)	Einblick gewinnen Begegnung mit einem Gegenstandsbereich/Wirklichkeitsbereich oder mit Lern- und Arbeitstechniken oder Fachmethoden als grundlegende Orientierung, ohne tiefere Reflexion (MS, V)	Die Lehrküche muss genutzt werden und die Lernzielebene der Gestaltung ist angemessen. Dazu gehört die Handlungsphase der Reflexion.
Lernraum (Lernortkooperation, innerschulische und außerschulische Zusammenarbeit.)	Problemorientierende Gegenwartsbezüge, der Einsatz vielfältiger Medien sowie die Nutzung außerschulischer Lernorte tragen zur Anschaulichkeit und Fassbarkeit der Lerninhalte bei. (3)	Die Lehrküche als innerschulischer Fachraum steht in Verbindung mit außerschulischen Lernorten.

(Fortsetzung Tab. 14)

Lehrküche Subcodes + (Begriffsfestlegung)	Ankerbeispiele (Seite)	Interpretation im Sinne des Forschungs-interesses
<i>Öffentlichkeitsarbeit</i> (Präsentation der Schule im regionalen Umfeld zur gesellschaftlichen Einbindung und Erweiterung des Lernortes Schule nach außen.)	Für die Mittelschule ist die Zusammenarbeit mit Unternehmen und Handwerksbetrieben der Region von besonderer Bedeutung. Kontakte zu anderen Schulen, Vereinen, Organisationen, Beratungsstellen geben neue Impulse und schaffen Partner für die schulische Arbeit. Feste, Ausstellungs- und Wettbewerbsteilnahmen, Schülerfirmen, Schuljugendarbeit und Schulclubs fördern die Identifikation mit der Schule, die Schaffung neuer Lernräume sowie die Öffnung der Schule in die Region. (MS, VIII)	Die Lehrküche ist ein Raum der Öffentlichkeitsarbeit
<i>Lerngegenstand</i> (Die Küche als Lerninhalt.)	Sie erlernen den sachgerechten Umgang mit Haushaltsgeräten ... (8)	Die Lehrküche ist ein Lerngegenstand, dessen richtiger Einsatz sach- und fachgerecht erlernt werden muss.
<i>Medium</i> (Die Küche als Lernunterstützung.)	...und lernen Möglichkeiten effizienter betrieblicher Arbeitsorganisation kennen. (8)	Die Lehrküche ist ein Unterrichtsmedium, das Lernprozesse unterstützt.
<i>Sozialraum</i> (Die Küche als sozialer Interaktionsraum.)	Ess- und Tischkultur ⇒ Sozialkompetenz ⇒ ästhetisches Empfinden (10)	Die Lehrküche ist ein Raum der sozialen (Arbeits-) Prozesse.
Handlungsraum (Zielgerichtetes Handeln = Arbeit)	Arbeitsbereich Küche (10)	Die Lehrküche ist ein Ort zielgerichteten Handelns, Lernort und Arbeitsort.
<i>Praktisches Arbeiten</i> (...als Gegensatz zum rein kognitiv ausgerichteten Theorieunterricht.)	Praktischer Umgang mit lebensweltlichen Problemen (MS,VIII)	Praxisunterricht ist die Erweiterung zum kognitiven Theorieunterricht im Klassenzimmer und benötigt eine Verbindung von Theorie und Praxis.
<i>Bewegung und Körperlichkeit</i> (ist die Konzentration oder Entspannung bei raumgreifender Bewegung während des Unterrichts zur Zielerreichung)	Eine Rhythmisierung des Unterrichts, mit der zusammenhängende Lerneinheiten und ein Wechsel von Anspannung und Entspannung, Bewegung und Ruhe organisiert sowie individuelle Lernzeiten berücksichtigt werden, ist von zunehmender Bedeutung. Die Mittelschule bietet den Bewegungsaktivitäten der Schüler entsprechenden Raum. (MS, VIII)	Aktive Bewegung, Körperlichkeit in der Lehrküche, Anspannung (Konzentration) und Entspannung (Genuss)

(Fortsetzung Tab. 14)

Lehrküche Subcodes + (Begriffsfestlegung)	Ankerbeispiele (Seite)	Interpretation im Sinne des Forschungs-interesses
<i>Konstruktion und Instruktion</i> (entwickelnde selbstständige Lernprozesse versus angeleitetes Lernen)	Die Gestaltung eines differenzierten handlungs-, und schülerorientierten Lehr- und Lernprozesses verlangt eine Ausgewogenheit von situiertem und fachsystematischem Lernen und eine Unterrichtsgestaltung mit einem hohen Maß an Schüleraktivität (z. B. beim Erkunden, Untersuchen, Experimentieren, Fertigen, medialen und modellhaften Darstellen). Durch methodische Varianten der Partner- und Gruppenarbeit werden für Schüler gezielt Möglichkeiten geschaffen, Selbstständigkeit, Erfolge im eigenen Handeln und soziale Einbindung zu erleben. (3)	Unterricht kann methodisch konstruktivistisch und instruktional sein. Motivationales entwickeln des Lernen kann handlungsorientiert aktiv in unterschiedlichen Sozialformen stattfinden, was die Lehrküche ermöglichen sollte.
<i>Produkt und Prozess</i> (Aussagen zum Produkt und Produktionsprozessen als Lernergebnis)	Lernbereich 3: Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt Gestalten von vielseitigen und ausgewogenen Mahlzeiten, Verweis auf typische Berufsbilder • Grundtechniken der Nahrungszubereitung • Arbeitsbereich Küche Unfallverhütung, Hygieneregeln Arbeitsplanung nährstoffschonende Lebensmittelverarbeitung, Putzen, Waschen, Schälen, Zerkleinern, ausgewählte Garverfahren Dünsten, Braten, Kochen, Backen, Dämpfen – Rationalisierung von Arbeitsabläufen, Nutzung von Haushaltsgeschäften, verzehrfertige Lebensmittel, Kostenkalkulation (10)	Gestaltung von Mahlzeiten im Sinne einer vollständigen Handlung in der Lehrküche. Produktion von Mahlzeiten impliziert Esskultur mit Präsentation, Anrichten, Tischkultur als soziale Prozesse. Versorgung Dritter?
Berufsorientierung <i>Berufsbilder</i> (Hinweise auf mögliche Berufe mit entsprechenden Handlungsfeldern)	typische Berufsbilder (10)	Berufsbilder undifferenziert nach Einsatzort bzw. Verwendung der Küche („Küchenberufe“?).
<i>Produktion</i> (geplanter Herstellungsprozess mit gegenständlichem Produkt als Ergebnis)	Gestalten von vielseitigen und ausgewogenen Mahlzeiten Verweis auf typische Berufsbilder (10)	Produktionsorientierter aber soziokultureller Mahlzeitenbegriff auch erwerbswirtschaftlich für Dritte.

(Fortsetzung Tab. 14)

Lehrküche Subcodes + (Begriffsfestlegung)	Ankerbeispiele (Seite)	Interpretation im Sinne des Forschungs-interesses
<i>Dienstleistung (DL)</i> (personenbezogene DL, sachbe- zogene DL)	Einblick gewinnen in Möglichkei- ten zur Betreuung und Versor- gung von Haushaltsmitgliedern, Berufsbilder im sozialen und hauswirtschaftlichen Bereich (14)	Gemeinschaftsverpflegung als Beispiel einer Dienstleistung.

Beschreibung der Kategorie Lehrküche über die Auswertung der Subkategorien

Die Lehrküche ist ein Praxisraum, der durch die aktiven Handlungsvollzüge am konkreten Lerngegenstand mit physischer Bewegung im Raum in verschiedenen Körperhaltungen und -bewegungen gekennzeichnet ist und als Gegensatz zum Theorieraum gilt, der für die überwiegend abstrakte, kognitive Auseinandersetzung mit Lerngegenständen in bewegungsarmer Sitzhaltung steht. Theorie und Praxis werden hierbei als Gegensatz und nicht als wechselseitiges Verhältnis verwendet. Die Küche wird als Arbeitsbereich bezeichnet und das praktische Handeln dadurch zum zielgerichteten planvollen Arbeiten. Arbeit braucht Konzentration und innere Spannung. Praktische Arbeit als Abwechslung kann im Schulalltag auch als Entspannung empfunden werden. Die Assoziation mit der eigenen Bedürfnisbefriedigung durch Essen trägt in der Lehrküche dazu bei, dass beide Zustände ausgelöst werden können.

Der Haushalt als der ursprüngliche familiäre Lebensmittelpunkt bietet erste bekannte Problemstellungen und Handlungssituationen bzw. -aufgaben, aus denen die nah an der Lebenswirklichkeit der Lernenden liegenden Zielstellungen und Inhalte des Lehrplanes abgeleitet worden sind. Diese werden zunehmend erweitert durch andere Lebensbereiche, die zunehmende Loslösung der Personengebundenheit und einer Erhöhung des Abstraktionsgrades. Dieser horizontale Ansatz ist demnach multiperspektivisch konzipiert und wird ergänzt durch die vertikale Zeitdimension. Die Lernenden besitzen eine aus der Vergangenheit herrührende Erfahrung. Sie sind mit gegenwärtigen und zukünftigen (ihnen gegenwärtig fremden) Anforderungen zu konfrontieren. Der Lehrplan kombiniert hierbei beide Achsen und führt die Lernenden aus dem personengebundenen Erfahrungsbereich des Haushaltes, der Freizeit und der Öffentlichkeit in die multiperspektivische und von der Person abstrahierte Zukunftsvorbereitung einer selbstständigen Lebensbewältigung. Die daraus abgeleiteten Lernbereiche werden dabei zunehmend komplexer.

Der Lehrplanauftrag einer ökonomischen Bildung gibt den Hinweis auf die Verbindung der Finanzierungsfunktion im Haushalt und der entlohten Erwerbsar-

beit als Finanzierungsart. Die Lehrküche wird im WTH-Unterricht eingesetzt für die Lernbereiche, die Handlungsfelder, wie „Herstellen von Speisen“, bzw. Funktionen des Haushaltes betreffen. Dazu weist der Lehrplan aus:

Klassenstufe 8/Lernbereich 3: Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt

Klassenstufe 9/Lernbereich 4: Leben im privaten Haushalt

Der in Klassenstufe 8 stattfindende Lernbereich 3 dient der Entwicklung von Grundlagen und führt konkret in die Arbeitsverfahren, -techniken und -bedingungen ein, die zum Herstellen von gesunden Speisen in der Lehrküche als Raum der Verbraucherbildung und Gesundheitsprävention benötigt werden. Entsprechend den Zielvorgaben der Mittelschule soll dieses fach- und sachgerecht geschehen. Die Lehrküche ist an dieser Stelle ein Lerngegenstand, dessen richtiger Einsatz sach- und fachgerecht erlernt werden muss und gleichzeitig ein Unterrichtsmedium, das weitere Lernprozesse (z.B. Arbeitsorganisation, Kommunikation, soziale Prozesse) unterstützt. Als bemerkenswert ist hier herauszustellen, dass diese nicht entsprechend durch Lehrgänge (instruktional und demonstrativ) stattfinden soll, sondern im Lehrplan an der Stelle der ersten Thematisierung von Lehrküchenarbeit die hohe Lernzielebene der *Gestaltung* gewählt ist. Die Lehrküche muss also die Bedingungen bieten, damit die Lernenden das Herstellen selbstständig und handlungsorientiert bewältigen können.

Gestaltung bedeutet:

„Handlungen/Aufgaben auf der Grundlage von Wissen zu komplexen Sachverhalten und Zusammenhängen, Lern- und Arbeitstechniken, geeigneten Fachmethoden sowie begründeten Sach- und/oder Werturteilen selbstständig planen, durchführen, kontrollieren sowie zu neuen Deutungen und Folgerungen gelangen.“ (MS, V)

Diese Lernzielebene erfordert eine geeignete Lernumgebung, um Problemlösungsprozesse mit Lösungsvarianten eigenverantwortlich umzusetzen und in einem vollständigen Handlungsprozess der Vorinformation, Planung, Durchführung, Kontrolle, Bewertung und Evaluation entwickelnd zu arbeiten. Dabei wird in ständigen Prozessen über mögliche Alternativen der Planung sowie Weglassen, Beschleunigen oder Vertiefen einzelner Schritte entschieden. So ist es ein eher konstruktivistisch einzuordnender Ansatz, der im Gegensatz steht zu den instruktionalen Anforderungen von Sicherheit und Hygiene am Arbeitsplatz Küche und der Komplexität der Durchführung von Arbeitstechniken, -verfahren und der -organisation.

Eine weitere Diskrepanz ist bei den in Klassenstufe 8 ergänzenden Bemerkungen zu geeigneten Berufsbildern auszumachen. Hier zeigt sich eine Unstimmigkeit zwischen Lebensweltbereich Privathaushalt im Titel der Lernbereiche und einer informativen Berufsorientierung. Das Handlungsfeld ist nicht mehr klar der Orientierung auf Eigenarbeit zuzuordnen und soll auf Verweise zu Berufsfeldern der Produktion im Gastgewerbe (z. B. Koch/Köchin) hinweisen. Konsequenter wäre hier eine Orientierung auf Produktion von Küchen (Baugewerbe Holz) oder im Nahrungsgewerbe, da diese die für den Privathaushalt notwendigen Lebensmittel und Bedarfsgegenstände herstellen. Ein Koch leistet zumeist für die Mitglieder von privaten Haushalten außerhäusliche Ersatz- oder Ergänzungsleistungen. Im Lernbereich 4 der Klassenstufe 9 wird dagegen konsequent auf Berufsbilder der personenorientierten Dienstleistung verwiesen, die mit Pflege-, Verpflegungs- und Betreuungsleistungen das Leben im Privathaushalt unterstützen. Hier zeigt sich bereits eine erste klar auszuweisende Verbindung beider Hauptkategorien Lehrküche und Berufsorientierung, die im Abschnitt 6.1.3 nochmals aufgegriffen wird. Bevor im nächsten Abschnitt die Ergebnisse der Berufsorientierung im Lehrplan, als deduktive Kategorie ange setzt und induktiv am Text differenziert, vorgestellt werden, sei noch darauf verwiesen, dass die beiden vorgestellten Lernbereiche zum Lehrkücheneinsatz einerseits sowohl auf produktive Leistungen, als auch auf Dienstleistungen bezüglich der Berufsbilder, aber auch mit Blick auf Ziele und Inhalte hindeuten. Zum Gestalten von Mahlzeiten gehört auch der soziokulturelle Aspekt des Essens mit Dritten und der damit verbundenen Tischkultur, dem Anrichten und Servieren als nach außen gerichtetes Qualitätsmerkmal eines Produktes gegenüber dem am Geschmack gemessenen eigenen inneren Urteil. Noch stärker findet sich dieses in der Ausgestaltung eines Festes als Auftrag für Dritte. Die Lehrküche als innerschulischer Fachraum steht in Verbindung mit außerschulischen Lernorten und bei der Gestaltung von öffentlichen Anlässen wie Tagen der offenen Tür wird die Lehrküche ein Raum der Öffentlichkeitsarbeit mit Dienstleistungsangeboten. Hier zeigen sich schon die systemvernetzten Eigenschaften der Lehrküche zu Haushalten, Öffentlichkeit, Wirtschaft usw. sowie die gesellschaftsgebundenen Anforderungen und die daraus abzuleitenden Anforderungen an den Raumeinsatz. Die Lehrküche ist somit auch ein Raum, in dem Rechte und Pflichten durch gesetzliche Bestimmungen zur Geltung kommen. In ihr sind dadurch und ergänzend dazu Anforderungen von Unternehmen (an Hygiene, Sicherheit, Außenwirkung) zu erfüllen, die simuliert werden können.

6.1.2 Die Berufsorientierung im Codesystem

Subcode	Frequenz
Berufsorientierung	0
→ mehrperspektivisch	2
→ Organisationsstruktur	8
→ Arbeitsbegriff	119
→ Berufsbegriff	93
→ praktisch	65
→ theoretisch kognitiv	4
→ subjektive BO	41
→ Berufswahl	6
→ Wirtschaft Betriebe	5

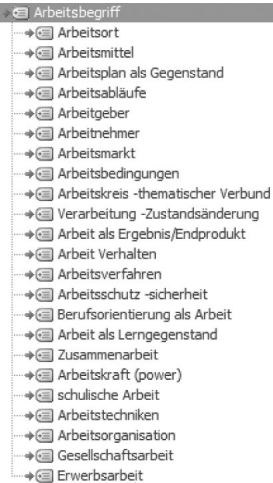
Abb. 18: Die Berufsorientierung im Codesystem mit Subcodes erster Ordnung (Screenshotausschnitt MAXQDA)

Die Subcodes weiterer Ordnungen werden in der folgenden Ergebnistabelle (Tab. 15) abgebildet. Dabei werden für die bessere Lesbarkeit und Übersicht Subcodes zweiter Ordnung, die als erwähnenswert erachtet werden und eine stärkere Gewichtung erfahren, nur exemplarisch dargestellt. Dies geschieht durch quantitative Hinweise, dass eine messbar höhere Anzahl an Fundstellen mit diesem Merkmal codiert ist (siehe hierzu die lexikalische Analyse des Begriffes „Arbeit“). Auch ist es der Auswertung überlassen, besonders markante qualitative Einzelergebnisse hervorzuheben.

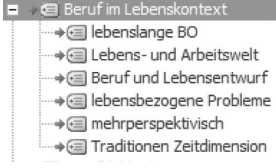
Tab. 15: Auswertung der Berufsorientierung im Lehrplan

Berufsorientierung Subcodes	Ankerbeispiele/lexikalische Analyse (Seite)	Interpretation im Sinne des Forschungsinteresses
Organisationstruktur → Organisationsstruktur → BO in der MS → Fächerübergreifend kontext → BO in WTH		
<i>Berufsorientierung in der Mittelschule</i>	Für die Mittelschule ist als Leistungsauftrag bestimmt, dass sie eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung vermittelt und Voraussetzungen beruflicher Qualifizierung schafft. Sie bildet einen flexiblen Rahmen für individuelle Leistungsförderung, spezifische Interessens- und Neigungsentwicklung der Schüler, die Entwicklung der Ausbildungsfähigkeit und die Schaffung von Grundlagen für lebenslanges Lernen. (MS,VII) Fächerübergreifend:	Mittelschule hat den übergeordneten Bildungsauftrag zur Initiierung einer kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Berufsorientierung.

(Fortsetzung Tab. 15)

Berufsorientierung Subcodes	Ankerbeispiele/lexikalische Analyse (Seite)	Interpretation im Sinne des Forschungsinteresses
	Während fachübergreifendes Arbeiten durchgängiges Unterrichtsprinzip ist ... (IX)	
<i>Fächerübergreifender/ fächerverbindender Kontext</i>	Fächerverbindend: Das Thema wird unter Anwendung von Fragestellungen und Verfahrensweisen verschiedener Fächer bearbeitet. (IX)	Berufsorientierung ist ein fächerübergreifendes und -verbindendes Thema.
<i>Berufsorientierung in WTH</i>	Somit erarbeiten sich die Schüler Voraussetzungen zu Ausbildungsfähigkeit und beruflicher Qualifikation sowie Grundlagen einer verantwortungsbewussten und selbstbestimmten Lebensgestaltung. (2)	WTH hat den konkreten Auftrag der Umsetzung der Initiierung einer kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Berufsorientierung.
Arbeitsbegriff  → Arbeitsort → Arbeitsmittel → Arbeitsplan als Gegenstand → Arbeitsabläufe → Arbeitgeber → Arbeitnehmer → Arbeitsmarkt → Arbeitsbedingungen → Arbeitskreis -thematischer Verbund → Verarbeitung -Zustandsänderung → Arbeit als Ergebnis/Endprodukt → Arbeit Verhalten → Arbeitsverfahren → Arbeitsschutz -sicherheit → Berufsorientierung als Arbeit → Arbeit als Lerngegenstand → Zusammenarbeit → Arbeitskraft (power) → schulische Arbeit → Arbeitstechniken → Arbeitsorganisation → Gesellschaftsarbeit → Erwerbsarbeit	Die Begriffe entstammen einer lexikalischen Wortanalyse und entsprechen den Fundstellen.	
Die häufigsten Textstellen [n] haben die Subcodes:		
<i>Erwerbsarbeit/ Arbeitswelt [11]</i>	Kennen von Bedingungen der Arbeitswelt (8)	WTH orientiert sich an Problemstellungen der Lebens- und Arbeitswelt. Arbeitswelt = Erwerbswelt
<i>Zusammenarbeit in Gruppen [8]</i>	Kooperatives und partnerschaftliches Lernen und Arbeiten unter besonderer Berücksichtigung von Selbst- und Fremdbewertung (5,8,12)	Erwerb von Sozialkompetenz und die Fähigkeit zur Arbeitsorganisation.

(Fortsetzung Tab. 15)

Berufsorientierung Subcodes	Ankerbeispiele/lexikalische Analyse (Seite)	Interpretation im Sinne des Forschungsinteresses
Arbeitsschutz/-sicherheit [8]	Rechte und Pflichten von Arbeitnehmern und Arbeitgebern, gesetzliche Regelungen, Jugendarbeitsschutzbestimmungen, Mitbestimmung (8)	Neben Hygiene, Arbeitsschutz und -sicherheit der eigenen Person auch Schutz Dritter.
Arbeitstechniken (7)	Grundtechniken der Nahrungszubereitung (10)	Neben schulischen Arbeitstechniken zum Lernen auch Arbeitstechniken der Eigenarbeit und Erwerbsarbeit.
Verarbeitung (4)	nährstoffschonende Lebensmittelverarbeitung Putzen, Waschen, Schälen, Zerkleinern (10)	Zustandsänderung von Rohstoffen und Werkstoffen als Arbeitsprozess.
Zusammenarbeit mit außerunterrichtlichen Partnern (4)	Zusammenarbeit mit Schülerfirmen (6)	Als Produzenten auf dem Markt agieren.
Berufsbegriff 		
Beruf im Lebenskontext, Subcodes zweiter Ordnung 	Das Fach WTH leistet darüber hinaus Beiträge zur Auseinandersetzung mit Berufsbildern und Lebensentwürfen. (MS VII)	Berufsorientierung bedeutet die lebenslange Auseinandersetzung mit der Berufsbiografie in Bezug zur Gesamtlebenssituation im gesellschaftlichen und familiären Kontext.
Berufsbilder	Lexikalische Analyse: • allgemein (2, 5) • textile Fertigung (6) • Textilberufe Handel/Dienstleistung (6) • gewerblich technische (6, 9) • gastgewerbliche/lebensmittelhandwerkliche (10)	Berufsbilder werden entsprechend der Lernbereichsthemen erwähnt ohne eindeutige Systematisierung.

(Fortsetzung Tab. 15)

Berufsorientierung Subcodes	Ankerbeispiele/lexikalische Analyse (Seite)	Interpretation im Sinne des Forschungsinteresses
	• sicherheitsgefährdete Berufe (11) • Berufsbilder des Bereichs „Wohnen“ (13) • soziale, hauswirtschaftliche Berufe (14)	
Berufsausbildung	Einblick gewinnen in bundesweite Grundzüge der Berufsausbildung (12)	Lernbereich Berufsorientierung I + II (4)
Berufe als Systematik	Einteilung der Berufe in Berufsfelder (8)	Parallel laufende Systematiken (Berufsfelder, Berufe nach Lernbereichsthemen)
Berufswahl	Gestalten der Vorbereitung auf die Berufswahl (8)	Aktive Berufswahlentscheidung mit Berufswahlpass.
Dienstleistung	Gebrauchswerterhaltung, Instandhaltung, Reparatur, Berufsbilder im Dienstleistungsbereich (6)	Systematisierung der Berufe nach Produktion und Dienstleistung.
Berufsorientierung als Lerngegenstand	Lernbereich Berufsorientierung I + II (4)	BO als Lerngegenstand und nicht als durchgängiges Prinzip der Schule.
Berufsbiografiegestaltung	Gestalten des Berufsorientierungsprozesses (12)	Schüleraktivität.
Praktisch 	Handlungs- und Verfahrensweisen routinemäßig gebrauchen = Beherrschen (MS V) Gestalten (MS V) Einblick gewinnen in betriebliche Fertigungsprozesse, Fallanalyse vom eigenen Produkt ausgehend (9)	Routine in Handlungen kommt im Lehrplan WTH nicht vor. Modell der vollständigen Handlung. Von der Fertigung des eigenen Produktes auf Fertigung in Unternehmen abstrahieren.

(Fortsetzung Tab. 15)

Berufsorientierung Subcodes	Ankerbeispiele/lexikalische Analyse (Seite)	Interpretation im Sinne des Forschungsinteresses
Theoretisch kognitiv	Im Prozess der Berufsorientierung erweitern die Schüler ihr Wissen zu ausgewählten Berufsbildern.(5)	Informatorische Berufsorientierung.
Subjektive Berufsorientierung  Selbstbedeutsamkeit  Berufsbiografiegestaltung  Unterstützung durch Schule  Persönlichkeitsentwicklung  Reflexion  Selbstwirksamkeit		
Selbstbedeutsamkeit	Die Schüler verstehen Bedürfnisse als Grundlage des Handelns (5)	Berufliche Orientierung ist aktives Handeln und eine wichtige Grundlage zur Absicherung der (Grund-) Bedürfnisse, -Voraussetzung dazu ist der eigene Antrieb. Beruflich orientiert zu sein entspricht dem Bedürfnis nach Sicherheit.
Berufsbiografiegestaltung	Zur Lernkompetenz gehören als motivationale Komponente das eigene Interesse am Lernen und die Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern. (MS X)	Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen.
Unterstützung durch die Schule	Dabei sind die Schüler als handelnde und lernende Individuen zu aktivieren sowie in die Unterrichtsplanung und -gestaltung einzubeziehen. (MS VIII)	Die Schule hat den Auftrag, kurz-, mittel- und langfristig die Selbstbedeutsamkeit und -wirksamkeit des Individuums anzuregen.
Persönlichkeitsentwicklung	Sie bildet einen flexiblen Rahmen für individuelle Leistungsförderung, spezifische Interessens- und Neigungsentwicklung der Schüler, die Entwicklung der Ausbildungsfähigkeit und die Schaffung von Grundlagen für lebenslanges Lernen. (MS VII)	Der Lernende in seiner ganzen Persönlichkeit.
Selbstreflexion	Regulationsstrategien, die zur Selbstreflexion und Selbststeuerung hinsichtlich des eigenen Lernprozesses befähigen (MS X)	Selbstanalyse zur Handlungsregulation – Arbeitsauftrag Berufsorientierung als persönliche vollständige Handlung.
Selbstwirksamkeit	In der Auseinandersetzung mit Personen und Problemen prägen die Schüler ihre Sensibilität, Intelligenz und Kreativität aus. Sie werden sich ihrer individuellen Stärken und Schwächen bewusst und lernen damit umzugehen. Gleichzeitig stärken sie ihre Leistungsbereitschaft.	Lernende merken, dass sie etwas bewirken können durch ihr Handeln, kurzfristig in einem Herstellungsprozess und langfristig in der Lebensplanung.

(Fortsetzung Tab. 15)

Berufsorientierung Subcodes	Ankerbeispiele/lexikalische Analyse (Seite)	Interpretation im Sinne des Forschungsinteresses
	[Bewusstsein für individuelle Stärken und Schwächen] (MS VII)	
Berufswahl	Kennen regionaler Ausbildungsmöglichkeiten (MS VII)	Systematik von Berufsbildern nach Verortung.
Wirtschaft und Betriebe	Für die Mittelschule ist die Zusammenarbeit mit Unternehmen und Handwerksbetrieben der Region von besonderer Bedeutung. (MS VIII)	Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern im innerschulischen Fachraum ist nicht ausgeschlossen.

Beschreibung der Kategorie Berufsorientierung über die Auswertung der Subkategorien

Mittelschule hat den übergeordneten Bildungsauftrag zur Initiierung einer kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Berufsorientierung, wobei dieser Begriff nicht genannt wird, sondern ersetzt wird durch „berufsvorbereitende Bildung und Voraussetzungen beruflicher Qualifizierung“. (MS VII) Konkretisiert wird dagegen der für das Fach WTH genannte Auftrag zur Berufsorientierung. Der Aufbau des Faches WTH besitzt gegenüber den anderen Fächern das Alleinstellungsmerkmal, dass es sich eigentlich um einen Zusammenschluss mindestens dreier Fächer handelt, der so nicht ausgewiesen wird. Seine innere Struktur entspricht durch die lebensweltliche Problem- und Situationsorientierung sowie die dadurch multiplen Bezugswissenschaften eher der Struktur der schulischen Berufsausbildung in Lernfeldern. Lernbereiche sind ähnlich wie Lernfelder abgeleitet von Handlungsfeldern. Berufliche Handlungsfelder sind implizit in der Lebenswelt. Sie werden erweitert auf hier lebensweltliche Handlungsfelder mehrerer Lebensweltbereiche. Ihr Einbeziehen ist somit möglich. Die in den Lernfeldern und Lernsituationen der Berufsbildung aufgelöste Fächersystematik ist innerhalb des eigentlich als Fächerverbund zu bezeichnenden Fachs WTH aufzuheben und durch die fächerübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsstruktur mit anderen Fächern der Schulart zu ergänzen. Berufsorientierung ist ein fächerübergreifendes und - verbindendes Thema – entsprechende Verweise finden sich im Lehrplan (MS IX).

WTH hat den konkreten Auftrag der Umsetzung der Initiierung einer kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Berufsorientierung, die implizit ist in dem Ziel der Befähigung zur Lebensbewältigung. Diskrepanz und Ungenauigkeit zeigt sich in den verwendeten Begriffen: WTH orientiert sich an Problemstellungen der ‚Lebens- und Arbeitswelt‘, wobei Leben und Arbeiten in einer gemeinsamen Begriffsverständnisebene verwendet werden. Diese Auftrennung und Begriffswahl können als problematisch angesehen werden, stimmen sie

doch mit der subjektgebundenen Realität *einer (!) gesamten* Lebensgestaltung nicht überein in der das Arbeiten als zielgerichtetes Handeln implizit ist. Mit Hilfe systemischen Denkens kann der Versuch unternommen werden die ‚Welten‘ als Systeme zu übersetzen, in denen der Mensch in seinem Leben agiert. Das Subjekt als Mitglied in diesen unterschiedlichen Systemen dient unterschiedlichen Funktionen. Der Lehrplan verwendet den Begriff Lebenswelt und ordnet ihm u. a. die Systeme Haushalt und Gesellschaft mit Eigen- und Gesellschaftsarbeit unter. Arbeitswelt ist anhand der Verwendung im Lehrplan eng zu interpretieren und kann systemtheoretisch konkretisiert werden mit Systemen, in denen die Mitglieder als Funktionsträger Erwerbsarbeit ausführen (Betriebe, öffentliche Institutionen usw.). Begriffe wie Freizeit, Öffentlichkeit und Arbeit sind nicht einem System zuzuordnen und können innerhalb aller Systeme durch konkrete Handlungsvollzüge und Verhaltensweisen des Mitgliedes der Lebensgemeinschaft konkretisiert werden.¹³

Der Arbeitsbegriff wird im Lehrplan häufig verwendet (bereinigter Datensatz mit 81 Textstellen). Zu unterscheiden sind Unterrichtsmethoden als schulische Arbeitstechniken des Lernens und Arbeitstechniken als Lerngegenstände. Arbeitsprozesse als Zustandsänderungen von Rohstoffen und Werkstoffen werden vielgestaltig als Lerninhalte verwendet und geben bereits Hinweise zu der praktischen Ausrichtung des Faches und den damit verbundenen Fachräumen gegenüber der theoriegeleiteten informatorischen Berufsorientierung. Praktische Berufsorientierung findet sowohl außerschulisch (Praktika, Betriebserkundungen usw.) als auch innerschulisch statt. Eine Kooperation mit außerschulischen Partnern ist dabei obligatorisch – die Verortung ist nicht geregelt. Experten in den Fachraum zu holen, ist nicht ausgeschlossen. Geplante Handlungsprozesse (inklusive Fertigungsverfahren und Fertigungstechniken) und ihr Endprodukt stehen im Mittelpunkt. Es zeigt sich hierbei eine Schwerpunktsetzung auf Arbeitsorganisation, Sicherheit und Arbeitsschutz als Arbeitsbedingungen und die sozialen Arbeitsformen. Neben Hygiene sowie Arbeitsschutz und -sicherheit der eigenen Person werden Rechte und Pflichten von Arbeitgebern und -nehmern thematisiert. Keine Hinweise können zum Schutz Dritter ausgemacht werden wie Hygiene als Qualitätsmerkmal eines Produkts. Im Lernbereich 4 der Klassenstufe 9 wird zwar ein gemeinsamer Anlass zur Gestaltung eines Festes mit Verpflegung als Aufgabenstellung thematisiert – es erfolgt jedoch kein Hinweis in der Planung zur hygienischen Präsentation und zum Service (Büfettregeln, Kühlung, Auswahl der Speisen etc.).

13 In der Schule als System arbeiten z. B. Lehrende zum Erwerb, verbringen Lernende neben dem Lernen ihre Freizeit, führen Akteure Öffentlichkeitsarbeit aus (wie am Tag der offenen Tür) und arbeiten Lernende in Schülerfirmen.

Problemorientiert und situationsbezogen soll ein an authentischen Arbeitsaufgabenstellungen orientierter und weniger simulativer Lernprozess angestrebt werden. Die Zielebene der angestrebten Handlungskompetenzen kann dabei aufgrund der einzelaspekthaften Themenreihen nicht endgültig zu Handlungs-routinen führen und kommt in WTH auch als Zielebene „beherrschen“ (MS V) nicht vor. Allerdings werden arbeitsorganisatorische Handlungsschritte für die Zielebene „gestalten“ (ebd.) angesetzt, die dem in der Berufspädagogik verwendeten Modell der vollständigen Handlung nahe sind. Die „Gestaltung eines gemeinschaftsbildenden Anlasses“ (LB¹⁴ 4/Klasse 9) bietet eine Möglichkeit dazu, die einzelnen Teilschritte flexibel und aus den Anforderungen der eigenen Planung heraus entsprechend wirklichkeitsgetreu durchzuführen. Enger vorgegeben und weniger konstruktivistisch angelegt ist die im LB 3/Klasse 8 unter „Gestalten von vielseitigen und ausgewogenen Mahlzeiten“ formulierte Zielstellung. Sie erfährt durch die dokumentierten Arbeitstechniken, Regeln und Planungsvorgaben eine engere Bestimmung auch hinsichtlich ihrer Verortung im privaten Haushalt und der Eigenversorgung. Im vorherigen Lernbereich 2 verweist der Lehrplan auf die Möglichkeit des Übertragens von personenbezogenen Erfahrungen bei der Fertigung eines eigenen technischen Produktes auf grundlegende Merkmale der Fertigung in Unternehmen unter der Zuordnung der „Produktion von Gütern in Unternehmen“. (LB 2/Klasse 8) Durch die festen Systemzuweisungen kommt es zu engen Perspektiven, die es dann nicht mehr ermöglichen, z.B. anhand der Lehrküchenarbeit Produktions- und Dienstleistungsprozesse aufzuzeigen. Außerdem kommt es zu Diskrepanzen bei berufsorientierenden Inhalten oder Prinzipien außerhalb der separaten Lernbereiche Berufsorientierung I (Klassenstufe 8) + II (Klassenstufe 9). Die Systematisierung von Berufen ist vielgestaltig – ein bewusster reflexiver Einsatz durch Lehrende ist notwendig.

Informationen zu Berufen erfolgen, indem

Klassenstufe 7

1. die Systematisierung der Berufe im Textilgewerbe nach Fertigung (Produktion bleibt unbenannt) (6) und Dienstleistung (6) an unterschiedlichen Stellen miterwähnt werden,

Klassenstufe 8

2. die Einteilung der Berufe im Lernbereich Berufsorientierung I in Berufsfelder (8) erfolgt,

14 LB = Lernbereich

3. Berufsbilder entsprechend der Lernbereichsthemen erwähnt werden, ohne eine eindeutige Systematisierung zu schaffen sowie Widersprüche entstehen in hauswirtschaftlichen Anteilen (10),
4. die Systematisierung der Berufe hinsichtlich regionalem und weltweitem Vorkommen erfolgt.

Klassenstufe 9

5. Formen der Berufsausbildung thematisiert werden,
6. Berufsbilder orientiert am Lernbereich Wohnen und Wohnumfeld einbezogen werden,
7. Berufsbilder im sozialen und hauswirtschaftlichen Bereich thematisiert werden

Die Auswertung ergibt eine additiv und teilweise künstlich erzwungen wirkende Bestrebung, Berufe vielgestaltig zu nennen. Inwieweit die unterschiedlichen Systematiken Lehrenden bewusst sind und gezielt eingesetzt, bzw. ergänzend parallel verwandt werden, ist am Lehrplan nicht auszumachen und kann durch die Empirie fallbezogen beantwortet werden. Geregelt ist die Aufklärung über die berufsbildenden Ausbildungsmöglichkeiten und Bedingungen.

Zur subjektiven Berufsorientierung, die nach SCHUDY nur begrenzte Einflussnahme durch die Schule erfährt (vgl. SCHUDY 2002, S. 9 f.), können unerwartet ausgiebige Ergebnisse präsentiert werden. Im Lehrplan kann das Verständnis ausgemacht werden, Berufsorientierung als die lebenslange Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie in Bezug zur Gesamtlebenssituation im gesellschaftlichen und familiären Kontext zu verstehen. Beruflich orientiert zu sein, ist selbstgesteuertes aktives Handeln aus eigenem Antrieb und eine wichtige Grundlage zur Absicherung der (Grund-) Bedürfnisse. Die Schule hat den Auftrag, kurz-, mittel- und langfristig die Selbstbedeutsamkeit und -wirksamkeit des Individuums anzuregen und verwendet in der Unterrichtsgestaltung die Schüleraktivität methodisch als ein Grundprinzip. Dabei merken die Lernenden, dass sie etwas bewirken können durch ihr Handeln, wenn sie dieses reflektieren. Bei produktiven Arbeitsmethoden sind die Auswirkungen kurzfristig in dem Herstellungsprozess und dem daraus resultierenden Ergebnis auszumachen. Reflektionen dieser Erfahrungen dienen dem bewussten Einsatz in der langfristigen Lebensplanung. Die dazu notwendige Selbstanalyse zur Handlungsregulation muss über Auswertungs- und Reflektionsphasen im Schulalltag reguliert werden. Die Dokumentation dieser Entwicklungsphasen erfolgt im lehrplanverordneten Berufswahlpass.

6.1.3 Auswertungsergebnisse der Beziehungen zwischen den Subcodes der Merkmale Lehrküche und Berufsorientierung am Beispiel zweier Lernbereiche der Klassen 8 und 9

In diesem letzten Schritt der Lehrplananalyse werden die direkten Beziehungen ausgewertet, die durch Textüberschneidung und -nähe im Kontext ausgewiesen und interpretiert werden können. Um den Rahmen der vorliegenden Arbeit zielbezogen einzuhalten, wird dieser Schritt auf zwei Lernbereiche begrenzt, die auch für die folgende Unterrichtsbeobachtung die Grundlage bilden, wenn auch die vorherige Analyse bereits verdeutlicht haben sollte, dass auch andere Lernbereiche die Lehrküche als sinnvollen Lernort verwenden könnten. Mit Hilfe des Code-Relation-Browsers der computergestützten qualitativen Datenanalyse können die Beziehungen zwischen allen ausgewählten Subcodes der beiden Merkmale Lehrküche und Berufsorientierung sichtbar dargestellt werden und dadurch Aussagen getroffen werden. Für eine einfache Beziehungsanalyse werden dazu die Subcodes Lehrküche und die der Berufsorientierung zuerst in einer Matrix zu ihren Überschneidungen der Textstellen zusammengefügt und hinsichtlich relevanter bemerkenswerter Schnittstellen untersucht. Hierbei wäre auch das quantitative Merkmal einer mehrfachen Schnittstellenhäufung als auffällig zu bewerten, wobei relativierend dazu angegeben werden muss, wie häufig die Merkmale absolut zugeordnet werden. In der Realität zeigt sich keine signifikante Häufung > 2 von Beziehungspaaren und somit ist die quantitative Auswertung nicht ausschlaggebend. Die Funde werden im originalen Textkontext betrachtet und so ein möglichst vollständiges Beziehungsgefüge erstellt. Die Matrix ergibt das in Abb. 19 eingeschränkt darstellbare Bild und dient dem Aufspüren des im Lehrplan bereits verankerten Potentials für Berufsorientierung in der Lehrküche. In den folgenden Tabellen 16 und 17 werden in den beiden ausgewählten Lernbereichen die Beziehungen von Lehrküche und Berufsorientierung zusammengestellt und im Anschluss als Ergebnis dieser Analyse ausgewiesen.

[illegible]

Abb. 19: Matrix der Beziehungen von relevanten Codierungen der Merkmale Berufsorientierung (vertikal) und Lehrküche (horizontal) in überschneidenden Textstellenfunden der ausgewählten Lernbereiche

Die dargestellten Codes sind jeweils noch unterlegt mit den hier ausgeblendeten Subcodes, die je nach Erkenntnisinteresse ausgewählt werden können. Eine Darstellung ist nur für das bessere Verständnis des Vorgehens angegeben, die differenzierten Analyseprozesse sind nur innerhalb des verwendeten Datenprogrammes MAXQDA dynamisch zu verwenden.

Tab. 16: Lehrplananalyse Klassenstufe 8/Lernbereich 3: Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt Beziehungsauswertung zwischen den Subcodes der Merkmale Lehrküche und Berufsorientierung

Beziehung				
Subcode Lehrkürche	Subcode Berufsorientierung	Textstelle (Seite)	Auswertung	
verbraucherorientiert	mehrperspektivisch	„Rechte und Pflichten von Käufer und Verkäufer“ (10)	Konsument/Käufer Produzent/Verkäufer	
	anwendungsbezogen	„Anwenden von ernährungsphysiologischen Kenntnissen bei der Lebensmittelauswahl“ (10)	Theorie-Praxis-Bezug	
Lebensweltbereiche	produktionsorientiert	Gestalten von vielseitigen und ausgewogenen Mahlzeiten, Verweis auf typische Berufsbilder (10)	Lebensmittelzubereitung, Speisen anrichten, Service, Theoretische Informationen zu Berufsbildern	
	dienstleistungsorientiert			
	theoretische Informationen			

(Fortsetzung Tab. 16)

Beziehung			Textstelle (Seite)	Auswertung
Subcode Lehrküche	Subcode Berufsorientierung			
Arbeitsbereich Küche ⇒ Lerngegenstand, Lernmedium	Arbeitsort		Grundtechniken der Nahrungs- zubereitung, Arbeitsbereich Küche (10)	Bereich als Verortung der Arbeit Küche als Arbeitsmittel = Lern- gegenstand und -medium
	Arbeitsmittel			
produktionsorientierter Handlungsort/Praktisches Ar- beiten ⇒ praktische Handlung ist produktionsorientiert.	Arbeitsmittel		Nutzung von Haushaltsgeräten (10)	praktischer Einsatz von techni- schen Geräten im Arbeitspro- zess
	Arbeitstechnik		Putzen, Waschen, Schälen, Zerklei- nern, Dünsten, Braten, Kochen, Ba- cken, Dämpfen (10)	Arbeitstechniken und -verfahren mit ihren Bedingungen unter der Lernzebene „Gestalten“
	Theoretische Information			Theorie-/Praxisbezug
Bewegung und Konzentration	Arbeitstechniken		„Grundtechniken der Nahrungs- zubereitung“ (10)	motorische Schulung und kör- perliche Aktivierung der Lernen- den
Konstruktion/ Instruktion	Arbeitsschutz und -sicherheit		„Gestalten ...“, „Unfallverhütung“, „Hygieneregeln“, „Grundtechni- ken“ (10)	entwickelndes Lernen versus Si- cherheits- und Verfahrensregeln bei nur 28 Ustd.
Sozialraum	Eigenarbeit		„Ess- und Tischkultur, Beurteilen ei- gener Ernährungsgewohnheiten im Vergleich mit vollwertiger Ernäh- rung“, „Sozialkompetenz, ästhetisches Empfinden“ (10)	eigene Gewohnheiten und nicht Bedarfe Dritter
	Reflexion			Reflexion des eigenen Verhal- tens, Vergleich der Speisenpro- dukte
	Sozialkompetenz			gemeinsame Mahlzeit als sozio- kulturelles Gut
	Selbstwirksamkeit			Auswirkungen der eigenen Handlungen am Endprodukt ab- leiten

Tab. 17: Lehrplananalyse Klassenstufe 9/Lernbereich 4: Leben im privaten Haushalt: Beziehungsauswertung zwischen den Subcodes der Merkmale Lehrküche und Berufsorientierung

Beziehung		Subcode Berufsorientierung	Textstelle	Auswertung
Lebensweltbereiche		mehrperspektivisch	„Betreuungseinrichtungen“ (14)	Perspektive des familiären Nutzers (Privathaushalt) und der möglichen Berufstätigkeit (Erwerbswelt)
		dienstleistungsorientierte Berufe	„institutionelle Hilfen für Menschen in Not- oder Konfliktsituationen“ (14)	
		Eigenarbeit	„Leben im privaten Haushalt“ (14)	
selbstständiges sach- und fachgerechtes Handeln		Arbeitsort		örtlich/systemisch
		Erwerbsarbeit	„Expertenbefragung“ (14)	
		Arbeitsverfahren		
		Arbeitsschutz	Lebensmittelverderb, Tiefkühlkette, Vorratslagerung, Konservierungsarten (14)	
		Schulische Arbeit	Gestalten eines gemeinschaftsbildenden Anlasses • Planung • Durchführung	
Arbeitsbereich Küche ⇒ Lerngegenstand, Lernmedium		Arbeitsschutz		unklare Situationsorientierung auf ein Fest: schulisch, öffentlich oder privat mit der Versorgung Dritter
		Dienstleistungsorientierte Berufe	Zubereitung von Speisen und Getränken (14)	
Zeitdimension: Erfahrungswelt – Zukunftsperspektive zielgerichtetes Handeln		Arbeitsverfahren		für Dritte Speisen herstellen unter Beachtung der Hygiene bei der Speisenauswahl, -herstellung, -präsentation
		Arbeitsorganisation	„Vorratswirtschaft“	
		Eigenarbeit	„Arbeitsorganisation“ (14)	

(Fortsetzung Tab. 17)

Beziehung			
Subcode Lehrküche	Subcode Berufsorientierung	Textstelle	Auswertung
ökonomischer Handlungsraum	Finanzierungsfunktion	Einkommensarten, Brutto-Netto-Einkommen, Lebenshaltungskosten, Haushaltsbuch, Spar und Anlageformen, Vermögensaufbau, Kredite, Ver- und Entschuldung, private Vorsorge (14)	an Arbeitsorganisation und zielgerichtetem Handeln enge Verbindung zwischen Einkommen und Ausgaben
Lernortkooperation	mehrperspektivisch außerschulisch	„Betreuungseinrichtungen“, „institutionelle Hilfen für Menschen in Not-/Konfliktsituationen“ (14)	berufliche Handlungsfelder kennenlernen und persönlichkeitsstützende Anlaufstellen aufzeigen
Sozialraum Öffentlichkeitsarbeit	schulische Arbeit	„Kinderfest, Schulfest, Veranstaltungen mit Senioren“ (14)	der Anlass des Festes kann aus allen Lebensweltbereichen stammen und muss dementsprechend unterschiedlich ausgestaltet werden.
	Gesellschaftsarbeit		
	Dienstleistung		
	Sozialkompetenz		

Die Auswertung der ausgewählten Lernbereiche der Klassenstufe 8 und 9 ergibt folgendes differenziertes Bild

Im Lernbereich 3 „Konsumtion und Produktion in Gewerbe und Haushalt“ der Klassenstufe 8 wird durch die dem entwickelnden Lernen und stark der Selbststeuerung entsprechende Lernzielebene „Gestaltung“ ausdrücklich auf die arbeitsorganisatorischen Schritte ähnlich der selbstständigen vollständigen Handlung verwiesen. Bei nur 28 Unterrichtsstunden in diesem Lernbereich wird eine Schwierigkeit offensichtlich. Da dieser Lernbereich der erste Lernbereich mit fachpraktischer Arbeit in der Lehrküche ist, sind fest vorgegebene Lernziele und Inhalte in hoher Dichte angegeben. Lernende sollen planvoll rationell ernährungsphysiologisch ausgewogene Mahlzeiten mit verschiedenen Verarbeitungs- und Gartechniken herstellen unter Beachtung aller normativ geltenden hygienisch- und sicherheitsrelevanten Arbeitsregeln. Das Erlernen dieser Grundlagen fällt mit dem selbstständigen Anwenden und Planen von Arbeitsabläufen zusammen, die das Basiskönnen als Grundvoraussetzung eigentlich schon voraussetzen. *Gestalten* deutet auf konstruktivistische Lernmethoden hin, greift auf vorhandene Wissensstrukturen zurück und verbindet sie zu komplexen Sachverhalten und Zusammenhängen – ein Hinweis auf die anwendungsbezogene Verbindung von Theorie und Praxis. Die im Lehrplan verfassten Ziele und Inhalte weisen dagegen auf instruktionale Lehr-/Lernarrangements hin, die erst die Grundlage schaffen, um gestalterisch wirksam zu agieren. Es wird sich in der Empirie beobachten lassen, inwieweit Lehrende den Lehrplan und die Bedingungen deuten und umsetzen.

Das praktische Arbeiten wird durch die Benennung der Grundtechniken konkretisiert auf die Produktion und Eigenversorgung mit Konsumtion. Auch der Umgang mit Küchentechnik weist auf die fachpraktische produktionsorientierte Verortung hin. Als besonderes Alleinstellungsmerkmal muss der Verweis „Arbeitsbereich Küche“ als einzige Lernortnennung im Lehrplan gelten und ist bedeutsam für die Lehrküche als Arbeitsmittel und Lerngegenstand. Der Arbeitsbereich Küche dient zum einen der hauswirtschaftlichen Bildung und enthält zum anderen den Verweis auf mögliche Berufsbilder. Da „Verweisen“ als kognitive Zielebene zu verstehen ist, wird hier der informatorische Charakter der Berufsorientierung fixiert, der bereits in den Studien SEIB und BOB (2013) erfasst und kritisiert wird (Kap. 2.1). Die Ziele und Inhalte dieses Lernbereiches verweisen nicht auf die Berufsorientierung, erst in den nicht verbindlichen Hinweisen wird auf die Berufsbildnennung hingewiesen. Arbeitstechniken und -verfahren werden genannt, deren Ausrichtung der Ausführung verbleibt neutral, von fach- und sachgerechtem Handeln kann als Bildungsauftrag ausgegangen werden. Der Titel des Lernbereiches weist den Privathaushalt aus, die Berufsbilder öffnen die Sicht wieder multiperspektivisch (jedoch nicht gleichbe-

rechtigt, sondern nur aspekthaft), wobei die Multiperspektivität des Faches deutlich wird in den Gegensatzpaaren, die mit engem personengebundenen Bezug an die Lebenswelt im elterlichen Privathaushalt und der umgebenden Öffentlichkeit der Lernenden ausgezeichnet sind:

- Konsument – Produzent
- Käufer – Verkäufer
- Eigenversorgung – Mahlzeitenkultur

Letzteres verweist nur auf den gemeinsamen Verzehr und eine entsprechende Ausgestaltung der Tischkultur für sich und Dritte. Der Schwerpunkt liegt auf dem soziokulturellen Mahlzeitenaspekt und nicht auf der Produkt- oder Prozessevaluation der produktiven Handlung der Speisenherstellung. Die Erkenntnis der Selbstwirksamkeit wird nicht explizit gefördert, indem das eigene Handeln ausgewertet wird. Gestaltung von Mahlzeiten beinhaltet neben der Zubereitung von Speisen auch deren Anrichten, evtl. das Servieren und den Verzehr. Die Befriedigung des Bedarfes Dritter oder der Vergleich der Ergebnisse werden nicht im Lernbereich thematisiert, sind jedoch in der Lernziel-ebene „Gestalten“ implizit, die laut Definition „...kontrollieren und zu neuen Deutungen und Folgerungen gelangen“(V) beinhaltet. Stattdessen beschränkt sich die Reflexion auf die eigenen Ernährungsgewohnheiten.

Im Lernbereich 4, Klassenstufe 9 „Leben im privaten Haushalt“ wird der Haushalt unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet. Dabei wird die Perspektive der produktionsorientierten und an ernährungsphysiologischen Gesichtspunkten orientierten Eigenversorgung (eng vom Lernenden ausgehend), erweitert auf die Versorgung Dritter. Die Arbeitsorganisation für die Ausrichtung eines „gemeinschaftsbildenden Anlasses“ richtet sich auf ein Arbeitsergebnis für Dritte, wobei keine genaue Eingrenzung hinsichtlich der Ausrichtung auf Schule, Familie, Freunde oder Öffentlichkeit erfolgt. Hingewiesen wird auf dienstleistungsorientierte Berufe.

Wieder werden Gegensatzpaare deutlich:

- Betreuungseinrichtungen als Arbeitgeber und als haushälterische Ergänzungsleistungen
- institutionelle Hilfen für Menschen in Not-/Konfliktsituationen als Arbeitgeber und als Verbraucherberatung

Haushalt und Unternehmen werden über die Finanzierungsfunktion (Einkommen und Ausgaben) multiperspektivisch verknüpft und mit einer starken zukunfts-perspektivischen Ausrichtung auf ein eigenverantwortliches Leben

entfernt von der Erfahrungswelt der Lernenden im elterlichen Haushalt. Das Erwerbsleben gehört hier selbstverständlich dazu.

Die Arbeitsverfahren werden komplexer und sind entfernter vom direkten Lebensweltbezug der Lernenden. Die Verfahren zur Vorratswirtschaft gelten als Beispiel für wenig Anknüpfung an die jugendliche Erfahrungswelt und verdeutlichen das geringe Bewusstsein für die Zukunftsbedeutung. Dabei benötigen sie einen hohen Anspruch an Arbeitsorganisation und zielgerichtetem Handeln.

Zusammenfassend können für den Lernbereich 3, Klasse 8 folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Die Handlungsorientierung als normierendes Prinzip ist das leitende „*wie*“ beruflicher Orientierung und wird in der Vorgabe von Zielen und Inhalten nicht konkretisiert. Als übergeordnete Leitbilder am Anfang des Lehrplanes stehen der Lebensbezug, Praxisbezug und die aktivierenden Unterrichtsmethoden. Zukunftsorientiert auf die Berufsarbeit vorzubereiten, bedeutet demnach die Orientierung auf die Anforderungen in den erwerbswirtschaftlichen Systemen. Die Handlungsorientierung als normierendes Prinzip gilt somit prinzipiell. Die Anbindung an den Privathaushalt wird für den vorliegenden Lernbereich nur aspekthaft geöffnet auf die Erwerbswirtschaft durch die Berufsbilder und multiperspektivische Rollenbilder (Käufer-Verkäufer). Jedoch werden Arbeitsorganisation, -hygiene, -sicherheit und -techniken als sach- und fachgerechte Lehrplaninhalte mit entsprechender standardisierter Ausführung aufgeführt und entsprechen als formelles Lernen eher dem professionellen Arbeitsverhalten/-handeln des hauswirtschaftlichen/gastgewerblichen Berufsfeldes als der informellen laienhaften Eigenarbeit.
- Eine berufsorientierte Reflexion ist nicht benannt, als übergeordnetes Ziel nicht konkret ablesbar – nur ein aspekthafter Verweis auf das Handlungsfeld Küche berührende Berufsbilder als nicht bindender Hinweis. Übergeordnet ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbst- und Fremdrelexion ein Ziel.
- Das fachpraktische Arbeiten ist eingebettet in ein multiperspektivisches Arbeits- und Berufsverständnis der Theorie, welches anwendungsorientiert und handlungsbegründend stark personenbezogen auf Eigenversorgung ausgerichtet ist.
- Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit sind keine formulierten Lernziele und werden entgegen anderer Lernbereiche nicht thematisiert, wobei die Selbstkenntnis jedoch übergeordnetes Ziel der Schulart ist.

- Dienstleistungsorientierung wird anberaumt, indem die gemeinsame Mahlzeitenkultur mit „Dritten“ Lehrplaninhalt ist. Die Berufsbilder des Arbeitsbereiches Küche sind in Bezug auf die Arbeitstechniken produktionsorientiert und nicht servicebezogen oder auf Verpflegung und Versorgung Dritter ausgerichtet.

Zusammenfassend können für den Lernbereich 4, Klasse 9 folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- *Das Leben im privaten Haushalt* als Lernbereichstitel verweist auf das System Haushalt und die damit verbundenen Funktionen. Trotzdem werden auch die Umsysteme des wirtschaftsgesellschaftlichen Umfeldes einbezogen. Die Ermittlung und das Erfüllen von Bedarfen „Dritter“ (u. a. das Anwenden von Hygieneregeln) weisen einen professionellen Anspruch aus.
- Eine berufsorientierte Reflexion ist im Lernbereich ausgewiesen und funktioniert über die Prozessevaluation bezüglich persönlicher Stärken und Schwächen (produktions- und dienstleistungsorientiert). Es finden reflexiv Rückschlüsse auf die eigene Leistung statt. Fremdbewertungen werden angestrebt.
- Der Beruf dient der Erfüllung der Finanzierungsfunktion des Haushaltes. Arbeit wird in allen drei Bereichen (Eigen-, Erwerbs- und Gesellschaftsarbeit) thematisiert. Erwerbsarbeit mit dem Schwerpunkt Dienstleistung wird angesprochen.
- Die Lernenden planen, führen den Prozess durch, evaluieren das Projekt und ziehen daraus permanent Schlüsse auf ihre Fähigkeiten.
- Der Verweis auf die sozialen und hauswirtschaftlichen Berufsbilder zeigt die Ausrichtung dieses Lernbereichs auf die Versorgung und Verpflegung Dritter und löst sich aus dem privathäuslichen Lebensweltbereich auch durch die offene Gestaltung eines festlichen Anlasses, der sowohl schulisches, als auch privat oder öffentlich angebunden sein kann.

6.2 Nicht-teilnehmende Beobachtung

Die nicht-teilnehmende Beobachtung in insgesamt sieben Gruppen, drei Lehrküchen und bei vier Lehrenden bringt eine große Menge an Datenmaterial der Verlaufsdocumentationen hervor. Während in Interviews kein zwingend „roter Faden“ im Verlauf erkennbar sein muss, ist die Beobachtung einer Unterrichtseinheit durch ihren konsistenten Ablauf gekennzeichnet. Jede Analyseeinheit besitzt einen vollständigen mit Anfang und Schluss versehenen Ablauf und logisch aufeinander aufbauende und sich bedingende, teilweise auch parallel

stattfindende Teilhandlungen. Zum besseren Verständnis sind diese in der Anlage I zusammengefasst wiedergegeben, ihre Kenntnis ist für das Verständnis der fallbezogenen Auswertung jedoch nicht zwingend notwendig und somit sind sie nicht im Hauptteil der Arbeit angelegt.

6.2.1 Einzelfallbasierte Auswertung auf Grundlage ausgesuchter Merkmale

Die einzelfallbasierte Auswertung jeder hier beobachteten Unterrichtseinheit wird nicht den Verlauf widerspiegeln wie der in der Anlage I für den Nachvollzug dokumentierte Gesamtüberblick, sondern basiert auf Ergebniszusammenfassungen zu den unter Abschnitt 4.1.6 festgelegten Schwerpunkten der Beobachtung als relevante Themen für die Beurteilung von schulischer Berufsorientierung in der Lehrküche:

- Handlungsorientierung als normierendes Prinzip
- Arbeitsverständnis
- Berufsverständnis
- Dienstleistung
- Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit
- Berufliche Reflexion

Diese sind gleichzeitig Grundlage der im folgenden Abschnitt 7.2 zu leistenden merkmalsbezogenen Interpretation, die grundlegende Antworten bieten soll für das hier bestimmende Erkenntnisinteresse. Am Beispiel des Merkmals Dienstleistung im Fall 1 soll an dieser Stelle kurz die Vorgehensweise der Ergebnisdarstellung aufgezeigt werden. Die Dienstleistung wird deshalb gewählt, weil sie durch ihre geringe Anzahl der Textstellenfunde gut darstellbar ist. Für den Beobachtungsschwerpunkt *Dienstleistung* können im ersten Beobachtungsfall drei Textfunde zusammengefasst werden. Einmalig zur Demonstration der Vorgehensweise sind die Screenshots (Abb.20 und Abb.21) dargestellt. Die im Analyseprogramm ausgewählten Beobachtungsdaten des Falles werden hinsichtlich codierter Textstellen zu *Dienstleistung* analysiert und die Funde werden zusammengefasst. Für die Beobachtung gilt im Gegensatz zu einmalig geführten Interviews, dass es mehrere Textdokumente gibt, da mehrere Unterrichtstage beobachtet werden. Die Abbildungen machen deutlich, dass es an zwei Beobachtungstagen die Dienstleistung betreffende Textfunde gibt.

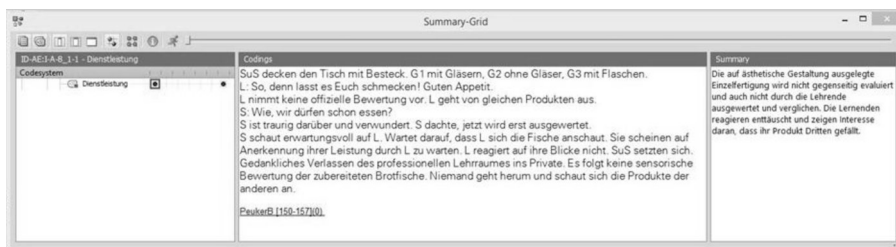


Abb. 20: Screenshot Summery Einzelfall 1, Analyseeinheit 1 zum Merkmal Dienstleistung

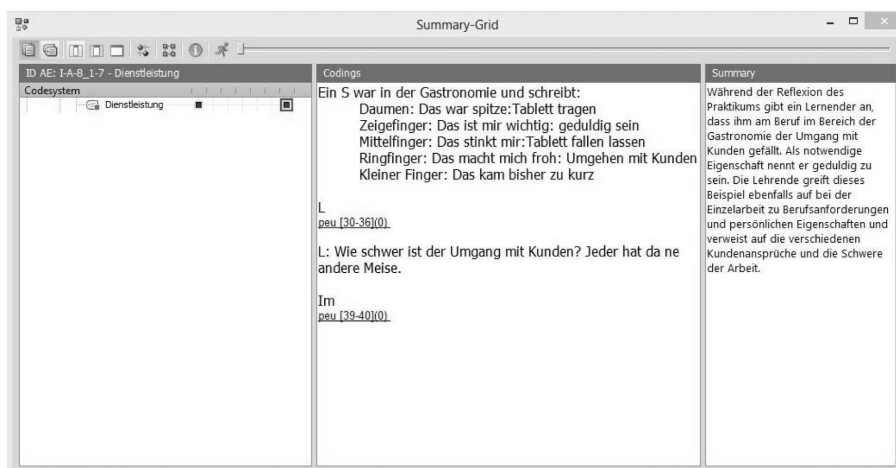


Abb. 21: Screenshot Summery Einzelfall 1, Analyseeinheit 7 zum Merkmal Dienstleistung

Nachdem die Textfunde auf relevante Aussagen komprimiert, pointiert und reduziert sind (vgl. KUCKARTZ 2014, S. 89), werden sie im Kapitel 7 interpretiert. Dafür sind die sogenannten Grid-Tabellen hilfreich, die alle Zusammenfassungen ausgewählt darstellen. Für den Einzelfall 1 zur *Dienstleistung* fällt der Umfang nur gering aus (siehe Abb. 22).

Fall 1 Dienstleistung	
1: Dokumente und Variablen	2: Dienstleistung
1 I\ID-AE: I-A-8_1-1	Die auf ästhetische Gestaltung ausgelegte Einzelfertigung wird nicht gegenseitig evaluiert und auch nicht durch die Lehrende ausgewertet und verglichen. Die Lernenden reagieren enttäuscht und zeigen Interesse daran, dass ihr Produkt Dritten gefällt.
2 I\ID AE: I-A-8_1-2	
3 I\ID AE: I-A-8_1-3	
4 I\ID AE: I-A-8_1-4	
5 I\ID AE: I-A-8_1-5	
6 I\ID AE: I-A-8_1-6	
7 I\ID AE: I-A-8_1-7	Während der Reflexion des Praktikums gibt ein Lernender an, dass ihm am Beruf im Bereich der Gastronomie der Umgang mit Kunden gefällt. Als notwendige Eigenschaft nennt er geduldig zu sein. Die Lehrende greift dieses Beispiel ebenfalls auf bei der Einzelarbeit zu Berufsanforderungen und persönlichen Eigenschaften und verweist auf die verschiedenen Kundenansprüche und die Schwere der Arbeit.

Abb. 22: Grid-Tabelle Einzelfall 1 Dienstleistung

Im folgenden werden die Gridtabellen nur für die Ergebnisdarstellung erstellt. Diese sind exemplarisch in der Anlage II ausgewiesen und an dieser Stelle nur komprimiert zusammengefasst wiedergegeben.

6.2.2 Einzelfall 1

ID-AE

Lehrküche: I
 Lehrerin: A
 Gruppe: 8_1 $\Rightarrow$ I-A-8_1
 Analyseeinheiten (n): 7

Gruppendaten

Klassenstufe: 8
 Gruppenstärke: 12
 Geschlechter (w/m): 6/6
 Bildungsgang: Realschule

Schulische Daten

Stundenverteilung/Woche: 3/2+1 (gesamt/verteilt)
 Lernbereich: 3: Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt
 Lehrküchenform: 4 x L-Form mit Herdblock in der Mitte
 Theorieraum: nebenan/unangebunden

Tab. 18: Übersicht über Unterrichtsthemen und Raumeinsatz der Analyseeinheiten I-A-8_1

Analyse-einheit	Unterrichtsthemen „Arbeitsbereich Küche“	Rezept	Stunden- umfang	Raumeinsatz Theorieraum (TR) + Theorie (T), Praxis (P), Lehrküche (L), Computer (C)
1	Einrichten des AP Einhalten von Sicherheit und Hygiene Üben von Schneidetechnik Kochen nach Rezept in der Lehrküche Lesen und Verstehen von Arbeitsanweisungen	Brotfisch	2	TR + PL
2	Überthema: Gesunde Ernährung Nährstoffvorkommen in Lebensmitteln Aufgaben der Nährstoffe im Körper Ideale Einrichtung eines Arbeitsplatzes		2	TR
3	Leistungskontrolle Organisation der Gruppenarbeit in der Küche		1	TR
4	Ablauf der Arbeit in der Gruppe Stationenlernen in Gruppen zu Grundtechniken in der Küche	Apfel- Möhren-Salat	2	TR + TL
5	Wiederholung der Küchentechniken Arbeitsblatt: Übung zu Raspeln, Hobeln, Reiben Herstellung von Apfel- Möhren-Salat	Apfel- Möhren-Salat	2	TR + PL
6	Kombinierte Eiweiße, Braten als Technik	Arme Ritter	2	TR + PL
7	Auswertung des Berufspraktikums Ernährung: Gesamtenergiebedarf des Menschen	Praktikums- auswertung	1	TR

Allgemeines

Im Fall 1 wird an einer sächsischen Mittelschule einer Kleinstadt eine Gruppe mit 12 Lernenden der Klassenstufe 8 über einen Zeitraum von 12 Wochen im Frühjahr 2013 im WTH-Unterricht beobachtet. Es sind gleichviele weibliche wie männliche Lernende in der Gruppe und alle sind dem Bildungsgang Realschule

zuzuordnen. Die Lernenden sind im Alter von 14 bis 16 Jahren und unterscheiden sich auffallend in ihrer adoleszenten Entwicklung und Körpergröße. Ein Lernender strebt als Restaurantfachmann eine Ausbildung an und wählt in diesem Berufsbereich auch sein Praktikum. Die Lehrerin ist eine erfahrene und stetig weitergebildete WTH-Fachkraft, die an dieser Schule nur den Bereich Haushalt und Wirtschaft betreut. Die in Tab. 18 unterrichtsthematisch aufgeschlüsselte Auswahlinheit enthält 7 Analyseeinheiten, die kontinuierlich inhaltlich aneinander anschließen, jedoch durch Ausfälle Unterbrechungen aufweisen.

Die einzelnen Beobachtungen finden sowohl im Theorieraum als auch in der danebenliegenden Lehrküche im Souterrain statt. Alle Unterrichtseinheiten beginnen im Theorieraum, der ein extra für den hauswirtschaftlichen Bereich des Faches WTH eingerichteter Fachraum ist. Die Parallelgruppe befindet sich in einem nahe gelegenen Gebäudeteil des Fachbereiches Technik. Der Theorieraum ist standardgemäß ausgestattet mit Tafel und Overhead-Projektor, Fernseher, Beamer, Schränken mit Lehrbüchern und Exponaten sowie verschiebbaren Einzeltischen. Eine Sitzordnung ist angepasst an die sichtbegrenzenden Säulen, die den Raum als einen ursprünglich nicht als Unterrichtsraum geeigneten Gebäudebereich ausweisen. Für die Nutzung des Computers im Unterricht muss ein PC-Informatikraum gebucht werden, der nicht immer zur Verfügung steht. Ein Wäscheraum mit Waschmaschine, Trockner und Wäscheständer ist in erreichbarer Nähe. Nur einen Raum weiter erreicht man die Lehrküche. Die Lehrküche ist im Grundriss in Abb. 13 dargestellt. Die Lernenden arbeiten an ausgestatteten Küchenarbeitsbereichen in L-Form, jeweils zwei Gruppen gegenüberliegend mit ungetrennter Arbeitsfläche. In der Mitte des Raumes befindet sich ein kompakter, für alle Gruppen nutzbarer Küchenblock mit vier jeweils an jeder Seite befindlichen Backöfen und Cerankochfeldern mit Dunstabzug sowie weiteren Arbeitsflächen und Schränken mit Kochgeschirr. Jede Gruppe besitzt einen mobilen Tisch mit vier Stühlen. Geschirrspüler sind vorhanden, aber nicht im Einsatz.

Im Beobachtungszeitraum richtet sich die Unterrichtsplanung nach dem Lernbereich 3, Klassenstufe 8 „Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt“ mit 28 Unterrichtsstunden. Innerhalb dieses Umfangs wurden bereits die Themen Wirtschaftskreislauf/Markt (eigentlich Thema Klasse 7), Nährstoffgruppen, Arbeitsschutz und Hygieneregeln unterrichtet. Die Lernenden waren bereits einmal zur Orientierung in der Lehrküche. Die in Tab. 18 dokumentierten Unterrichtsthemen wurden im Beobachtungszeitraum unterrichtet.

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Die mögliche Ausrichtung des Unterrichts auf die Lebensweltbereiche Haushalt und Erwerbswelt wird ergänzt mit einer schulischen (kontextlosen) Zielperspektive und entsprechender Vermittlung von Unterrichtsinhalten, die sich direkt auf die Lehrküche beziehen oder neutral ohne Verortung stattfinden. Der schulische Kontext zeigt sich, indem die Theorie zur Arbeitsorganisation sich ausschließlich auf die Gruppenarbeit in der Lehrküche bezieht und die ergonomischen Hinweise sich auf das Arbeiten an dem standardisiert einzurichtenden Arbeitsplatz beschränken. Die Einhaltung der Regeln wird über die ansonsten stattfindende Konsequenz des persönlichen „Ärgers“ durch die Lehrende eingefordert und über praktische Leistungsbewertung verstärkt durchgesetzt. In einer schriftlichen Leistungsbewertung wird nach „Arbeitsschutz und Hygiene als Voraussetzung des Arbeitens in der LEHRKÜCHE“ gefragt. Beispiele für Arbeitsgeräte auf einem Arbeitsblatt werden durch die Lehrende mit dem Hinweis versehen, dass diese als Ausstattung für die Lernenden in der Lehrküche vorhanden seien. Die Lehrende bespricht im Vorfeld den Arbeitsablauf für eine Gewährleistung der Lehrküchenpraxis und nicht, um ein Gericht generell herstellen zu können. Neutral und kontextlos werden die Zutaten und deren Nährstoffgruppen vermittelt und auswendig gelernt. Grundtechniken in der Küche und die Reihenfolge von Arbeitsschritten werden allgemein vermittelt – die Zuordnung des Arbeitsbereiches Küche ist als neutral zu verstehen.

Die Lernenden nehmen einen Unterschied zwischen häuslichem Kontext und Lehrküchenpraxis wahr. Sie unterdrücken gewohnte unangemessene Verhaltensweisen. Unter Stresssituationen verfallen sie leicht wieder in laienhaftes häusliches Handeln und verletzen Regeln der Hygiene, der Arbeitsplatzorganisation und der Sicherheit. Geringe Motivation und Überforderung sind Auslöser für fehlerhaftes Verhalten. Die Lehrende nimmt den Unterschied auch wahr und verhält sich über die gesamte Beobachtungszeit entsprechend der vermittelten Regeln für die Arbeit in der Küche und achtet hier auf die Einhaltung. Sie unterrichtet nicht situationsorientiert sondern fach- und sachorientiert, wählt kaum angewandte Beispiele aus der Lebenswelt und trennt die Berufsorientierung als einen losgelösten Aspekt von dem weiteren Unterricht ab. Die Lehrerin orientiert auch nur schwach privathäuslich, sondern bleibt hauptsächlich kontextlos oder schulisch verortet. Der Schwerpunkt ihrer Intention ist es, den Lernenden eine systematische Organisationsstruktur und die einfachsten Grundlagen zum Arbeitsbereich Küche (siehe Lehrplan Klassenstufe 8, LB 3) zu vermitteln. Zusätzlich liegen die Schwerpunkte auf sozialen Prozessen und Kommunikation.

Arbeitsverständnis

Der vielgestaltig vorkommende Arbeitsbegriff ist stark auf den Unterricht in der Lehrküche ausgerichtet. Arbeitstechniken werden in der Lehrküche in Stationsarbeit erlernt, um Arbeitsgeräte zuzuordnen. Da sie geübt werden sollen, werden entsprechende Rezepte ausgewählt. Orientiert an der Lehrplanvorgabe sind Arbeitsorganisation, -techniken, -mittel und -regeln als Lerngegenstände thematisiert und werden in der Umsetzung angewendet. Die Lehrende achtet auf die Umsetzung und bewertet die Leistung.

Zur Arbeitsorganisation gehören das Rezept als Arbeitsplan, die zeitliche effektive Koordination der Teilarbeitsschritte und die Arbeitsteilung. Ein Schwerpunkt ist hierbei das Rezept als organisationsstrukturgebender Fertigungsplan. Vorbereitungsarbeiten und Durchführung werden dadurch geregelt. Das Bereitstellen von Arbeitsmitteln ist für die Praxis wichtig und deshalb ein Bewertungskriterium für eine Leistungskontrolle. Der Arbeitsplatz als Ort des Arbeitens und Lernens, der von den Lernenden ideal eingerichtet werden soll, steht thematisch im Mittelpunkt. Für die Lebensmittelverarbeitung lernen die Schüler und Schülerinnen die notwendigen Arbeitsmittel und die ergonomische Arbeitsplatzorganisation. Sie erfahren, dass sie als Rechtshänder von rechts nach links arbeiten und teilen ihren Arbeitsplatz ein in einen inneren und äußeren Greifraum. Die Nachbereitung erhält kaum Beachtung in der vorgeschobenen Theorie, wird aber später während der laufenden Praxisarbeit durch regelgeleitete Hinweise strukturiert vermittelt. Abwaschen wird dann zum Lerngegenstand. Ausgeschlossen aus der Arbeitsphase wird die Produktprüfung (der Verzehr), die nicht als Arbeitsphase bezeichnet wird. Es werden ausgiebig Grundsätze für eine arbeitsteilige Durchführung, ergonomische Hinweise und Kommunikation zur Arbeitsorganisation in Gruppen vermittelt. Die Lernenden agieren je nach Gruppe arbeitsteilig gerecht oder ungerecht, positiv oder nachteilig gruppenübergreifend und sind für Nachbereitungsarbeiten teilweise unmotiviert. Lernende zeigen sich gegenseitig die Arbeitstechniken. Fast alle nehmen körperlich aktiv die Arbeit auf. Nur eine Gruppe drückt Unmotiviertheit aus, indem sie z. B. bei der Arbeit sitzen möchte.

Berufsverständnis

Die Lehrende nennt sich und einen der Lernenden freundlich verbindend „Fachkraft“, weil er angibt, aus dem Rezept die Arbeitstechniken abgeleitet und bereits verstanden zu haben. Er demonstriert diese dann vor allen Gruppenmitgliedern erfolgreich in der Lehrküche. Zum Abschluss einer Unterrichtsstunde verteilt die Lehrende unkommentiert Informationshefte zur Berufsorientierung. Sie trennt die Auswertung des Praktikums als extra liegenden

Bestandteil von den Unterrichtsplanungen WTH ab und kommuniziert dieses so.

Dienstleistung

Neben der unbestreitbaren produktionsorientierten Ausrichtung auf die Herstellung von Speisen und Getränken können drei Textfunde nachgewiesen werden, die auch dem Sektor der personenorientierten Dienstleistung zugeordnet werden können. Von Erkenntnisinteresse ist das augenscheinliche Bedürfnis der Lernenden, die Gestaltung ihres, rezeptbedingt sehr individuellen, Produktes durch die Gruppenmitglieder in einem gemeinsamen Vergleich aller Ergebnisse anerkannt zu bekommen und den allgemeingültigen qualitativen Standards zu genügen. Ein Lernender, der bereits einen konkreten Berufswunsch im Bereich der Dienstleistung hat, verspürt den Wunsch, den direkten Kundenumgang zu pflegen und weiß um die Anforderung, geduldig zu sein. Auch die Lehrende sieht dieses als anspruchsvoll an und kommentiert die unterschiedlichen Bedarfe von Kunden und die speziellen Anforderungen an die Bedarfsermittlung humorvoll aber leicht abwertend.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Die Lernenden besitzen eine hohe Motivation für die praktische Arbeit. Nach einer Orientierung in der Stunde vor der Beobachtungsphase sind die Lernenden sicher beim Finden der Arbeitsmittel und wirken dabei konzentriert und ernsthaft. Ganze Arbeitsläufe werden von einzelnen Gruppen optimal erledigt. Sie wollen alles richtig machen und ein Lernender errötet bei Kritik, nachdem er den vierten Stuhl vom Tisch nicht runternimmt, weil er für drei Personen eindecken möchte. Die Lehrende kontrolliert auch ernsthaft die Arbeitsplätze und weist auf Fehler hin.

Bei der Verkostung essen alle Lernenden ihr Produkt mit Messer und Gabel. Sie essen alle den individuell dekorierten Brotfisch mit Gemüse. Alle Gruppen beenden jeweils das Essen gemeinsam nach dem langsamsten Esser. Sie sind stolz auf ihre selbsthergestellten Produkte. Das zeigt sich auch während der gesamten Erhebungsphase an der Küchenschürze, die in Klassenstufe 7 für den Lehrkücheneinsatz individuell hergestellt wurde und ordentlich zusammengelegt aus einer Kiste entnommen und später wieder sauber gefaltet zurückgelegt wird. Alle Lernenden nehmen unaufgefordert ihre Schürze zum Essen ab. Zwei Schüler, die ihre Schürze zu Hause vergessen haben und zwei fremde Ersatzschürzen ausgehändigt bekommen, zeigen deutlich, dass sie diese nicht mögen und die eigenen bevorzugen. Nach Beendigung des Unterrichts falten sie

die Schürzen achtlos. Die Lehrende verstärkt die Motivation, indem sie die Schürzen achtsam behandelt und aufbewahrt.

Lernende wollen ihr Können demonstrieren, wenn sie es technisch beherrschen. Die Lehrende lässt einen Schüler eine Arbeitstechnik vormachen. Sie evaluiert aber zum Schluss nicht die Ergebnisse mit der Gruppe und sorgt nicht für einen gemeinsamen Beginn der Verkostung.

Ein Lernender ist gerade weniger konzentriert auf die Küchenpraxis, weil er eine Freundin hat. Ihr schreibt er während des Kochens eine SMS und sie kommt in den Pausen zu ihm. Weil ein anderer Schüler keine Rohkost isst und die Aufgabenstellung diesem schwer erscheint, ist er unmotiviert und überfordert. Die Lehrende lässt sich nicht darauf ein und fordert ihn auf, wenigstens zu kosten. Er gehört zu einer Gruppe, die bei Überforderung schnell aufgibt und wenig bereit ist, sich anzustrengen. Er versucht, die gegenüber arbeitende Gruppe zu stören. Seine Gruppe will bei der Stationsarbeit sitzen und stellt dann die Füße in den geöffneten Schrank. Die Lehrende greift nicht ein, obwohl unhygienisches, undiszipliniertes, an ergonomischen Erkenntnissen wenig ausgerichtetes Verhalten vorliegt. Bei einem späteren Praxiseinsatz „Braten von Armen Rittern“ (sechste Analyseeinheit) setzt sich die Gruppe um den Herd. Die Lehrende sagt nur etwas Ironisches bzgl. der „hohen Anstrengung“ aber unterbindet es nicht. In der Pause verlassen die Schüler dieser Gruppe als einzige unaufgefordert ihren Arbeitsplatz. Später setzt sich der Schüler auf das Fensterbrett und verlässt es nach kritischem Blick der Lehrenden und „latscht“ unmotiviert durch den Raum. Er isst aber seinen selbst hergestellten Apfel-Möhren-Salat wie alle anderen auch. Die Gruppe nimmt ein Küchenbeil, als ein für sie als spannend assoziiertes Arbeitsgerät, aus der Schublade und legt es aus Spaß auf die Arbeitsfläche. Es wird mit der Pfanne geschlagen. Einmal wird aus Spaß mit dem Messer in Richtung eines Mitschülers zugestochen, als dieser den Rücken zukehrt und nichts davon bemerkt. Die Gruppe süßt ihren Salat übermäßig stark, weil die Lernenden gerne Süßspeisen mögen und hinterher ihre Auswirkungen direkt erfahren, als ihr Salat nicht abgeschmeckt und viel zu süß ist.

Berufliche Reflexion

Die Lehrende lobt die Lernenden, übt aber auch konstruktiv Kritik. Sie bewertet und evaluiert die erste Praxisarbeit und gibt allgemeine Hinweise. Arbeitsplatzvorbereitung, Sicherheit und Hygiene sind in Ordnung. Das Schneiden als Arbeitstechnik muss noch weiter geübt werden. Das Nutzen der Abfallschüssel und die Ordnung auf dem Arbeitsplatz können verbessert werden. Beim Abwaschen soll man das Geschirr abtropfen lassen, damit es nicht so nass ist. Lob

bekommen die Lernenden für die Zusammenarbeit in den Gruppen. Bezüglich der Reinigung des Bodens, die abwechselnd durch eine der Gruppen erfolgt, werden die Schüler darauf hingewiesen, dass sie sich nicht im Weg stehen sollen. Eine spätere Evaluation ergibt bereits strengere Anforderungen. Die Lehrende wertet den Arbeitsprozess direkt hinterher im Theorieraum aus und kritisiert die zögerlichen Vorbereitungsarbeiten und die persönliche Vorbereitung (meint wahrscheinlich das Verstehen des Rezeptes und die Arbeitseinteilung in der Gruppe).

Im Prozess lobt die Lehrende das Schneiden ästhetisch aussehender dünner Wurstscheiben für den Brotfisch und beruhigt den Lernenden, der an dem Ergebnis zweifelt, weil so viel Wurst übrig geblieben ist und er dieses gerne trotzdem essen möchte, aber nicht tut.

Die Lehrende äußert bei anderen Lernenden Verbesserungsvorschläge, den Fisch schöner zu dekorieren und macht auf die mangelhafte Schneidetechnik als Grund aufmerksam.

Ein Lernender ist überfordert und fragt nach einem Gericht, das er kennt. Die Lehrende versteht, was er meint und versucht ihn zu motivieren, ein unbekanntes Gericht auszuprobieren. Die Lehrende beobachtet, dass der Arbeitsprozess in der Gruppe durch nicht ergonomisches Arbeiten ohne Absprachen erschwert abläuft und weist die Gruppe auf ihre Kommunikationsarmut hin.

Die Lernenden wünschen sich eine Produktevaluation und Anerkennung. Sie sehen die Lehrende als fachkompetent an und sind enttäuscht, dass sie das Produkt nur essen sollen. Die Lehrende probiert zwei Salate, weil die Lernenden sie direkt ansprechen. Sie führt keine standardisierte Bewertung durch. Die Lernenden sprechen in ihren Gruppen über ihr Ergebnis. Zwei Gruppen tauschen Salat aus und probieren gegenseitig. Dadurch merkt die eine Gruppe, dass ihr Salat zu süß ist und bekommt einen Vergleich.

Ein Lernender begründet die braunen Äpfel mit der Zugabe von zu viel Honig und lässt sich über die Oxidation aufklären. Die Lernenden gehen mit sich selbstkritisch um. Die Lehrerin fragt nur, ob es schmeckt. Die Lernenden verbessern sich gegenseitig und weisen sich auf Fehler hin. Sie beschweren sich, weil sie beim Stationenlernen nicht an die folgende Station gehen können, weil die dort arbeitende Gruppe noch nicht fertig ist, Probleme bei der Bearbeitung und in der Pause unaufgefordert den Raum verlassen hat. Die anderen Gruppen können dadurch nicht rotieren.

Die Lernenden reflektieren ihre Erfahrungen im Praktikum, was ihnen gefallen und nicht gefallen hat, und was wichtig für den Beruf ist. Gleichzeitig sollen sie ihre bisherige schulische Berufsorientierung bewerten. Beides passt aber nicht

und die Schüler geben nur Antworten bezüglich des Praktikums. Die Lehrende weist auf die Informationen vom BIZ und auf die Rückmeldungen der Betriebe hin. Sie fragt nicht nach.

6.2.3 Einzelfall 2

ID-AE

Lehrküche: I
 Lehrerin: A
 Gruppe: 9_1 $\Rightarrow$ I-A-9_1
 Analyseeinheiten (n): 6

Gruppendaten

Klassenstufe: 9
 Gruppenstärke: 12
 Geschlechter (w/m): 8/4
 Bildungsgang: Realschule

Schulische Daten

Stundenverteilung/Woche: 3/2+1 (gesamt/verteilt)
 Lernbereich: 2 Vertragsrechtliche Grundlagen + 3 Wohnen und Wohnumfeld + 4 Leben im privaten Haushalt
 Lehrküchenform: 4 x L-Form mit Herdblock in der Mitte
 Theorieraum: nebenan/unangebunden + PC-Raum anderer Gebäudeteil

Tab. 19: Übersicht über Unterrichtsthemen und Raumeinsatz der Analyseeinheiten I-A-9_1

Analyseeinheit	Unterrichtsthemen Komplexe Aufgabe: Mein erster eigener Haushalt	Rezept	Stundenumfang	Raumeinsatz Theorieraum(TR) + Theorie (T), Praxis (P), Lehrküche (L), Computer (C)
1	Bilden einer Wohngemeinschaft: Die finanzielle Situation: Nettoberechnung, Mietkosten, Nebenkosten Die finanzielle Situation der Wohngemeinschaft berechnen und Wohnung im Internet auf Mietplattformen suchen		2	TC
2	Planung im Haushalt Teilaufgabe: Wiederholung der wirtschaftlichen Prinzipien für die Wohnungssuche Wohnung suchen und einrichten		1	TR

(Fortsetzung Tab. 19)

Analyse-einheit	Unterrichtsthemen Komplexe Aufgabe: Mein erster eigener Haushalt	Rezept	Stunden- umfang	Raumeinsatz Theorieraum(TR) + Theorie (T), Praxis (P), Lehrküche (L), Computer (C)
3	Haushaltsbuch-Führung, Haushaltsplan erstellen		2	TC
4	Planung einer Einweihungsfeier	individuell	2	TC
5	Zubereitung der ersten beiden Posten	individuell	2	TR PL
6	Zubereitung des dritten Postens	individuell	2	TR PL

Allgemeines

Im Fall 2 wird an einer sächsischen Mittelschule einer Kleinstadt eine Gruppe mit 12 Lernenden der Klassenstufe 9 über einen Zeitraum von 12 Wochen im Frühjahr 2013 im WTH-Unterricht beobachtet. Es sind acht weibliche und vier männliche Lernende in der Gruppe und alle sind dem Bildungsgang Realschule zuzuordnen. Eine Parallelgruppe ist der Fall 3. Die Lernenden sind im Alter von 15 bis 17 Jahren und wirken zwar relativ homogen in ihrer adoleszenten Entwicklung und Körpergröße, unterscheiden sich aber auffällig in ihrer Selbstständigkeit und häuslich-familiären Bindung. Die Lehrende ist eine erfahrene und stetig weitergebildete WTH-Fachlehrerin, die in dieser Schule nur den Bereich Haushalt und Wirtschaft betreut. Die Auswahlereinheit enthält 6 Analyse-einheiten, die kontinuierlich thematisch aneinander anschließen, jedoch durch Ausfälle Unterbrechungen aufweisen. Da die Beobachtungseinheit unter der übergeordneten komplexen Leistung „Mein erster eigener Haushalt“ stattfindet, finden die Beobachtungen zum Lernbereich 3 „Wohnen und Wohnumfeld“ kombiniert mit dem Lernbereich 4 „Leben im privaten Haushalt“ statt und sind nicht klar aufzutrennen. Die in Tabelle 19 dokumentierten Einheiten wurden im Beobachtungszeitraum unterrichtet. Vor Beginn der Beobachtungsphase waren die Lernenden in „Wohngemeinschaften“ (Arbeitsgruppen) eingeteilt worden und haben die folgende komplexe Aufgabenstellung erhalten (Abb. 23):

Mein erster eigener Haushalt

(Komplexe Leistung)



1. Finanzielle Situation

Stellt im Überblick zusammen, welche finanzielle Situation eurer Wohngemeinschaft zugrunde liegt.



2. Wohnungssuche

Findet eine für eure Gruppe eine geeignete Wohnung(Ort, Anschrift, Grundriss mit Zimmereinteilung, Gesamtkosten, tatsächlich anfallende monatliche Kosten pro WG – Mitglied).

3. Einrichten der WG

Stellt eine Grundausrüstung eines Haushaltes zusammen. Ermittle die Höhe der Gesamtkosten dafür.



4. Planung

Erstellt für jedes WG – Mitglied einen Tagesplan für das Zusammenleben in der WG und für einen Monat einen Haushaltsplan. (Jeder Schüler plant Einnahmen und Ausgaben für einen Monat im entsprechenden Haushaltsbuch.)
Stellt einen Wochenplan für alle Tätigkeiten eures Haushaltes in einem Wochenplan zusammen.

5. Wir sind eingezogen

Gestaltet für die Einzugsparty eine Einladung.
Ihr wollt eure Gäste mit einem Imbiss bewirten. Stellt Rezepte in Tabellenform für 4 Personen zusammen für je ein:
ein alkoholfreies Getränk
ein warmer Snack
ein kalter Snack
Erstellt eine Einkaufsliste mit jeweiligem Kostenplan und einen Arbeitsplan für die Zubereitung eures Imbissangebotes.



Abb. 23: Aufgabenstellung Einzelfälle 2 und 3

Diese Aufgabenstellung wird unter Abschnitt 6.3.1 analysiert und verglichen mit der Aufgabenstellung der komplexen Leistung der Einzelfälle 6 und 7.

Die ersten vier Beobachtungen finden sowohl im Theorieraum WTH als auch im Computerkabinett statt. Das Computerkabinett besteht aus einem innenliegenden Teil mit Tischreihen in Frontalausrichtung und einem äußeren Teil mit Computereinzelarbeitsplätzen entlang der Außenwände. Nur die beiden letzten Analyseeinheiten finden in der Lehrküche im Souterrain statt, nachdem die Einführung jeweils im danebenliegenden Theorieraum geschieht. Weitere Informationen zu dem hauswirtschaftlichen Fachraum und der Lehrküche sind unter Abschnitt 6.2.2 ausgeführt und in der Abb. 13 ersichtlich.

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Die Lehrende bespricht die Teilaufgaben der komplexen Leistung und gibt Fachinformationen und Begriffsklärungen ohne Situationsorientierung und ohne Verweis auf die persönliche Betroffenheit der Lernenden. Das spätere Erwerbsarbeiten als Finanzierungsgrundlage des Haushaltes wird abstrakt und kontextlos vermittelt. Bei einem Verweis, dass die Lernenden das Wissen zu Kaltmiete, Warmmiete und Nebenkosten zum späteren Suchen einer Wohnung brauchen, bezieht sich sehr wahrscheinlich auf den Zeitpunkt der Bearbeitung der Teilaufgabe 2 „Wohnungssuche“ und verbleibt so im schulischen Kontext. Die Lernenden erkennen den Bezug der Theorieanteile zu ihrer Projektarbeit nicht und wirken während der Wissensvermittlung unmotiviert und desinteressiert. Statt die eigene anstehende Situation zu thematisieren, wird ein Fallbericht aus dem Lehrbuch verwendet. Die Lehrende begründet die Wichtigkeit, Grundlagen der privaten Buchführung zu beherrschen, mit einem Verweis auf eine anstehende Leistungskontrolle. An dieser Stelle können die Lernenden die Einnahmen und Ausgaben von ihren eigenen Erfahrungen her ableiten und eintragen. Die Wohnungssuche orientiert sich auch an den Erfahrungen im Elternhaus und mehrere Wohngemeinschaften suchen davon abgeleitet ein Zimmer zuviel als Wohnzimmer. „Mein erster eigener Haushalt“ bezieht sich klar auf die im Haushalt zu leistenden Eigenarbeiten. Die Erwerbsarbeit wird nur über die Einnahmen mit erwähnt und trägt dabei entscheidend zur Wohnungswahl bei. Die Wahl des Berufes, des Betriebes und Standortes werden nicht aufgegriffen, die Auswirkungen auf die Wohnung und das Leben im privaten Haushalt nicht thematisiert. Die Planung der Einweihungsparty bezieht sich auf Eigenarbeit ohne Catering. Die Planung orientiert sich an den schulischen Rahmenbedingungen, kombiniert mit realen Anforderungen. Die Herstellung und Präsentation der Speisen in der Lehrküche richtet sich nach der Aufgabenstellung zur Verpflegung von Gästen. In der Realität geben sich die meisten Lernenden für sich mehr Mühe, nehmen sich die größere Portion

und sind so stolz auf ihre Arbeitsergebnisse, dass sie bereits im Stehen am Arbeitsplatz ein Glas ihres Cocktails trinken. Die Lernenden jeder Gruppe nehmen sich erst eine Portion von ihrem Imbiss und stellen dann den Rest auf dem Buffet für die anderen Gruppen zur Verfügung. Privathaushalte und häushälterische Arbeitstechniken können professioneller sein als die Lehrküche es zulässt. Ein Lernender kritisiert die fehlenden Tourniermesser, welche er immer für die Zubereitung von Obst verwende. Die Lehrküche hat für ein Buffet kein geeignetes Geschirr, es fehlen dekorative Schüsseln und Vorlegeplatten. Die Lehrende deckt eine bunte Tischdecke auf den Küchenblock und markiert so den Platz des Buffets. Es werden keine Regeln für ein Buffet erarbeitet und es erfolgt kein gemeinsamer Beginn, weil die Lernenden ihre Produkte bereits vorher essen. Die Herstellung wird auf zwei Unterrichtseinheiten aufgeteilt. Die Imbissauswahl treffen die Lernenden nach ihrem eigenen Geschmack und wandeln Zutaten entsprechend ab. Die Passung der drei ausgewählten Komponenten wird nicht ausgewertet. Die Reihenfolge der Herstellung richtet sich nach den schulisch zeitlichen Rahmenbedingungen.

Arbeitsverständnis

Die Lernenden haben das Lernziel, eine komplexe Aufgabe in ihren Teilaufgaben zu planen. Die Lehrende legt sehr viel Wert auf die Planung. Die Lernenden können selbstorganisiert arbeiten und lernen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und verschiedenen Methoden während der Erarbeitungsphase unter strukturgebenden Teilaufgaben.

Es ist dabei kein Erwähnen von Erwerbsarbeit als konkretes Tun auszumachen, nur die Funktion des Lohnerwerbs. Die theoretische Vermittlung von notwendigem Fachwissen für die Planung einer Einzugsparty und einem Buffet ist dabei von der Lehrenden mit weniger Wichtigkeit belegt als die Aufgaben zur Wohnungssuche und Haushaltsplanung und wird vielmehr als zeitlicher Puffer verwendet. Auf der Bedarfsmengenermittlung für den Einkauf liegt der Schwerpunkt der Instruktionen, um die veranschlagten Ausgaben nutzenmaximiert zu verwenden. Für die praktische Durchführung arbeiten die Lernenden in ihren Wohngemeinschaftsgruppen in der Lehrküche. Die Arbeitsbereiche reichen nicht aus, so dass eine Gruppe an die Seite ausweichen muss ohne eingerichteten Arbeitsplatz und ohne eigene Ausstattung. Die nur einfach vorhandenen Arbeitsmittel müssen geteilt und es muss sich abgesprochen werden. Die Lehrende weist auf die Möglichkeit hin, arbeitsteilig im Fließbandverfahren zu agieren, bzw. große Teilaufgaben gemeinsam arbeitsgleich zu erledigen, um das Zeitmanagement einzuhalten. Die Lernenden müssen unter Zeitdruck zielgerichtet handeln und eine gute Planung im Vorfeld geleistet haben sowie sich gut organisieren und absprechen.

Berufsverständnis

Die Lernenden recherchieren sicher im Internet nach den Ausbildungsvergütungen. Der Wunschberuf ist die Grundlage des Einkommens als Haushaltsmitglied in einer Wohngemeinschaft und beeinflusst das Wohnen u. a. finanziell, organisatorisch, zeitlich und örtlich. Dieses wird nicht ausdrücklich thematisiert, einige Schülerinnen mit einer Berufswahl mit Schichtarbeit planen entsprechend ihr gemeinsames Wohnen und gehen bewusst mit den daraus entstehenden Bedingungen um. Die Lehrende reflektiert dieses nicht.

Dienstleistung

Die Lernenden nehmen als Einkommensgrundlage die Ausbildungsvergütung des letzten Ausbildungsjahres ihres derzeitigen Wunschberufes. Die Mädchen wählen bis auf den Beruf der Konditorin ausschließlich Dienstleistungsberufe (personenorientiert), die Jungs gewerblich-technische. Anstatt der Erstellung eines Hausarbeitsplanes hat eine Gruppe mit Jungen beschlossen, eine „Putzfrau“ zu bezahlen. Dazu haben sie sich informiert und die Kosten überprüft. Die Lehrende verbessert die Berufsbezeichnung nicht und verwendet den falschen Begriff selbst. Sie geht nicht auf haushaltsnahe Dienstleistungen ein, sondern verbleibt bei der schulischen Zielstellung des hauswirtschaftlichen Planes in Eigenarbeit.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Die Lernenden fühlen sich von den Theorieinhalten zu Einkommen und Ausgaben, Mietkosten und Buchführung nicht betroffen. Sie reagieren desinteressiert und tun etwas anderes im Unterricht. Auf Nachfragen der Lehrenden, warum sie einen Begriff nicht in eigenen Worten erklären könne, gibt eine Schülerin zu, dass sie ihn auch gar nicht wissen wolle.

Die Lernenden reagieren auf die selbstständige Lehrküchenpraxis aufgeregt und erscheinen zu Beginn durchweg motiviert. Sie erkennen die Herausforderung, sind konzentriert, aber nervös und werden durch die wiederkehrende Routine der Vorbereitungsarbeiten ruhiger. Routinen verhelfen zu professionellem Arbeiten. Alle Gruppen haben die Abläufe verinnerlicht. Im Laufe der Durchführungsarbeiten zeigen sich unterschiedliches Engagement und Zuständigkeitsgefühl. Fehler werden entweder mit Betroffenheit oder Desinteresse aufgenommen und entsprechend mehr oder weniger aktiv behoben. Die Lernenden innerhalb einer Gruppe unterscheiden sich in ihrer Arbeitseinstellung. Zwei Mädchen ekeln sich davor, Hackfleischmasse zu mischen. Während die eine zurückschreckt, ihren Ekel akustisch von sich gibt und sich weigert, überwindet sich die andere Schülerin, muss zwischendurch unterbrechen, arbeitet

dann aber weiter. Die Schülerinnen einer Gruppe unterscheiden sich auch darin, ob sie mit den Fingern Reste in den Mund stecken. In einer anderen Gruppe naschen alle. Leistungsstarke Lernende müssen teilweise ihre passiven Gruppenmitglieder antreiben und sind mit der Kommunikation gefordert, Kritik zu üben. Da sie für das Gelingen des Prozesses die Führung übernehmen, arbeiten sie mehr als die anderen. Nur in einer Gruppe ist kein Lernender, der die anderen anleiten kann. Dieser Gruppe misslingt ihr Gericht durch schnelles planloses unästhetisches Arbeiten ohne Rezept und ohne Vorstellung über das angestrebte Ergebnis. Diese Schüler reagieren bei der Verkostung enttäuscht und beleidigt, weil sie die ästhetischen Ergebnisse der anderen mit ihrem Produkt vergleichen. Sie weigern sich, von den anderen etwas zu probieren und werden aufgrund ihrer Störungen während der Arbeit von den anderen ignoriert. Sie entsorgen einen Großteil des nicht abgeschmeckten Essens.

Berufliche Reflexion

Mehrere Schülerinnen melden sich nicht, wenn sie eine Technik nicht beherrschen, vor der sie eine innere Abwehr besitzen. Hier fällt bei den Mädchen die überwiegende Ablehnung des Computerprogrammes Excel auf, die mit Ausweichreaktionen, wie der heimlichen Verwendung des Taschenrechners, und Ignorieren der Rechenfunktion sichtbar wird. Sie sehen die Notwendigkeit nicht, ihr Defizit zu beheben.

Eine Lernende vergleicht beim Kochen das Zwischenprodukt mit ihrer Planung und korrigiert die zu weiche Konsistenz durch Zugabe frischer Tomatenwürfel. Die Lernenden weisen sich auch gegenseitig gruppenübergreifend auf Fehler hin und verhindern weitere.

Zwei Jungen kontrollieren ihre Kartoffelchips nach der geplanten Garzeit und ärgern sich, dass diese noch nicht gar und knusprig werden. Sie erkennen nicht den Fehler der zu dichten und überlappenden Lage.

Die Lehrende greift nicht immer ein. Sie bemerkt Verschwendung und entscheidet sich, nichts zu sagen. Wenn sie Verfehlungen im hygienischen Handeln oder zeitraubende arbeitsorganisatorische Probleme bemerkt, greift sie immer ein. Bei zu grober Schnitttechnik, die dazu führt, dass die Pizza nicht durchgart, sagt die Lehrende nichts. Die Lehrende erkennt an der Stimmung der Gruppe, ob diese ihre Leistung richtig einschätzt und sagt dann nichts mehr zusätzlich.

Die Lernenden bemerken Unterschiede zu ihrer Planung und eigenen Vorstellung, bzw. vergleichen sich mit anderen Gruppen. Lernende mit Misserfolgen registrieren die Unterschiede, ohne unbedingt die Ursache zu erkennen. Sie

ändern ihr Verhalten und geben sich beim nächsten Mal mehr Mühe. Sie wirken dann sehr zufrieden, gehen umher und schauen sich vergleichend um. Sie bemerken, dass eine andere Gruppe ihre Toasts würzt und erkennen dieses als ihren persönlichen Fehler der Vorwoche. Bis dahin hatten sie nur bemerkt, dass ihr Produkt nicht geschmeckt hat.

Die Lernenden sollen kommunizieren und dadurch Streit vermeiden. Zudem sollen sie ihren Gruppenmitgliedern mitteilen, wenn sie Arbeitsverteilungen als ungerecht empfinden oder Arbeitsabläufe als gestört ansehen. Sie leiden eher, übernehmen die Arbeiten selbst und beschweren sich dann. Ein Lernender nutzt bewusst keine Abfallschüssel und holt sie grinsend raus, als die Lehrerin darauf hinweist. Mangelnde Einsicht von einer Lernenden herrscht gegenüber der begründeten Kritik der Lehrenden. Die desinteressierte Mitschülerin sagt nichts dazu und will nur schnell fertig werden, nimmt der anderen die benötigten Arbeitsmittel weg, um sie abzuwaschen. Diese regt sich darüber laut auf.

Die Lernenden verändern ihren Ablauf als Konsequenz aus den Zeitproblemen in der Woche davor und zeigen sich einsichtig. Sie registrieren, dass die Hinweise der Lehrenden berechtigt sind und passen ihr Verhalten an.

6.2.4 Einzelfall 3

ID-AE

Lehrküche:	I
Lehrerin:	A
Gruppe: 9_2	9_2 $\Rightarrow$ I-A-9_2
Analyseeinheiten (n):	4

Gruppendaten

Klassenstufe:	9
Gruppenstärke:	12
Geschlechter (w/m):	10/2
Bildungsgang:	Realschule

Schulische Daten

Stundenverteilung/Woche:	3/2+1 (gesamt/verteilt)
Lernbereich:	2 Vertragsrechtliche Grundlagen + 3 Wohnen und Wohnumfeld + 4 Leben im privaten Haushalt
Lehrküchenform:	4 x L-Form mit Herdblock in der Mitte
Theorieraum:	nebenan/unangebunden + PC-Raum anderer Gebäudeteil

Tab. 20: Übersicht über Unterrichtsthemen und Raumeinsatz der Analyseeinheiten I-A-9_2

Analyse-einheit	Unterrichtsthemen Komplexe Aufgabe: Mein erster eigener Haushalt	Rezept	Stunden-umfang	Raumeinsatz Theorieraum (TR) + Theorie (T), Praxis (P), Lehrküche (L), Computer (C)
1	Bilden einer Wohngemeinschaft; Die finanzielle Situation: Nettoberechnung, Mietkosten, Nebenkosten Die finanzielle Situation der Wohngemeinschaft berechnen und Wohnung im Internet auf Mietplattformen suchen.		2	TC
2	Planung im Haushalt Teilaufgabe: Wiederholung der wirtschaftlichen Prinzipien für die Wohnungssuche Wohnung suchen und einrichten		1	TR
3	Haushaltsbuch-Führung Haushaltsplan erstellen		2	TC
4	Planung einer Einweihungsfeier	individuell	2	TC
5	Zubereitung der ersten beiden Posten	individuell	2	TR PL
6	Zubereitung des dritten Postens	individuell	2	TR PL

Allgemeines

Im Fall 3 wird an einer sächsischen Mittelschule einer Kleinstadt eine Gruppe mit 12 Lernenden der Klassenstufe 9 über einen Zeitraum von 12 Wochen im Frühjahr 2013 im WTH- Unterricht beobachtet. Es sind zehn weibliche und zwei männliche Lernende in der Gruppe. Alle sind dem Bildungsgang Real-schule zuzuordnen und laut Lehrender handelt sich um eine sehr leistungs-starke Gruppe. Sie sind eine Parallelgruppe des Falles 2, stammen aus dem gleichen Jahrgang und zeigen sich im Unterricht kommunikativ und interes-siert. Die Lernenden sind im Alter von 15 bis 17 Jahren. Die Lehrende ist die erfahrene und stetig fortgebildete WTH-Fachlehrerin, die auch für die Fälle 1 und 2 zur Beobachtung zur Verfügung steht. Sie unterrichtet an dieser Schule nur den Bereich Haushalt und Wirtschaft. Die Auswahlereinheit enthält nur 4 Analyseeinheiten, da sich das Datenmaterial zum Fall 2 ähnelte, die erfassten Unterrichtseinheiten (Tab. 20) schließen sich kontinuierlich thematisch aneinan-der. Da auch diese Beobachtungseinheit unter der übergeordneten komplexen Leistung „Mein erster eigener Haushalt“ stattfindet, gelten alle allgemeinen

Aussagen des Falles 2 (siehe Abschnitt 6.2.3). Vertiefende Ausführungen zur Lehrküche sind im Einzelfall 1 (siehe Abschnitt 6.2.2) und der Abb. 13 zu entnehmen.

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Die Lehrende orientiert bei dieser zweiten Gruppe zukunftsorientiert auf ein Leben mit Ausbildung und Beruf. Die Notwendigkeit und Brauchbarkeit der zu erreichenden Lernziele werden hervorgehoben. Die Lernenden stellen viele konkrete Fragen zum zukünftigen Leben mit Ausbildung und eigener Wohnung. Sie orientieren damit den Unterricht auf die reale Lebenswelt und integrieren Privatleben und Erwerbsleben situationsorientiert. Die Lehrende passt sich den Lernenden an und versucht, die konkreten Fragen problemorientiert zu beantworten. Die Wohnungssuche verläuft unterschiedlich. Eine Gruppe sucht realitätsfern eine Luxuswohnung mit zu hohen Mietkosten. Eine andere Gruppe ist übervorsichtig sparsam und geht den Kompromiss des Durchgangszimmers ein. Die anderen Gruppen sind kostenbewusst und suchen nach einer geeigneten Wohnung mit passender Zimmeraufteilung und Arbeitsortnähe. Die Planung der Einweihungsfeier ist dagegen rein haushaltsbezogen. Es geht aber nicht um den Eigenbedarf, sondern um die Verpflegung von Gästen. Einer Lernenden sind der Herstellungsprozess und die Art des Essens egal, sie möchte selbst essen. Eine Gruppe orientiert sich vollständig an den häuslichen Erfahrungen und plant die Gerichte, die sie zu Hause regelmäßig herstellen. Sie wechseln auch nicht die Rolle, lecken Messer ab und beginnen direkt nach der Fertigstellung mit dem Essen. Während der zweiten Durchführungsphase sind die Lernenden lauter und unkonzentrierter. Es fallen Kommentare über Hunger und Essen. Die Lernenden haben kein Mittagessen gehabt und sind auf das Essen in der Lehrküche eingestellt. Sie sind mehr am Essen interessiert als an der Zubereitung. Eine Lernende bildet ein gesehenes Phänomen nach und klopft das Putenfleisch, ohne die Funktion und die Einsatzmöglichkeiten dieser Technik zu kennen.

Arbeitsverständnis

Siehe Einzelfall 2. Ergänzung: Es ist eine Arbeitsgruppe mehr und zwei Gruppen müssen an der Küchenfrontseite arbeiten.

Berufsverständnis

Die Lehrende orientiert auf die Ausbildungszeit als Lebensabschnitt. Die Lernenden reagieren sofort und stellen zu dieser Lebensphase Fragen. Die Lehrende erklärt Brutto und Netto am konkreten zukünftigen Lebensbezug der

Lernenden und stellt die Wichtigkeit heraus, über die eigenen Finanzen Bescheid zu wissen. Die Berufswünsche der Lernenden sind für die Mädchen:

- Erzieherin (3x)
- Sozialversicherungsfachangestellte
- Altenpflegerin
- Tiermedizinische Fachangestellte
- Immobilienkauffrau
- Kauffrau für Tourismus und Freizeit
- Hotelkauffrau
- Gesundheits- und Krankenpflegerin

Die Jungen haben zum Zeitpunkt der Beobachtung die Wünsche:

- Fahrzeugmechatroniker
- Werksfeuerwehrmann

Ein Schüler teilt die weiteren Lebensabschnitte nach der Schule bereits ein in Ausbildungszeit und Erwerbsleben und fragt nach der Absicherung dazwischen durch Arbeitslosengeld.

Die Lehrende antwortet nur beruhigend ohne weitere Erklärung.

Dienstleistung

Die Lernenden nehmen wieder ihre Berufswünsche als Grundlage für das Einkommen. Von 12 Berufswünschen sind nur zwei Berufe keine Dienstleistungsberufe.

Bei der Durchführung der Imbissherstellung stellen Lernende einer Gruppe den Einzugsimbiss nur für sich her und essen auch nicht von den anderen Gruppen. Sie bereiten eine von zu Hause bekannte Fertigsüßspeise zu. Die Nachbargruppe nutzt auch ein von zu Hause beliebtes Fertigprodukt und plant, sich selbst eine große Portion zu nehmen und den Rest in kleine Probierproben aufzuteilen.

Einer anderen Lernenden ist es wichtig, ihre Getränke auf das Buffet und damit allen zur Verfügung zu stellen. Sie reflektiert die anderen Gruppen, die in der vorherigen Woche fast ausschließlich für ihren Eigenbedarf produziert haben.

Beim Verzehr nehmen sich alle so viel, wie sie bekommen können und vergessen einen Mitschüler, der Pausenaufsicht führt.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Die Lernenden zeigen selbstbewusst mehr Interesse an Mietrechten als an Mietpflichten, wobei sie dazu aber nur knappe Auskünfte erhalten. Sie fragen sehr bewusst und zukunftsorientiert. Sie haben eine starke Motivation, ihren ersten eigenen Haushalt durch diese Simulation probenhalber zu planen. Sie sind teilweise informiert und fragen sehr gezielt nach.

Während der Durchführung muss eine Gruppe neu planen, da kein Waffeleisen zur Verfügung steht und sie entscheidet sich auf Rat der Lehrerin hin für Kaiserschmarrn, da der Waffelteig in der Pfanne kaputt geht. Während die eine Schülerin bemüht ist, eine angemessene Alternativlösung zu finden und ihr Gericht retten möchte, ist es der Mitschülerin egal, sie denkt nicht mit und nimmt die Entscheidungen der anderen ungeprüft und desinteressiert an als ob es nicht ihre Planung ist. Einem Schüler, der oft fehlt und die Planung seines sehr engagierten Mitschülers ausführen muss, fehlt der Bezug zu der Auswahl. Er ist nicht bereit, sich anzustrengen und findet es überflüssig, das Gericht zu dekorieren. Drei Mädchen vergessen, ihre Haare zusammenzubinden, sie werden daran erinnert und finden dieses albern. Schütteln die Haare extra am Arbeitsplatz und lachen dabei. Eine Schülerin hat so lange Fingernägel, dass sie kaum schneiden kann. Ein Lernender leckt das Messer ab und verwendet es weiter.

Berufliche Reflexion

Die Lehrende lobt die Gruppen, wenn sie sich absprechen und gibt ihnen dazu eine positive Rückmeldung. Eine Schülerin sieht bei einer Mitschülerin die falsche Schnittform, sagt aber nichts. Erst als darunter das Produktergebnis leidet, beschwert sie sich. Eine Lernende entscheidet sich dafür, die gesamte Getränkemenge auf das Buffet zu stellen und begründet dieses damit, dass die geringe Menge bei den anderen Gruppen letztes Mal zu ungerechter Verteilung geführt habe. Die Lernende bringt ein Fertigprodukt von zu Hause mit, von dem sie begeistert ist. Die Lernenden planen, Waffeln zu backen, wissen, dass sie ein Waffeleisen von zu Hause mitbringen müssen und vergessen dieses. Die Schuld erhält die Lehrende.

6.2.5 Einzelfall 4

ID-AE

Lehrküche: II
 Lehrerin: B
 Gruppe: 8_2 8_2 ⇔ II-B-8_2
 Analyseeinheiten (n): 5

Gruppendaten

Klassenstufe: 8
 Gruppenstärke: 8
 Geschlechter (w/m): 2/6
 Bildungsgang: Realschule

Schulische Daten

Stundenverteilung/Woche: 3/3 (gesamt/verteilt)
 Lernbereich: 3: Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt
 Lehrküchenform: 4 x L-Form
 Theorieraum: nebenan/verbunden + übernächster Raum unverbunden

Tab. 21: Übersicht über Unterrichtsthemen und Raumeinsatz der Analyseeinheiten II-B-8_2

Analyseeinheit	Unterrichtsthemen	Rezept	Stundenumfang	Raumeinsatz Theorieraum (TR) + Theorie (T), Praxis (P), Lehrküche (L), Computer (C)
1	Regeln für den Einsatz in der Küche: Arbeitsorganisation, Arbeitssicherheit, Hygiene	Apfel-Möhren-Rohkostsalat	3	TR, PL
2	Kohlenhydrathaltige Lebensmittel, insbesondere die Kartoffel	Backkartoffel oder Folienkartoffel und Quark	3	TR, PL
3	Eiweißhaltige Lebensmittel, insbesondere die Milch und der Quark als Bestandteil der vollwertigen Ernährung	Panierter Fisch mit Kartoffelpüree, Kräutersoße und Tomatensalat Alternativ: Ungarischer Fisch mit Paprika Senfsauce	3	TR, PL

(Fortsetzung Tab. 21)

Analyse-einheit	Unterrichtsthemen	Rezept	Stunden-umfang	Raumeinsatz Theorieraum (TR) + Theorie (T), Praxis (P), Lehrküche (L), Computer (C)
4	Gesundheitsbewusstes Auswählen von Lebensmitteln am Beispiel des Frühstücks	Frühstücksbuffet	3	TR, PL
5	Hefeteig	Pizza	3	TR, PL

Allgemein

Im Fall 4 wird an einer zweiten sächsischen Mittelschule in einer Großen Kreisstadt eine Gruppe mit 8 Lernenden der Klassenstufe 8 über einen Zeitraum von 5 Wochen im Frühjahr 2013 im WTH-Unterricht beobachtet. Es sind zwei weibliche und sechs männliche Lernende in der Gruppe und alle sind dem Bildungsgang Realschule zuzuordnen. Die Lernenden sind im Alter von 14 bis 16 Jahren und unterscheiden sich stark in ihrer adoleszenten Entwicklung und Körpergröße. Ein Lernender leidet während des Beobachtungszeitraums häufiger unter wachstumsbedingtem Schwindel. Die Lehrende ist eine erfahrene WTH-Lehrerin, die sich stetig fortbildet und in allen WTH-Bereichen unterrichtet. Die Auswahlinheit enthält 5 Analyseeinheiten, die kontinuierlich thematisch aneinander anschließen.

Die einzelnen Beobachtungen finden jeweils in einem dreistündigen Block statt. Die Gruppe läuft parallel mit einer anderen Gruppe (Fall 5). Beide koordinieren ihre Fachraumarbeit ohne Überschneidungen mit zwei Theorieräumen und einer Lehrküche. Entweder beginnt die Einheit zuerst im Theorieraum mit anschließendem Wechsel in die Lehrküche, wenn die Gruppe (Fall 5) die Lehrküche verlässt oder es wird zuerst die Praxisphase durchgeführt mit anschließendem Theorieteil. Alle Unterrichtseinheiten beginnen in einem der zwei Theorieräume, die extra für den hauswirtschaftlichen Bereich des Faches WTH eingerichtete Fachräume sind und im Erdgeschoss liegen. Ein Theorieraum ist direkt mit der Lehrküche verbunden, der andere ist direkt daneben angelagert. Die Theorieräume sind standardgemäß ausgestattet mit Tafel und Overhead-Projektor, Schränken mit Lehrbüchern und Exponaten und verschiebbaren Tischen. Die Sitzordnung ist für einen Frontalunterricht gestellt. Es ist kein extra Wäscheraum mit Waschmaschine vorhanden. In der Lehrküche werden bei Bedarf Wäscheständer zum Trocknen aufgestellt und die Waschmaschine befindet sich im hinteren Bereich der Lehrküche. Die Lehrküche ist im Grundriss dargestellt in Abb. 14 (5.1.1/S. 106). Die Lernenden arbeiten an ausgestatteten

Küchenarbeitsbereichen in L-Form, jeweils zwei Gruppen gegenüberliegend mit ungetrennter Arbeitsfläche. Insgesamt gibt es vier Küchenbereiche. Es sind Stehtische einer Catering-Schülerfirma vorhanden, an denen teilweise gegessen wird, wenn der anliegende Theorieraum besetzt ist. Ansonsten essen die Lernenden ihr Produkt an ihrem Sitzplatz.

Im Beobachtungszeitraum richtet sich die Unterrichtsplanung nach dem Lernbereich 3, Klassenstufe 8 „Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt“ mit 28 Unterrichtsstunden. Innerhalb dieses Umfangs wurden bereits die Nährstoffgruppen und der Hunger als Bedürfnis durchgesprochen. Die Lernenden waren noch nicht in der Lehrküche. Es werden im Beobachtungszeitraum die in Tab. 21 dokumentierten Themen unterrichtet.

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Die Lehrerin orientiert die Lehrküchenpraxis schulisch, kontextlos und stark lehrerzentriert. Sie verweist auf sich und den Wert, den sie auf etwas legt, sie möchte etwas genau wissen vom Lernenden. Sie spricht von Küchenregeln, die bei ihnen gelten (in der Lehrküche). Sie erklärt, wie die Hygiene der Abwaschlappen bei ihnen in der Lehrküche gehandhabt wird. Es erfolgt keine Generalisierung. Zu den Nachbereitungsarbeiten werden Übergabevorschriften für den Lehrküchenarbeitsplatz vermittelt. Die Lernenden sollen sich alles merken, weil es abgefragt werden wird. Die Lehrende verweist auf das laienhafte Verhalten in der Privatküche und die Notwendigkeit, Regeln zu beachten. Sie unterscheidet den Privathaushalt, in dem der Lernende in der Küche machen kann, was er möchte von der Lehrküche, wo nach Rezept gekocht wird. Sie bemerkt, dass sie nur für das Abschmecken keine Vorschriften machen werde. Den privaten Kontext vermittelt die Lehrende, indem sie verspricht, dass nur gekocht werde, was die Lernenden mögen und zu Fisch gäbe es Alternativen. Die Lehrende orientiert die Lernenden immer wieder auf die Lehrküchenarbeit und bringt dazu viele Beispiele für Speisen zu bestimmten Gararten. Dieses erfolgt dann kontextlos. Das Herstellen eines ernährungsphysiologisch vollwertigen Gerichtes wird schulisch orientiert auf die Herstellung in der Lehrküche. Die Lehrende bewertet das Arbeiten in der Lehrküche. Sie bemerkt einen Fehler und teilt dem Lernenden mit, dass sie diesen bemerkt hat, ohne die Bedeutung des richtigen Verhaltens zur Gefahrenvermeidung herauszustellen. Die Wichtigkeit des Themas „gesundes Frühstück“ begründet die Lehrende den Lernen damit, dass sie ausreichend Energie frühstücken sollten, um leistungsfähig für die Schule zu sein. Die Hinweise zur Arbeitsorganisation sind schulisch ausgerichtet. Als Verzehrform des gesunden Frühstücks wählt die Lehrende das Buffet, baut auf die Erfahrung der Lernenden mit einem Buffet im Hotel und beschreibt beide Seiten: die Lernenden, die bereits im Hotel als Gast an einem

Buffet teilgenommen haben und die Lernenden, die das Buffet in der betreffenden Unterrichtsstunde anrichten werden. Für die Arbeitsorganisation des Buffetaufbaus als Gesamtgruppe verweist die Lehrende auf ihre Erfahrung in „ihrer“ Catering-Schülerfirma und übernimmt das System.

Bei der Personalhygiene sollen die Jungen nicht aufschreiben, dass lange Haare zusammen gebunden werden müssen. Die Lehrende personifiziert hier die Hygieneregeln. Um Gefahren in der Küche aufzuzeigen, arbeiten die Lernenden mit einer Abbildung einer Küche in einem Privathaushalt. Die Lehrende trennt dann den Haushalt und die Lehrküche als Bereiche mit eigenen Regeln. Die Lernenden haben zu Beginn der Praxis Hunger, wollen schnell in die Lehrküche wechseln und lesen deshalb das Rezept nicht genau durch. Die Lehrende orientiert den Theorieunterricht zur Kartoffel als kohlenhydratreiches Lebensmittel auf den Privathaushalt und verweist auf die Kartoffelgerichte, die die Lernenden kennen. Sie benennt Einkaufshilfen zur Auswahl von Kartoffeln, bezieht sich auf ihre persönlichen Erfahrungen der Garzeiten von Pellkartoffeln und gibt Erfahrungen zu gequollener Stärke weiter.

Arbeitsverständnis

Der Arbeitsbegriff richtet sich auf das Arbeiten in der Küche. Ziel ist es, die Küche zu kennen und Arbeitsmittel zu finden. Den Lernenden wird angekündigt, sie müssten nach der Nachbereitung ihr Arbeitsmaterial am Arbeitsplatz durchzählen. Regeln für den Arbeitseinsatz in der Küche werden vermittelt. Daneben gibt die Lehrende Einblick in lebensmitteltechnologische und lebensmittelwarekundliche Fachinhalte, die sie mit praktischen Beispielen verknüpft, zum Beispiel zur Milch- und Fischverarbeitung. Sie gibt ergonomische Hinweise und setzt einen Schwerpunkt auf die Zusammenarbeit zu zweit. Die Zusammenarbeit der Zweiergruppen wird bewertet.

Berufsverständnis

Die Lehrerin spricht einmal von Posten und erwähnt das Öfteren die von ihr begleitete Catering-Schülerfirma.

Dienstleistung

Die Lehrende spricht von Arbeitsposten und besitzt darüber Kenntnis. Sie gebraucht dieses jedoch nicht zur Bildung, sondern fordert den Lernenden zur Eigeninitiative auf, er solle das Abtrocknen übernehmen.

Sie benennt Bereiche der Lehrküche, die für die Schülerfirma angeschafft wurden und nicht von den Lernenden genutzt werden dürfen. Dabei drückt sie ei-

nen Unterschied aus zwischen Unterricht in der Lehrküche und auftragsgerechter Firmenarbeit.

Die Lehrende orientiert auf die Präsentationsform Buffet durch den Verweis auf die bestehende Erfahrung der Lernenden als Gäste in einem Hotel. Die Lernenden bereiten Spiegelei für das Buffet. Der Lernende, der brät, möchte kein Salz auf das Ei und möchte es deshalb auch nicht für die anderen salzen. Die Lehrende vermittelt keine Regeln für den Aufbau eines Buffets, sondern lässt die Lernenden sofort ohne Auswertung als Verbraucher an das Buffet. Eine Praxis-einheit später backen die Lernenden pro Zweiergruppe ein Blech Pizza und geben der Parallelgruppe jeweils die Hälfte ab.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Die Lernenden verwenden ihre eigenen Schürzen, diese sind zwar selbst genäht aber nicht individuell gestaltet und austauschbar. Die Lernenden tragen sie nicht mit Stolz und legen sie auch nicht achtsam wieder zusammen.

Die Lehrende möchte gerne, dass Essen als Genuss empfunden wird und fordert die Lernenden auf, ein Glas zum Trinken zu benutzen und Essen nicht wegzuerwerfen.

Eine Schülerin lässt einen Fisch anbrennen und argumentiert, dass sie nicht wissen könne, wann er gut sei, da sie ihn nicht esse. Ihre Mitschülerin holt nach drei Praxiseinsätzen ein Haargummi aus der Tasche. Zum ersten Mal hat sie ein eigenes dabei.

Eine Gruppe von Lernenden weiß, dass es Pizza gibt und sie bringt sich eigenen Käse mit. Der Hunger ist eine persönliche Motivation für das Arbeiten in der Lehrküche.

Im Stress geraten Lehrende und Lernende wieder in laienhafte privathäusliche Routinen. Als ein Salzstreuer mit Salz und Reis in den Quark fällt, entfernen Lernender und Lehrende mit Fingern Salz und Reis und probieren mehrmals mit Fingern im Mund, ob der Quark versalzen ist.

Die Lehrende gibt nebenbei hilfreiche Tipps für Arbeitstechniken und orientiert sich hier an professionellen Regeln. Gleichzeitig sind in der Lehrküche Salz und Zucker nicht beschriftet sowie die Tücher nicht nach sauber und gebraucht getrennt.

Berufliche Reflexion

Die Lehrende evaluiert die schwierige misslungene Unterrichtseinheit als eine, in die die Lernenden von ihr ins kalte Wasser gestoßen wurden und analysiert die Gründe, die ihrer Meinung nach zu den Schwierigkeiten geführt haben:

- Zeitplanung
- Gruppenabsprache
- Arbeitsorganisation
- Arbeitsplatzvorbereitung
- Rezeptarbeit
- Gartechniken
- Sicherheit und Hygiene
- Abschmecken

Die Lernenden äußern sich selbstkritisch, dass sie sich zu wenig abgesprochen haben. Sie kritisieren vorsichtig die Lehrende damit, dass die vielen Teilaufgaben zu zweit nicht zu koordinieren waren. Die Lernenden trauen sich nicht, die Lehrende auf weitere Ursachen hinzuweisen und wirken ängstlich und bedrückt. Die Lehrende berichtet von einer Gruppe vergangener Jahre, die Nudeln mit kaltem Wasser aufsetzte und entspannt damit die Stimmung der Gruppe.

Während der Küchenpraxis greift sie in die Arbeitsabläufe ein, gibt Anregungen und weist auf Fehler hin. Sie korrigiert die Arbeitsrichtung von rechts nach links beim Abwaschen. Ein Lernender widerspricht uneinsichtig und gießt das Schmutzwasser des Löffeltopfes über das saubere Geschirr.

Die Gruppen sind bei ihrem ersten Kucheneinsatz zeitlich zu spät, die Stunde ist zu Ende, sie essen ihren Salat unbewertet und verlassen dann die unaufgeräumte Küche.

Die Lehrende evaluiert die Endprodukte nicht und auch nicht das gemeinsam geschaffene Buffet. Nach der Herstellung des Fischgerichtes füllen sich die Lernenden für den Verzehr die Teller übertoll und unästhetisch, der zerfallene angebrannte Fisch, das zu flüssige Kartoffelpüree, klumpige Sauce und Tomatensalat schmecken ihnen nicht und sie entsorgen fast alles. Die Lehrerin probiert nur den ungarischen Fisch, der nicht abgeschmeckt und verkocht ist. Während der Aufräumarbeiten isst sie im Stehen Tomatensalat und kritisiert die fehlende

Würze. Die Lernenden begründen dieses damit, dass sie beide keinen Tomatensalat essen und ihn auch nicht abgeschmeckt haben.

Die Zweierteams essen jeweils ihr Produkt, ziehen keine Vergleiche untereinander und können somit nicht voneinander lernen. Ein Lernender stellt fest, dass der Quark versalzen ist, der Mitschüler rechtfertigt seine Salzzugabe damit, dass der andere mehr Salz gewollt habe.

6.2.6 Einzelfall 5

ID-AE

Lehrküche: II
 Lehrerin: C
 Gruppe: 8_3 8_3 ⇒ II-C-8_3
 Analyseeinheiten (n): 1

Gruppendaten

Klassenstufe: 8
 Gruppenstärke: 16
 Geschlechter (w/m): 8/8
 Bildungsgang: Realschule

Schulische Daten

Stundenverteilung/Woche: 3/3 (gesamt/verteilt)
 Lernbereich: 3: Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt
 Lehrküchenform: 4 x L-Form
 Theorieraum: nebenan/verbunden + übernächster Raum unverbunden

Tab. 22: Übersicht über Unterrichtsthema und Raumeinsatz der Analyseeinheit II-C-8_3

Analyse-einheit	Unterrichtsthema	Rezept	Stunden-umfang	Raumeinsatz Theorieraum (TR) + Theorie (T) + Praxis (P) Lehrküche (L) + Computer (C)
1	Garart Dünsten – vitaminschonende Zubereitung zweier Gemüse	keines	1	PL

Allgemein

Der fünfte Einzelfall ist wie der Einzelfall 4 an der gleichen sächsischen Mittelschule einer großen Kreisstadt erhoben worden. Er hat für sich gesehen keine ausreichend große Datenmenge und dient nur als Vergleichsfall, um das Agie-

ren verschiedener Lehrender in einer Lehrküche dokumentieren zu können und so die Datenvarianz zu steigern. Die Lehrende stellt sich für diese eine Beobachtungseinheit (Tab. 22) zur Verfügung. Die vorherige theoretische Vorarbeit und auch die thematische Einbettung kann in diesem einen Fall zur Interpretation nicht hinzugezogen werden.

Die Lerngruppe ist mit 16 Lernenden überdurchschnittlich groß. Dies ist schulorganisatorisch begründet. Deshalb arbeiten die Lernenden in der Lehrküche zu viert in einer Koje. Der Grundriss der Lehrküche ist ersichtlich unter Abb. 14 (5.1.1/S. 106).

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Eine Lernende erkennt zwar eine fehlerhafte Mengenangabe der Lehrenden durch ihre persönlichen Erfahrung zu Hause, ändert aber die Menge nicht ab. Im Gegensatz dazu korrigiert eine andere Gruppe die zu hohe Buttermenge stillschweigend. Die Lernenden sind unmotiviert, Gemüse zu dünsten, weil sie erwarten, dass es nicht schmeckt, sie bevorzugen Rohkost. Die Lehrende begründet den schlechten Geschmack damit, dass es eben gesund sei (gibt keine Hinweise zum Würzen – es geht nur um die Gartechnik), fordert das Probieren, nur dann könne man auch hinterher Pizza essen.

Arbeitsverständnis

Die Arbeitstechnik Dünsten, losgelöst von einem Produktauftrag, steht im Vordergrund. Die Lernenden sollen das Garverfahren „Dünsten“ durchführen und kennen die Technik und den Einsatz der Zutaten nicht. Ohne Rezept und aufgrund falscher Mengenanweisungen durch die Lehrende werden zu viel Butter, zu wenig Wasser und eine zu hohe Temperatur verwendet. Es wird kein Deckel verwendet und das Produkt wird nicht abgeschmeckt. Die Zusammenarbeit ist schwierig. Durch die zu großen Gruppen und den geringen Arbeitsaufwand (wenig Teilaufgaben) ist eine arbeitsteilige Organisation unmöglich. Aufgrund fehlender Zuständigkeiten fehlt die Aufsicht des Garvorganges.

Berufsverständnis

keine Textfunde

Dienstleistung

keine Textfunde

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Eine Gruppe hat das Ziel verstanden, das Dünsten durchzuführen. Sie dünstet von jedem Gemüse nur eine kleine Probe, nimmt wenig Butter und führt die Garteknik nach Anweisung erfolgreich aus. Die Schüler testen die Proben und es ist nicht erkennbar, ob sie es geschmacklich mögen.

Berufliche Reflexion

Die Lernenden erkennen, dass die Angaben der Lehrenden zu den Mengen nicht stimmen und das Gemüse in zu viel Fett gedünstet wird. Das Endprodukt wird unter den geforderten Herstellungsbedingungen als ungenießbar eingestuft. Die Lehrende sagt nichts dazu. Die Gruppe, die die Buttermenge reduziert hat, gibt keine negativen Kommentare.

6.2.7 Einzelfall 6

ID-AE

Lehrküche: III
 Lehrerin: D
 Gruppe: 8_4 ⇒ III-D-8_4
 Analyseeinheiten (n): 1

Gruppendaten

Klassenstufe: 8
 Gruppenstärke: 11
 Geschlechter (w/m): 4/7
 Bildungsgang: gemischt

Schulische Daten

Stundenverteilung/Woche: 3/2 +1 (gesamt/verteilt)
 Lernbereich: 3: Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt
 Lehrküchenform: 4 x L-Form separat
 Theorieraum: integriert

Tab. 23: Übersicht über Unterrichtsthema und Raumeinsatz der Analyseeinheit III-D-8_4

Analyse-einheit	Unterrichtsthema	Rezept	Stunden-umfang	Raumeinsatz Theorieraum (TR) + Theorie (T), Praxis (P), Lehrküche (L), Computer (C)
1	Komplexe Leistung Klasse 8, Erstellung eines Vollwertgerichtes	Individuell, vollwertig	2	PTL

Allgemeines

Die Einzelfälle 6 und 7 werden an einer dritten sächsischen Mittelschule einer Großen Kreisstadt beobachtet. Im vorliegenden Einzelfall wird eine Gruppe mit 11 Lernenden der Klassenstufe 8 einmalig im WTH-Unterricht beobachtet. Es sind 4 weibliche und 7 männliche Lernende in der Gruppe, die den Bildungsgängen Realschule und Hauptschule zuzuordnen sind. Die Lernenden sind im Alter von 14 bis 16 Jahren und unterscheiden sich stark in ihrer adoleszenten Entwicklung und Körpergröße. Die Gruppe ist heterogen in Motivation, Leistungsbereitschaft und -fähigkeit. Ein Lernender hat besondere Schwierigkeiten, sich dem Unterrichtsverlauf und schulischen Anforderungen anzupassen und verweigert sich. Er hat in der Gruppe wenig Anerkennung, wirkt teilweise störend und verstärkt bei drei weiteren lernschwachen Lernenden das ablehnende Verhalten.

Die Lehrerin ist in dem Fach WTH unerfahren und ursprünglich staatlich examinierte Lehrerin für berufsbildende Schulen im Bereich *Ernährung und Hauswirtschaft* und dem Fach *Wirtschafts- und Sozialkunde*. Sie besitzt eine gastronomische Berufsausbildung und beginnt gerade mit entsprechenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Mit ihren Kolleginnen teilt sie sich die Klassen und ist für alle Bereiche des Faches WTH zuständig. Diese Unterrichtseinheit findet im gleichen Lernbereich 3/Klassenstufe 8 „Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt“ statt wie der Einzelfall 1. Diese Auswahlinheit (siehe Tab. 23) enthält nur eine Analyseeinheit, die die selbstständige Herstellung und das Anrichten eines vollwertigen Gerichtes als komplexe Leistung enthält (als Pendant zu der komplexen Leistung in Klasse 9/Einzelfälle 2 und 3 wird diese ausführlich analysiert unter 6.3.1). Im Vorfeld haben die Lernenden ein passendes Vollwertgericht begründet gewählt, geplant, die Rezepte herausgesucht (keinen Arbeitsplan erstellt), die Zutaten eingekauft und sich eine Tischdekoration ausgedacht und hergestellt. In der Folgestunde reflektieren die Lernenden ihr Gericht und ihre Durchführung.

Die genaue Aufgabenstellung lautet (Abb. 24):

Arbeitsauftrag –

Komplexe
Leistungskontrolle WTH
Klasse 8

Bildet zum Bearbeiten des Auftrages eine Kleingruppe von 3 Personen.

Vorbereitung:

- > Erstellt ein **Vollwertgericht**, welches den bekannten Anforderungen an vollwertige Ernährung entspricht. (10 Regeln der DGE, Ernährungskreis und –pyramide)
- > Prüft anhand des Schemas im ABH S. 16 Euer Gericht auf Vollwertigkeit. Gibt das ausgefüllte Blatt nach der Vorbereitungsphase ab.
- > Erstellt ein **Rezeptblatt** auf dem ausgeteilten Formular und eine zugehörige **Einkaufsliste**. Lasst beides vom Fachlehrer kontrollieren.
- > Kauft die Zutaten zu Eurem Gericht ein, oder bringt sie von zu Hause mit. Sprecht dazu mit dem Fachlehrer ab, welche Zutaten eventuell in der Schule vorrätig sind.

Durchführung:

- > Am Tag der komplexen Kontrolle bringt Ihr die Zutaten Eures Gerichtes mit.



-> Ihr kocht selbständig unter Einhaltung der bekannten Regeln nach Rezeptblatt Euer Gericht.

-> Zusätzlich deckt Ihr einen Tisch schön dazu ein, an welchem Ihr dann Euer gekochtes Gericht verspeist.

-> Anschließend räumt Ihr Euren Arbeitsplatz auf.

Nachbereitung:

-> In einer Reflexion bewertet Ihr Euer Gericht nach Vollwertigkeit und reflektiert Eure Durchführung. Dazu schreibt Ihr zusammen eine Reflexion von ca. einer DIN4-Seite in einer Auswertungsstunde.

Bewertung:

Es wird eine große Note auf den gesamten Arbeitsprozess erteilt.

Der Bewertungsbogen wird in der Vorbereitungsstunde vorgestellt.

Bewertet werden Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.




Abb. 24: Aufgabenstellung Einzelfälle 6 und 7

Die Lehrküche, deren Grundriss in Abb. 15 dargestellt ist, befindet sich im Erdgeschoß und besitzt einen integrierten Theoriebereich mit Tafel, Overhead-Projektor und einem Computer mit Rolltisch. Die Lernenden betreten den Raum und befinden sich im Frontteil des Theoriebereichs, die Tische stehen in Reihen. Die Lernenden sitzen mit dem Rücken zu den Küchenkojen. Diese sind in L-Form angeordnet, jeweils zwei Küchenkojen bilden ein U. Die beiden mittleren sich gegenüberliegenden Küchen sind durch einen Sichtschutz getrennt. So ist jeder Bereich separat. Handtücher werden über der Heizung getrocknet und es ist nicht klar, ob sie sauber sind oder gebraucht trocknen müssen.

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Ein Schüler hat keine Lebensmittel besorgt. Die Lehrende fragt ihn daraufhin, wie er dann sein Abschlusskochen durchführen will. Der Lernende geht davon aus, dass er nicht teilnimmt und sie teilt ihm als Konsequenz mit, dass es dann die Note 6 geben würde. Die Lehrende verweist auf die Prüfungsleistung und fordert darüber das gewünschte Arbeitsverhalten ein. Die Menge der Zutaten

der einen Gruppe ist übermäßig viel, weil die Schüler Hunger haben und „fressen“ wollen.

L: Aber eure drei Packungen Nudeln, die wollt ihr schaffen?

S1: Natürlich. Ich habe Hunger und will fressen.

(IIND-AE: III-D-8_4–1: 82–84)

Die Lernenden bringen Kochbücher von zu Hause mit. Am Schluss kommen zum Pausenklingeln fremde Schüler in die Küche und beginnen Reste zu essen. Die Lehrende verbietet dies und lässt aber einen Lernenden essen, weil die übriggebliebene Menge sehr groß ist.

Arbeitsverständnis

Die Lernenden haben die Aufgabe, regelgeleitet das erlente Wissen zum Arbeitsbereich Küche anzuwenden und ihre eigenständige Planung selbstständig durchzuführen. Es arbeiten (bis auf eine Gruppe) alle Gruppen planmäßig, soweit sie im Vorneherein einschätzen konnten, was für einen reibungslosen Ablauf vorbereitet werden sollte. Dieses Niveau der Planung ist in allen Gruppen unterschiedlich.

Berufsverständnis

Die Lehrende zeigt ihre professionelle Sicherheit in den Arbeitstechniken.

Dienstleistung

Die Lernenden der Gruppe 1 und 2 bieten anderen etwas von ihrem hergestellten Produkt an.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Eine Gruppe verrührt klumpiges Mehl im Topf mit Wasser und Ketchup und es löst sich etwas. Der Lernende, der die Regeln einer Mehlschwitze bewusst abgelehnt hat, fühlt sich bestätigt, dass seine Methode funktioniert. Er wirft den Ketchupdeckel mit in die Soße aus Wasser und dem vorher pur hineingegebenen Mehl. Der Schüler wirft eine Nudel an die Fliesen zum Gartest und wischt hinterher nicht ab. Die Lehrende greift nicht ein.

Die Lernenden verwenden Küchenschürzen, die unordentlich in einer Schublade zusammengeknüllt bereitliegen. Sie gehen unachtsam damit um. Die Schürzen schützen nicht, weil sie nur Vorbinder sind.

Während der Verzehrsphase erscheint die Lehrende erleichtert, dass die Gruppen die Durchführung bewältigt haben, sie entspannt sich und nascht mit den Fingern bei einer Gruppe.

Berufliche Reflexion

Die Lehrende nimmt Bezug auf den in Gruppe 1 misslungenen gewaschenen und ohne Backpapier angeklebten Pizzateig und weist die Schüler darauf hin, dass sie diese negative Erfahrung nie wieder vergessen werden. Die Gruppe ist sehr zufrieden mit ihrer Leistung und deckt den Tisch. Obwohl ihre Pizza durch das Ankleben am Blech in kleine Stücke zerbrochen ist, essen sie mit Begeisterung. Die gut organisierte Gruppe 2 ist stolz auf ihre Leistung und zeigt dies. Die Lehrende lobt den komplett aufgeräumten Arbeitsplatz der Gruppe 2 und erinnert die Gruppe 3 daran, dass sie ihnen in einer vorherigen Unterrichtsstunde gezeigt habe, wie man eine Nudelsauce herstelle und sie kein Verständnis habe, warum die Gruppe diese nicht als Rezept verwendet habe. Da die Lernenden kurzfristig morgens im Laden beschlossen haben, Nudeln mit Ketchup als Gericht ohne weiteren Arbeitsaufwand zu wählen, schweigen sie. Der Junge ohne eigene Zutaten kritisiert die Gruppe, warum sie nicht Toast Hawaii gewählt haben, da dieser lecker wäre. Darauf reagiert die Gruppe gereizt.

Die Lehrende weist immer wieder auf die zeitlichen Begrenzungen hin, wird aber nicht konkret. Die Lernenden mit Zeitproblemen werden nicht schneller.

6.2.8 Einzelfall 7

ID-AE

Lehrküche:	III
Lehrerin:	D
Gruppe: 8_5	8_5 ⇒ III-D-8_5
Analyseeinheiten (n):	1

Gruppendaten

Klassenstufe:	8
Gruppenstärke:	11
Geschlechter (w/m):	5/6
Bildungsgang:	gemischt

Schulische Daten

Stundenverteilung/Woche:	3/2 +1 (gesamt/verteilt)
Lernbereich:	3: Konsumtion und Produktion im privaten Haushalt
Lehrküchenform:	4 x L-Form separat
Theorieraum:	integriert

Tab. 24: Übersicht über Unterrichtsthema und Raumeinsatz der Analyseeinheit III-D-8_5

Analyseeinheit	Unterrichtsthema	Rezept	Stundenumfang	Raumeinsatz Theorieraum (TR) + Theorie (T), Praxis (P), Lehrküche (L), Computer (C)
1	Komplexe Leistung Klasse 8, Erstellung eines Vollwertgerichtes	Individuell, vollwertig	2	PTL

Allgemeines

Der Einzelfall 7 wird wie der Einzelfall 6 an einer dritten sächsischen Mittelschule einer großen Kreisstadt beobachtet. Im vorliegenden Fall wird eine Gruppe mit 11 Lernenden der Klassenstufe 8 einmalig im WTH-Unterricht zu der in Tabelle 24 dokumentierten Einheit beobachtet. Es sind 5 weibliche und 6 männliche Lernende in der Gruppe, die von den Bildungsgängen her der Realschule und der Hauptschule zuzuordnen sind. Die Lernenden sind im Alter von 14 bis 16 Jahren und unterscheiden sich zwar in ihrer adoleszenten Entwicklung und Körpergröße, sind jedoch homogener in ihrer Zusammensetzung als die Parallelgruppe im Einzelfall 6. Motivation und Leistungsbereitschaft kann im Rahmen als unauffällig festgestellt werden.

Die Lehrküche ist bereits beschrieben unter 6.2.7 und zu sehen auf Abb. 15.

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Regeln werden eingehalten für eine gute Benotung. Die Lernenden nutzen ihr Smartphone als Kurzzeitwecker. Ein Schüler leckt nach der Verwendung die Rührhaken vom Handrührgerät ab. Gruppe 4 versucht, die Hackreste zu frittieren, diese bleiben innen roh und nach kurzer Diskussion beschließen die Schüler, den Versuch abubrechen. Ein Schüler isst die ganze Zeit nebenbei.

Arbeitsverständnis

Die Gruppen sind unterschiedlich gut vorbereitet für die Arbeitsabläufe und -techniken. Ihre Planung reicht bis zum Einkauf oder bis zur vorher geprobtten Durchführung.

Berufsverständnis

Die Lehrende setzt ihr professionelles Berufswissen aus der Gastronomie zurückhaltend ein. Lernende, die vorher geprobt haben, agieren sicher und können flexibel agieren.

Dienstleistung

Die Gruppe 2 bereitet für Lehrende und Beobachterinnen unbemerkt Nachtsch mit vor und bringt ihn stolz.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Die Lernenden kommen und wollen sofort beginnen. Sie gehen mit den gleichen Schürzen wie in Einzelfall 6 unachtsam und gleichgültig um. Gruppe 3 ekelt sich vor den Zutaten und dem schmutzigen Geschirr. Ein Gruppenmitglied beschwert sich über die eigene Auswahl des Gerichtes. Die Schüler sind sehr unsicher und denken nicht selbstständig. Eine Schülerin bemerkt selbstverschuldetes Kleckern auf der Backofentür, zögert, reinigt erst halbherzig, dann aber doch ordentlich. Die Lehrende und mehrere Lernende naschen.

Berufliche Reflexion

Die Lehrende probiert nur Stückware und isst den ganzen Nachtsch, der ihr gebracht wird. Sie lobt allgemein aber trifft keine Aussagen zu dem Produkt.

Ein Schüler hat zu Hause probegekocht und nutzt für die Entscheidungen seine Erfahrungen.

Schüler einer Gruppe weisen sich auf das zu heißgewordene Fett in der Pfanne hin und geben auch gleich noch einen Vorschlag zur Fehlerbehebung mit. Sie reflektieren ein Fehlverhalten und stellen es ab.

Die Lernenden möchten gerne, dass ihr Produkt probiert und bewertet wird. Auf Kritik, dass der Arbeitsplatz unordentlich sei, erwidert der Lernende, dass er dies wisse und gleich beheben werde.

6.3 Unterrichtsmaterialien

Die Unterrichtsmaterialien dienen – wie im Abschnitt 5.1.4 ausgewiesen – der Absicherung und Unterstützung von Ergebnissen aus der Beobachtung. Ihre Darstellung findet jeweils merkmalsbezogen im Vergleich zweier Medien statt. Aufgabenstellungen, Arbeitstechniken in Praxis, Lehrbuch und Kochbuch sowie Rezepte und ihr Einsatz im Lehrküchenunterricht werden zur Datentriangulation hinzugezogen, um die Beobachtungsergebnisse zu stützen und zu überprüfen (wie ausführlich begründet ausgewiesen unter 4.3.4). Die Aufgabenstellungen werden entsprechend der festgelegten Merkmale und Merkmalsausprägungen schulischer Berufsorientierung, des Lehrkücheneinsatzes und spezifisch für den Untersuchungsgegenstand nach der Art der Aufgabenstellung analysiert. Mit Hilfe der Phasen, bzw. darin impliziten Teilhandlungen

des Prinzips der Vollständigen Handlung, kann überprüft werden, inwiefern die verwendeten Aufgabenstellungen geeignet erscheinen, Lernende „eine Handlung selbstständig, vor dem Hintergrund der Bedingungen und der (auch selbst gesteckten) Ziele“ (HATMANN/MAYER et al 2012, S. 40) vollständig durchführen zu lassen. „Selbstständig bedeutet hier grob gesagt, dass die Handlung selbst geplant, ausgeführt und bewertet werden soll. [...] Dadurch soll die (Mit-)Gestaltungsfähigkeit entwickelt werden, so dass die Lernerinnen in der Lage sind, eigenständig motiviert zu handeln.“ (ebd.) Das Durchführen vollständiger Handlungsprozesse richtet sich auf die Lösung eines oder mehrerer bestehender (an der Realität orientierter) Probleme, schließt die Reflexion der stattfindenden Prozesse und Ergebnisse mit ein, fördert die Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit und dient als strukturelles Planungsinstrument zur (beruflichen) Arbeitsorganisation. Von der förderlichen Wirkung dieser Art zu lernen ausgehend, werden die vorgefundenen Aufgabenstellungen der komplexen Leistungen untersucht, inwiefern die Phasen *Informieren*, *Planen*, *Entscheiden*, *Durchführen*, *Kontrollieren* und *Bewerten* als Teilaufgaben formuliert sind.

Im weiteren Verlauf werden die zwei beispielhaft ausgewählten Beobachtungssequenzen zu Situationen, in denen Lehrende Arbeitstechniken an Lernende vermitteln hinsichtlich ihrer fachlichen Anbindung analysiert. Hierbei wird untersucht, inwiefern die Durchführung laienhaft oder professionell, erfahrungsbasiert oder wissenschaftsbasiert begründet stattfindet. Im Vorfeld findet keine automatische Zuordnung statt, d.h. professionelles und laienhaftes Arbeiten können ebenso erfahrungsbasiert und/oder wissenschaftsbasiert stattfinden.

Die Verwendung von Rezepten im Lehrkücheneinsatz ist die klassische Methode zur Anleitung der praktischen Durchführung zur Speisenherstellung unabhängig der Küchenverortung. Die exemplarisch ausgewählten Rezepte werden zuerst auf ihre formale Struktur und ihren logischen Inhalte überprüft und in einem zweiten Schritt hinsichtlich des Einsatzes inhaltsanalytisch aus den Beobachtungsdaten untersucht. Zusammen ergeben diese Analysezugänge ein umfassendes Bild der Unterrichtsgestaltung und der Lehrkücheninszenierung bzw. Aussagen zum bewussten Einsatz von Rezept und Raum.

6.3.1 Aufgabenstellungen der komplexen Leistungen der Klassenstufen 8 und 9

Die Einzelfälle 2 und 3 (Parallelgruppen Klassenstufe 9) und 6 und 7 (Parallelgruppen Klassenstufe 8) werden während der selbstständigen Herstellung von Speisen in der Lehrküche beobachtet, die jeweils ein Aufgabenteil einer komplexen Leistung ist. Die Arbeitsaufträge sind unter 6.2.3 und 6.2.7 einsehbar.

„Mein erster eigener Haushalt“ ist eine schriftliche Aufgabenstellung und führt unter dieser zielgruppenansprechenden Überschrift strukturiert mit Teilaufgaben durch die komplexe Aufgabe. Das Aufgabenblatt enthält zur Illustration und Auflockerung einige Bilder, allerdings auch einige orthografische Fehler und falsche Formatierungen, die von den Akteuren nicht kommentiert oder korrigiert werden. Die Lernenden der Klassenstufe 9 haben Kleingruppen gebildet und planen eine gemeinsame Wohngemeinschaft im Zeitraum ihres dritten Ausbildungsjahres. Zur Planung ihrer Gesamtfinanzen nehmen die Lernenden ihren derzeitigen Berufswunsch als Grundlage und ermitteln die durchschnittliche Ausbildungsvergütung des dritten Ausbildungsjahres und ihr Kindergeld. Die sich ergebende Gesamtsumme der Haushaltsmitglieder dient der realistischen Grundlage zur Wohnungssuche. Diese Recherche erfolgt im Internet. Eine Wohnung mit Ortslage und Grundriss mit Zimmereinteilung muss gefunden werden. Die Gesamtkosten werden ermittelt und dadurch die monatliche Belastung je Haushaltsmitglied bestimmt. In der dritten Teilaufgabe wird eine Grundausstattung des Haushaltes zusammengestellt, dafür hat jedes Mitglied 1000 Euro zur Verfügung. Die Gesamtkosten der Wohnungseinrichtung sollen ermittelt werden. Es folgt die Erstellung eines Tagesplanes pro Mitglied, eines finanziellen Haushaltsplans für einen Monat pro Person und eines Haushaltsplans zur Aufteilung der häushälterischen Tätigkeiten der Wohngemeinschaft. Der letzte Aufgabenteil betrifft die praktische Arbeit in der Lehrküche. Die Lernenden haben die Aufgabe, eine Einzugsparty zu planen. Das bedeutet, Einladungskarten zu entwerfen und einen Imbiss in festgelegter Form eines warmen sowie eines kalten Snacks und eines Getränkes zu planen, Rezepte in Tabellenform zu erstellen, eine Einkaufsliste mit jeweiligem Kostenplan zu fertigen und einen Arbeitsplan für die Herstellung anzufertigen. In der Lehrküche werden diese hergestellt und in Form eines Buffets mit den anderen Gruppen verzehrt.

Der „Arbeitsauftrag – Komplexe Leistungskontrolle WTH Klasse 8“ hat diese Überschrift auf einem Aufgabenblatt und zum Ziel, ein Vollwertgericht zu planen, herzustellen, zu verzehren und auszuwerten. Das Aufgabenblatt enthält zur Illustration und Auflockerung einige Bilder. Exemplarisch und für die Auswertung relevant erscheint die Darstellung Abb. 25, die hier im Original durch den Urheber zur Verfügung gestellt abgebildet ist, auf dem Arbeitsauftrag in schwarz-weiß vorliegt und die Teilaufgabe der Speisenherstellung begleitet. Der Text ist orthografisch korrekt und bewusst formatiert mit Hervorhebungen wichtiger Hinweise. Die Ansprache der Lernenden im Text erfolgt direkt. Die Lernenden planen in Kleingruppen ein Vollwertgericht nach den Regeln der DGE, was sie anhand einer Vorgabe selbstständig prüfen. Dann erstellen sie ein Rezeptblatt mit dazugehöriger Einkaufsliste. Beides wird von der Lehrenden

geprüft. Die Zutaten werden besorgt und am Tag der Zubereitung des Gerichtes in die Lehrküche mitgebracht. Die Lernenden sprechen sich ab und erstellen das Gericht selbstständig unter Einhaltung der erlernten Arbeitsregeln und decken den Tisch ästhetisch ein. Sie essen gemeinsam in ihrer Gruppe das Gericht und reinigen ihren Arbeitsplatz. Im Nachhinein werden das Produkt (nach Vollwertigkeit) und der Prozess schriftlich in der Gruppe reflektiert. Die Bewertung erfolgt für den gesamten Prozess.



Abb. 25: Darstellung auf dem Arbeitsauftrag „Komplexe Leistungskontrolle WTH Klasse 8“

Quelle: Tobias Borries: Mehr Zeit für Kinder e. V.

In Tab. 25 werden beide Aufgabenstellungen fallvergleichend gegenübergestellt.

Tab. 25: Vergleich komplexer Aufgabenstellungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die schulische Berufsorientierung in der Lehrküche

Kategorie + Subkategorie	Aufgabenstellung „Mein erster eigener Haushalt“ Klassenstufe 9, Fall 2 und 3	Aufgabenstellung „Komplexe Leistungskontrolle Klassenstufe 8“ Fall 6 und 7
Handlungsorientierung	<i>Ergebnis</i> Ausgehend vom Privathaushalt wird das Erwerbsleben über die Finanzierungsfunktion mit dem Privatleben verbunden. Dieser integrative Ansatz wird gestört durch kontextlos schulische Begrenzungen mit ablauforganisatorischen Ursachen. <i>Begründung</i> Die Aufgabenstellung ist zum einen privathäuslich ausgerichtet durch den Titel, zum anderen auch rein schulisch durch den Beisatz der „Komplexen Leistung“. Dies ist auch bei den Teilaufgaben nachweisbar. Es soll für die Einzugsparty die Verpflegung der Gäste geplant werden (privathäuslich), gleichzeitig erfolgt die Begrenzung auf 4 Personen (schulisch). Außerdem wird schulisch der Ausgabenplan der Einkaufsliste erstellt und ist nicht umgekehrt Planungsgrundlage. Es ist jedoch feststellbar, dass die Erwerbswelt durch die Finanzierungsfunktion des Haushaltes angebunden ist an den Privathaushalt. Durch die Einnahmen in Form der Ausbildungsvergütung und des Kindergeldes wird der Haushalt abgesichert. Die Lernenden sollen ihre zukünftige Situation simulieren und die Planung für ein eigenständiges Leben (im eigenen Haushalt und als erwerbstätige Auszubildende) durchführen. Die Planung der Haushaltsführung ist auch abhängig von den Erwerbsarbeitszeiten und der Lage der Wohnung zum Arbeitsort.	<i>Ergebnis</i> Die Aufgabenstellung ist nicht bzw. nur schwach an Lebensweltbezügen ausgerichtet. Im Text ist kein berufsorientierendes Merkmal, im Bild eine Kochmütze als typisches Zeichen des Berufsbildes Koch. <i>Begründung</i> Die Handlungsorientierung ist erstrangig kontextlos rein schulisch. Dies wird demonstriert durch die Überschrift ohne Situationsorientierung und die nicht lebensweltlich verortete Aufgabenstellung, ein Vollwertgericht vollständig zu planen und herzustellen. Es ist zweitrangig die Ausrichtung auf die Eigenversorgung und damit rückschließend auf den privaten Haushalt festzustellen. Dies ist erstens festzumachen an der Lehrpläneinbindung (Lernbereich 3, Kl. 8), zweitens an der theoretischen Grundlagenwahl des Regelnetzes „10 Regeln der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE)“ und drittens durch das Einfordern einer Tischkultur, Drittrangig und schwach ausgeprägt kann eine Anlehnung an das Berufsbild Koch ausgemacht werden, die sich in einer das Aufgabenblatt auflöckernden Zeichnung ausdrückt, die zwei fröhlich hintereinander marschierende Kinder mit Kochutensilien in der Hand abbildet. Das vordere Kind trägt eine professionelle Kochmütze, das hintere einen Kochtopf auf dem Kopf. Spaß und Rollenspiel sind hier die Intention des Ausdruckes, aber auch Tatendrang und Eigenmotivation.

(Fortsetzung Tab. 25)

Kategorie + Subkategorie	Aufgabenstellung „Mein erster eigener Haushalt“ Klassenstufe 9, Fall 2 und 3	Aufgabenstellung „Komplexe Leistungskontrolle Klassenstufe 8“ Fall 6 und 7
Vollständige Handlung in der Gruppe • Informieren • Planen • Entscheiden • Durchführen • Kontrollieren • Reflektieren • Kommunizieren • Zusammenarbeiten	<i>Ergebnis</i> Der Schwerpunkt der Aufgabenstellung liegt auf der eigenständigen Planung in einer Gruppe. Die Durchführung in der Lehrküche wird mit Rezepten, Einkaufsplan und Arbeitsplan strukturiert vorbereitet und die Reflexion entfällt. Kommunikation und Zusammenarbeit sind gegeben. <i>Begründung</i> Die Lernenden greifen auf das erworbene Fachwissen der Klassen 7 und 8 zurück, recherchieren und informieren sich. Sie erstellen je einen Plan für Finanzen, Wohnung, Einrichtung, Ausstattung, Tagesablauf und Hausarbeit sowie für einen Monat die hauswirtschaftliche Buchführung. Für die Einzugsparty und das Herstellen eines Imbisses werden Rezepte, Einkaufsliste, Kostenplan und ein Arbeitsplan entworfen. Sie treffen Entscheidungen über die Arbeitsteilung für diese Aufgabenstellung in dem durch die Lehrende zugelassenen Maße. Die Lernenden wählen frei ihre angemessene Berufsausbildung, die Wohnung, Zimmereneinteilung, Einrichtung und Ausstattung, Tagesabläufe, Einteilung der Hausarbeit und die Buchführung. Sie entscheiden über die Auswahl der Speisen und Getränke eingeschränkt, denn an dieser Stelle kommt weniger der vorher aufgestellte Finanzrahmen der Wohngemeinschaft zum Tragen als das Budget der schulischen Veranstaltung. Auch die Grundauswahl ist vorgegeben mit einem Getränk sowie einem warmen und einem kalten Snack und rührt	<i>Ergebnis</i> Der Schwerpunkt der Aufgabenstellung liegt in der selbstständigen praktischen Anwendung von zuvor gelernten Theorieinhalten zur Vollwerternährung und angeleiteten Arbeitsgrundlagen in der Lehrküche. Planung, Durchführung und Reflexion werden professionell bewertet. Dabei wird die Arbeitsplanung nicht als Aufgabenteil gefordert. Kommunikation und Zusammenarbeit sind gegeben. <i>Begründung</i> Die Lernenden greifen auf das in diesem Lernbereich erlangte Fachwissen zu einer vollwertigen Ernährung zurück. Sie nutzen ihre Aufzeichnungen und ein Arbeitsheft. Sie recherchieren geeignete Rezepte für die Produktplanung. Für die Planung erstellen sie ein Rezeptblatt und eine Einkaufsliste sowie eine vollständige Tischdekoration. Einen Arbeitsplan entwickeln sie nicht. Sie planen den Einkauf und das Mitbringen der Zutaten für die Zubereitung. Sie treffen Entscheidungen über die Arbeitsteilung für diese Aufgabenstellung und für die Art und den Schwierigkeitsgrad des Gerichtes unter Einhaltung der vorgegebenen Orientierungshilfe (10 Regeln der DGE). Die Durchführung beinhaltet den Einkauf, die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Sie findet selbstständig statt unter Einhaltung der bekannten Regeln. Außerdem wird der Tisch eingedeckt. Die Lernenden kontrollieren im Vorfeld ihre Planung durch den Abgleich mit den Regeln der DGE und hinterher in der Reflexion nochmals. Es findet in der Planungs- und Durchführungsphase Fremdkontrolle

(Fortsetzung Tab. 25)

Kategorie + Subkategorie	Aufgabenstellung „Mein erster eigener Haushalt“ Klassenstufe 9, Fall 2 und 3	Aufgabenstellung „Komplexe Leistungskontrolle Klassenstufe 8“ Fall 6 und 7
	aus der unterrichtlichen Zeitbegrenzung. Die schulischen Rahmenbedingungen kommen auch bei der Gästezahl zum Tragen. Die Planung wird schulisch begrenzt auf vier Portionen. Die Aufgabenstellung endet nach der Planung und die Durchführung wird mündlich besprochen. Es erfolgt sowohl eine Fremdmündlich als auch Selbstkontrolle. Da es eine komplexe Leistung ist, die bewertet wird, erfolgt bereits eine Kontrolle durch die Steuerung der Teilaufgaben und den schulischen Pflichtauftrag. Die Lernenden kontrollieren ihre Ausgaben mit Finanzplänen und ihre Rezeptauswahl durch einen Arbeitsplan. Die Aufgabenstellung sieht keine Art der Reflexion vor. Sie ist für eine Gruppenarbeit vorgesehen. Gruppen müssen kommunikationsfähig sein und gemeinsame Entscheidungen treffen. Zur Wohnungswahl müssen sie sich sehr gut absprechen und ihre Tagesabläufe koordinieren. Die Auswahl der Speisen und Getränke benötigt den kommunikativen Austausch.	durch die Lehrende statt, Vorplanungen müssen abgeprochen und zugelassen werden. Darunter fallen Rezepte und Einkaufsliste. Alle Dokumente werden für die Prüfungsleistung abgegeben und bewertet. Die Lernenden stellen unter Aufsicht ihr Gericht her. Die Aufgabenstellung hat einen Reflexionsteil, der produktionsorientiert (nur nach Vollwertigkeit) und prozessorientiert die Lernenden zur Selbst- und Fremdevaluation führt. Die Aufgabenstellung ist für eine Gruppenarbeit vorgesehen. Die Lernenden müssen gemeinsame Entscheidungen treffen, arbeitsorganisatorisch ihre Aufgaben verteilen und sich absprechen. Sie müssen mit der Lehrenden Absprachen treffen und sich gemeinsam reflektieren.
Beruf und Arbeit Dienstleistung	<i>Ergebnis</i> Berufsorientierung ist integriert in die Lebensweltorientierung. Die Finanzierung des Haushaltes erfolgt über die Einnahmen aus der Berufsarbeit. Die Verpflegung Dritter ist eine Vorstufe der Dienstleistung. Arbeit als planvolles Handeln (aber ohne Reflexion). <i>Begründung</i> Berufsarbeit dient dem Zweck, Einnahmen für den Haushalt zu erwerben und das Leben finanziell abzusichern. Die Berufswahl nimmt direkten Einfluss auf die Lebensart, den Wohnraum, seine Lage, die Aus-	<i>Ergebnis</i> Es finden sich schulische Arbeit und Eigenarbeit. Das Berufsbild Koch kann im Bild (s. o.) ausgemacht werden. Die Aufgabenstellung vermittelt Arbeit als planvolles Handeln. <i>Begründung</i> Das Arbeitsverständnis der Aufgabenstellung als Arbeitsauftrag ist der der schulischen Arbeit (kontextlos s. o.) und der der Eigenarbeit, wenn es um die Tischkultur und das Verspeisen des eigenen Produktes

(Fortsetzung Tab. 25)

Kategorie + Subkategorie	Aufgabenstellung „Mein erster eigener Haushalt“ Klassenstufe 9, Fall 2 und 3	Aufgabenstellung „Komplexe Leistungskontrolle Klassenstufe 8“ Fall 6 und 7
	stattung und Einrichtung sowie die gesellschaftliche Anbindung. Hausarbeit und Erwerbsarbeit müssen zeitlich gegenseitig abgestimmt werden. Wohnortentscheidungen und Berufsentscheidungen stehen in direkten Wechselbeziehungen zueinander. Die Planung einer Einzugsparty schließt die Bewirtung von Gästen, also von Freunden ein. Das Arbeiten für Dritte mit repräsentativer Funktion entspricht einer Vorstufe der Dienstleistungs-orientierung. Arbeit ist planvolles Handeln und benötigt eine genaue Vorbereitung. Die schulische Arbeit dieser Aufgabenstellung tritt durch den Lebensweltbezug in den Hintergrund (bis auf die oben angemarkten Strukturzwänge).	geht. Das Berufsbild Koch wird nur abgebildet (s. o.). Es wird das planvolle Arbeiten geübt.
Reflexion	<i>Ergebnis</i> Reflexion ist in dieser komplexen Aufgabe nicht eingeplant und die vollständige Handlung dementsprechend unvollständig. <i>Begründung</i> Begründungen können nicht gegeben werden.	<i>Ergebnis</i> Selbst- und Fremdreflexion bezogen auf das Produkt (nur bezogen auf Vollkost) und den Prozess werden als Teilaufgabe gestellt. <i>Begründung</i> Die Aufgabenstellung steuert durch die Teilaufgabe die Selbstreflexion des eigenen Arbeitens sowie die Fremdreflexion innerhalb der Gruppe und durch die Lehrende. Die Lernenden bewerten ihr Produkt (nur nach Vollwertigkeit, nicht sensorisch) und den Prozess der Durchführung und verfassen gemeinsam eine ausführliche schriftliche Reflexion.

(Fortsetzung Tab. 25)

Kategorie + Subkategorie	Aufgabenstellung „Mein erster eigener Haushalt“ Klassenstufe 9, Fall 2 und 3	Aufgabenstellung „Komplexe Leistungskontrolle Klassenstufe 8“ Fall 6 und 7
Selbstwirksamkeit und –bedeutsamkeit	<i>Ergebnis</i> Eigenverantwortliche Planung des eigenen Haushaltes mit direkt spürbaren Auswirkungen der eigenen Entscheidungen in einer Konkurrenzsituation. <i>Begründung</i> Das Thema „Mein erster eigener Haushalt“ ist stark motivierend und zeigt durch das Possessivpronomen „Mein“ die Eigenverantwortlichkeit zur entwickeln selbstständigen Erarbeitung an. Die vorgegebene Struktur unterstützt die Orientierung und lässt Freiraum für eigene Entscheidungen. Die Lernenden merken direkte Auswirkungen ihrer Teilentscheidungen (z. B. Wahl des Ausbildungsberufes auf die finanzielle Situation oder den Tagesablauf). Sie registrieren, dass die Lebenswelt in naher Zukunft simuliert wird und komplexe bedeutsame Zusammenhänge bereithält, die planvolles Vorgehen erfordert. Die Endprodukte der Imbissherstellung werden auf einem gemeinsamen Buffet präsentiert und durch alle Gruppen probiert. Dadurch entsteht eine Konkurrenzsituation.	<i>Ergebnis</i> Selbstständig zielgerichtetes anforderungsgerechtes Handeln mit direkten Auswirkungen von Teilentscheidungen auf den Gesamtprozess in einer Konkurrenzsituation. <i>Begründung</i> Das selbstständige zielgerichtete, regelgeleitete Handeln steht im Mittelpunkt. Die Lernenden müssen Vorgaben einhalten, entwickelnd planen und Entscheidungen treffen. Teilentscheidungen haben direkte Auswirkungen auf den weiteren Arbeitsprozess. Die Schüler/-innen sehen die am eingedeckten Tisch präsentierten Ergebnisse der anderen Gruppen im direkten Vergleich und stehen in einer unbenannten Konkurrenzsituation.
Lehrküche	<i>Ergebnis</i> • Realraum: Einrichtung und Ausstattung für Speiseproduktion, -präsentation und -verzehr • Raumatmosphäre: Raum des Gastes • Raumverständnis: Lernort, Ort der selbstbestimmten Arbeit, Ort der Prüfung, Ort der Bewertung, Ort der Vorbereitung eines Festes	<i>Ergebnis</i> • Realraum: Einrichtung und Ausstattung für das Herstellen von Gerichten, deren Anrichten und Verzehr • Raumatmosphäre: Ästhetik, Gesundheit, Überforderung, Selbstbestätigung

(Fortsetzung Tab. 25)

Kategorie + Subkategorie	Aufgabenstellung „Mein erster eigener Haushalt“ Klassenstufe 9, Fall 2 und 3	Aufgabenstellung „Komplexe Leistungskontrolle Klassenstufe 8“ Fall 6 und 7
	- Inszenierter Raum der Simulation des Haushalts im Lebensweltverbund - Gesellschaftsgebundener Raum: Raum der Hierarchien; Prüfungsraum oder selbstbestimmter Raum; Raum der Bewirtung Dritter als Sozialraum - Systemgebundener Raum: Lehrküche als Insystem der Schule mit Ausrichtung auf Anforderungen der wirtschaftsgesellschaftlichen Umsysteme mit dem Ausgangspunkt Haushalt und über Finanzierungsfunktion angebundene Systeme der Erwerbswirtschaft. <i>Begründung</i> Die Lehrküche ist eingebunden in die Simulation einer Einzugsparty in einem Privathaushalt (Wohngemeinschaft) und verbindet die Systeme Schule, Haushalt und durch die Finanzierungsfunktion das System Erwerbswirtschaft. Die Lehrküche stellt als Realraum die Arbeitsmittel und den Arbeitsbereich, aber auch den Raum zur Speisenpräsentation und zum Verzehr zur Verfügung. In ihm gelten Regeln und geplante Arbeitsabläufe, er wird durch selbstständige, zielgerichtete Handlungen der Lernenden und der leistungsbewertenden Lehrenden inszeniert. Nehmen die Lernenden die Simulation an, verändert sich die räumliche Wahrnehmung und Inszenierung. Durch die Aufgabe, Einladungskarten zu verfassen, wechselt die Lehrküche von einem Lernort oder Ort der Eingenverpflegung zu einem Gastraum. Die Verpflegung Dritter in der Gastgeberrolle bei der Herstellung und dem Anrichten sowie das gegenseitige Übernehmen	- Raumverständnis: Lernort, Prüfungsraum, Ort der Regeln, Ort des selbstständigen Kochens und des Essens - Inszenierter Raum: Raum der Leistungsbewertung, Raum der selbstständigen Arbeit, - Gesellschaftsgebundener Raum: Umsetzung der deutschen Ernährungsempfehlungen. Ort der Hierarchie zwischen Lehrender und Lernenden. Ort des gemeinsamen Arbeitens - Systemgebundener Raum: Lehrküche als Insystem der Schule mit schwacher Anbindung an Haushalt und Erwerbswirtschaft <i>Begründung</i> Die Lehrküche ist ein schulischer Lernort, der eine Leistungskontrolle zu angewandtem Ernährungswissen und Grundlagen der Küchenarbeit als Medium unterstützt und in der hierarchisch die Lernenden und Lehrenden eingeordnet werden. Das System Schule dominiert. Der Haushalt ist durch das persönlichen- und verbraucherbezogene Ernährungswissen und die Esskultur am selbstgedeckten Tisch indirekt angesprochen, die Erwerbswirtschaft nur über die abgebildete Kochmütze. Die Lehrküche als gesellschaftsgebundener Raum unterstützt die regelgeleitete Umsetzung der Vollverternährung, die als „gesunde Ernährung“ von der Deutschen Gesellschaft für Ernährung als Leitfaden für deutsches Ernährungsverhalten propagiert wird. Der Raum wird durch die Aufgabenstellung inszeniert. Die Tische des Theoriebereiches werden zu einer Tafel eingedeckt

(Fortsetzung Tab. 25)

Kategorie + Subkategorie	Aufgabenstellung „Mein erster eigener Haushalt“ Klassenstufe 9, Fall 2 und 3	Aufgabenstellung „Komplexe Leistungskontrolle Klassenstufe 8“ Fall 6 und 7
	der Gastrolle für andere Gruppen prägen den Raum. Als gesellschaftsgebundener Raum nehmen die Lernenden in ihrer Rolle als eigenständiges Haushaltsmitglied und kurz vor Abschluss der Ausbildung eine veränderte Position in der bestehenden „Hierarchie“ ein. Sie sind eigenverantwortlich und selbstbestimmt. Nehmen die Lernenden diese Rollen nicht an oder inszeniert die Lehrende die Lehrküche nicht konsequent situationsorientiert, wird die Lehrküche zum schulischen Prüfungsraum und Medium. Dann gilt die klare schulische Hierarchisierung zwischen Prüferin und Geprüften und die Lebensweltorientierung gerät in den Hintergrund.	und dekoriert. Das selbstständig geplante und hergestellte Gericht erhält so eine Wertschätzung und der Raum für seine Herstellung erhält bei selbstständiger Arbeit je nach Erfolg und Schwierigkeit, einen feindlichen, überfordernden oder freundlichen, selbstbestätigenden Charakter. Eine vollständige Arbeitsplanung koordiniert die Bewältigung der Teilschritte und setzt den Realraum in seiner Einrichtung und Ausstattung handlungsunterstützend ein.

6.3.2 Arbeitstechniken in Praxis, Lehrbuch und Kochbuch

Ein Ziel der Lehrküchenpraxis ist es unter anderem, die grundlegenden Arbeitstechniken in der Lehrküche systematisch und funktionsgebunden professionell zu erlernen. Damit sowie mit den mit Technik verbundenen Arbeitsmitteln kann ein Beitrag zur Berufsorientierung geleistet werden. Die verschiedenen Arbeitstechniken, die zum Einsatz kommen, bedürfen der Anleitung, die die Lehrenden geben und die z. T. unterstützt werden durch Lehrbücher, insbesondere Schullehrbücher. Ernährungswissenschaftlich begründete Schullehrbücher werden mittlerweile evaluiert, aber ansonsten ist hier die Quellenlage nicht befriedigend. Es steht jedoch fest – durch Einzelüberprüfungen mehrfach bewiesen – dass Schullehrbücher nicht fehlerfrei sind. Wenn dann Lehrende derartige Schulbücher unkritisch verwenden, kann das Konsequenzen verschiedener Art nach sich ziehen. Ebenso gehören zu erfahrungsbasierten Aussagen, auch wenn diese mit den Angaben in Kochbüchern übereinstimmen, die genauen Angaben von Bedingungsparametern. Zwei Beispiele aus den beobachteten Unterrichtseinheiten belegen derartige Probleme.

Die Einzelfälle 2 und 4 entstammen der Klassenstufe 9 und 8 an zwei verschiedenen Schulen und an ihnen kann exemplarisch demonstriert werden, wie Fachlehrende unterschiedlich auf Wissen für die praktische Vermittlung zurückgreifen. Für den Vergleich der beobachtbaren Handlung mit gültig anerkanntem Fachwissen bzw. professionellen Arbeitstechniken wird überprüft, inwieweit ihr praktisches Handeln und Anleiten konform geht mit Schulbüchern allgemeinbildender und berufsbildender Art. Im Folgenden werden zwei Beispiele aus den Beobachtungsdaten ausgewählt und hinsichtlich ihrer arbeitstechnischen Merkmale beschrieben und ausgewertet.

Das erste Beispiel beruht auf eine Beobachtung im Fall 2, sechste Analyseeinheit. Verglichen wird die dokumentierte Realsituation in der Lehrküche bei der Anleitung zum Filetieren einer Grapefruit mit zwei Schullehrbüchern. Zum einen wird dazu das Schulkochbuch für allgemeinbildende Schulen im Fach Hauswirtschaft von ADLER (1994) und zum anderen ein gängiges Ausbildungslehrbuch aus der Berufsbildung von GRÜNER (2013) „Der junge Koch“ gegenüber gestellt. Dieser Vergleich wird zur Auswertung der Beobachtungssituation hinzugezogen, nachdem sich in der Analyseeinheit 6 des Falles 2 ein Lernender zeigen lässt, wie er für einen Obstsalat Grapefruit schälen und filetieren kann und eine falsche Arbeitstechnik gezeigt bekommt, die zu einem misslungenen Arbeitsergebnis führt.

S1 möchte Grapefruit in den Obstsalat schneiden, weiß jedoch nicht, wie man an das Fruchtfleisch kommt und bittet L, ihm zu helfen.

L nimmt ein zu großes und zu schmales Allzweckmesser und schält Grapefruit kreisförmig wie einen Apfel.

S1 ahmt es nach und die Grapefruit tropft und geht durch den ausgeübten Druck ziemlich kaputt.

L: Schäle immer über der Schüssel des Salates, dann tropft das da rein.

(IND AE: I-A-9_1–6: 32–36)

In den Lehrbüchern, die in der betreffenden Schule genutzt werden, gibt es nur ein Buch ADLER (1994), das das Filetieren von Zitrusfrüchten bildlich mit der gleichen ungeeigneten Technik demonstriert (siehe Abb. 26). Im Vergleich wird daraufhin ein typisches Schulbuch der Berufsausbildung zum Koch/zur Köchin ausgewählt, welches ebenfalls das Filetieren, hier aber professionell zweckmäßig, abbildet (siehe Abb. 27).

Exkurs

Filetieren einer Zitrusfrucht am Beispiel einer Grapefruit

Die zielführende Technik des Filetierens benötigt als Arbeitsmittel:

1 Arbeitsbrett, 1 Kochmesser und 1 Abwurfsschale, 1 Teller

Zuerst werden die Enden der Grapefruit gerade abgeschnitten. Bei allen Schnitten liegt die Frucht auf dem Brett. Die Frucht wird auf die glatte Schnittfläche gestellt und mit dem Messer wird entsprechend der einzelnen Segmente von oben nach unten, mitgehend mit der runden Form, die Schale in einzelnen Streifen heruntergeschnitten. Dabei wird darauf geachtet, dass die weiße Außenhaut entfernt wird, aber möglichst wenig Fruchtfleischverlust entsteht. Danach kann man mit der einen Hand die Frucht umfassen und mit dem Messer die einzelnen Segmente vorsichtig heraus-schneiden.

Das kreisförmige Schneiden in der Hand, wie bei einem Apfel, birgt die Gefahr des Handschnittes. Die Außenschale ist zu dick, fest und ungleichmäßig für das gefahrlose Schälen in der Hand. Auch muss man zu viel Kraft aufwenden und verletzt durch Quetschung das Fruchtfleisch und die Form. Die so falsch ausgeführte Schnittrichtung ist quer zum Fruchtsegment und führt zu Defekten. Die geeignete Messerwahl, das Schneiden auf einem Brett und die richtige Schnittrichtung führen zu dem erwünschten Ergebnis bei vermindertem Risiko.

Für das Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit ist festzustellen, dass es Kochbücher für die allgemeinbildenden Schulen mit falschen Anleitungen für die Durchführung von Arbeitstechniken gibt, die zu mangelhaften Ergebnissen

und einer erhöhten Unfallgefahr führen und die sich nicht an professionellen aus dem Berufsbereich stammenden Techniken orientieren. Das ältere Erscheinungsjahr des Schulkochbuchs für allgemeinbildende Schulen spielt dabei keine Rolle.

Ausgehend von dem erwünschten Ziel entwickelt sich die Arbeitstechnik. Das Schälen von Äpfeln kann somit nicht auf Zitrusfrüchte übertragen werden. Das Ziel, für den Obstsalat schneidfähige Fruchtfleischsegmente zu erhalten, gelingt auch in der beobachteten Situation nicht. Dieses wird durch die Akteure während der Beobachtung nicht kritisch reflektiert.

Orangen schälen:

Schäle die Orange vom Blütenansatz her rundherum – wie bei einem Apfel. Schale und pelzige weiße Fruchthaut sind zu entfernen. Benütze dazu das Küchenmesser.

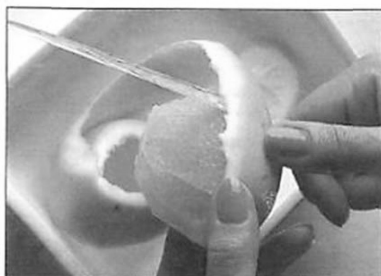


Abb. 26: Schulkochbuch Allgemeinbildung: Filetieren von Zitrusfrüchten.

Quelle: ADLER (1994), S. 19.

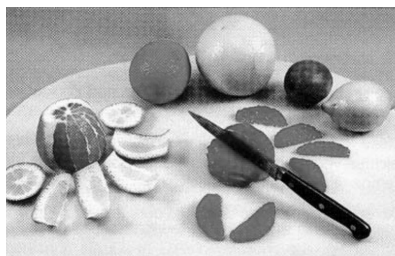


Abb. 27: Lehrbuch der Berufsbildung: „Der junge Koch“: Filetieren von Zitrusfrüchten.

Quelle: GRÜNER 2013, 638

Das zweite Beispiel bezieht sich auf eine im vorbereitenden Theorieunterricht getroffene mündliche Aussage zum Kochen von Kartoffeln im Dampfschnellkochtopf. Die Lehrende gibt die Kochzeit aus ihrer persönlichen privathäuslichen Erfahrung an:

L: Meine Kartoffeln zu Hause sind so in 15 min gar, während ich sonst 45 min brauche.

(INI-B-8_2–2: 67–68)

Die Angaben entsprechen den gängigen Angaben in Kochbüchern, beziehen sich auf die besondere Kartoffelspeise *Pellkartoffel* und *festkochende Sorten* bei *mittlerer Garstufe*. Das richtige erfahrungsbasierte Wissen der Lehrenden entspricht dem allgemeingültigen Fachwissen, wird jedoch so nicht deklariert und differenziert wiedergegeben und verbleibt damit im personengebundenen ungenauen privathäuslichen Erfahrungswissen. Die Lernenden können nach dieser Aussage Kartoffeln nicht nach durchschnittlicher Garzeit zubereiten, verwenden in der Praxisphase keinen Dampfschnellkochtopf und kennen auch nicht die bestimmenden Parameter des Garens (Kerntemperatur, Einfluss von Durchmesser und Gewicht von Gargut auf die Garzeit, Wassermenge usw.)

6.3.3 Rezepte und Rezepteinsatz

Es werden jeweils die Ergebnisse der Rezeptanalyse dargestellt und diese in den Kontext der Verwendung im beobachteten Unterricht gesetzt.

Das erste Beispiel ist ein Rezept aus dem Einzelfall 1 und stammt aus der ersten Analyseseinheit. Es wird von den Lernenden in Tabellenform entwickelt, nachdem sie ein Arbeitsblatt mit Produktbild und Rezept im Fließtext erhalten haben.

Das Rezept

Das Produkt (Abb. 28) und das tabellarische Rezept „Brotfisch“ (Abb. 29) zeigt eine klare Orientierung auf den Jugendlichen als Subjekt und eine schulische Ausrichtung auf die Lernziele. Aufgrund des hohen ästhetisch gestalterischen Anteils ist das Produkt nicht auf die Funktion Verpflegung für die Bedürfnisbefriedigung von Hunger reduziert, sondern es spricht die Emotionen an, bereitet Spaß bei der Zubereitung, dem Ansehen und dem Verzehr. Neben der Verwendung in der Lehrküche als motivierendes Einstiegsrezept kann es im Privathaushalt mit Kindern Verwendung finden. Das Gericht kann auf Festen oder als besonders zubereitete Speise für Dritte hergestellt werden. Ein Bezug zur Dienstleistung (Catering, Kinderbetreuung, Altenpflege) ist möglich. Es ist so-

wohl als Endprodukt geeignet als auch für eine gemeinsame angeleitete Herstellung.

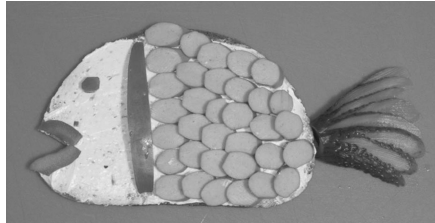


Abb. 28: Produktbeispiel „Brotfisch“ (Quelle: eigene Darstellung)

Die Analyse der Rezepte erfolgt über die Rezeptbestandteile (Rezepttitel, Angabe der Portionszahl, Menge der Einzelzutat, Zutaten, Verarbeitungsschritt, Arbeitsmittel). Als Arbeitsanleitung, ähnlich eines vereinfachten Fertigungsplanes, ist dieses Rezept instruktional. Die Portionsmenge ist angegeben. Das Rezept beschreibt vollständig die Menge der Lebensmittel. Dabei reguliert es die Mengen als praktische oder als metrische Mengenangaben. Das analysierte Rezept ist bei den Mengenangaben ausgerichtet auf die privathaushälterische Verwendung, indem es zum einen Stückware ohne Gewichts- oder Größenangabe und zum anderen laienhaft und ungenau Mengen festlegt, z. B. „2 Streifen Paprika“. Zutaten werden festgelegt. Hier ist ungenau angegeben, welche Form eine Brotscheibe haben muss. Es nennt den zur Verarbeitung notwendigen Ablauf einzelner Teilaufgaben und die dazu benötigten Arbeitsmittel. Der Text der Zubereitung und die Gerätebezeichnungen sind ohne Fachsprache und ungenau. Arbeitsbretter werden als Brettchen bezeichnet und Messerarten nicht differenziert, obwohl die richtige Wahl für die Verarbeitung wesentlich ist. So fehlen die Bezeichnungen Tourniermesser, Kochmesser und Streichmesser. Die Angaben der vollständigen Arbeitsmittel unterscheidet dieses Rezept von privathäuslichen Rezepten, die nur besondere Arbeitsmittel benennen. Die Beschreibung der Zubereitung ist in tabellarischer Form ohne Bild und in der aufgezeichneten Form nicht für jede Teilaufgabe verständlich. Nur durch das im Vorfeld gezeigte Bild kann die Fischform der Brotscheibe verstanden und die dekorative Verwendung der Gurke als Fischschwanz und Rückenflosse dem Arbeitsschritt „... alles auf einen Teller anordnen“ zugeordnet werden. Diese ungenauen Angaben deuten darauf hin, dass das Rezept darauf ausgelegt ist, dass jemand das Gericht kennt, die Zutaten bereits besorgt hat, somit die ovale Brotform vorliegt und die Anleitung darauf ausgelegt ist. Oder es wird ein Bild bzw. ein Anschauungsprodukt bereitgehalten, um die Vorstellung darüber zu generieren.

Rezept Brotfisch als tabellarisches Rezept

				1 Person Abfallschüssel Separater Probierlöffel
Menge	Zutaten	Zubereitung	Geräte	
1 Scheibe	Brot	In Fischform schneiden	Messer, Brettchen	
15 g	Butter	Dünn vom Rand zur Mitte bestreichen	Messer, Brettchen	
1 <u>Stk.</u>	Wiener Würstchen	Schräg in gleichmäßig dünne Scheiben schneiden, schuppenartig anordnen	Messer, Brettchen	
2 <u>Stk.</u>	Saure Gurke	An der Stielseite festhalten, mit der Messerspitze zum Fächer schneiden, alles auf einem Teller anordnen	Messer, Brettchen	
2 Streifen	Roter Paprika	Maul , Augen, Kiemen schneiden, als Fischkopf auflegen	Messer, Brettchen	

Abb. 29: Rezept Einzelfall 1, Analyseeinheit 1 (transkribiert) Brotfisch, Quelle: Lehrende

Das Rezept kann den Lernenden ihre Selbstwirksamkeit aufzeigen, indem diese kreativ gestalterisch werden können und neben den festen Vorgaben eigene Ideen umsetzen und ein individuelles Produkt herstellen. Hierfür ist die Flexibilität des Rezeptes richtig, weil es Varianten ermöglicht. Die Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit wird deutlicher, wenn die Lernenden eine Möglichkeit bekommen, die Ergebnisse zu vergleichen, sich gegenseitig zu messen und sich über Wirkung und Umsetzung reflektierend auszutauschen. Das wird nicht über das Rezept geregelt, zeigt aber die didaktische Einbindung.

S: Wie, wir dürfen schon essen?

S ist traurig darüber und verwundert. S dachte, jetzt wird erst ausgewertet.

S schaut erwartungsvoll auf L. Wartet darauf, dass L sich die Fische anschaut. Sie scheinen auf Anerkennung ihrer Leistung durch L zu warten. L reagiert auf ihre Blicke nicht. SuS setzten sich.

Gedankliches Verlassen des professionellen Lehrtraumes ins Private. Es folgt keine sensorische Bewertung der zubereiteten Brotfische. Niemand geht herum und schaut sich die Produkte der anderen an.

A (ND-AE:I-A-8_1–1: 153–157)

Der Rezepteinsatz

Das Rezept wird als Lerngegenstand im Einzelfall 1 in der ersten Beobachtungseinheit eingeführt und ein standardisiertes Schema in Tabellenform aus einem bildgestützten Fließtext (als Rezeptvariante) mit den Lernenden begründet entwickelt. Das einmalig so eingesetzte Bild steigert die Vorfreude auf die Lehrküchenpraxis und sichert ab, dass die Lernenden eine Vorstellung erhalten von dem zu gestaltenden Fisch aus Brot und Belag. Die daraus entwickelte Tabellenform (s. Abb. 29) wird durchgängig verwendet, entweder durch die Lernenden erarbeitet oder von der Lehrenden ausgegeben. Das tabellarische Rezept hat den Vorteil, dass die Vollständigkeit der Angaben bei der Planung deutlich sichtbar wird. Das hilft sowohl Lehrenden wie Lernenden. Im Fall 1 ist zu keinem Zeitpunkt eine fehlende Information zu beobachten, die zu einer Störung des Herstellungsprozesses oder -ergebnisses führt. Nicht behoben werden kann durch das Rezept allerdings die Unsicherheit der Lernenden beim Abschmecken. Es wird in dem Beobachtungszeitraum, der fast dem vollständigen Lernbereich 3 im Lehrplan entspricht, insgesamt dreimal etwas mit Rezept produziert. Die Gerichte Brotfisch, Apfel-Möhren-Salat und Arme Ritter sind Gerichte mit jeweils einer Komponente. Sie werden eingesetzt, um die in Tab. 26 angegebenen Grobziele zu verfolgen:

Tab. 26: Rezepte und Lernziele im Einzelfall 1

Rezept	Lernziel (Die Lernenden sind in der Lage, ...)
Brotfisch	... den Arbeitsplatz einzurichten. ... nach Rezept planvoll zu arbeiten. ... Schneidetechniken anzuwenden. ... Regeln zu Hygiene und Unfallschutz anzuwenden.
Apfel-Möhren-Salat	... sich in der Gruppe arbeitsteilig zu organisieren. ... grundlegende Arbeitstechniken zur Zerkleinerung anzuwenden.
Arme Ritter (mit Apfelringen)	... Gerichte nach ernährungsphysiologischer Wertigkeit (kombinierte Eiweiße) auszuwählen. ... die Gartechnik Braten anzuwenden.

Wie an den Zielen erkennbar, erfolgt ein Aufbau der Komplexität hinsichtlich Einzelarbeit und Arbeitsteilung. Das standardisierte Rezept dient als Fertigungsplan und die im Verlauf aufgeführten Teilhandlungen werden nacheinander ausgeführt. Die ersten beiden Rezepte werden im Theorieraum besprochen und durch die Lehrende werden instruktional organisatorische Empfehlungen ausgesprochen, wobei auch darauf hingewiesen wird, dass die Reihenfolge der Teilaufgaben komplexerer Rezepte variabel zu entscheiden ist.

L: Ihr habt letztes Mal das Bildrezept von unserer heutigen praktischen Umsetzung in die richtige Reihenfolge gebracht. Es gibt mehrere Möglichkeiten, den Salat herzustellen. Welche Reihenfolge würdest du denn wählen?

S: Ich wasche erst Obst und Gemüse, dann schäle und reibe ich.

L: Wie viele Personen braucht ihr denn für die Herstellung? Ihr seid ja zu dritt und könnt nicht alle drei waschen. Ich rate euch, putzt gemeinsam das Gemüse und Obst, dann reibt einer und die anderen zwei stellen in der Zeit die Marinade her.

(IND AE: I-A-8_1-5: 45–47)

Bei dieser einfachen Art der Gerichte wählen die Lernenden für die arbeitsteilige Planung sinnvolle Teilaufgaben, die der Einzelne übernimmt. Die Lernenden kommen zu dieser Entscheidung über Absprachen. Die Arbeitsteilung gelingt unterschiedlich gut. Bei geringer Absprache kommt es zu Durchführungsschwierigkeiten. Die Lehrende weist auf die Notwendigkeit zur Absprache hin. Auszuweisen ist der Zusammenhang von Rezept und Absprache über die Ergebnisse der Analyse von Beziehungen der Codierungen Rezept und Kommunikation (siehe Abb. 30).

Code-Beziehung zwischen Rezept und Kommunikation

L: Ihr geht an Eure Arbeitsplätze. Lest das Rezept durch, sprecht die Arbeiten ab, stellt das her und dann erst notiert ihr das Rezept in eurem Hefter.

(IND AE: I-A-8_1-6: 20)

S aus G4 sprechen sich ab. Sie nehmen Honig, verrühren diesen mit Öl. Das erweist sich als schwierig, doch sie sind ausdauernd bis eine Emulsion entsteht. SuS in G3 sprechen nicht.

S nimmt Zucker ohne Absprache.

(IND AE: I-A-8_1-5: 102-105)

L: Ihr redet ja nicht miteinander, du hättest S fragen können.

(IND AE: I-A-8_1-5: 84-85)

L: Ich will Euch ja zwingen zu kommunizieren, dann müssen alle drei in der Gruppe Bescheid wissen.

(IND AE: I-A-8_1-4: 54-55)

Abb. 30: Code-Beziehung zwischen Rezept und Kommunikation

Die endgültigen Absprachen und Entscheidungen erfolgen nach Durchlesen und Verstehen bzw. nach Schreiben eines Rezeptes direkt am Arbeitsplatz mit fließendem Übergang zur Durchführung. Das Rezept ist in einer didaktisierten Umgebung während der Neuaneignung immer auch selbst Lerngegenstand (diese Funktion wird deutlich reduziert in komplexen Leistungen der Klasse 9,

Fälle 2 und 3). Es verschafft eine Vorstellung über ein Gericht sowie seine Herstellung (löst damit Motivation, Abneigung oder Gefühle der Überforderung aus) und dient im Unterricht in der Lehrküche als regelgeleitetes Organisationsmedium für die Durchführung. Als letzteres nimmt es Einfluss auf die Arbeitsplatzeinrichtung, die notwendige Bereitstellung von Zutaten, Arbeitsmitteln, das Beherrschen von Arbeitstechniken und die zeitliche Organisation. Umgekehrt führt die Beachtung der genannten Bedingungen zur Auswahl des Rezeptes bei der Unterrichtsplanung. Für die Auswertung und implizit den Verzehr als Ergebnisprüfung gibt es keine ausgesprochene Regelung. Damit schließt sich der Evaluationsschritt der vollständigen Handlung nicht automatisch an die rezeptgeleitete Durchführung an und muss von Lehrenden initiiert werden. Rezepte bestimmen auch die Arbeitsatmosphäre während der Durchführung. Aufgrund der genauen Planung und Absprache vor der eigentlichen Durchführung, der Wahl einfacher Rezepte und keiner stattfindenden geregelten Auswertung oder Produktprüfung ist die Arbeitsatmosphäre bei den Gruppen ruhig, die motiviert und gefordert sind, aber auch ausreichend Zeit haben, die Teilaufgaben koordiniert zu bewältigen. Es ist Zeit, Fragen zu stellen und die Lehrende kann herumgehen und jede Gruppe individuell begleiten. Sie hält sich verbal und körperlich sehr zurück, ist aber immer präsent. Eine Gruppe ist bei geringer Motivation schnell überfordert. Extrinsisch motiviert wird speziell diese Gruppe durch die Rezeptauswahl.

L bemerkt Überforderung und Unmotiviertheit der G4 und stellt sich hinter sie.

S zu L: Ist das das Rezept, das wir dann morgen kochen?

L: Ja, deshalb bereitet ihr euch das ja vor heute.

S: Na toll, ich esse keine Rohkost.

L: Dann wird deine Gruppe morgen einfach weniger herstellen und du kostest nur mal.

P (ND AE: I-A-8_1–4: 55–61)

Das Rezept hat bei dieser Gruppe die Funktion, das Essen auszuweisen, das in der Lehrküche in der betreffenden Unterrichtsstunde gegessen werden kann. Aufgabe der Lehrenden ist es, die Motivation für die Herstellung zu erhöhen und damit die Rezeptauswahl arbeitsprozessorientiert zu begründen.

Das zweite Beispiel stammt aus dem Einzelfall 4, dritte Analyseeinheit, und ist eine Rezeptzusammenstellung eines vollwertigen Gerichtes, welches aus Fisch, Kartoffelbrei, heller Kräuter- oder Senfsauce und Tomatensalat besteht.

Das Rezept

Die Analyse der Rezepte ergibt zunächst einmal den Umfang von fünf Rezeptblättern für ein Gericht und drei verschiedene Darstellungsformen (Tab. 27). Die Rezeptblätter sind sichtbar mehrfach gebraucht, haben unterschiedliche Formate, teilweise sind sie auseinandergeschnitten, alle haben verschiedene Schriften, Schriftgrößen und Formatierungen, einige sind handschriftlich kopiert, andere mit Computer geschrieben. Ein Ordnen ist dadurch schwer möglich.

Tab. 27: Darstellungsformen von Rezepten Einzelfall 4, Analyseeinheit 3

Darstellungsformen			Rezepte
1	Rezept in Tabellenform mit Tabellenkopf und Rahmenlinien	Zutaten	Kartoffelbrei, Tomatensalat für 2 Personen
		1 EL Butter	
2	Rezept in Tabellenform ohne Tabellenkopf und ohne Rahmenlinien	1 EL Butter	Fischfilet, paniert helle Grundsoße
		schmelzen	
3	oben Zutatenliste mit Mengenangabe, Arbeitsanleitung unten	1 EL Butter	schmelzen
			Senfsoße

Die Analyse erfolgt aufgrund der Varianz für jedes Einzelrezept pro Rezeptbestandteil. Für die Ergebnisdarstellung werden die Rezepte des Fischfilets und der hellen Basissauce exemplarisch ausgewählt, da sie in der Durchführungsbeobachtung die größten Schwierigkeiten bereitet haben (vgl. Abb. 31 und 32).

Fischfilet, paniert

Fischfilet, paniert

500 g Fischfilet	säubern
3 EL Zitronensaft	säuern; 10 Minuten stehen lassen
Salz	salzen
2 EL Mehl	
1 Ei verquirlt	Fischstücke nacheinander darin wenden
3 EL Semmelbrösel	
3 EL wasserfreies Fett	erhitzen
	Fisch auf beiden Seiten ca. 6 Minuten braten

Abb. 31: Rezept „Fischfilet, paniert“, Einzelfall 4, Analyseeinheit 3. Quelle: Lehrende

Der Rezepttitel beinhaltet die ungenaue Angabe, um welchen Fisch es sich handelt und benennt das Panieren als Verarbeitungsschritt. Es ist keine Angabe

zur Portionszahl vorhanden und wohl für zwei oder vier Personen (250g/125g pro Portion) gedacht. Die Mengenangabe für den Fisch ist metrisch (500g), die des Hühnereis als Stückware – alle weiteren Angaben sind praktisch mit der Küchenmaßeinheit EL angegeben. Salz hat keine Angabe. In der Realität verwenden die Lernenden ein gefrorenes Filetstück pro Person. Die Zutat „Ei verquirlt“ beinhaltet bereits einen Verarbeitungsschritt und „wasserfreies Fett“ ist eine Lebensmittelgruppe, die eine technologisch wichtige Eigenschaft besitzt, den Lernenden aber noch unbekannt ist. Die Verarbeitungsschritte sind vermischt mit der veralteten gastronomischen *Regel der drei „S“* zur Fischvorbereitung *Säubern, Säuern, Salzen*, die sich auf das Fischfilet beziehen, nicht zu der tabellarisch zugeordneten Zutat gehören und zu falschen Anweisungen (Zitronensaft säuern, dann 10 Minuten stehen lassen, Salz salzen) führen. Zum nächsten Teilarbeitsschritt Panieren wird keine sichtbare Grenze gezogen und die Zubereitungstechnik wird nicht genannt. Das Rezept wechselt an dieser Stelle seinen inneren Aufbau und mehrere Zutaten untereinander erhalten einen Anleitungsschritt, der sich wiederum auf das Fischfilet bezieht. Das Fett bekommt die Anleitung zugewiesen, erhitzt zu werden. Die Temperaturführung wird nicht angegeben. Dafür wird eine Zeitangabe von 6 Minuten für das Braten angesetzt, unklar ist die Bezugsgröße „auf beiden Seiten“, da so entweder 6 oder 12 Minuten Gesamtgarzeit gemeint ist. Für das erschwerte Verständnis des Rezeptes kommt hinzu, dass keine Arbeitsmittel angegeben sind. Für Mehl, Ei und Semmelbrösel fehlt so eine orientierende Angabe, getrennte Teller zu verwenden und die Anweisung „Fischstücke nacheinander darin wenden“ wird von den Lernenden so verstanden, dass sie die drei Zutaten zu einer Masse vermischen und versuchen, die zwei Filets nacheinander darin zu wenden.

Helle Grundsoße

<u><i>Helle Grundsoße</i></u>	
30g Butter oder Margarine 50 g Mehl	in einem Topf schmelzen darin goldgelb werden lassen
1/2 l Flüssigkeit (halb Milch, halb Wasser)	mit dem Schneebesen einrühren
Salz, Pfeffer evt. etwas Sahne	zum Abschmecken

Abb. 32: Rezept: „Helle Grundsoße“, Einzelfall 4, Analyseeinheit 3. Quelle: Lehrende

Die Überschrift Helle Grundsoße (siehe Abb. 32) beinhaltet, dass es sich um eine Soßenbasis handelt, die in Varianten abgeschmeckt werden kann. Es wird das Prinzip der Mehlschwitze angewendet, aber nicht thematisiert. Das Rezept setzt voraus, dass die Arbeitstechniken zur Herstellung einer hellen Mehlbrenne bekannt sind. Die Portionsmenge ist nicht angegeben. Die Mengenangaben sind metrische Werte, die Zugabe von Würze ist ohne Angabe der Menge. Die Zutaten sind klar ersichtlich. Die Verarbeitungsschritte sind unvollständig, indem keine Angaben zur Temperaturführung für die Fettschmelze und die Mehlbrenne sowie der kalten Flüssigkeitszugabe dokumentiert sind. Auch fehlt die Erklärung, dass das Mehl eingerührt und während der Brenne ständig weiter gerührt werden muss. Nach der Flüssigkeitszugabe müsste angegeben werden, dass die Sauce aufgekocht werden muss, damit sie quellen und abbinden kann. Für den späteren mehlfreien Geschmack fehlt die Angabe, dass die Sauce einige Minuten unter Rühren bei geringer Hitze kochen muss. Die wichtigsten Arbeitsmittel sind genannt (Topf und Schneebesen).

Alle fünf Rezepte sind von ihrer Auswahl her eine Anleitung zur Herstellung „typisch deutscher Küche“ mit der klassischen Kombination als Hauptgericht mit Fischkomponente, Sättigungsbeilage, Sauce und Gemüse oder Salat. Es ist nicht jugendspezifisch, knüpft an Schulverpflegung bzw. Verpflegung durch einen Großhaushalt oder privathäusliche Mahlzeitenkultur an, wenn diese noch traditionell abläuft. Grundlegende Arbeitstechniken wie Mehlschwitze herstellen, Panieren und Pürieren sind in dem Gericht vereint. Es ist ein hoher Grad an Koordination der Gruppenmitglieder erforderlich. Der Theorieunterricht im Vorfeld ist nicht ausgerichtet auf die Bewältigung der Arbeitsaufgabe, sondern erfolgt nur angebunden durch die ernährungsphysiologische Zuordnung (Eiweiß und Kohlenhydrate). Die Rezeptauswahl ist begründet mit der Anwendung der ernährungswissenschaftlichen Inhalte, der lebensmittelwarekundlichen Bestimmung von Kartoffeln, Milch und Fisch. Allgemeine Hinweise zur Verarbeitung werden nicht spezifisch für die Produktionsaufgabe aufbereitet.

Der Rezepteinsatz

Wie unter Abschnitt 6.2.5 und Tab. 21 bereits ausgewiesen ist die zum Rezept gehörige Beobachtungseinheit der dritte Praxiseinsatz in der Lehrküche.

Er reiht sich ein in insgesamt fünf für den Lernbereich 3 der Klassenstufe 8 stattgefundene und beobachtete Unterrichtseinheiten in der Lehrküche, die in Tab. 28 mit Angabe der groben Lernziele dargestellt sind. Diese Ziele sind aus der Verbindung mit dem vorher stattfindenden Theorieunterricht abzuleiten, indem sie von der Lehrenden genannt werden oder aus dem thematischen Ver-

lauf abzuleiten sind. Ein Gericht aus vier Komponenten herzustellen ist so nicht als Ziel auszuweisen.

Tab. 28: Rezepte und Lernziele im Einzelfall 4

Rezept	Lernziel (Die Lernenden sind in der Lage, ...)
Apfel-Möhren-Salat	... Regeln für den Einsatz in der Küche einzuhalten bezüglich • ... Arbeitsorganisation • ... Arbeitshygiene • ... Unfallvermeidung ... Arbeitstechniken anzuwenden.
Backofenkartoffel, Folienkartoffel mit Kräuterquark	... ein vollwertiges Gericht mit kohlenhydratreichen Lebensmitteln aus Kartoffel herzustellen. ... eiweißreiche Lebensmittel zu verarbeiten.
Paniertes Fischfilet, Kartoffelbrei, Kräutersoße oder Senfsauce, Tomatensalat	... ein vollwertiges Gerichte nach ernährungsphysiologischer Wertigkeit (kombinierte Eiweiße) herzustellen. ... die lebensmittelwarenkundlich bestimmten Produkte Fisch und Milch zu verarbeiten.
Frühstücksbuffet	... ein auf den eigenen Energiebedarf zugeschnittenes ernährungsphysiologisch vollwertiges Frühstück zusammenzustellen. ... in einer großen Gruppe ein Buffet zusammenzustellen.
Pizza + Versuche mit Hefe	... die Treibmittelfunktion der Hefe für die Herstellung eines Hefeteiges einzusetzen.

Das Rezept selbst ist in diesem Einzelfall zu keinem Zeitpunkt Lerngegenstand, sondern wird instruktionistisch als schriftliche Arbeitsanweisung eingesetzt.

L: Wenn ihr sagt zu Hause mache ich das so und so, dann ist mir das egal. Hier wird nach Rezept gekocht!

L: Wo ich euch keine Vorschriften mache, das ist der Geschmack. Zucker, Salz und Pfeffer entscheidet ihr, aber ihr müsst euch einig sein.

L: (IND AE: II-B-8_2-1: 174–176)

Dieses intendiert die Lehrende aufgrund ihrer ausgeprägten Lehrpersönlichkeit, die temperamentvoll und engagiert, aber dadurch auch lehrerzentriert und dominant den Unterricht beherrscht. Die eigene starke persönliche Motivation führt zu einer anspruchsvollen Auswahl von Gerichten, deren Herstellung im Anschluss oder im Vorfeld von einem Theorieunterricht stattfindet, der geprägt ist durch häufig wechselnde (oftmals additive) Lehrinhalte, sehr vielen Anwendungsbeispielen und Hinweisen und dabei frontal zeitlich straff geführt wird.

Die Lehrende sorgt für Varianten (2 Kartoffelrezepte, 2 Fischrezepte, 2 Saucenvarianten und unterschiedliche Pizzabeläge) und zeigt sich auch flexibel in der Lehrküche mit Rezeptbereicherungen (Spiegelei, Gemüse garnituren), steuert aber stark alle Prozesse. Sie spricht auffällig die Fachsprache der Gastronomie (Posten, Tourniermesser, die drei „S“ der Fischvorbereitung) und verweist mehrmals auf die bestehende Catering-Schülerfirma, die sie begleitet. Die Lernenden werden in jeder Unterrichtseinheit aufgefordert, die Rezepte zu lesen. Anschließend werden einige Hinweise gegeben, das Rezept aber nicht systematisch besprochen oder das Verstehen überprüft.

L: Ihr dürft nur die Waren nehmen, die in dem Rezept stehen.

L: Ihr lest jetzt das Rezept. Immer von rechts nach links, wieder von rechts nach links, bis ihr unten angekommen seid.

SuS lesen.

(IND AE: II-B-8_2–1: 179–181)

Für die hier analysierte Rezeptzusammenstellung werden im Vorfeld, ohne dass die Lernenden bereits wissen, was sie benotet herstellen sollen, allgemeine Hinweise gegeben, z. B. zum Säuern des Fisches (diese Methode der Textur- und Geschmacksverbesserung ist veraltet und wird in der Gastronomie in der Regel nicht mehr durchgeführt) und zum Garpunktfeststellen bei Fisch durch leichtes Herausziehen der Rückenflosse (die Lernenden haben dann ein gefrorenes enthäutetes Fischfiletteil, dessen Fischart ihnen nicht mitgeteilt wird). Für die Prüfungsleistung erhalten die Lernenden die Kriterien, auf die in der Lehrküche besonders geachtet wird. Noch immer ohne Rezept erhalten sie den Hinweis, dass es viel zu tun gäbe und die Kartoffeln zuerst aufgesetzt werden müssten. Beeindruckt von der bevorstehenden Prüfung und dem angekündigten Umfang (potenziert durch Saucenvarianten und einem alternativen Fischgericht) geraten die Lernenden unter Stress. Nach dem Austeilen von jeweils fünf Rezeptzetteln pro Gruppe erhöht sich der Druck, die Übersicht fehlt, die Lernenden wissen nicht, wie man zu zweit fünf Rezepte in einer günstigen Abfolge bearbeitet, deren Arbeitsaufwand nicht einschätzen und -techniken sie nicht kennen. Die multiplen Rezeptausführungen sind verwirrend, erschweren die Teilaufgabenübersicht und verringern die Bedeutungsbeimessung zum Rezept allgemein. Es wird keine Zeit für die Erstellung eines Arbeitsplanes gegeben, es wird nur von Entscheidungen in Form von Absprachen gesprochen.

L: Ich gebe euch jetzt das Rezept, ihr entscheidet, wer macht was. Dann die Schürze nehmen und los.

(IND AE: II-B-8_2–3: 132–133)

L: Lasst euch Zeit. Lest erst in Ruhe.

L: Wer soweit ist geht los.

SuS gehen sofort los, nehmen Schürzen mit und binden diese um.

(IND AE: II-B-8_2–3: 139–142)

Die Lernenden versuchen, schnell die vielen Teilaufgaben zu bewältigen und vernachlässigen die arbeitsorganisatorischen Grundregeln für das Einrichten des Arbeitsplatzes, Hygiene und Sicherheit. Sie nehmen dadurch unnötige Wege in Kauf und arbeiten unorganisiert. Die Lehrende bemerkt die Unruhe, sieht viele Fehler und greift in das Geschehen ein. Dabei wählt sie nicht den Weg zu den einzelnen Gruppen, sondern ruft laut in das Gesamtgeschehen. Das stört die Konzentration bzw. es werden wichtige Hinweise überhört und es beginnt keine Phase des planvollen selbstgesteuerten Arbeitens. Um die Rezepte zu koordinieren, brauchen die Lernenden absolute Konzentration, die durch permanente Interventionen nicht erreicht werden kann. Da diese nicht verbal durchdringen, führen sie mit zunehmendem Zeitdruck zu körperlichem aktivem Eingreifen in das Geschehen. Das unterbindet die Absprachemöglichkeiten, die die Lehrende als wichtig einschätzt aber durch ihre eigene Art des Hineinrufens und Eingreifens nicht fördert. Die Codierbeziehung zwischen Kommunikation und Rezeptarbeit weist diese Diskrepanz zwischen Ziel und Durchführung aus (siehe Abb. 33).

Code-Beziehung zwischen Rezept und Kommunikation

S1 ist mit Besteck herauslegen fertig.

S1 (an Mitschüler): Wer macht denn die Teller für Wurst und Käse fertig?

SuS können nicht antworten. L unterbindet Absprachemöglichkeit.

L zu S1: Nicht fragen, machen. Immer der, der frei ist.

(IND-AE: II-B-8_2-4:
114-118)

L: Ihr solltet jetzt schon so weit sein, dass der Teig ausgerollt ist. Ihr müsst Gas geben und miteinander reden.

(IND-AE: II-B-8_2-5:
114-115)

Abb. 33: Code-Beziehung zwischen Rezept und Kommunikation

Die Motivation der Lernenden ist aufgrund der erzeugten Passivität schwach auszumachen. Dieser einmalige Unterricht mit der sehr komplexen Aufgabenstellung schüchtert die Lernenden ein, auch aufgrund der angekündigten Benotung. Eine weitere Erschwernis ist die oben dargestellte Fehlerhaftigkeit der Rezepte. Besonders die fehlende Angabe der Portionsanzahl führt zu Problemen. Die Rezepte der beiden Veranstaltungen zuvor waren für zwei Personen ausgerechnet. Dabei wurde angekündigt, dass ansonsten alle Rezepte für vier Personen sind. Diese Information wird von den Lernenden vergessen. Diese Veranstaltung wird mit vier Rezepten, die für je vier Personen berechnet sind und einem Rezept mit Personenangabe für zwei Personen im Titel (Tomatensalat für zwei Personen) bestritten und führt in der Umsetzung, besonders nach der im Verlauf stattfindenden Korrektur auf zwei Personen, zu Zubereitungsfehlern.

L: Dieses Rezept habe ich euch geändert auf zwei Personen, sonst sind die Rezepte alle für vier Personen.

(IND AE: II-B-8_2-1: 186–187)

S: Die Kartoffeln sind alle!

L: bemerkt, dass SuS zu viele Kartoffeln abgewogen haben.

L: Ich habe euch gesagt, die Rezepte sind für vier Personen. Die müsst ihr halbieren. Ihr kocht doch nur zu zweit. Das haben wir vergessen zu sagen.

(IND AE: II-B-8_2-3: 161–164)

S1 aus Gruppe 4 hatte erst die doppelte Menge Kartoffeln vom Rezept.

Hat diese dann durch Hinweis wieder halbiert.

Nimmt die doppelte Menge Milch vom Rezept, erhitzt sie und will erst vorsichtig dazugeben, wie im Rezept.

S1 aus Gruppe 3 (beobachtet S aus Gruppe 4): Los, das muss schnell rein.

S1 aus Gruppe 4 glaubt das und schüttet alle Milch rein.

S1 aus Gruppe 4 rührt und versteht nicht, warum die Masse nicht fester wird.

S1 aus Gruppe 4 zu L: Können Sie mal schauen, das quillt nicht.

L: Tja, da soll man die Milch ja auch nicht gleich im Ganzen reinkippen.

L hat nicht bemerkt, dass S1 aus Gruppe 4 die doppelte Menge Milch genommen hat.

(IND AE: II-B-8_2-3: 226–232)

Da die gesamte Gruppe überfordert agiert, kann von zu hohen Anforderungen ausgegangen werden. Die Unruhe und Unsicherheit führt zu einem Arbeitsverhalten, welches Probleme aufweist hinsichtlich:

- Hygiene Teller mit Auftauwasser des Fisches werden für den Verzehr verwendet
- Sicherheit eine Schülerin verbrennt sich
- Prozess Arbeitstechniken werden falsch ausgeführt
- Ergebnis das Produkt schmeckt nicht
- Ästhetik das Essen sieht unansehnlich aus in Textur, Konsistenz und Farbe
- Erfahrung Fisch schmeckt nicht, Selbstkochen funktioniert nicht
- Motivation Kochen und Arbeiten machen keinen Spaß

Daraus resultiert ein eher negativer Effekt für die Einschätzung der Selbstwirksamkeit und der Selbstbedeutsamkeit. Die Lehrende erkennt allerdings, dass der Verlauf der Unterrichtsstunde von ihrer Planung abweicht. Die in diesem Lehrkücheneinsatz aufgetretenen Probleme werden reflektiert, die Auswertung erfolgt in der nächsten Unterrichtsstunde, die Ursachen werden bei den Lernenden verortet ohne diesen direkt selbstkritisch gegenüberzutreten. Es ist allerdings spürbar, dass die Lehrende ebenfalls unsicher ist und sie die negativen Reaktionen des Lernenden abschwächen will.

7 Beurteilung der Ergebnisse

Das folgende Kapitel dient der Beurteilung der Ergebnisse aus Kapitel 6 und ist in zwei Abschnitte unterteilt. Zunächst werden die Einzelfälle kategorienbasiert mit den gewählten Schwerpunkten schulischer Berufsorientierung aus Abschnitt 4.1.6 interpretiert und die Lehrküche hinzugenommen, um ihre Bedeutung für die erhaltenen Aussagen mit Hilfe der Ebenen des reflexiven Raumeinsatzes differenziert auszuweisen. Hierbei werden Ankerbeispiele angeführt, die als repräsentativ für den betreffenden Fall gelten können. Sie werden nicht losgelöst als willkürlicher Beleg aus dem Kontext gerissen, sondern besitzen grundlegende Aussagekraft und behalten ihre Eingebundenheit an die entwickelten Kategorien.

Im Abschnitt 7.2. werden dann die ausgewählten Merkmale interpretiert und die mögliche Bedeutung des Einsatzes der Lehrküche diskutiert. Implizit in die Beurteilung fließen die Darstellungen der Ergebnisse aus dem Lehrplan und der Auswertung der Unterrichtsmaterialien.

7.1 Einzelfallbezogene Beurteilung schulischer Berufsorientierung in der Lehrküche

7.1.1 Einzelfall 1

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Die Frage nach der Orientierung des Unterrichts ist gleichzeitig eine Frage nach der räumlichen Inszenierung der Lehrküche durch die Lehrende und ihre Intention. Die Lehrende setzt persönlich den Schwerpunkt ihres Unterrichts auf die Zielstellung, den Lernenden arbeitsorientiert eine regelgeleitete übergeordnete systematische Organisationsstruktur zu vermitteln und reduziert die einfachsten Grundlagen zum Arbeitsbereich Küche. Dabei beachtet sie soziale Prozesse und Kommunikation. Theorie und Praxis finden eng verbunden statt, die Theorie wird angewendet, orientiert sich aber weitestgehend am Fachraum.

Wir machen in der Küche oft genau das, was wir vorher theoretisch gelernt haben.

(IND-AE:I-A-8_1–1: 18)

Aus dem Kontext ist zu schließen, dass in dieser Bedeutung die Küche mit Lehrküche gleichgesetzt werden kann und diese Aussage keine allgemeine Einschätzung ist, die ansonsten multiperspektivisch weitergeführt werden könnte auf standardisierte Arbeitsweisen, die sowohl im Privathaushalt als auch in Be-

trieben Gültigkeit haben und Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufweisen. Diese Multiperspektivität wird nicht aufgezeigt und eine Anwendungsorientierung auf subjektorientierte Lebensbereiche findet kaum statt. Die theoretischen Inhalte sind stark schulisch auf die Lehrküche ausgerichtet, wenn es um die Arbeitsorganisation, die Einrichtung des Arbeitsplatzes und die Arbeitsaufteilung innerhalb der Gruppen geht. Die aufgestellten Regeln für Arbeitsschutz und Hygiene werden hinsichtlich des Einsatzes *in der Lehrküche* schriftlich kontrolliert. In der Vorbereitung auf die Lehrküchenarbeit wird das Rezept besprochen, um einen reibungslosen Ablauf zu erreichen. Die Lehrende prägt die positive Raumintention bei den Lernenden gegenwartsbezogen auf die anstehende Aufgabe, schafft aber keine Handlungsorientierung auf das spätere Handeln privat oder im Erwerbsleben. Motivation für die Küchenpraxis erfolgt nicht hinsichtlich des Herstellens von Gerichten allgemein, sondern stets auf die Lehrküche bezogen, das Vermeiden von Fehlern wird distanziert vom Arbeitsprozess über die persönliche Betroffenheit (Ärger) der Lehrenden angestrengt. Es werden die Arbeitsmittel in ihrem Vorhandensein in der Lehrküche thematisiert und nicht begründet hinsichtlich ihrer grundlegenden Einsatzmöglichkeiten.

Thema ‚pürieren‘.

L (hinweisend): Dazu gibt es außerdem auch die flotte Lotte.

L bezieht sich auf die Lehrküche, erklärt jedoch nicht, was das ist und wofür diese benutzt wird.

(IND AE: I-A-8_1–5: 20–23)

Kontextlos und sachlich fachlich neutral werden die Küchenarbeitsbereiche und die Arbeitstechniken sowie die Begründung der Lebensmittelauswahl für eine bedarfsgerechte Ernährung vermittelt. Die Vermutung, dass eine personenbezogene optimale Ernährung auf das Subjekt Schüler ausgerichtet wird und einen starken privathäuslichen Kontext liefert, wird nicht bestätigt. Vom Lebensmittel ausgehend wird analytisch die Nährstoffgruppenzugehörigkeit wissenschaftsorientiert ermittelt ohne Betroffenheit zu erzeugen.

Da die Lehrende nicht situationsorientiert unterrichtet, ist der Haushalt wenig und die Unternehmenswirtschaft nicht merkbar. Stattdessen überwiegt die stark schulische und kontextlose Ausrichtung mit schwacher subjektiver lehrerzentrierter Verhaltensprägung. Die Lehrende hat ein Raumverständnis, in dem die Lehrküche für sie ein schulischer Lernort ist, der mit seinen rahmenorganisatorischen Grenzen zeitlich, materiell und ökonomisch planvoll als Medium und Lerngegenstand eingesetzt wird. Die Rezepte sind sowohl Lerngegenstand als auch, wie die herzustellenden Gerichte, Medien, die Träger der eigentlichen

Lerninhalte und damit verbundener Ziele sind. Es wird am Anfang ein Brotfisch in Einzelfertigung hergestellt, um planvolles Arbeiten, Arbeitsplatzorganisation und Schneidetechniken, Hygieneregeln und Unfallschutz beim ersten Lehrkücheneinsatz mit dem Standard einzuführen, wie er verbindlich durchgängig für die Lehrküchenpraxis für jeden einzelnen gelten soll. Der Brotfisch ist ein absichtlich gewähltes Produkt, das mit seiner ästhetischen Gestaltungsmöglichkeit, dem Lernenden neben der Einhaltung der Standards die eigenständigen Möglichkeiten aufzeigt. Die Lehrende schafft mit diesem jugendgerechten Gericht eine freundliche, motivierende Atmosphäre der Lehrküche, die es erlaubt, Spaß an der Gestaltung und Vorfriede auf das Ergebnis und den Verzehr zu empfinden. Verbunden wird diese Atmosphäre mit der Klarheit der Regeln und der räumlichen Realraumstruktur. Diese Inszenierung ist bewusst. In der Lehrküche verhält die Lehrende sich als Lernbegleiterin, die gesetzten Regeln hält sie selbst ein und achtet je nach eigener Einschätzung der Wichtigkeit auch auf deren Einhaltung, ohne in den weiteren Arbeitsprozess zu stark instruktionistisch einzugreifen. Von außen betrachtet erhalten Lernende mit Disziplinproblemen Freiraum, das eigene Verhalten im Gesamtgruppenkontext einzuschätzen und zu korrigieren. Sie ist souverän in der Lehrerrolle am Lernort (ist nicht privathäuslich orientiert) und sorgt für eine ruhige sachbetonte Arbeitsatmosphäre. Dabei legt sie Wert auf ein kommunikatives Umfeld und ein gegenseitiges Miteinander, steht selbst für Fragen immer offen und zugewandt zur Verfügung und erwartet dieses auch von den Lernenden. Für das geforderte Empathievermögen ist sie Vorbild. Daher weiß sie auch um die Erwartungshaltung und Aufregung der Lernenden vor ihrem ersten Lehrkücheneinsatz. Sie kanalisiert diese Aufregung vor der Tür der Lehrküche und erinnert dort an die Regeln. So inszeniert sie die Lehrküche als zielgerichteten Handlungsraum. Sie akzeptiert die zunächst aufgeregte unruhige Stimmung der Vorfriede und Aufregung und gibt den Lernenden Zeit, bis der strukturierte Raum, das systematische Rezept und die erlernten Regeln auf sie wirken. Die motivierten Lernenden, die sich auf den Raum einlassen, nehmen einen Unterschied zwischen häuslichem Kontext und Lehrküchenpraxis wahr. Sie unterdrücken gewohnte laienhafte und teilweise unangemessene Verhaltensweisen. Unter Stresssituationen verfallen sie leicht wieder in privathäusliches Handeln und verletzen Regeln der Hygiene, der Arbeitsplatzorganisation und der Sicherheit. Geringe Motivation und Überforderung sind Auslöser für fehlerhaftes Verhalten.

Arbeitsverständnis

Die Arbeit in der Lehrküche findet strukturiert und systematisch statt und orientiert sich eher an professioneller standardisierter Arbeitsorganisation als an individueller Eigenarbeit. Der Schwerpunkt liegt auf der Organisation und

Planung von Arbeitsaufgaben, sowohl in Einzelarbeit als auch in Gruppenarbeit. Das Arbeitsergebnis ist wenig bedeutend und nur Motivationsgrund, um die ergebnisorientierte Intention der Lernenden zu befriedigen. Daher werden Gerichte ausgewählt, die jugendgerecht (Gestaltung, süßer Geschmack, einfach und preiswert) sind. Der Umgang mit den Arbeitsmitteln ist schlicht. Messerarten werden nicht differenziert. Die Lehrende achtet hier nicht auf eine vollständige und funktionsfähige Ausstattung, weil sie keine Bedeutung sieht. Ihr Handlungsraumverständnis beruht darauf, einfachste Grundlagen zu vermitteln. Daraus begründet sich die einfache und ungenügend gewartete Ausstattung. Dadurch entstehen Unfallgefahren und erschwerte Arbeitsbedingungen mit Auswirkungen auf das Ergebnis.

Alle SuS nehmen die falschen zu großen Messer zum Entkernen und Schneiden der Äpfel.

(IND AE: I-A-8_1–6: 33)

SuS haben alle Probleme beim Apfelschneiden. Die Stücke werden zu groß und ungleichmäßig aufgrund der Messerwahl und Arbeitstechnik.

(IND AE: I-A-8_1–6: 38–39)

L korrigiert falsches Messer nicht.

(IND AE: I-A-8_1–5: 87–88)

Dafür zeigt sich der Schwerpunkt der Organisation darin, dass die Arbeitsplätze ordentlich eingerichtet sind. Hier intendiert die Lehrende ihren Lernschwerpunkt auf die Rauminszenierung.

Berufsverständnis

Das Berufsverständnis wird aufgrund der nicht vorhandenen Orientierung des Handelns auf die Lebensweltbereiche in Bezug zur Lehrküche nicht angesprochen. Es kann auf der einen Seite eine strikte Trennung zwischen der lehrplanverordneten Aufgabe, Berufsorientierung als Lerngegenstand inhaltlich zu thematisieren, und dem weiteren Unterricht des Faches WTH festgestellt werden. Die Lehrküche gehört nicht in die extra ausgewiesenen Lernbereiche und wird nicht in Verbindung mit dem System Berufswelt verbalisiert, jedoch wird die Entwicklung von Ausbildungsfähigkeit in Form von professionellem Arbeitsverhalten, Kommunikation, Sozialverhalten und schulischen Basiskenntnissen systematisch gefördert.

Dienstleistung

Im ersten Einzelfall liegt der Schwerpunkt der Lernziele auf den produktionsorientierten Arbeitsbedingungen. Das erste Rezept zeigt, dass die geschaffene Ästhetik auch für die Anerkennung und Wirkung auf Dritte abzielt.

Die Lernenden zeigen Interesse, ihre Produkte gegenseitig zu präsentieren und auszuwerten und stehen in Konkurrenz zueinander. Sie prägen mit dieser Erwartungshaltung den Raum. Die Lehrende hat keine Auswertung eingeplant und geht auf die Frage danach nicht ein. Produkte, die fremden Ansprüchen genügen sollen, erreichen eine entsprechende Qualität. Dieses wird nicht genutzt (vgl. hierzu Fall 2 und 3). Die Lehrküche verfügt mit dem innen liegenden Küchenblock über eine geeignete Möglichkeit der Präsentation.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Die Lernenden sind stolz auf ihre aus ihrer Sicht gelungenen Ergebnisse und wollen ihr Können demonstrieren, wenn sie etwas technisch beherrschen. Dazu benötigen sie die entsprechende Qualität und Quantität von Arbeitsmitteln. Bestehende Produkte, wie ihre selbstgenähte und individuell gestaltete Küchenschürze tragen sie mit Stolz und reagieren auf die wertschätzende Reaktion der Lehrenden mit umsichtigem Nutzerverhalten (siehe Abschnitt 7.2.5). Die Lernenden sind an praktischer Arbeit interessiert, diese Motivation prägt ihre Raumwahrnehmung. Sie reagieren engagiert und suchen nach Anerkennung der Lehrenden, die hierarchisch den Raum prägt. Im Fall 1 ist dieses Machtverhältnis positiv basierend auf lernbegleitenden Maßnahmen und Leistungsbewertung im Hintergrund. Diese flache Struktur führt auch zu provozierenden Momenten, die Lernende durch ihr adoleszentes Verhalten verstärkt ausnutzen und so machtvoll den Raum uminszenieren. Sie demonstrieren damit, dass sie bei Überforderung durch professionellen Arbeitsanspruch des Raumes diesen nicht mehr ertragen. Die Lehrende ist in der Schwierigkeit, die Übertragung auf andere Gruppen zu verhindern und die Lernenden wieder in den professionellen Lernort „zurückzuholen“ sowie Regeln einzufordern und gleichzeitig den selbstinduzierten Antrieb zu erreichen. Zunächst lässt sie die unmotivierten Lernenden sitzen und akzeptiert ihr eindeutiges Fehlverhalten. Ihre auf Einsicht bauende schwache Intervention prägt hier die kurze und lokale Phase des unangenehm disziplin- und ziellosen intendierten Raumbereiches am Arbeitsplatz der Gruppe. Die Lehrende kennt die Lernenden und reagiert verhalten korrigierend, holt so letztendlich die betreffenden Lernenden zurück in ihre Rauminszenierung, bietet Hilfen und Grenzen an und führt sie zum Ergebnis. Diese Gruppe dringt aber auch in die Raumwahrnehmung anderer Gruppen ein, wobei hier festzustellen ist, dass in Lehrküche 1 der Ab-

stand zu der gegenüberliegenden Raumseite ausreichend groß ist, so dass eine Störung nur die angrenzende Gruppe an der gleichen ungetrennten Arbeitsfläche erreicht. Real wird in die Arbeitsplatzorganisation eingegriffen, Laufwege verstellt, Konzentration verringert und die ruhige Atmosphäre in Unruhe umgepolt. Bemerkenswert ist die geringe Störanfälligkeit von konzentriert arbeitenden Gruppen, deren Aufmerksamkeit auf ihre Aufgabenbewältigung fokussiert ist.

Die Motivation von intrinsisch schwach angetriebenen Jugendlichen wird u. a. durch die Speisenauswahl extrinsisch geprägt. Das Rezept fungiert im Vorfeld des Raumeintritts bereits als Anzeiger des Essens. Die Jugendlichen haben eine entsprechende Erwartungshaltung.

Die Motivation steigt, wenn ...

- ... die Lernenden das Gericht kennen und mögen,
- ... sie Zutaten kennen und einen positiven Geschmack damit verbinden (z. B. Honig, Zucker in Salat) und
- ... sie eine ästhetische Vorstellung (Bild Brotfisch) haben.

Lehrende haben die Aufgabe, die Motivation auf den Prozess zu orientieren, diesen variabel gestalten zu lassen (Zutaten weglassen, ersetzen) und Hemmungen abzubauen, wenn der Lernende ...

- ... das Gericht nicht kennt,
- ... glaubt, das Gericht nicht zu mögen und
- ... weiß, dass er bestimmte Zutaten nicht mag.

Berufsorientierte Reflexion

Die Lehrende dokumentiert prozessorientierte Bewertungen jedes einzelnen Lernenden während der Lehrküchenpraxis für die Fachnote, ohne den einzelnen in einem Gespräch direkt zu evaluieren. Dabei bewegt sie sich auffällig zurückhaltend durch den Raum und verhindert damit eine Uminszenierung in einen Prüfungsraum (Fokussierung der Aufmerksamkeit auf sie, ängstliche Gefühle, bewertungsorientiertes Verhalten). Sie lobt und übt Kritik im laufenden Prozess, spricht dabei direkt die betreffenden Lernenden an und verhindert, dass der Raum zu einem Raum der Macht wird. Die Lernatmosphäre ist dadurch offen und vertrauensvoll. Das Produkt der Herstellung wird nicht evaluiert, es erfolgt kein Vergleich, keine sensorische Prüfung. Der Verzehr ist aus der Zielstellung des Unterrichts ausgeklammert. Die Lehrende wertet die Lehrküchenpraxis hinterher allgemein aus. Nach den ersten beiden Einsätzen ist die

Zeitplanung darauf ausgelegt, die Auswertung sofort im Anschluss durchzuführen. Dazu wechselt die Lehrende in den Theorieraum und fokussiert die Lernenden auf sich und ihre Botschaft. Sie hat die Lehrküche als Raum selbst reflektiert und erkannt, dass erstens durch die räumlich breite Aufteilung nicht alle Gruppen zu überblicken sind, zweitens durch die Ausrichtung der Arbeitsplätze einige Lernende abgewandt stehen würden und drittens die Lernenden nach dem Reinigen keinen festen ihnen zugewiesenen Platz haben und dadurch keine Konzentration möglich ist.

Im Anschluss an die Herstellung wird bei Fall 1 gegessen, die Küche aufgeräumt und gereinigt. Die Arbeitsplanung endet mit der Herstellung des Gerichtes. Die Arbeitsplanung erfolgt über das Rezept, welches die Herstellung für den Lernort Lehrküche didaktisiert als ein Fertigungsplan in Tabellenform anleitet. Der Verzehr und die Produktauswertung sind ungeplant. Die Lernenden wünschen eine Produktevaluation und vergleichen ihre Ergebnisse unstrukturiert, selbstständig und gruppenübergreifend untereinander. Diese Kommunikation wird durch die Verzehrsituation *in* der Gruppe gefördert, aber *gruppenübergreifend* durch entfernt stehende Einzeltische erschwert. In den Gruppen wird beim Verzehr das Essen ausgewertet und die Fehleranalyse betrieben. Somit evaluieren die Lernenden selbst ihre Produkte. Fragen tauchen auf, diese beantwortet die Lehrende. Durch den Austausch können die Lernenden entwickelnd an Erfahrungen und Vergleichen untereinander lernen (der eigene Salat ist zu süß, der andere schmeckt besser). Die Lernenden bitten die Lehrende vereinzelt um ein persönliches Urteil ihres Gerichtes. Sie sehen sich im Lernraum der Lehrenden als „Expertin“ untergeordnet und sehen ihr Urteil als maßgeblich an.

Die Lehrende ermöglicht den Lernenden, den bisherigen Berufsorientierungsprozess zu bewerten, Kritik zu üben und Wünsche zu äußern. Die Lernenden verstehen die Kopplung mit der Bewertung des Praktikums nicht und geben keine Auskunft. Die Idee hätte angeleitet zu wichtigen Aussagen führen können. So fehlen Zeit sowie eine ausführliche Einstimmung und Zielbestimmung.

Zusammenfassung

- *Die Lehrküche wird technikorientiert und als schulischer Lernort für systematische Arbeitsorganisation kontextlos und nicht multiperspektivisch verwendet und im Vorfeld wissenschaftsorientiert und funktionsbezogen vorbereitet, ohne situationsorientiert und zukunftsweisend auf Lebensweltbereiche ausgerichtet zu werden. Dienstleistung wird nicht thematisiert.*

- *Das Rezept wird in Form eines Fertigungsplanes als Organisationsinstrument verwendet.*
- *Berufsorientierung als Lerngegenstand wird als Extra-Thematik gesondert behandelt und findet nicht integrativ statt, wobei Berufsorientierung als Prinzip in Form von Arbeitsorientierung und Entwicklung der Ausbildungsfähigkeit durchgängig stattfindet.*
- *Der Lehrkücheneinsatz wird geplant und systematisiert durchgeführt, die Lehrende inszeniert ihn ernsthaft und bedeutsam, hält selbst Regeln ein und wirkt als Vorbild für ein arbeitsorientiertes selbstverantwortliches Verhalten. Dabei wirkt sie als Lernbegleiterin.*
- *Die Lehrende inszeniert die gesamte Lehrküche als Lernort, Lernende inszenieren ihren Arbeitsbereich und wirken auf andere Gruppenbereiche positiv wie negativ ein. Lehrende können Teilbereichsstörungen zulassen, achten jedoch auf das Übergreifen auf andere Gruppen.*
- *Konzentriert arbeitende Gruppen nehmen Störungen und wichtige Hinweise nicht wahr.*
- *Das Ziel des Lehrkücheneinsatz ist die Organisation des komplexen Arbeitsprozesses. Diese endet nach der Herstellung, wobei eine sensorische Auswertung nicht inbegriffen ist. Der Verzehr geschieht ohne didaktische Gestaltung. Das Produktergebnis dient der Motivation und ist jugendgerecht und zielbezogen ausgewählt.*
- *Die Aufgabenstellungen vereinen einfachste Arbeitstechniken und -verfahren, die mit undifferenzierten Grundarbeitsmitteln durchzuführen sind und sich bei der Lehrenden in Form von geringer Aufmerksamkeit auf die Ausdifferenzierung und Qualität der Lehrküchenausstattung (Vollständigkeit und Funktionsfähigkeit) auswirkt.*
- *Lernende sind stolz auf ihre Arbeitsergebnisse und registrieren wertschätzendes Verhalten von der Lehrenden.*
- *Lernende sehen eine individuelle und gegenseitige Produkt- und Prozess-evaluation als selbstverständliche Unterrichtsphase in der Lehrküchenpraxis an und möchten reflektiert werden und reflektieren. Die Verzehrsphase bietet unstrukturierten informellen gruppeninternen Austausch, wobei die gruppenübergreifende Arbeit durch die entfernten Einzelgruppentische erschwert wird.*
- *Die Lehrende führt nach der Durchführung eine generelle unpersönliche Auswertung mit dem Ziel der Verbesserung des Praxisunterrichtsablaufs*

durch, bewertet und benotet im Verlauf prozessorientiert, selber körperlich zurückhaltend ohne die Lehrküche zu einem Prüfungsraum zu inszenieren.

7.1.2 Einzelfälle 2 und 3

Die Fälle 2 und 3 werden hinsichtlich ihrer Aufgabenstellung analysiert (siehe Abschnitt 6.3.1). Die Beurteilung erfolgt nur noch über den Anteil der Lehrküchenpraxis. Aufgrund der geringen Unterschiede bei überwiegender Übereinstimmung werden die beiden Fälle gemeinsam interpretiert und die Besonderheiten extra genannt.

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Die Ausbildungsvergütung regelt das Einkommen der Wohngemeinschaft, nimmt aber keinen Einfluss auf die Imbissplanung. Die Lehrende orientiert ihren Theorieunterricht in beiden Einzelfällen unterschiedlich. Die leistungstärkere Gruppe 3 fragt im Unterricht realitätsbezogen und persönlich betroffen nach und die Lehrende passt sich entgegen ihrer persönlichen schulisch kontextlosen Ausrichtung dieser Gruppe an. Hier wird die Inszenierungskraft der Lernenden deutlich. Im Fall 2 agiert sie gleichsam wie in Fall 1 ohne eine konsequente Situationsorientierung, obwohl dieses durch die komplexe Aufgabenstellung eigentlich nicht möglich ist. Sie trennt ihre instruktionalen Eingaben als schulische Informationen ab von dem sonstigen durchgängigem Projektcharakter, indem sie die Lernenden an zukünftigen realen Bedingungen praktisch orientiert agieren lässt. (Privathaushalt mit Erwerbsleben als Einkommensquelle). Die Gestaltung eines Imbisses für die eigene Einweihungsparty ist orientiert auf den Privathaushalt und nicht auf die Dienstleister für Catering. Diese Orientierung wird durch die zeitstrukturgebenden schulischen Rahmenbedingungen überboten und nimmt starken Einfluss auf die Möglichkeit der Lehrkücheninszenierung. Wäre die Planung in der Theorie identisch mit der Herstellung, dann hätten die Lernenden zwei Gerichte und ein Getränk herzustellen. Die Ergebnisse müssten auf einem eigenen Tisch als Catering präsentiert werden. Die Menge wäre für die eine Gruppe zu groß, der Verzehr müsste mit der Parallelgruppe gemeinsam stattfinden, die als Gäste die Einzelbuffets nutzen und sogar nach Gestaltung, Aufbau und Produkt bewerten könnten. Dann wären Aufgaben und Aufgabenbewältigung passend. Durch die Verpflichtung von Dritten gäbe es eine Ausrichtung zur Dienstleistung. Die Lehrküche wird zum Produktionsort und Präsentationsort für Dritte. Für andere etwas herzustellen, verändert die Raumintention und -atmosphäre. Der gesellschaftsgebundene Raum kommt zum Tragen, indem die eigenen Bedürfnisse und Bedarfe zurückgestellt werden und das „Dienen“ eine zwischenmenschliche

Komponente einbringt, die die Produktion komplex erweitert und verändert. Im Gegensatz zu Fall 1 finden in den Fällen 2 und 3 jeweils eine schulische Prozessorientierung bei gleichzeitiger Aufwertung des Produktes als Voraussetzung für die Erfüllung der Aufgabenstellung statt. Die Planung der Speisenauswahl richtet sich an realen Umständen aus, aber auch an dem Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung. In der stattgefundenen diskrepanten Version findet eine stark reduzierte Produktpräsentation statt. Die Planungen werden auf zwei Tage verteilt und die Ergebnisse werden gemeinsam von allen Gruppen auf einen Buffetplatz gestellt. Es gab im Vorfeld keine Regeln für ein Buffet und es gibt keine gemeinsame Präsentationsauswertung. Der Raum verliert seine vorher geplante Inszenierung. In der Konsequenz essen die Gruppen am Arbeitsplatz ihren Anteil und geben sich teilweise für das Buffet weniger Mühe als für sich. Sie reagieren mit Desorientierung auf die inkonsequente Umsetzung der ursprünglichen Zielstellung und erkennen keine Rauminszenierung – deshalb wählen sie eine selbstbezogene Form.

Privathaushalte und haushälterische Arbeitstechniken können professioneller sein als die Lehrküche es zulässt. Ein Lernender kritisiert das fehlende Tourniermesser, welches er immer für die Zubereitung von Obst nehme. Die Lehrküche hat für ein Buffet kein geeignetes Geschirr, es fehlen dekorative Schüsseln und Vorlegeplatten. Die Lehrende deckt eine bunte Tischdecke auf den Küchenblock und markiert so den Platz des Buffets. Regeln für ein Buffet werden nicht ausgewertet. Die Reihenfolge der Herstellung richtet sich nach den schulisch zeitlichen Rahmenbedingungen.

Arbeitsverständnis

Die Lernenden planen frei, ohne von den Bedingungen der Lehrküche beeinflusst zu werden. Sie arbeiten selbstständig und ihnen fällt das Fehlen grundlegender Arbeitsmittel auf. Der Handlungsraum ist für ihre Ziele nicht genügend ausgestattet. Es fehlen u. a.

- Tourniermesser,
- Garnierung,
- Platten/dekoratives Geschirr zum Anrichten für die Präsentation der Speisen,
- Cocktailgläser/hohe Gläser,
- Dessertschalen
- Dekoration und
- Tischdecken zum Markieren von Buffetplätzen.

Dieses sind Basisausstattungen, wenn das Beherrschen des Anrichtens von Speisen auch ein Lernziel ist und die Gestaltung eine Rolle spielt. Die Lehrküche wirkt real begrenzend auf die Planung. Wenn die Planung durch die Lernenden stattfindet, kommt es zum Diskurs über Mängel, erfolgt die Planung durch die Lehrende, wirkt der Raum auf die Handlung und deren Planung und begrenzt im Vorneherein die Durchführung.

Berufsverständnis

Die Lehrende steigert den Anspruch der selbstständigen Planung und Organisation von Klassenstufe 8 (Einzelfall 1) bis 9 mit dem Ziel der Bewältigung komplexer Lebensaufgaben. Sie führt Berufsleben und Privatleben zusammen. Die Bewältigung der praktischen Teilaufgabe zur Herstellung eines Einzugsimbisses verlangt von allen Beteiligten eine hohe Anspannung und Konzentrationsleistung. Die Lehrende inszeniert dieses ernsthaft und stimmt im Theorieraum darauf ein. Die Lernenden reagieren konzentriert und nervös, bis sie Routinen wiedererkennen und ihnen ihre Planung Halt gibt.

Dienstleistung

Die Mehrheit der Lernenden hat Dienstleistungsberufe als ihren Wunschberuf angegeben. Die Lehrende geht darauf nicht ein und inszeniert das Buffet nicht als Verpflegung für Dritte. Stattdessen bleibt das Buffet ein didaktisch ungezielt eingesetzter Unterrichtsbestandteil, ohne Lerngegenstand oder reflektierte Präsentationsmethode zu sein und gehört zu der ungeplanten Unterrichtsphase des Verzehrs (vgl. Einzelfall 1). Die Berufswahl als Grundlage zur Einkommensermittlung wird auf der privaten Entscheidungsebene unreflektiert getroffen und überträgt sich nicht auf das Konzept in der Lehrküche. Eine Verbindung zwischen Schülerverhalten und angestrebter Berufswahl war nicht ermittelbar. Lernende, die das eigene Produkt achtsamer gestalteten als das für die Gruppe und umgekehrt, waren auch bei der Gruppe der dienstleistungsorientierten Lernenden auszumachen. Eine Hinführung der Lehrenden hätte hier den Raum zu einem Ort des Gastes bestimmen und berufliche Anforderung abbilden können.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Die Lernenden beherrschen die grundständigen Verhaltensregeln in der Lehrküche und greifen auf diese zurück, als sie nervös sind. Die systematische übersichtliche Struktur einer Lehrküche wirkt sich auf die innere Ruhe genauso aus, wie fehlende oder funktionsgestörte Arbeitsmittel Nervosität verursachen. Die Lernenden, die ihr Projekt selbstständig geplant haben, sind ernsthaft bei der

Ausführung. Sie inszenieren sich ihren Arbeitsplatz durch die Arbeitsplatzplanung, Rezeptentscheidungen und die selbst eingekauften Zutaten in einen Raum des selbstständigen Handelns und bestimmen ihr professionelles Umfeld. Dies bewirkt gegenüber unmotivierten und ungenügend vorbereiteten Lernenden ein Spannungsfeld, das zum einen zu Abgrenzung führt. Die anderen Lernenden lehnen die Ergebnisse der Gruppe ab und richten ihre Aufmerksamkeit gezielt auf ihren Arbeitsbereich. Die Gruppe selbst vergleicht, ordnet ihre Leistung ein und zieht sich verschämt mit nach außen ablehnendem Eindruck zurück. Diese Abgrenzung wird baulich unterstützt durch den Abstand der Arbeitsgruppen, gleichzeitig ist die Übertragung von Atmosphäre und Intention möglich. Zum anderen kommt es dadurch zu positiven Übertragungseffekten, die in diesem Fall zu einem veränderten positiven Arbeitsverhalten in der zweiten Durchführungsphase führt und dadurch auch sofort von der Gesamtgruppe durch integratives Verhalten belohnt wird. Die Lehrende erkennt im Vorfeld die Effekte der gruppeninternen Beeinflussung und lässt diese Wirkung zu, greift nicht hierarchisch ein und forciert keine Manifestation der Abgrenzung. Hierzu gehört ein Maß an Reflektion von Raumwirkung und -stimmung. Unreflektiert ist die unterschiedliche Stimmungsübertragung der Lehrenden auf die Lernenden im Vergleich der beiden Durchführungsteile. Der Umfang ist ungleich verteilt, da drei Produkte hergestellt werden sollen – die Lehrende weiß um die engere Zeitplanung der ersten Phase. Die Lernenden haben keine projektbezogenen Erfahrung, auf die sie sich stützen können und alle Beteiligten sind angespannt mit hoher Konzentration, Motivation und Respekt vor dem unbekannten Verlauf. Die Lernenden und die Lehrende greifen beim zweiten Durchlauf auf die bestehenden Erfahrungen zurück und sind weniger angespannt. Dies wirkt sich auf das Verhalten im Raum aus. Da die Bedeutsamkeit des eigenen Tuns bei einigen Lernenden weniger stark eingeschätzt wird, verfallen sie in unkonzentriertes laienhaftes Verhalten. Andere agieren routinierter. Das Arbeitstempo lässt nach. Die Lernenden erleben durch die Abhängigkeit von der Gruppenarbeit die Notwendigkeit zur Kommunikation. Das betrifft nicht nur Absprachen, sondern durch die Leistungsorientierung auch die Notwendigkeit, Konflikte gruppenintern oder -übergreifend auszutragen. Teilnehmer/-innen entziehen sich dem zugewiesenen Gruppenarbeitsplatz und treten zurück, weil sie sich ekeln, sich vor Aufgaben drücken oder mit anderen Lernenden Gespräche führen. Die zurückbleibenden Lernenden geraten in den Konflikt, den Bereich auch zu verlassen, um die anderen zurückzuholen oder Teilaufgaben zu übernehmen. Der entfernt stehende Küchenblock erleichtert das räumliche Entfernen aus der Gruppe und erschwert die Arbeitsaufteilung.

Berufsorientierte Reflexion

Die Lernenden kontrollieren ihre Ergebnisse durch einen Abgleich mit ihren Vorstellungen (gebildet durch vorherige Erfahrungen oder Abbildungen in Rezepten). Dabei erkennen sie Abweichungen, wobei ihnen jedoch die Ursachenkenntnis fehlt. Diese müsste systematisch für alle bei einer Auswertung ermittelt werden. Der Raum bietet in der Mitte eigentlich die Möglichkeit zum Plenum und zur Ergebnisschau.

Erfahrungen können zu angepasstem Verhalten führen, wenn Einsicht da ist. Zwischen den beiden Praxisteilen konnten arbeitsorganisatorische Veränderungen und Verhaltensanpassungen festgestellt werden. Die Raumnutzung wird angepasst und durch Einstellungen verändert. Die Lernenden reflektieren sich und andere unterschiedlich ausgeprägt sowie unsystematisch situationsorientiert. Die Lehrende fördert die Artikulation von gegenseitiger Kritik, wenn sie zur Konfliktlösung angesprochen wird. Sie wählt die Rolle des Lernbegleiters und greift nur bei unerkannter Gefährdung aktiv ein. Sie beobachtet bewusst, wie Lernende Handlungsabläufe vollständig durchführen, einschätzen und Konsequenzen daraus ziehen und hält Störungen des Mensch-Handlung-Raum-Trias aus als konstruktivistisch problemorientiertes Lernen unter im Vorfeld geschaffenen übersichtlichen Bedingungen. Sie lässt einen hohen Grad an räumlicher Selbstinszenierung zu, die Reflektion überlässt sie den Lernenden ebenfalls.

Zusammenfassung

- *Lernende nehmen durch ihr aktives Lernverhalten, Fragestellungen und Intentionen Einfluss auf die Handlungsorientierung und inszenieren den Unterricht in der Lehrküche aktiv.*
- *Lernende nehmen Mängel der Lehrküche wahr und reagieren darauf durch Abwertung der Bedeutsamkeit. Ihre eigene Planung setzt grundlegende Ausstattung voraus. Lehrerplanungen richten sich bereits nach den Mängeln und Begrenzungen von räumlichen Gegebenheiten.*
- *Begrenzende schulische Rahmenbedingungen des Lehrkücheneinsatzes verhindern eine durchgängige konsequente Projektdurchführung und wirken stärker auf die Inszenierung als die eigentliche Lernsituation*
- *Die Lehrküche kann als Ort des Gastes inszeniert werden.*
- *Beachtung von Dienstleistung und Herstellung für Dritte führen zu veränderter didaktischer und räumlicher Inszenierung, die konsequent durchgehalten werden sollte. Sie benötigt ästhetische präsentationsgeeignete*

Ausstattungs-mittel. Die Lehrküche kann Produktions- und Präsentationsort sein und braucht eine entsprechende Präsentationsfläche. Präsentation, z. B. in Buffetform, besitzt fachliche Regeln, die am Lerngegenstand vermittelt werden sollten.

- *Dienstleistungsorientiert tritt der Eigenbedarf hinter den Fremdbedarf zurück. Bei unklarer Rauminszenierung und Aufgabenumsetzung verfallen die Lernenden in die persönliche Selbstverpflegung.*
- *Feste Organisationsstrukturen, die sich vom ersten Lehrkücheneinsatz über die gesamte Schulzeit zu Routinen entwickeln, ermöglichen das Steigern der Aufgabenschwierigkeit und -komplexität.*
- *Lehrende und Lernende reagieren bei einem stimmigen Lehr-/Lernprozess mit Ernsthaftigkeit, Anspannung und Konzentration auf die Umsetzung von eigenständig durch Lernende geplante Herstellungsprozesse.*
- *Lehrende beachten die anthropogenen Voraussetzungen nicht bezüglich des bestehenden Berufswahlinteresses der Lernenden, die in der Mehrheit Dienstleistungsberufe anstreben, und reflektieren ihr Verhalten nicht.*
- *Lernende vergleichen bei selbstständigen Gruppenarbeiten ihre Leistungen untereinander und zeigen erzieherische Einflüsse in Form von Ablehnung der Gruppen und ihren Produkten mit groben Fehlverhalten und Verstärkung von angemessenem Zielverhalten. Sie reagieren auf Intention und Atmosphäre anderer Gruppen und passen sich an, wenn sie den Vergleich aktiv durchführen. Lehrende, die dieses reflektieren, können die Selbststeuerung der Lernenden gezielt einsetzen.*
- *Leistungsorientierte Gruppenarbeit zeigt die Notwendigkeit zur gruppen-internen und -übergreifenden Kommunikation.*
- *Fehleranalyse und Ursachenanalyse findet nicht gesteuert systematisch statt. Lernende erkennen nur Abweichungen von der Ergebniserwartung und können daraus keinen Lerneffekt ziehen.*

7.1.3 Einzelfall 4

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Die Lehrende orientiert ihren Unterricht different mit einer durchgehend lehrer-zentrierten Struktur. Der Theorieunterricht zur Lebensmittelwarenkunde und -technologie wird mit Bezügen auf den Privathaushalt („Wenn eure Eltern einkaufen ...“) und persönlichen privathaushaltswirtschaftlichen Erfahrungen auf diesen Lebensweltbereich ausgerichtet. Die für den Arbeitsbereich Küche vermit-

telten Wissensbestände werden auf den Unterricht bezogen und auf die in diesem Fall verwendete Lehrküche ausgerichtet. Regeln zum Arbeiten in der Lehrküche werden vom Anspruch nach unten abgegrenzt zur individuellen nicht regulierten Nutzung im Privathaushalt. Eine weitere Abgrenzung nach oben bei teilweiser Orientierung erfolgt gegenüber der von der Lehrerin unterstützten Catering-Schülerfirma. Die Mitglieder der Schülerfirma verwenden die Einrichtung und Ausstattung der Lehrküche. Dabei ergänzen sie diese durch eigene zusätzliche Arbeitsmittel, deren Verwendung im Unterricht nicht erlaubt wird. Die Lehrküchenpraxis erfolgt instruktionistisch auf die Steuerung der Lehrenden orientiert und bleibt schulisch kontextlos. In diesem Einzelfall spielt die Lehrerpersönlichkeit eine übergeordnete Rolle, da sie lehrerzentriert alle Abläufe steuert und den Raum durch ihre physische Präsenz, ihre Lautstärke und psychische Einflussnahme inszeniert und den Lernenden die Entwicklung eines eigenen Handlungsraumkonzeptes durch ihre Eingriffe erschwert. Sie prägt die Atmosphäre und inszeniert den Raum in einen Raum der Kontrolle und Bewertung. Ein Raum der Macht entsteht. Ein Teil der Gruppe reagiert durch Passivität und Übernahme der Fremdinszenierung. Dadurch kommt es zu Störungen der Abläufe, weil Zuständigkeiten ungeklärt sind, keine eigene Planung die Grundlage des Handelns ist und Absprachen nicht erfolgen können. Andere Lernende verschließen sich gegenüber den äußeren Einflüssen und handeln in einem erfahrungsbasierten und auf häuslichen Routinen basierendem Selbstkonzept. Als dritte Variante ist die Strategie des Abtauchens erkennbar. Um möglichst nicht aufzufallen, handeln die Lernenden sehr zurückhaltend, kommunizieren nicht und konzentrieren sich nicht auf ihre Handlungen, sondern nehmen ihren Arbeitsplatz als Rückzugsort. Die beiden letzten Varianten agieren nicht in einem offenen Raumkonzept und nehmen keine Hinweise wahr.

Eine verwendete Präsentationsform ist das Buffet. Dies wird eingeführt mit der Orientierung auf eine Hotelverpflegung, die die Lernenden als Gast kennen und nun selbst herstellen. Dieser Perspektivwechsel zwischen Gast und Dienstleister wird nur zur Einstimmung verwendet und findet keine weitere Anwendung auf die Planungsregeln für ein Buffet und dessen Durchführung. In der Lehrküche wird die Herstellung der einzelnen Buffetkomponenten geplant durchgeführt, nicht auf Ästhetik zielend angerichtet und an eine geeignete Front der Arbeitsflächen gestellt. Das Buffet wird durch die Lehrende nur auf Vollständigkeit geprüft. Sie greift die Frage einer Schülerin nach der Präsentationsform ihrer Komponente nicht auf und unterbindet die gestalterische Raumwirkung, die die Zielstellung Buffet auf die Lernende ausübt. Die Arbeitsmittel für die Dekoration eines Buffets liegen vor und werden in einem separaten Bereich der Schülerfirma aufbewahrt.

Arbeitsverständnis

Im Einzelfall 4 prägt das stark regelgeleitete und instruierte Arbeiten das Bild in der Lehrküche. Es verhindert das Entwickeln von Umsetzungsmöglichkeiten der, für die Lernenden nicht als vollständiger Arbeitsplan fungierenden Rezepte. Die Planungsarbeit wird gefordert, es werden aber kein zeitlicher Rahmen für das Entwickeln derselben und keine allgemeine Struktur gegeben. Zusammenarbeit wird gefördert, die Kommunikation ist erwünscht, wird aber durch die Dominanz der Lehrenden gebremst.

Berufsverständnis

Die Lehrende trennt und inszeniert unterschiedlich die Lehrküchennutzung im Unterricht und für die Catering-Schülerfirma. Es erfolgen eher abgrenzende Hinweise. Die Berufsarbeit siedelt die Lehrende im Ansehen und Anspruch höher an als die Lernarbeit, verweist aber dabei nicht darauf, dass Interessierte eingeladen sind mitzumachen.

Dienstleistung

Die Dienstleistung wird nicht thematisiert, Möglichkeiten der Anbindung sind vorhanden. Die Pizza für Dritte herzustellen, könnte in den Vordergrund gestellt werden. Das Buffet als Dienstleistungsangebot wird nicht aus Erfahrungen mit der Catering-Schülerfirma inszeniert. Der Wechsel von Erfahrung als Gast im Hotel zur Herstellung und wieder zurück zum Gast wird nicht thematisiert.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Die Lernenden zeigen gegenüber ihrer selbstgenähten aber gleichgestalteten Küchenschürze keinen besonders auffälligen Stolz und gehen auch nicht achtsam damit um. Die Lehrende kommentiert auch nicht die eigene Herstellung und Funktion (siehe Abschnitt 7.2.5).

Lernende erkennen nicht die Bedeutsamkeit ihres Tuns, wenn sie ein Gericht nicht essen und gehen weniger achtsam damit um.

Berufsorientierte Reflexion

Durch die hierarchische Rauminszenierung entsteht kein offenes Klima für Reflexion und Evaluation. Die Lehrende erkennt die Fehlerbereiche und führt ein allgemeines Auswertungsgespräch. Dieses ist systematisch und vollständig und wird ähnlich wie ein Beratungsgespräch kommuniziert. Die Fehler werden erkannt, die Ursachen liegen jedoch auch in der starken Steuerung und dem Kon-

trollbestreben. Dieses bleibt unkommuniziert. Die Lehrende urteilt während des Herstellungsprozesses verstärkt über das beobachtete Arbeitsverhalten und prüft zum Schluss nur willkürlich die Ergebnisse. Problemursachen werden mit Fehlern der Lernenden begründet, eine Reflexion der Lehrenden und der Unterrichtsgestaltung erfolgt durch die Lernenden trotz Nachfrage nur in Bezug auf den zu großen Umfang aber nicht bezogen auf die Planung und die Durchführung, weil sie sich hierarchisch nicht berechtigt fühlen. Ohne es direkt auszusprechen scheint die Lehrende ihr eigenes Verhalten aber reflektiert zu haben, denn es ändern sich der Umgangston und die strukturiertere Vorplanung. Die Lernenden spüren die veränderte Atmosphäre und reagieren bemüht sowie erleichtert. Die Lernenden haben häufig wenig Zeit, den Verzehr für eine Ergebnisprüfung und die eigene Reflexion zu verwenden. Die Durchführung nimmt so viel Zeit ein, dass Nachbereitung, Verzehr und Auswertung nicht vollständig stattfinden.

Zusammenfassung

- *Die für den Arbeitsbereich Küche vermittelten technikorientierten regelgeleiteten Wissensbestände werden schulisch auf die Lehrküchenpraxis orientiert, Anwendungsbeispiele im Theorieunterricht werden privathäuslich, verbraucherorientiert und erfahrungsbasiert multiperspektivisch gewählt aber nicht gegenübergestellt und reflektiert.*
- *Das Niveau des professionellen Anspruchs der Lehrküchenpraxis wird verortet zwischen laienhaftem häuslichen Wirken und professioneller Arbeit in der Catering-Schülerfirma. Auf letztere wird sich abgrenzend und nicht verbindend bezogen.*
- *Instruktionistische Steuerung der Lehrküchenpraxis verhindert das selbstständige Handeln und Entstehen eines selbstinszenierten Arbeitsraumes der Gruppen. Die Fremdinszenierung führt zu unbedachtem fehlerhaften Handeln und reaktiver Passivität. Die Lehrküche wird zu einem Raum der Macht.*
- *Das Buffet als Präsentationsform wird nicht nach ästhetischen und ablauforganisatorischen Regeln bestimmt, sondern nur zum Hinstellen von Frühstückskomponenten, Geschirr und Besteck verwendet.*
- *Buffet und Herstellen von Pizza für die Parallelgruppe sind ungenutzte Ansatzstellen für die Beachtung der Dienstleistung im Lehr-Lern-Arrangement.*

- *Hierarchische Steuerung, überfordernde komplexe Aufgabenstellungen und zeitlich enge Verhältnisse der Praxis verhindern ein offenes Klima für Evaluation sowie Reflexion unter- und miteinander.*
- *Verzehr, Nachbereitung, Evaluation und Reflexion kommen zu kurz, wenn in komplexen Aufgabenstellungen der Schwerpunkt alleine auf die Herstellung gesetzt wird. Rezepte reichen zur Unterrichtspraxisplanung nicht aus.*

7.1.4 Einzelfall 5

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Ohne Kenntnis über den vorangegangenen Theorieunterricht kann von einem schulisch orientierten Lehrgang zum Thema Dünsten ausgegangen werden, bei dem ohne Rezept und den Vorgang des Abschmeckens eine Garmethode technisch umgesetzt und das Ergebnis am Arbeitsplatz sensorisch getestet („probiert“) wird zur Überprüfung des angewandten Fachwissens und der ausgeübten Fertigkeiten. Eine systematische Auswertung findet nicht statt, somit können die Techniken nicht überprüft werden. Der Raum wird hinsichtlich dieses Arbeitsauftrages für einen Lehrgang inszeniert, die Arbeitsmittel sind reduziert auf die Garmethode und es wird kein Gericht hergestellt. Die Orientierung der Lernenden ist jedoch auf den Verzehr gerichtet und auch die Lehrende versäumt die professionelle Ausrichtung auf den Prozess und die Produkttestung hinsichtlich der gewünschten Eigenschaften. Der Verzehr muss hier ersetzt werden durch eine sensorische Prüfung. So wird der Raum mit falscher Erwartungshaltung, wenig Motivation und Enttäuschung der Lernenden atmosphärisch geprägt. Die Durchführung findet ohne Anleitung statt und wird fehlerhaft umgesetzt. Die Lehrende gibt eine zu hohe Menge Butter an. Die Gruppen sind zu groß und die Arbeitsaufgaben werden ohne Zuständigkeit umgesetzt. Das gedünstete Gemüse ist pur ungewürzt, teilweise angebrannt und fettig. Als Essen ist es ungenießbar und als Produkt des Dünstens hinweisend auf den fehlerhaften Prozess.

Arbeitsverständnis

Ziel ist es, eine Fertigkeit zu erlernen und Fachwissen zur Arbeitstechnik Dünsten anzuwenden.

Berufsverständnis und Dienstleistung

Der Lehrgang Dünsten kann nicht eingeordnet werden.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Während die meisten Lernenden die falsche Buttermenge verwenden und wenig Motivation zeigen, ist eine Gruppe selbstständig orientiert und ändert die Menge Butter ab. Sie dünstet ihr Gemüse und testet auch nur eine geringe Menge. Sie ist kritisch und gestaltet sich ihre Lernumgebung selbstständig, um das Ziel zu erreichen.

Berufsorientierte Reflexion

Es findet keine Auswertung des Prozesses oder des Ergebnisses statt, die Buttermenge wird nicht korrigiert, die Lehrende probiert die fettige Probe und betreibt keine Ursachenanalyse. Verbrennen, Kochen ohne Deckel, Wassermenge usw. werden beobachtet aber nicht besprochen. Die Kritik am Geschmack durch die Lernenden wird nicht durch die Inszenierung zum Lehrgang und der sensorischen Prüfung aufgehoben. Die Diskrepanz ist spürbar.

Zusammenfassung

- *Lehrgänge zum Erlangen von fachwissenschaftlichen Kenntnissen und Fertigkeiten bedürfen einer genauen Instruktion und Planung sowie nach der Phase der Durchführung einer Überprüfung des Ergebnisses (hier: Prozess des Dünstens ohne schriftliche Anleitung sowie falscher Anweisung, keine Produktprüfung und Fehleranalyse hinsichtlich der Eigenschaften Farbe, Konsistenz, Textur, Geschmack und Garpunkt).*
- *Gruppenarbeit und Gruppengröße sind in die Unterrichtsplanung und Aufgabengestaltung einzubeziehen. Einfache Aufgaben ohne verteilbare Teilhandlungen sind für 4 Lernende in einer Gruppe nicht zielführend.*
- *Selbstständig agierende Lernende bemerken fehlerhafte Anweisungen und ändern sie selbstständig ab und agieren zielführend. Sie inszenieren die Lehrküche professioneller als die Lehrende.*

7.1.5 Einzelfälle 6 und 7

Die Fälle 6 und 7 werden hinsichtlich ihrer Aufgabenstellung analysiert (vgl. 6.3.1). Die Beurteilung erfolgt nur noch über den Anteil der Lehrküchenpraxis. Aufgrund der geringen Unterschiede bei überwiegender Übereinstimmung werden die beiden Fälle gemeinsam interpretiert und die Besonderheiten extra genannt.

Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Die Lernenden sind überwiegend schulisch auf die Bewertungssituation ausgerichtet, orientieren sich bei ihrer Rezeptauswahl und Planung am privathäuslichen Erfahrungsbereich, an ihnen bekannten Gerichten oder Kochbüchern, die sie von zu Hause mitbringen. Genauso sind auch Rezepte aus dem Internet vertreten, die die Jugendlichen unter der Prämisse Vollwertgericht herausgesucht und sich somit eher an der schulischen Aufgabe orientiert haben. Die jugendspezifische Gerichtsauswahl ist ebenso vertreten wie die deutsche Hausmannskost und die internationale Küche. Eine Gruppe leistungsschwacher Jungen orientiert sich schulisch an der verpflichtenden Situation, motiviert sich durch die Gerichtsauswahl und plant für sich passend die Herstellung von Schnitzel mit Gemüse und Beilage, orientiert sich beim Einkauf dann aber um. Die eigene persönlich fehlende Anstrengungsbereitschaft der Lernenden und ihre privathäuslichen Erfahrungen überwiegen und sie entscheiden sich für Nudeln mit Ketchup. Dabei greifen sie bei der Herstellung einer eigenen Tomatensauce nicht auf die im Praxisunterricht gelernten Fertigkeiten zurück. Ihre erworbenen Fähigkeiten werden überlagert von der häuslichen Sozialisation und der Hemmung, den ursprünglichen Wunsch planmäßig umzusetzen. Diese Entscheidung beeinflusst das Verhalten in der Lehrküche und deren Inszenierung. Die Lernenden wissen bereits vor Beginn, dass sie ihre eigenen Erwartungen, die der Lehrenden und der Aufgabenstellung nicht erfüllen und schlagen um in ein provokantes destruktives Verhalten. Die Lehrküche wird zum Ort ihres Versuches, ohne Vorbereitung und Rezept gegenüber der motivierten Inszenierung der anderen Gruppen zu bestehen. Auf der einen Seite wollen sie sich ein Essen zubereiten und verzehren und auf der anderen Seite ihr unprofessionelles Verhalten als gewollt darstellen. Diese Gruppe verwendet die Lehrküche zweckentfremdet zur Selbstinszenierung und reagiert auf die anspruchsvollen Ergebnisse der anderen Gruppen mit Störungen. Diese übertragen sich wenig auf die konzentriert arbeitenden anderen Gruppen, da die Arbeitsbereiche getrennt voneinander (abgewendet oder mit einer Mauer dazwischen) eingerichtet sind und die Einzelgruppen einen für sich definierten Handlungsraum schaffen, der individuell und zweckbezogen verwendet wird. Ein Junge ist nicht vorbereitet und hat keinen Einkauf getätigt. Die Erfüllung einer schulischen Aufgabe lehnt er ab und verweigert die Mitarbeit. Innerhalb der ihm zugewiesenen Gruppe (Nudeln mit Ketchup) zeigt er eine lebensweltorientierte Haltung und reflektiert die Wahl des falschen Gerichtes. Die Lehrende ist unerfahren im Unterrichten des Faches WTH. Sie beherrscht dafür die professionellen Arbeitstechniken in einer Küche aufgrund ihrer beruflichen Vorbildung, kennt jedoch diese Lehrküche noch nicht ausreichend. Ihre Persönlichkeit ist zugewandt unterstützend, ohne übermäßig zu instruieren.

Aus dieser Konstellation ergibt sich eine sichere küchentechnische Begleitung bei gleichzeitigem Erleben eines neuen Erfahrungsraumes in der Lehrerrolle. Die Lehrküche wird fachlich souverän und professionell eingesetzt, die bestehenden Mängel in Einrichtung und Ausstattung stören die Lehrende, da sie aus ihrer gastronomischen Erfahrung die Anforderungen an eine Küche heranzieht. Ihre Orientierung hinsichtlich des Ordnungssystems der Küchenausstattung und -einrichtung sowie das Beherrschen der Verwendung von nicht intuitiv bedienbaren Geräten zeigt noch eindeutig die fehlende Routine im spezifischen Raumeinsatz. Persönlich souverän gibt sie jedoch zu, wenn sie etwas suchen muss oder eine Bedienung nicht ohne Anleitung beherrscht. Sie inszeniert dabei die Lehrküche als Abbild eines professionellen Arbeitsortes und steht beratend zur Verfügung. Die didaktische Begleitung der Gruppen ist, begründet durch die Unerfahrenheit, teilweise unsicherer. Das System Schule mit den komplexen Anforderungen an einen allgemeinbildenden fachpraktischen Unterricht und einer prozessorientierten Bewertung wird bei der Lehrenden speziell in der Lehrküche ergänzt mit den Systemerfahrungen im Beruf. Aufgrund ihrer kurzen Lehrerschaft in der Allgemeinbildung und in der Altersstufe reagiert sie im Umgang mit der teilweise störenden Gruppe vorsichtig und setzt ihre professionelle Rauminszenierung immer wieder gegen die persönliche der Jungen durch. Diese lassen sich teilweise darauf ein oder lehnen ab. Beim Verzehr überlagert die Schülerintention der privathäuslichen Eigenversorgung die ungeplante Evaluationsphase. Die Lehrende übernimmt diese Raumatmosphäre und probiert mit den Fingern einige Speisekomponenten. Hier spielt auch die spürbare Erleichterung eine Rolle, den Unterricht als Lehrende mit einem Ergebnis in allen Gruppen bewältigt zu haben. Entspannung und Genuss sind für diesen Moment bei allen Beteiligten vorherrschend.

Arbeitsverständnis

Die Lehrende arbeitet in doppelter Hinsicht professionell, weil sie zusätzlich die beruflichen Anforderungen der Gastronomie beherrscht. Die Lernenden haben im Sinne einer vollständigen Handlung ihre gestellte Arbeitsaufgabe zu erfüllen.

Berufsverständnis

Die Lehrende arbeitet professionell, die Lernenden erhalten jedoch beim Arbeiten keine verbalen Hinweise auf die Erwerbswelt, sondern sind auf das planvolle Arbeiten orientiert.

Dienstleistung

Die Lernenden haben für die Eigenversorgung gekocht und entsprechend der schulischen Aufgabenstellung ihre Leistung auf unterschiedliche Weise erbracht. Davon geben sie gerne etwas ab und bieten der Beobachterin etwas an. Dies geschieht auch, wenn das Ergebnis objektiv nicht den Ansprüchen Dritter genügt aber mit einer selbstbezogenen eigenen geringen Bemessungsskala Begeisterung auslöst. Dienstleistung ist durch die Aufgabenstellung ausgeschlossen. Das Verhalten einiger leistungsorientierter Lernender deutet darauf hin, dass diese die Lehrküche gerne auch als Ort für Gäste inszenieren würden.

Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Die Schüler haben die Tische dekoriert und eingedeckt. Der Raum ist dadurch prozess- und produktorientiert inszeniert. Die Gestaltung und Ästhetik ist Ausdruck der Mühe, die die Gruppen sich geben. Der unterschiedliche Aufwand der Tischdekoration deutet auf die unterschiedliche Erkenntnis der eigenen Selbstwirksamkeit und Motivation hin. Es sich selbst schön zu gestalten, spricht für die Selbstkompetenz der Schüler.

Berufsorientierte Reflexion

Den Lernenden ist die Selbstbewertung des Projektes anzumerken. Dabei unterscheiden sich anscheinend die Relationen. Ausgehend von keiner persönlichen Erfahrung wird die Bemessung am eigenen Anspruch orientiert. Zufriedenheit tritt ein, wenn das Produkt essbar ist. Auf einer höheren Niveaustufe bewegt sich die Bemessung der Qualität eines Produktes an objektiven sensorischen Standards. Zufriedenheit tritt somit ein, wenn das Produkt objektiv durch sich selbst und andere in seinen sensorischen Merkmalen positiv bewertet wird.

In diesem Set der zwei Einzelfälle können die acht beobachteten Gruppen den vier Merkmalsgruppen, wie in Tab.29 aufgeführt, zugeordnet werden. Die Lehrküche als Lernort sollte die objektive Merkmalsbestimmung fördern und Bedingungen bereitstellen, die auch den Lernenden eine Inszenierung bietet, die nicht von sich aus die enge subjektive Bewertung mit den Kriterien allgemeiner Ansprüche ergänzt.

Tab. 29: Relationale Selbstbewertung im Verhältnis eigener Zufriedenheit und objektiver Qualität

Relationale Selbstbewertung	Gruppe (nach hergestelltem Gericht)	Lehrerevaluation
Unzufriedenheit ohne Erfüllung von Qualitätsstandards (QS)	• Nudeln mit Ketchupsoße • Gemüseauflauf mit Feta	Lehrende evaluiert prozessbegleitend und unterstützend
Unzufriedenheit mit Erfüllung von QS	• Lasagne	Lehrende weist auf Zeitproblem hin, das durch Funktionsstörung des Herdes und ihre eigene Unerfahrenheit verursacht wird.
Selbstzufriedenheit mit Erfüllung von QS	• Frikadellen, Kartoffeln und Gemüse • Gemüse-Nudel-Pfanne; • Wurst-Nudel-Auflauf • Burger mit Zwiebelringen und Salat	Lehrende lobt und gibt teilweise weitere leistungsverbessernde Hinweise
Selbstzufriedenheit ohne Erfüllung von QS	• Pizza-Clowns	Diskrepanz: Lehrende geht von Selbstkritik aus und Lernwert durch Fehler

Zusammenfassung

- *Lernenden orientieren sich aufgrund der schulischen Aufgabenstellung und Bewertungssituation am schulischen Kontext, wählen jedoch Rezepte aus dem privathäuslichen Bereich und kochen zu Hause zur Probe.*
- *Die Lehrende mit gastronomischer Berufserfahrung nutzt die Fachsprache und arbeitet im Arbeitsbereich Küche professionell, mangelnde Erfahrung im Lernort Lehrküche und in der Schulform wirken sich auf die Sicherheit bezüglich der Steuerung der Lernprozesse aus.*
- *Die Lehrende, aus der Berufsbildung kommend, verwendet das Modell der vollständigen Handlung als Unterrichtskonzept und setzt es weitestgehend um.*
- *Zeitliche Begrenzungen verhindern die sensorische Evaluation.*
- *Die komplexe Aufgabenstellung wird in Klasse 8 überwiegend bewältigt.*
- *Die schülereigene Selbstbewertung ohne Anleitung zur objektiven Qualitätskontrolle verbleibt auf der subjektiven persönlichkeitsabhängigen Reflexionsebene ohne systematisch angestrebten Lernwert durch Handlungsprozess- und Produktanalyse.*

7.2 Kategorienbasierte merkmalsbezogene vergleichende Fallbeurteilung zur Berufsorientierung in der Lehrküche

Die Erkenntnisse der Einzelfälle können im Folgenden verwendet werden, um entlang der unter Abschnitt 4.1 begründet gewählten Merkmale und Merkmalseigenschaften schulischer Berufsorientierung in der Lehrküche Antworten zu finden, die bereits Deutungen genereller Prinzipien zulassen. Dazu werden Auffälligkeiten gegenübergestellt, Unterschiede und Gemeinsamkeiten ermittelt und mögliche Ursachen ergründet. Die Merkmale und Merkmalseigenschaften wurden in der Analyse als deduktiv gebildete Hauptkategorien an die Fälle angelegt, in Codierdurchgängen mit textinduktiven Subkategorien differenziert und ermöglichen die kategorienbasierten Ergebnisbeurteilung.

7.2.1 Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

Die Orientierung auf den Privathaushalt ist durch die Lernbereiche des Lehrplanes festgelegt und wird so auch in der Beobachtung erwartet. Die tatsächlich festzustellende Ausrichtung des Unterrichts ist differenter und für die Forschung unerwartet (vgl. Tab. 30). Auffällig im Vordergrund ist die „heimliche“ Ausrichtung des Unterrichts auf den organisatorischen Ablauf in der Lehrküche. Die Ursachen werden hier in der hohen Verantwortung bezüglich der Unfallgefahren und der Hygiene, dem geringen Gesamtstundenumfang und dem Stressfaktor der zeitlichen Taktung innerhalb des Regelunterrichts liegen, die im harten Gegensatz stehen zu den eigentlich notwendigen Anforderungen an eine Lehre von Lernenden mit zumeist geringen Vorkenntnissen. Dadurch werden Lerninhalte, die allgemein auf ein zukünftiges Handeln in allen integriert zu denkenden Lebensweltbereichen mit ihren jeweiligen spezifischen Anforderungen ausgerichtet sein sollten, reduziert auf eine Vorbereitung zum reibungslosen Lehrkücheneinsatz. An dieser Stelle muss sogar von einem bewussten oder unbewussten Raumverständnis der Lehrenden ausgegangen werden, das die Lehrküche als Arbeitsplatz der angestellten Lehrenden ausweist, die die an sie gestellten Anforderungen an die schulische Lehre langfristig organisatorisch und persönlich gesund bewältigen wollen und müssen. Die Kompetenz der Lehrenden zum Selbsterhalt kommt zum Tragen. Verbalisierte Bezüge zum Erwerbsleben oder Hinweise zu Berufsbildern konnten nicht festgestellt werden. Die Fälle 4, 6 und 7 zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrenden durch ihre Erfahrungen mit Schülerfirmen und gastronomischer Ausbildung bzw. examiniertem Lehramt an berufsbildenden Schulen Voraussetzungen mitbringen, die eine professionelle Arbeitsweise und eine berufsorientierte Ausrichtung durch das Kennen der Berufswelt ermöglichen. Diese persönliche Disposition

ist spürbar, wird von den Lehrenden jedoch kaum eingesetzt. In Fall 4 wird das Buffet über die Mehrperspektivität *Gast Dienstleister* hergestellt, dann aber nicht konsequent weiterverfolgt. Stattdessen erfolgen in Fall 4 sogar die deutliche Abgrenzung zur Catering-Firma und eine Unterordnung der schulisch hauswirtschaftlichen Bildung. Potenzial wird somit verschenkt. Fall 6 und 7 werden arbeitsorientiert gastronomisch professionell angeleitet – es erfolgt aber keine Inszenierung dieser Mehrperspektivität. Zur beruflichen Orientierung gehören Kenntnisse zur Spezifik der Erwerbswirtschaft, aber auch das didaktische und reflexive Bewusstsein des hilfreichen Ansatzes, Privathaushalt und Erwerbswirtschaft/Betrieb subjektorientiert integriert zu denken und zukunftsorientiert für diese Lebenskonstellation bewusste Einstellungen zu erzeugen.

Tab. 30: Vergleich der Normierung und Orientierung des Unterrichts mit der Lehrküchenpraxis

Orientierung des Unterrichts	Fall 1	Fälle 2, 3	Fall 4	Fall 5	Fälle 6, 7	durch Lernende im Fall
auf Privathaushalt	x	x	x	x	x	1–7
auf persönliches eigenständiges Leben (als Gesamtphänomen)	–	x	–	–	–	3
kontextlos, wissenschaftsorientiert	x	x	–	x	x	keine
schulisch auf Lehrküchenpraxis	x	x	x	–	x	1–7
arbeitsorientiert	x	x	x	–	x	keine
auf Unternehmenswirtschaft	–	–	x	–	x	4

Ein weiteres auffälliges Merkmal ist die unterschiedliche Orientierung von Theorie und Praxis bei gleichzeitigem Versuch der widerspruchsfreien Verknüpfung. In den Fällen 2 und 3 wird ein vielversprechender Ansatz in der komplexen Aufgabenstellung verfolgt und verknüpft, ausgehend vom Haushalt über dessen Finanzierungsfunktion hin zum Unternehmen/Betrieb als Einkommensquelle. Dieser Ansatz dient als Grundlage der Finanzplanung des ersten eigenen Haushaltes und wird dann inkonsequent nicht weitergeführt für die Imbissplanung und -durchführung der Einweihungsfeier. Die Orientierung auf den Haushalt und die Lebensbewältigung wird bei der Umsetzung in der Lehrküche vernachlässigt und es erfolgt die schulisch kontextlose Praxis. Der begonnene Ansatz bleibt widersprüchlich offen. Die Praxis in der Lehrküche verlässt die reale Situation einer Einweihungsfeier und reduziert die Aufgabe auf die Herstellung von Gerichten an zwei Unterrichtstagen. Im Fall 1 wird der Theorieunterricht zur ernährungsphysiologischen Lebensmittelbestimmung analy-

tisch wissenschaftsorientiert durchgeführt und es werden Wissensbestände für den Arbeitsbereich Küche systematisiert vermittelt. Im Fall 4 wird subjektorientiert und angewandt mit Beispielen aus der Lebenswelt der Lehrenden und Lernenden agiert. Eine Verbindung von Theorie und Lehrküche gelingt nur in Ansätzen, die verwendete Einstimmung auf den gastronomischen Einsatz von Buffets wird nicht weiterverfolgt. Eine Anknüpfung der Theorie an die Praxis erfolgt bezüglich der Arbeitsorganisation durchgehend, eine Orientierung dient überwiegend dem reibungslosen schulischen Ablauf. Auffallend ist, dass bei Lernenden und Lehrenden im Stress oder bei entspannter Inszenierung privathäusliche laienhafte Verhaltensweisen die angelernten standardisierten (aber geringen) Arbeitsroutinen überlagern.

Das Herstellen von Speisen mit bestimmten Nährstoffgruppen hatte in den Fällen 1 und 4 jeweils eine künstlich konstruierte Zielbestimmung, erfolgt doch die Speisenauswahl und der Einkauf im Alltag selten über die Nährstoffgruppe.

7.2.2 Arbeitsverständnis

Die Arbeitsorientierung ist in allen Fällen feststellbar und kann als eine Vorbereitung auf die selbstständige Lebensbewältigung gewertet werden. Die Lehrende der Fälle 1 bis 3 baut den Schwerpunkt Arbeitsorganisation über die beiden Klassenstufen 8 und 9 aus und leitet die Lernenden konsequent übergeordnet zu einem planvollen Arbeitsverhalten an. Die Fälle 4, 6 und 7 legen im Unterricht stärkeren Wert auf die gleichwertige inhaltliche Schwerpunktsetzung von Arbeitsorganisation, Ernährungsphysiologie und Lebensmittelwarenkunde. Dabei wird in keinem der Fälle in der Lehrküchenpraxis die Erwerbsarbeit oder die Eigenarbeit erwähnt. Als Arbeitsphasen werden die Planung und Durchführung organisiert. Bei der Herstellung fehlt das Abschmecken und Anrichten als Teilaufgaben. Die sensorische Kontrolle und die Reflexion sind didaktisch nicht vorbereitet und geplant. Es findet der unsystematisch organisierte Verzehr räumlich und zeitlich geplant statt, er dient als zeitlicher Puffer. Ausnahmen bieten die Fälle 6 und 7. Hier orientiert sich die Lehrende am berufsbildenden Modell der vollständigen Handlung und setzt die Handlungsregulationstheorie bereits in der 8. Klasse weitestgehend vollständig um. Auch sie muss allerdings auf eine direkte Kontrolle nach der Durchführung verzichten, führt aber eine schriftliche Ergebnis- und Prozessreflexion durch. Auffällig wird bei der Darstellung der Handlungsphasen (Tab. 31), dass kein anderer Fall die Evaluation des Prozesses über die Prüfung des Ergebnisses durchführt.

Ein weiterer Aspekt, den alle Fälle schon durch ihre räumliche Organisation, aber auch als übergeordnetes Lernziel verfolgen, ist die Zusammenarbeit in Gruppen. Die dadurch zu fördernde Entwicklung der Persönlichkeit ist unbe-

stritten (ausführlich und spezifiziert dazu WELLHÖFER 2012). Für die arbeitsgleiche Organisation bei der ersten Lehrküchenpraxis spricht, dass jeder Lernende die gleiche Chance erhält, unabhängig von seiner Persönlichkeit die Lehrküche im Mensch-Handlung-Raum-Gefüge für sich zu erleben. Die Lehrende im Fall 1 inszeniert dieses erste Erleben und schafft es, die hohe Motivation des Einzelnen in ein erstes eigenes Produkt zu überführen. Dabei werden die theoretisch erarbeiteten Verhaltensregeln von jedem Einzelnen erprobt und jedes Tun wirkt auf den Auslöser der Handlung direkt zurück. So sind alle Lernenden in der Lage, bei einer nachfolgenden Gruppenarbeit auf diese Erfahrung zurückzugreifen. Im Fall 4 zeigt sich in den Zweiergruppen, dass die Abstimmung der Aufgabenübernahme und -koordination schwierig ist und daraus ein Problem der Zuständigkeit entsteht. Wenn jeder einmal ein Rezept vollkommen selbstständig erarbeitet hat, kann er besser arbeitsteilig agieren, weil er den Gesamtrahmen kennt.

Tab. 31: Die Umsetzung des Modells der vollständigen Handlung (nach HACKER 1986) in den Fällen

	Infor- mieren	Planen	Entscheiden	Durchführen	Kontrol- lieren	Beurteilen
Fall 1	L	L/S	–	S	–	L
Fälle 2, 3	S	S	S	S	–	L
Fall 4	L	L	(S)	S	–	L (S)
(Fall 5)	–	–	–	(S)	–	
Fall 6, 7	S	S	S	S	S	S/L
L = Lehrende S = Schüler/-innen () = eingeschränkt vorhanden – = keine						

Die Betrachtung der Arbeitsmittel ist für die Analyse des vorliegenden Arbeitsverständnisses in Lehrküchen von Bedeutung. Dabei wird bei dieser Studie darauf verzichtet, seitenlange Aufzählungen von Einrichtungsstandards und tatsächlich vorgefundenen Arbeitsmitteln abzugleichen. Von größerer Bedeutung für die Theorie des reflexiven Raumeinsatzes ist die Verwendung, also die räumlich verortete Mensch-Arbeitsmittel-Beziehung. Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die Bedeutsamkeit der Einrichtung und Ausstattung dann geringer ist, wenn Lehrende den Lehrkücheneinsatz zur Anwendung vorher oder hinterher vermittelter Theorie einsetzt. Dann wählt die Lehrende eine exemplarische Praxisaufgabe aus, welche mit der vorhandenen Ausstattung umsetzbar ist, und setzt ein Rezept instruktional ein. Sie kann damit fehlende Ausstattung unbemerkt ausgleichen. Wird im Sinne einer vollständigen Handlung vorgegangen oder kommen konstruktivistische Konzepte des entwickelnden Lernens

zum Tragen, muss sich die Planung zwar auch immer an den vorhandenen Möglichkeiten ausrichten, dennoch fallen fehlende und funktionsgestörte Arbeitsmittel der Grundausrüstung stärker ins Gewicht. Und es geraten vorher nicht als Grundausrüstung mitbedachte Arbeitsmittel in den Blickpunkt, wie z. B. für die ästhetische Speisenpräsentation notwendiges Geschirr. Arbeitsmittel, die nicht zweckmäßig oder defekt sind, erschweren das Erlernen von Arbeitstechniken und verringern die Motivation. Arbeitsschutz und Hygiene sind von stumpfen Messern klar gefährdet. Die Lernenden sind nicht in der Lage, ein Ergebnis nach ihren Fähigkeiten zu schaffen und reagieren mit Resignation bzw. passen sich der unprofessionellen Raumwirkung in ihrem Verhalten an.

7.2.3 Berufsverständnis

Für die Feststellung des vorherrschenden Berufsverständnisses wird der Blick zum einen auf die berufliche Perspektive gerichtet, zum Zweiten auf die Einbindung der Erwerbsarbeit in den Gesamtlebenskontext und zum Dritten auf den Beruf als Lerngegenstand und Wissensfakt (als „Berufsbilder nennen“ im Lehrplan dazwischen gestreut).

Die Perspektive auf die Berufswelt wird bei den Arbeitsaufträgen, der theoretischen Wissensvermittlung sowie den Kücheneinsätzen und deren Reflexion in Klasse 8 nicht bewusst integrativ mitgedacht. Das didaktisierte planvolle Arbeiten unter strenger Zeit- und festgelegter Zielvorgabe ist der professionellen Berufsarbeit in seiner Arbeitstechnik, Organisation und Systematik näher als der Eigenarbeit. Es wird ernsthaft inszeniert. Lehrende benötigen dafür die notwendigen Arbeitsstrategien und Arbeitstechniken sowie Lehrbücher, die die richtigen Anleitungen, orientiert an professionellen Arbeitstechniken, bieten (siehe Abschnitt 6.3.2). Die Ausbildungsfähigkeit wird durch den Lehrplan gefordert und gefördert. Inwieweit Lehrende dieses entsprechend beruflicher Anforderungen reflektiert umsetzen, konnte nicht eindeutig ermittelt werden; der Zielschwerpunkt, Planungskompetenz zu entwickeln, ist als ein Hinweis darauf zu werten. Fehlende Kenntnis von konkreten Beispielen aus der Erwerbswirtschaft ist vermutlich auch eine Ursache dafür, dass Anwendungsbeispiele ausschließlich aus dem privathäuslichen Lebensbereich gewählt werden und diese teilweise auf die informelle Erfahrungswelt der Lehrenden beschränkt bleibt.

Fall 1 trennt die Auswertung des Berufspraktikums deutlich von dem Lernbereich 3 ab. In Fall 4 kommt es zur deutlicher räumlicher und verbaler Abgrenzung gegenüber den Arbeitsleistungen der Schüler-Cateringfirma und ihrer professionellen Ausrichtung. In den Fällen 2 und 3 wird der Beruf zunächst als ein zukünftiger Lebensbestandteil mit seinen Einflüssen auf und Anforderungen an grundlegende Lebensentscheidungen integriert. Die Praxis in der Lehr-

küche als eine projektintegrierte Teilaufgabe wird davon nicht berührt. Dies wäre der Fall gewesen, wenn die Lernenden ein Budget festlegen müssten, welches sie für ihre Party verwenden wollen und verbunden mit der Gästeanzahl die Auswahl der Speisen nach den Kosten der Zutaten ermitteln würden.

Es erfolgt kaum eine Verbalisierung der Unternehmenswirtschaft und keine integrierte Förderung der individuellen Gestaltung der eigenen Berufsbiografie. Chancen werden nicht aufgegriffen (vgl. Fall 2, 3 und 4). Berufsbilder, Berufsfelder oder Produktion sowie Dienstleistungen werden im direkten Zusammenhang mit der Lehrküche nicht formuliert. Die Berufswünsche der Lernenden werden nicht thematisch aufgegriffen. Sie selbst haben an die Schule die Erwartung, auf das Berufsleben vorbereitet zu werden. Es ist aber nicht zu beobachten, dass ein Lernender mit einem Ausbildungswunsch im Gastgewerbe die Lehrküchenpraxis sichtbar anders inszeniert als andere motivierte Lernende.

7.2.4 Dienstleistung

Die aus dem Berufsverständnis extra herausgestellte Dienstleistung erhält eine gesonderte Aufmerksamkeit, die sich nachträglich nach Sichtung der Berufswünsche der Lernenden in den Fällen 2 und 3 auch direkt aus dem Datenmaterial empirisch mit dem hohen Anteil an gewählten Ausbildungsberufen im Dienstleistungssektor begründen lässt. Die Produktionsorientierung von schulischen Werkstätten, inklusive der Lehrküche allgemein, kann insbesondere mit der Perspektive der Gästeversorgung und Produktion, hier der Verpflegung Dritter, angereichert und an die realen Bedingungen der Erwerbswirtschaft angepasst werden. Ausbaubare Ansätze zeigen sich in der Verwendung der Präsentationsform Buffet, die die Eigenverpflegung erweitert auf die Verpflegung Dritter. Organisatorisch bereits stattfindend, aber didaktisch nicht eingebunden ist die Produktherstellung für Parallelgruppen. Das Interesse der Lernenden, ihre Produkte zu präsentieren, von anderen positiv beurteilen zu lassen und sie anderen zum Probieren anzubieten, wird in allen Einzelfällen deutlich. Weitergedacht entwickelt sich aus der fremdbestätigten Produktqualität ein den allgemeinen Qualitätsanforderungen gerecht werdendes Produkt, das den Bedarfen Dritter und nicht nur der Selbsteinschätzung oder einer schulischen Note entspricht. Die schulische Bewertung würde ergänzt und relativiert durch eine objektive Bewertung geltender Qualitätsstandards. Die Inszenierung des Raumes in einen „Raum des Gastes“ verschiebt die Wahrnehmung des Raumes weg von der Eigenversorgung. Wird dieses, wie im Fall 4 nicht thematisiert, verbleibt das Herstellen einer doppelten Portion Pizza für die Mitversorgung einer Parallelgruppe auf der niedrigsten Begründungsebene des empathischen Verständnisses bei unbegründeter lehrerzentrierten Anweisung. Daraus resultiert im Folgenden keine Veränderung des Verhaltens, die Motivation resultiert

weiterhin aus der Eigenversorgung und deren Absicherung durch das Herstellen einer ausreichend großen Menge. Die Versorgung der anderen Gruppe erhält keine Bedeutsamkeit – Potential bleibt ungenutzt.

7.2.5 Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit

Praxis in der Lehrküche macht Lernenden Spaß und motiviert. Vor ihrem ersten Einsatz zeigen die Lernenden durchweg eine hohe Erwartungshaltung, die sowohl auf den Prozess als auch auf das Produkt gerichtet ist. Praktische Arbeit ist aus ihrer Sicht weniger anstrengend als klassischer Unterricht. Mit der Zeit relativiert sich die Sicht, denn die Lernenden stellen fest, wie komplex die Anforderungen, die an sie gestellt werden, sind.

Lernende können ihre Selbstwirksamkeit entwickeln, wenn sie eigenständig Arbeitsaufträge durchführen können und Zeit zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung erhalten. Lehrerzentriertes Unterrichten, starke Eingriffe in den Arbeitsablauf, Zeitknappheit und unklare oder überfordernde Aufgabenstellungen führen zu Rückzug aus der Eigenverantwortung, Passivität und Überblicksverlust und müssen als Prozessstörungen bewertet werden. HARTMANN/MAYER/BIBER stellen fest, dass „nicht jede Handlung lernwirksam [ist]. (...) Wenn eine Handlung nur einer einfachen Anweisung folgt oder andererseits die Lernenden überfordert, kann sie sogar negative Auswirkungen haben, also zwar auch Lernen hervorrufen, aber nicht im Sinne des geplanten Lernprozesses.“ (2012, S. 40) Die daraus resultierenden Fehlentwicklungen lassen im ungünstigen Fall wiederum Lehrende und Lernende glauben, dass die Ursache fälschlicherweise in der jugendlichen Arbeitsleistung liegt. Verunsicherung innerhalb und Ausweichverhalten aus der räumlichen Inszenierung der Lehrenden sind das Resultat. Günstiger verlaufen Praxiseinheiten, die im Vorfeld eine ausreichende Vorbereitung hinsichtlich des benötigten Fachwissens, den Arbeitstechniken und der Arbeitsplanung erfahren und während der Durchführung der Lernenden eine am gemäßigten Konstruktivismus orientierte Lernbegleitung zu einer im Schwierigkeitsgrad und Zeitaufwand angemessenen Aufgabenstellung anbieten. In allen Fällen zeigt sich, dass jeder Schüler entscheidet, ob er sich auf die Lernsituation einlässt oder den Raum im Eigeninteresse uminszeniert. Konzentriert arbeitende Gruppen schaffen sich eine eigene Lernumgebung und bekommen „Außenreize“ von anderen Gruppen aber, im ungünstigen Fall, auch Hinweise der Lehrenden kaum mit. Lehrende haben in der Lehrküche die Aufgabe, zu beraten und Ursachen für Lernstörungen zu beheben. Weniger intrinsisch angetriebene Lernende richten ihre Motivation verstärkt nach der Produktwahl aus. Lehrende unterstützen Lernende in der Klassenstufe 8, Sicherheit im Handeln zu erlangen durch feste wiederkehrende Rahmenbedingungen und Regeln (standardisierter Rezeptaufbau, Arbeitspla-

nung, Vorbereitungsabläufe des Lernenden, der Arbeitsplatzeinrichtung, wiederkehrende Teilaufgaben und Arbeitstechniken). Auf diese Routinen greifen die Lernenden der Klassenstufe 8 (als Abschluss) und 9 zurück, wenn sie projektorientiert selbstständig arbeiten. Neu angeeignete Lerngegenstände wie Arbeitsorganisation, Hygiene und Sicherheit werden im weiterführenden Unterricht zu Handlungsroutrinen bei der Auseinandersetzung mit neuen Lerngegenständen. Hierbei beruhigen die Routinen das Subjektverhalten und regulieren das Handeln. Sie stimmen den Raum in eine sichere, bekannte und erfahrungsbasierte Lernumgebung, in der sich die Lernenden unterschiedlich, ihrer Persönlichkeit entsprechend, auf neue selbstgesteuerte Lerngebiete vorwagen. Die beiden Lehrenden der Fallsets 2 und 3 sowie 6 und 7 (deren Aufgabenstellungen wurden bereits ausführlich vergleichend einander gegenüber gestellt unter Abschnitt 6.3.1, werden hier noch einmal aufgegriffen und mit den Beobachtungsergebnissen unter der spezifischen Kategorieninterpretation kombiniert) fördern unterschiedlich das selbstgesteuerte Lernen. In den Fällen 2 und 3 nimmt die Lehrende keinen kontrollierenden Einfluss auf die Imbissauswahl, bietet stattdessen unterstützend Recherchematerial an und akzeptiert die Auswahl der Gruppen unkritisch nur nach ihrer organisatorischen und finanziellen Machbarkeit. Entsprechend stellen mehrere Gruppen Gerichte her oder nutzen Fertigkomponenten, die sie regelmäßig zu Hause essen. Die Begründung für diese Entscheidung kann in der engen familiengeprägten Perspektive, Sicherheitsdenken für die schulische Bewertung und der erfahrungsbasierten Begeisterung für eine Speise liegen. Eine Förderung des entdeckenden Lernens findet an dieser Stelle kaum statt und es werden keine Planungsvarianten in Betracht gezogen. Wiederum orientiert am Modell der vollständigen Handlung und angepasst an die geringe Erfahrung der Klassenstufe 8 sichert die Lehrende in den Fällen 6 und 7 die Speisenauswahl ab. Dies geschieht über die evaluative Kontrolle durch die Lernenden selbst anhand von vorher erlernten Kriterien und einer Kontrolle der Entscheidung durch die Lehrende. So erreicht die Lehrende die prüfende Auseinandersetzung mit der Auswahl und vermeidet das Ausweichen auf fertige und regelmäßig zu Hause hergestellte und konsumierte Kost. Nicht zu verhindern ist, bei selbstständigen komplexen Planungen, der vom Schüler (absichtlich) vergessene Einkauf und der spontane Rezeptwechsel als Vermeidungsstrategie.

Lernende sind stolz auf ihre Produkte und gestalten sie auch gerne individuell. Das ist sehr gut darzustellen an den Beobachtungen zur verwendeten Arbeitsschürze, die die Lernenden während der Praxis tragen (siehe Tab. 32). Dieses Beispiel wirkt von außen betrachtet wie ein unwichtiger Nebenschauplatz – doch muss es im Nachhinein als symptomatisch gekennzeichnet werden. Es wird deshalb so ausführlich ausgewertet, weil es sich in mehreren Fällen zeigt

und auffällt durch besonders prägnante Verhaltensweisen und Reaktionen. Die Beobachtungen selber weisen durch ihre Reizstärke auf eine Bedeutsamkeitsbeimessung hin. Eine zielgerichtete Aufmerksamkeit auf die Verwendung der Küchenschürze wurde im Vorfeld nicht bedacht. Aus den Fällen 1, 4 und 6 können über den Vergleich Erkenntnisse gezogen werden, wie Lernende ihre persönliche Bedeutsamkeit über eine selbstwirksam erbrachte Leistung erkennen und ihr Verhalten anpassen, so wie die Lernenden im Fall 1 ihre Schürze als ihr eigenes Produkt schätzen und achtsam damit umgehen. Aus dem Verhalten aller Akteure wird ersichtlich, dass das geschaffene Produkt Anerkennung findet und diese reflektiert wird. Die Lehrende hütet aus ihrer eigenen Sicht und der der Lernenden einen persönlichen Wert. Indem die Lehrende die erste Ausgabe bewusst inszeniert, schafft sie eine Demonstration der bereits sichtbar gewordenen Selbstwirksamkeit der Lernenden und stimmt die Lernenden ein, die Lehrküche selbstbewusst zu ihrem ersten Einsatz aktiv zum Handlungsraum werden zu lassen. Zu ihrer individuellen Schürze passend stellen sie ein individuelles Einzelprodukt her und überzeugen sich ihrer eigenen Kräfte. Die Lehrende braucht nur wenig bei der Abgabe der Schürzen zu korrigieren und erhält diese wieder sehr ordentlich zusammengefaltet zurück. Wo notwendig, faltet sie nach und erhält ein glattes Ausgangsprodukt. Diese gemachte Beobachtung und Interpretation kann durch die Fälle 4 und 6 gestützt werden, die unreflektiert auf diese übergreifende Wirkung verzichten bzw. das Potential ungenutzt lassen. Die Lehrende des Falles 4 verbindet die textile Herstellung einer Schürze in Klasse 7 ebenfalls mit deren Verwendung in der Lehrküche und gibt der Produktauswahl somit sinnvollen Ernstcharakter und eine Situationsorientierung (wobei hier alle Gruppen keine dem professionellen Arbeitsschutz und der Hygiene entsprechend vom Schnitt geeignete Küchenschürze herstellen und das Modell, schulisch orientiert am Zeitrahmen, vereinfacht und damit funktionsschwach auswählen). Der Wert der Schürze liegt bei der Lehrenden nur in ihrer Anwendung und nicht in der Förderung der Erkenntnis der Lernenden über ihre Selbstwirksamkeit. Dieses vermittelt sie unausgesprochen durch das gleiche Schürzendesign, ihre zweckmäßige Aufbewahrung und ihre zweckgebundenen Ausgabe. Die unachtsam zusammengelegten Schürzen erhält sie zurück und legt sie wieder in die Kiste. Fälle 6 und 7 verwenden nicht-personalisierte Schürzen, die unachtsam verwendet und durch die Lehrende nur hinsichtlich ihres Tragens beachtet werden.

Tab. 32: Die Wirkung wertgeschätzter selbstergestellter individueller Produkte für die Selbstbe-deutsamkeit

	Fall 1	Fall 4	Fälle 6 und 7
Art der Schürze	Die Schürzen sind selbst-genäht, individuell farblich gemustert gestaltet und initialisiert.	Die Schürzen sind selbst-genäht aus gleicher Texti-lie und initialisiert.	Die Schürzen sind aus gleichem Stoff und sind nicht von den Lernenden genäht. Sie gehören zur Küchenausstattung.
Aufbewahrung	Sie werden aufbewahrt in einer Kiste mit Gruppen-kennzeichnung.	Sie werden aufbewahrt in einer Kiste mit Gruppen-kennzeichnung.	Sie werden aufbewahrt in einer Schublade in der Lehrküche.
Zustand	Zu Beginn der Praxisphase sind sie gebügelt, ordent-lich zusammengefalt et und sauber und wirken sehr achtsam behandelt.	Zu Beginn der Praxisphase sind sie zusammengefalt et und sauber. Sie wirken nicht so achtsam behan-delt wie in Fall 1.	Die Schürzen sind zerknit-tert, unordentlich, fleckig und unachtsam behandelt.
Umgang der Lernenden	Die Lernenden erkennen ihre Schürze am Design, falten sie ordentlich aus-einander, zeigen sie sich gegenseitig und binden sie ordnungsgemäß. Während ihrer Verwendung achten sie auf die Vermeidung von Verschmutzung. Vor dem Essen legen sie sie ordentlich zusammen. Die Schürzen sehen immer sauber und ordentlich aus.	Die Lernenden suchen ihre Schürze und binden sie um. Dabei merkt man, dass sie schon ihre eigene Schürze wollen. Sie gehen nicht achtsam damit um und legen sie nicht wieder ordentlich zusammen.	Die Lernenden gehen un-achtsam mit den Schürzen um, werfen sie umher und auf den Boden, tragen sie unsachgemäß und stopfen sie hinterher wieder in die Schublade.
Umgang der Lehrenden	Die Lehrende bewahrt die Schürzen auf, drückt Ach-tung aus beim Verteilen. Räumt die Schürzen nach der Veranstaltung wieder glatt in die Kiste und korri-giert nach.	Die Lehrende bewahrt die Schürzen auf und verteilt sie unbeachtet zügig. Sie legt die Schürzen, so zu-sammengefalt et wie sie ihr gegeben werden, wieder in die Kiste.	Die Lehrende beachtet die Schürzen und den Um-gang nicht, fordert nur ihr Tragen.

7.2.6 Berufsorientierte Reflexion

Die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen ist ein durch den Lehrplan des Faches WTH ausgewiesenes Lernziel. Die angeregten komplexen Handlungsvollzüge im Praxisunterricht in der Lehrküche bedürfen zur Steigerung und Vertiefung des Lernerfolges einer Auswertung bezüglich des Arbeitsprozesses und des Arbeitsergebnisses. Aufgabe der Unterrichtsgestal-tung ist es, den verschiedenen Formen der Reflexion zeitlichen Raum zu geben. Während Kontrolle und Reflexion im Modell der vollständigen Handlung eigen-ständige Phasen darstellen, werden sie im beobachteten Praxisunterricht so nicht eingeplant. Es kann in keinem der Fälle eine durch die Lehrenden gesteu-ert stattfindende individuelle Reflexion der erbrachten Arbeitsleistung der Ler-nenden beobachtet werden. Nur in den Fällen 6 und 7 enthält die komplexe

Aufgabenstellung eine Bewertung der Herstellung durch die Gruppe. Doch diese geschieht im Nachhinein schriftlich durch die Gruppe und nicht unmittelbar durch Ergebnisprüfung. Es ist nicht feststellbar, dass die Lernenden die Reflexion als geregelte Lernphase und geregelten Lerngegenstand in Unterrichtsprozessen kennen und bereits Strategien und Kriterien besitzen. Zudem ist keine Methode zur Förderung der Selbstbewertung in Bezug auf die Lehrkitchenpraxis erkennbar. Bei den Lehrenden ist der systematische Einsatz der Reflexion, wenn vorhanden, dann beschränkt auf den reibungslosen Ablauf des Unterrichts und als schulische Bewertungsgrundlage. Nur im Fall 1 wird das Bewertungsniveau zwischen der ersten und zweiten Auswertung des Lehrkücheneinsatzes bewusst gesteigert. Hier wird auch die deutliche Trennung zwischen Berufsorientierung und Lehrkitchenpraxis erkennbar, denn die Lehrende verwendet einen Einschätzungsbogen für die persönlichen Stärken und Schwächen nach dem Betriebspraktikum, schafft jedoch keine Berührungspunkte zwischen Lehrkücheneinsatz und Selbsteinschätzung. Der Abgleich von Arbeitsanforderungen und der persönlichen Disposition der Lernenden wird hierbei nicht artikuliert oder eingeplant. Stattdessen muss bei allen Fällen ein deutliches Defizit hinsichtlich der Verwendung reflexiver Strategien für die Lehrkitchenpraxis festgestellt werden. Die Fälle 1 und 4 deuten darauf hin, dass es bei diesen Lehrenden ein Bewusstsein gibt für den Lerneffekt einer direkten Arbeitsauswertung. Aus Zeitgründen findet diese instruktional im Frontalunterricht im Theorieraum statt und die Prozessbeobachtungen werden allgemein formuliert ausgewertet. Die Lehrende im Fall 4 gibt ihre Auswertung eine Woche später im Theorieraum bekannt. Die Lehrende im Fall 1 hat die Auswertung zeitlich am Ende der ersten beiden Praxiseinheiten geplant. Die Auswertungsphase führt sie jedoch nicht mehr für die komplexe Arbeit in der Klassenstufe 9 in den Fällen 2 und 3 durch. Sie zeigt damit, dass ihr gewählter Schwerpunkt Planung nicht durch die Auswertung von Verlauf und Ergebnis evaluiert kommuniziert wird, sondern nur über die schulische Leistungsbewertung abgerechnet wird. Die Lehrende in den Fällen 6 und 7 fördert die Selbstevaluation durch die Aufgabenstellung. Im Fall 5 wird nicht ausgewertet und damit wird der Lehrgang „Dünsten“ ohne Ergebnisprüfung durchgeführt und der falsch durchgeführte Prozess mit unerwünschtem Lernwert bleibt unreflektiert.

Reflexion kann instruktional durch Lehrende in Form von funktioneller Auswertung geschehen, sich übergeordnet an alle Beteiligten richten und unpersönlich allgemeine Kritik und Hinweise vermitteln. In diesem Fall ist es nicht möglich zu steuern, wer sich angesprochen fühlt, die Fremdbewertung anzunehmen. Lernende sind hierbei aufgefordert, ihre persönliche Einschätzung ihres Handelns abzugleichen mit dem Urteil der Lehrenden und zu entscheiden,

ob die formulierten systematisierten Hinweise die eigene Person betreffen und zu einem Lerneffekt führen. Lernen aus Fehlerursachen und Hinweisen kann auch bei Lernenden stattfinden, die keine Verursacher sind. Andererseits kann ein Nichterkennen der Betroffenheit dazu führen, dass der Verursacher die ihn geltenden Hinweise nicht versteht und nicht sinnvoll verarbeitet. Fremdrelexion setzt immer auch Selbstreflexion voraus, um das Gesagte anzunehmen und zu einem veränderten Verhalten (Lernen) zu führen. Reflexion ist demnach also eher als ein konstruktiver Prozess zu verstehen, der maximal initiiert werden kann durch eine objektive verständliche Fremdbewertung. Diese wird dann bei Annahme zu einer Eigenbewertung. Ansonsten verbleibt es bei einer Verhaltensanpassung ohne Selbstverständnis. Die Lernenden werden im Fall 4 zwar gefragt, wie sie sich einschätzen und welche Ursachen sie für die aufgetretenen Probleme erkennen können. Hier wird jedoch die Erwartungshaltung einer Schuldübernahme deutlich suggeriert und die Frage nach Fehlern der Lehrenden kann als rhetorisch bewertet werden. Dabei zeigt die Auswertung der problematischen Praxiseinheit durch die Lehrende im Fall 4, dass ihre Auswertung und die Wahrnehmung von Lernenden und Beobachtenden nur hinsichtlich der festgestellten Fehler übereinstimmt, jedoch die Fehlerursachen als unterschiedlich wahrgenommen werden. Die Reflexion ist also subjektgebunden, das bedeutet, die Persönlichkeit der Reflektierenden, ihre Biografie, Einstellung, Erfahrung und ihr Fachwissen prägen die Wahrnehmung. Lehrende mit selbstkritischer Reflexion ziehen andere Schlüsse aus Ergebnissen als persönlich unreflektierte. Die Lehrende im Fall 4 reflektiert zwar begrenzt die eigene Verursachung der Verlaufsstörung, kommuniziert dieses jedoch nur indirekt durch ein verändertes Verhalten, ohne einen Fehler tatsächlich zuzugeben. Die Lernenden reagieren auf die verbale Schuldzuweisung mit einer Anpassungsreaktion (sich körperlich kleinmachend, auf Gegenwehr verzichtend und auf Rückzug ausgerichtet) auf die nonverbale Verhaltensänderung allerdings erleichtert positiv. Daraus lässt sich schließen, dass die Lernenden das Verhalten der Lehrenden während des gestörten Verlaufs für sich reflektiert haben müssen. Sie versuchen vorsichtig und begrenzt die Zuständigkeit für die Ursachen an die Lehrende zurückzugeben, bemerken jedoch deren fehlende Bereitschaft und verfolgen ab diesem Moment eine Rückzugsstrategie. Im Fall 5 reflektiert die Lehrende ihre Zuständigkeit für den fehlerhaften Lehrgang zum Dünsten nicht, bzw. kommuniziert dieses nicht. Die Fälle 6 und 7 zeigen dagegen machtfreie selbstkritische Aussagen der Lehrenden zu ihrer Unerfahrenheit mit der Ausstattung der Lehrküche. In den beobachteten Fällen zeigt sich deutlich der Einfluss von hierarchischer, persönlichkeitsinduzierter und rollenspezifisch schulinstitutionalisierter Inszenierung auf die Raumatmosphäre. Generell braucht es für die reflexive Kommunikation eine offene, natürliche und machtfreie Atmosphäre mit einer kompetenzbegründeten Reflexionsberechtigung.

Machtausdrückende Sprache und Gebärden sowie dominant hervortretende schulische Notenbewertung von Lehrenden behindern eine beratende Kommunikation, genauso wie unmotivierte Lernende Lehrende durch (Fehl-)Verhalten in eine instruktionale Kommunikation drängen können. Lehrende sollten erkennen, dass nicht nur sie Lernende bewerten, sondern auch umgekehrt ihr Verhalten permanent beobachtet und eingeschätzt wird. Es werden Verhalten nachgeahmt und Inszenierungen kritiklos übernommen, dabei werden Fehler erkannt oder nicht. Diskrepanzen zwischen Lehrerforderungen und Lehrerverhalten werden sichtbar und führen bei den beobachtenden Lernenden zu einer Abwertung von Fachwissen, wenn Lehrende z. B. selbst unhygienisch agieren und Regeln nicht einhalten. Vorbildfunktion und Inszenierung stehen in engem Zusammenhang! Entsprechend hierarchischer Struktur und gewohnter Rollenverteilung nehmen Lernende Verhalten von Lehrenden als richtig an. Wenn sie Fehler erkennen, erwarten sie auch deren Eingeständnis und registrieren, wenn dies nicht geschieht. Die gleichberechtigte Kommunikation der Auswertungsergebnisse wird von motivierten Lernenden stillschweigend eingefordert. Lehrende sollen selbstreflexiv agieren und dürfen ohne Akzeptanzverlust etwas nicht wissen oder etwas vergessen haben. Entscheidend sind ein selbstkritischer Umgang der Lehrenden mit der Frage, ob ihre Raumwirkung und -inszenierung Ursachen für Schülerverhalten und -handlungen sind und entsprechende Maßnahmen zur qualitätssteigernden Anpassung.

Lernende sind stolz auf ihre Produkte und auch je nach Anspruch und Vorkenntnissen selbstkritisch. Ursachen wollen sie auf den Grund gehen. Zeit für Recherche und Analyse bleibt nicht, obwohl die räumlichen Gegebenheiten vorhanden sind, um Praxis und Theorie anschlussfähig zu ermöglichen. Reflexion braucht Zeit und Raum. Lernende haben ein Interesse am gegenseitigen Austausch und konkurrierenden Vergleich. Sie reflektieren sich und andere informell ohne gesteuerte Unterrichtsphase und nutzen dafür die Zeit während der Verzehrsphase, wenn die Gruppen an Tischen gegenüber in einer offenen Kommunikationsform und nicht in Bankreihen nebeneinander sitzen. Dabei werten die Gruppenmitglieder das Produktergebnis aus und bestimmen Verursacher und Ursache von Fehlern, loben sich gegenseitig und vergleichen kritisch. Die Zeit des Verzehrs reicht für eine ungesteuerte Reflexion aus. Diese gruppeninterne Auswertung wird während aller Handlungsphasen praktiziert, zeigt jedoch Defizite in der Sprache, dem Begründungswissen und der Intention (z. B. Beschwerde anstatt Ratschlag). Fehleranalyse und Ursachenfindung brauchen Fachkenntnis und Erfahrung. Die Anleitung und Klärung findet durch die Lehrenden oder selten durch andere Lernende als Experten statt. Dabei sind die Lehrenden aus der Sicht der Lernenden nicht nur in der Rolle des Lehrenden überlegen, sondern sie werden auch fachpraktisch als professionelle

Experten angesehen. So wird auf der einen Seite die Lehrküche als Lernort inszeniert und auf der anderen Seite als ein Ort professionellen Handelns. Hierfür reicht die erfahrungsbasierte privathauswirtschaftliche informelle Bildung nicht aus und sollte sich bei Lehrenden an fachwissenschaftlichem Begründungswissen und professioneller Arbeit orientieren.

Wird gruppenübergreifend ein gemeinsames Produkt (Buffet) oder werden in Einzelfertigung individuelle Ergebnisse hergestellt, dann braucht es für deren Präsentation (und möglichen Vergleich) einen geeigneten Platz. Das Buffet wird an der Frontseite einer Küchenzeile oder auf einem Küchenblock aufgebaut. Eine gesteuerte Auswertung kann nicht festgestellt werden, obwohl es die realräumlichen Bedingungen ermöglicht hätten. Für eine Produktauswertung wird keine Zeit zur Verfügung gestellt und die Herstellung, der Verzehr ohne sensorische Ergebnisprüfung und das Aufräumen gehen nahtlos ineinander über. Nicht feststellbar ist, ob die Phase nur aus Zeitgründen weggelassen wird oder nicht im Bewusstsein der Lehrenden ist. Die Entscheidung für eine vom Herstellungsprozess auch räumlich gelöste allgemeine Gruppenauswertung ist zeitlich bedingt und dient der Konzentration auf die theoretische Rückbesinnung auf erlernte Inhalte und Verhaltensregeln als Begründungswissen für ein optimales Arbeiten. Nicht feststellbar ist eine vom aktuellen Handlungsvollzug losgelöste übergreifende Bewertung aller oder einzelner, die als Rückmeldung über den Stand der Ausbildungsfähigkeit oder Indiz für eine Begabung oder eine Schwäche zu deuten wäre. Hier findet keine zukunftsorientierte Reflexion von Neigungen, Stärken oder Schwächen statt. Einzelbewertungen erfolgen schulisch bewertend mit Hilfe eines Protokolls und direkt in den Handlungsverlauf eingreifend, indem Hinweise gegeben werden.

Unterschiede in der Reflexion Lehrender und Lernender finden sich im Reflexionsgegenstand. Während Lehrende ihren Fokus auf den Arbeitsprozess legen, konzentriert sich der Lernende auf das Produkt und seine Verzehrbarkeit. Lernende bewerten dieses selbst erfahrungsbasiert nach Erwartungshaltung und Vorstellungen und je nach dem Besitz von objektiven Qualitätskriterien.

7.3 Übergeordnete Beurteilung der Berufs- und Arbeitsorientierung im Fachraum „Lehrküche“ – Rückschlüsse auf die Theorie

Nach der Auswertung und Interpretation der empirischen Daten mit der konsequenten Verwendung der aus der Theorie deduktiv entwickelten Kategorien und ihrer aus dem Material induktiv abzuleitenden Differenzierung zeigt sich, dass der durchgeführte Forschungsgang ein geeigneter Weg ist, um das gene-

relle Vorhandensein von berufsorientierendem Potential des Lehrkücheneinsatzes aufzuzeigen und gleichzeitig anhand der Ist-Stand-Analyse Indizien für vorhandene Umsetzungen, begonnene Ansätze und fehlende Berufsperspektiven für eine weitere Verwendung zu entdecken. Die Arbeitshypothese, dass die Lehrküche eine Bedeutung für die Berufsorientierung hat, kann nach Auswertung der empirischen Untersuchung aufgrund der geringen Berücksichtigung durch die Lehrenden zwar nicht direkt bestätigt werden, zweifelsfrei zeigt der Unterricht in der Lehrküche jedoch Potentiale und Ansätze auf die abgezielt werden kann und aus denen sich Schlussfolgerungen und letztendlich auch Forderungen bezüglich eines reflektierten berufsorientierenden Einsatzes ableiten lassen. Das Interesse dieser Forschung richtet sich neben der Frage nach dem nun nur begrenzt zu bestätigendem „ob“ in einem zweiten Schritt auf die Gestaltung eines sinnvollen und umsetzbaren Einsatzes in der Lehrküche für möglichst alle Formen und Zieldimensionen schulischer Berufsorientierung. Die Inszenierung einer Lehrküche für den berufsorientierenden Unterricht muss hierbei also nicht losgelöst von den erhobenen Daten stattfinden. Die Beurteilung der Daten ergibt diesbezüglich wertvolle Hinweise. Für die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen im Kapitel 9 werden verschiedene Ergebnisarten verwendet:

- Ein berufsorientierender Einsatz wird festgestellt und kann auf seine generelle Gültigkeit überprüft und verwendet werden.
- Vorhandene unvollständige und teilweise unbewusst verwendete Ansätze können aufgegriffen und konsequent zu Ende gedacht werden.
- Anknüpfungsstellen in Unterrichtsverläufen, die sich für den integrativen mehrperspektivischen Ansatz anbieten und damit die Unterrichtsqualität insgesamt steigern können, werden, wenn geeignet, generalisiert.
- Fehlende berufliche Orientierung, die zu fachlichen Fehlern führen, wird ersetzt durch Maßnahmen professioneller Küchenpraxis.

8 Folgerungen für einen berufsorientierenden Unterricht in der Lehrküche

Es hat sich gezeigt, dass man davon ausgehen kann, dass Lehrende berufsorientierenden Unterricht in der Lehrküche planen und analysieren könnten. Mit Hilfe der vorliegenden Theorie und der Ergebnisse der empirischen Untersuchung sollen die grundlegenden Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für einen derartigen Unterricht aufgezeigt werden. Die Folgerungen können aus der theoretischen Vorarbeit und ihrer Bestätigung bzw. empirischen Anreicherung geschlossen werden. Durch die reale Überprüfung des IST-Zustandes, werden die Machbarkeiten und begrenzenden Rahmenbedingungen berücksichtigt. Gleichzeitig sollten Veränderungen offen diskutiert werden – die Kritik an den schulorganisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen für Praxisräume, insbesondere für die Lehrküche, ist allgegenwärtig und die vorherrschenden Bedingungen gehören auf den Prüfstand. Für eine logische, systematisch nachvollziehbare Darstellung wird das durch den empirischen Teil bestätigte und differenzierte berufsorientierende Verständnis formuliert und es werden die reflexiven Raumebenen nicht in der Reihenfolge nach der räumlichen Abstraktionsebene verwendet, sondern handlungszentriert. Daraus ergibt sich, dass die Inszenierung des Handlungsraumes und der Realraum die letzten Ebenen sind, die sich aus den Schlussfolgerungen der anderen niedrigeren und höheren Ebenen ergeben. So können sie eingesetzt werden, um Antworten zu geben auf die Frage nach der konkreten Unterrichtsgestaltung. Sie zeigen auf, wie die Lehrküche für die Berufsorientierung gezielt eingesetzt werden kann und welche Voraussetzungen dafür notwendig sind.

Als Folgerung aus der Untersuchung zu einem schulischen Verstehen der Berufsorientierung in der Lehrküche lässt sich zusammenfassend feststellen:

Für eine schulische Berufsorientierung in der Lehrküche sollte der Praxisunterricht handlungsorientiert auf die zukünftige Lebensbewältigung ausgerichtet sein, in der die Erwerbsarbeit ein integrierter Bestandteil mit seinen speziellen Anforderungen ist. Beruf wird multiperspektivisch als persönliche Lebensart und gesellschaftlicher Beitrag, als Produktionsfaktor und Einkommenssicherung verstanden und gilt als Ausdruck qualifizierter Arbeit. In der Lehrküche findet keine Berufsausbildung statt, aber das zu verfolgende Arbeitsverständnis hebt die Aufteilung in Eigen-, Berufs- und Gesellschaftsarbeit auf und orientiert sich zur Qualitätsverbesserung an Grundlagen professioneller Arbeit, die im Gegensatz zu privathäuslicher Arbeit standardisierter und funktionsgeprüft ist. Dabei kann sich die Arbeitsorganisation allgemeingültig und übertragbar am berufsbildenden Modell der vollständigen Handlung orientieren. Dieses ist

strukturegebend für die Unterrichtsplanung und -durchführung und schafft übersichtlich ein übergeordnetes Gerüst, welches die Einbindung von Theorie und Praxis widerspruchsfreier gestalten kann. Unterrichtsphasen können danach ausgerichtet, Schwerpunkte gebildet und Teilschritte hervorgehoben werden. Beruf wird in einem mehrperspektivischen integrativen Ansatz mitgedacht. Berufe, deren Arbeitsort unter anderem eine Küche ist, in der Speisen hergestellt, angerichtet und daraus serviert werden oder die der personenorientierten Dienstleistung zugeordnet sind, z. B. um Menschen zu versorgen, können die Perspektive der Eigenverpflegung um die Versorgung „Dritter“ bereichern und dabei den persönlichen Qualitätsanspruch um den des objektiven Qualitätsstandards erweitern. Produktion und Dienstleistung sollen mindestens gleichwertige Beachtung finden. Die Lernenden benötigen innerhalb des regelgeleiteten Arbeitens die Möglichkeit, sich in verschiedenen Phasen individuell einzubringen, und Zeit, ihr Arbeitsergebnis als Ausdruck ihrer Arbeitsleistung auszuwerten. Die Phase der Evaluation und Reflexion benötigt einen festen Platz in der Unterrichtsgestaltung und findet in den unterschiedlichen Formen gruppenintern, gruppenübergreifend, fremd- und/oder selbstbewertend statt. Dabei werden neben der produkt- und prozessorientierten Auswertung auch die persönliche Disposition in Form von Stärken, Schwächen und Neigungen reflektiert und Vorsätze gebildet.

8.1 Die systemvernetzte Lehrküche

Lehrende müssen die Systeme kennen und reflektieren, auf die sie vorbereiten und durch welche sie bewusst oder unbewusst Einfluss nehmen. Das Schulsystem mit dem Insystem Lehrküche besitzt seine schuleigenen Handlungsvollzüge, Informationsstrukturen, Regeln und Ziele. Es braucht jedoch zur Zielerfüllung der Befähigung zur Lebensbewältigung im Allgemeinen und der Berufsorientierung im Besonderen die Vernetzung mit anderen Systemen, auf die es vorbereiten soll. Diese sollten den Lehrkücheneinsatz vorrangig orientierend prägen. In der Realität kann diese normierende Handlungsorientierung mit den Zielen des „geheimen Lehrplanes“ zur Bewältigung des Schulalltages und des Lehrerberufes überlagert sein. Die Schule verfolgt wie jede Schule den Erhalt der eigenen Existenz, die „Autopoiesis“ (LUHMANN 1986, S. 38). „Schüler lernen für das System. Sie helfen, den Systemen zu überleben.“ (HUSCHKE-RHEIN 1997, S. 36) Diese sehr kritische Annahme kann noch ergänzt werden um die natürlichen Bestrebungen des Selbsterhalts der Systemmitglieder (Lehrende und Lernende). Dieses wird zusätzlich verstärkt, weil sie Mitglieder mehrerer Systeme (u. a. des Haushaltes) sind und neben aktivem Systemerhalt auch regenerativ handeln müssen. Bewusst zu reflektierende Diskrepanzen entstehen durch Bestrebungen der „Systemevolution“, wenn Schüler/-innen gleich-

zeitig systemtragend angepasst, aber auch autonom selbstbestimmt erzogen werden (vgl. ebd. 37). Bestrebungen gehen in der Schule eher dahin, Lernende bezüglich ihrer Pflichten als ihrer Rechte aufzuklären und Anpassung zu fördern, anstatt Systemkritik zuzulassen. Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass der eigentliche Bildungsauftrag eine individuelle Orientierung auf das zukünftige Handeln in außerschulischen Systemen vorsieht, die eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten voraussetzt. Die Lehrküche als Lernort ist kein Lebensort, auf den eigens orientiert werden sollte, sondern er dient der Vorbereitung auf die Lebensbewältigung in den wirtschaftsgesellschaftlichen Umsystemen. Lehrende sollten reflektieren, dass sie die Aufgabe der „Integration der beiden Systemtheorien des offenen (sich selbst organisierenden) und des geschlossenen (zentrierenden) Systems“ (HARTMANN 2005, S. 265) lösen müssen, d. h. die Orientierung auf die außerschulischen Lebensweltbereiche konsequent verfolgen und dieses in Einklang bringen sollten, mit den eigenen schulischen Systemanforderungen an sie als Systemmitglied.

Ziele und Zwecke des Systems Schule und mit ihr der Lehrküche verändern sich, wenn andere Systemeinflüsse aufgenommen werden. „Der Zweck gibt dem Ziel einen Inhalt, einen Sinn und die Zweckgerichtetheit ist ein Merkmal des Zieles“ (FEGEBANK 1994, S. 153). „Ziele bilden (ebenso wie Werte) eine Vermittlungskategorie in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt.“ (ebd., S. 154) Andere Systeme als die eigene Systemumwelt wahrzunehmen und offen mit ihnen zu agieren (Stofffluss, Information, Energie) verändert die Zielstruktur des eigenen Systems und die Lehrküche als Handlungsraum für hauswirtschaftliche Bildung und Verbraucherbildung. Schulische Berufsorientierung kann eingesetzt werden für die Vorbereitung der schulischen Systemmitglieder auf den Systemwechsel in Systeme in denen berufliche Arbeit stattfindet, bzw. auf diese vorbereitet wird. Dieser Wechsel beinhaltet eine selbstständige Lebensweise, in der Richtungen mit verschiedenen Zielebenen und Systemanbindungen nebeneinander multiperspektivisch verfolgt werden. So wie die Lernenden als Systemmitglieder des Haushaltes zunächst noch selbst versorgt werden, unselbstständig systemische Aufgaben erfüllen und dann zu einem selbstständigen Haushaltsmitglied und Marktteilnehmer heranwachsen, so bestehen gleichzeitig die Zielebenen der kurzfristig anzustrebenden Ausbildungswahl, der mittelfristigen Berufstätigkeit und der abstrakten lebenslangen Gestaltung der eigenen Berufsbiografie. Die Systeme, auf die vorzubereiten ist, hängen durch die gleichen Systemmitglieder in Teilbereichen zusammen. Die Lehrküche kann eingesetzt werden, um Anforderungen verschiedener Systeme nebeneinander abzubilden, Synergien zu schaffen und ihr Potential hierfür bewusst zu nutzen. Die bisherige alleinige Zuordnung als

Lernort für Anforderungen des privaten Haushaltes ist überholt und das daneben festgestellte kontextlose Unterrichten entspricht nicht den im Lehrplan verankerten Bildungszielen des Systems Schule.

Die in der Einleitung geäußerte Feststellung, dass die Vernetzung mit außerschulischen Partnern nur zu einer geringen innerschulischen Qualitätsentwicklung geführt habe, kann nun ursächlich damit begründet werden, dass die Vernetzung als Beziehungsgeflecht mit abgeschlossenen Systemen nicht dazu führt, dass Wechselwirkungen systembeeinflussend wahrgenommen und genutzt werden. Man kennt das andere System nur in seiner Abgrenzung, innen bleibt es eine Black-Box. In dieser Denkweise verbleiben für die Schule die Informationsvermittlung zur Berufsorientierung und die Koordinierung der Maßnahmen. Das Nennen von Berufsbildern als Lehrplanhinweis in Lernbereichen, in denen die Lehrküche eingesetzt wird, besetzt eine zu niedrige Lernzielebene und geht mit dem übergeordneten Ziel der praktischen Lebensbewältigung nicht konform. Berufsbilder sind Beschreibungen und werden als Informationen und Wissen vermittelt. Sie bleiben so für alle Akteure außenweltliche Begriffe ohne Kontext und werden dementsprechend gar nicht erst im Unterricht integriert. Eine Systemkenntnis kann nicht entstehen, Einstellungen nicht erzeugt und Betroffenheit (durch Interesse oder Abneigung) nur schwer gebildet werden. Lehrküchenpraxis braucht zur Zielorientierung die Voraussetzungen und Bedingungen der Systeme auf die sie vorbereiten kann. Um diese mit den innerschulischen Bedingungen in Einklang zu bringen, können Vereinfachungen gebildet und Synergieeffekte genutzt werden. Planvolles, fachlich und technisch korrektes, standardisiertes Arbeiten in der Lehrküche sichert den schulischen Verlauf, orientiert sich funktionsbezogen eher an professioneller Berufsarbeit und bietet in seinen Grundlagen ohne Spezialisierung mehrperspektivisch ebenso eine optimale Vorbereitung auf privathäusliche Arbeitsanforderungen. Für die Produkt- und Prozessauswertung braucht es fachliches Begründungswissen, um Fehlerursachen bestimmen zu können. Die Rezeptform und -auswahl kann systemübergreifend verwendet werden, denn „ihnen ist eine „generelle Verständlichkeit“ eigen.“ (FEGEBANK 1996,33). Hierbei muss allerdings einschränkend ergänzt werden, dass die Rezepte nur dann in der Schule, in privaten Haushalten und in der Gastronomie durch ihre gleichen „universellen syntaktischen Strukturen“ (ebd.) als nicht systemmarkierend auffallen, wenn die Sprache angepasst ist sowie von den Systemmitgliedern auch verstanden und die daraus resultierenden Handlungsanforderungen auch umgesetzt werden können. Jedes System zeichnet sich, wie schon gesagt durch seine eigene Sprache aus. Lernende ohne weitere Vorkenntnisse können Arbeitsaufforderungen wie „Panieren“ nicht umsetzen ohne Kenntnis der dahinterstehenden Teilhandlungen. Schulische Rezepte können als Fertigungsplan

die jeweiligen Teilarbeitsschritte komplett ausweisen und dienen gleichzeitig als Lernmedium, Rezepte für den Privathaushalt verwenden gebräuchliche Begriffe und zusammengefasste Arbeitsschritte und Rezepte der Gastronomie weisen sich durch eine spezielle Fachsprache (traditionell in französischen Begriffen) aus.

Lehrende mit ihrer Expertenrolle sollten das fachliche Können und Wissen besitzen, um Lehrküchenpraxis gestalten zu können. Dazu sind Fortbildungen und grundständige Ausbildungsmaßnahmen zwingend notwendig, die den professionellen Arbeitscharakter vermitteln. Sie können außerdem über berufsbildende Fachliteratur¹⁵ zur Kochausbildung wertvolle Informationen zu professionellen Arbeitstechniken und -verfahren erhalten und diese für die eigene Fortbildung oder Unterrichtsvorbereitung und -durchführung als Grundlage verwenden. Schulkochbücher der Allgemeinbildung orientieren sich nicht zwingend an geltenden Standards, fehlerhafte Technikausführungen bedingen in der Praxis schlechte Produktergebnisse und gestörte Systemabläufe. Es macht keinen Sinn, küchentechnische Grundlagen in der Allgemeinbildung anders zu vermitteln als in der Berufsbildung, dies betrifft die einfachen handwerklichen Ausführungen, die in der Lehrküche zum Tragen kommen. Um die Lehrküche und Systeme, die sich der Berufsausbildung widmen zusammenzuführen, sind Kooperationen mit Berufsschulzentren möglich. Als Beispiel sei hier auf die Zusammenarbeit der Dresdner 121. Oberschule „Johann Georg Palitzsch“ und dem Beruflichen Schulzentrum für Gastgewerbe Dresden „Ernst Löbnitzer“ verwiesen, die in langjähriger Partnerschaft zum Tag der offenen Tür der Oberschule kooperieren. Kochauszubildende in Arbeitskleidung stellen in der Lehrküche professionell Gerichte her und leiten interessierte Schüler/-innen der Oberschule an. WTH-Lehrende und Berufsbildner stehen hierzu in engem Austausch. Außerschulische Partner aus anderen Systemen können die Lehrküche also auch vor Ort prägen.

Systeme, die Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und Zielstellung nehmen, sollten zur Zielorientierung für die Lernenden transparent kommuniziert werden. Gemeinsamkeiten und Unterschiede gehören multiperspektivisch benannt. Die übergeordneten Handlungsziele unterscheiden sich bei teilweise gleichen Teilzielen. Die Unterschiede liegen z. B. in der Funktion und Ausrichtung der Lebensmittelherstellung zur Eigenversorgung und Versorgung familiärer Mitglieder oder „Dritter“ im Privathaushalt sowie der dienstleistungsorientierten erwerbswirtschaftlichen Versorgung von Kunden. Zu Beginn der Unterrichtseinheit gehört die Zielstellung und -orientierung verdeutlicht sowie situationsorientiert eingeführt. Theorieunterricht und praktische Speisenherstellung er-

15 z. B. GRÜNER/BRANDES et al. (2013): Der junge Koch/Die junge Köchin. Haan-Gruiten.

halten eine Funktion und dementsprechende Ausrichtung. Systeminformation ist keine sichtbare durch sich aussagekräftige Materie und abhängig vom Willen und der Reflexionskraft des Senders. Die Verwendung passend eingesetzter Fachsprache kann für die systemische Ankopplung hilfreich sein und dient der ernsthaften Distanzierung, weg vom laienhaften Tun hin zum zielgerichteten standardisierten Arbeiten. Lehrende ziehen dabei keine Berufsausbildung vor und simulieren nicht eine gewerbliche Küche. Die Lehrküche bleibt dabei immer ein Insystem der Schule und nicht jedes entstehende Produkt dient dem Verzehr. Das System Schule verwendet fachdidaktisch begründete Unterrichtsmethoden für die Lernhandlung, bei denen Arbeitsprozesse und -produkte nicht immer gleichzeitig auch die Lernprozesse und -ergebnisse darstellen, diese aber durch Normen und Einstellungen stärken. Werte und Normen (aber auch Ziele und Zwecke) sind „anthropogene Systemattribute“, die „einerseits Individualmerkmale, andererseits Systemeigenschaften“ darstellen (Fegebank 1994, S. 164). Sie werden auch durch SIEBEL (1974, S. 102) „als Motivationsbereiche eines Handelnden“ bezeichnet (zitiert aus FEGEBANK 1994, S. 165). Normen und Interessen sind sowohl Inhalte von Zielen als auch der „normative Charakter von Zielen“ (ebd., S. 165). Haltungen und Einstellungen zu Arbeit und Beruf können sowohl das System stabilisieren aber auch die eigene Persönlichkeit zukunftsprospektivisch vorbereiten und festigen („personen-, systemorientiertes Ziel“ (ebd., S. 166)).

Lernende und Lehrende haben unterschiedliche Systemerfahrungen. Lernende besitzen im Allgemeinen ausschließlich unterschiedliche privathäuslich Erfahrungen mit der Küche als Ort der Eigenversorgung, durch die sie sich selbstständig verpflegen oder versorgt werden. Bei Lehrenden sind die Erfahrungen ausgeprägter und oftmals erweitert auf die familiäre Versorgung Dritter. Sie können auch als Systemmitglieder der Schule mit ihrer lehrenden Funktion und den damit verbundenen beruflichen Aus- und Fortbildung verhaltensprägende Erfahrungen mitbringen, die den Unterricht in der Lehrküche gestalten. Reflektiert werden muss, dass Lehrende die Aufgabe haben, die Lehrküchenpraxis innersystemisch so klar strukturiert zu inszenieren, dass bei Systemstörungen keine Akteure auf die eher affektgesteuerten, nicht standardisierten Handlungsroutinen des Privathaushaltes zurückgreifen, die die Systemhandlungsvollzüge im System Schule überlagern. Dies gilt für Lehrende wie für Lernende.

Berufsorientierung kann auch als Prozess aus Perspektive des Haushaltssystems begründet werden und findet so den Anschluss an die Lernbereiche des Lehrplans mit privathaushälterischer Ausrichtung. Entsprechend der Darstellung in Abb. 34 tritt hier die Verantwortung zur Daseinsfürsorge aber auch die persönliche Gestaltung der eigenen Berufsbiografie in den Vordergrund. Aus der en-

gen selbstbezogenen Perspektive entwickelt sich eine mehrperspektivische Sicht.

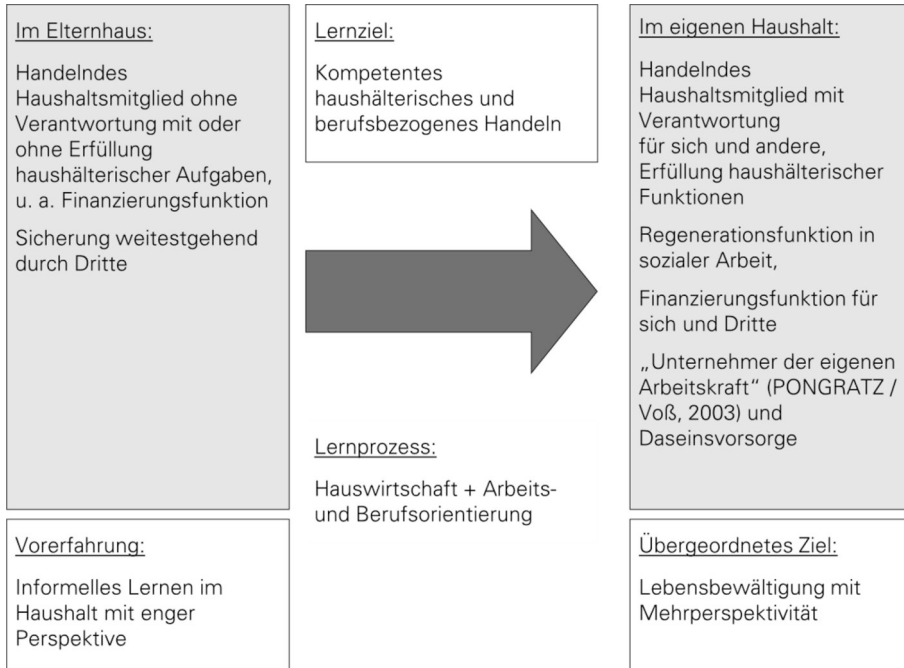


Abb. 34: Berufsorientierung aus Perspektive des Haushaltes

Systemerhalt und Systemevolution betreffen die Erhaltungstendenzen und Umbrüche sowie Entwicklungen in Schule, Haushalt, Betrieb und insgesamt der Wirtschaftsgesellschaft (als Umsystem!). Makroskopisch betrachtet ist die Dynamik in der Lehrküche ein Ergebnis des in ihr stattfindenden Handelns und zeichnet sich durch die allgemeinen System-Merkmale (AST) (Stabilität, Flexibilität, Variabilität, Komplexität) zur Strukturbewahrung und -evolution (FEGEBANK 1994, S. 144) aus. Die vorliegende Forschung sollte dazu beitragen, dass sich die traditionell verhaftete jedoch nicht mehr zeitgemäße Funktionszuweisung dem neuen Zeitgeist öffnet und Chancen wahrgenommen und genutzt werden.

8.2 Die gesellschaftsgebundene Lehrküche

Kultur prägt Raum und Beruf und umgekehrt. Die Lehrküche mit dem Ziel der Berufsorientierung wird geprägt durch ihren sie umgebenden Kultur- und Sozialraum, der mit Dynamik zwischen traditioneller Verhaftung und Weiterentwicklung einen immer wiederkehrenden Diskurs hervorruft. Nur so wurde die traditionelle, ursprünglich allein der Mädchen- und Frauenbildung zugehörige Funktionszuweisung der (Lehr-)Küche zur Sicherung der familiären Grundversorgung weitestgehend überwunden, zumal bei der hier dokumentierten Untersuchung keine Tendenzen einer Geschlechterunterscheidung oder der Zuordnung der Küchen als Arbeitsplatz der Frau im Unterricht ersichtlich waren. Ohne eine quantitative Datenauswertung kann jedoch qualitativ beurteilt werden, dass sich sowohl Mädchen als auch Jungen motiviert und unmotiviert gezeigt haben. Die Produktergebnisse zeigten qualitativ keine geschlechterzuordnenden Unterschiede. Auffällig ist die Bereitschaft von ausschließlich Lehrerinnen zur Teilnahme an der Beobachtung. Die Fallzahl ist jedoch mit vier Lehrerinnen nicht abschließend aussagekräftig, sie könnte verweisen auf eine traditionell aus der Entstehungsgeschichte des Faches abstammende Trennung und Verteilung der Teilbereiche Haushalt und Technik. Dies ist jedoch insofern ein Trugschluss, als drei von vier Lehrenden das gesamte Fach WTH unterrichten.

Die Lehrküche muss entsprechend der gewandelten individuellen Auffassung des eigenen Berufslebens die implizite gesellschaftliche Komplexität abbilden.

Die gesellschaftliche Tendenzen zur Individualisierung und hohen Varianz innerhalb beruflicher Biografien bei gleichzeitig hohem Anspruchsdenken an das eigene Leben bieten für eine schulische Berufsorientierung veränderte Anforderungen. Die gesellschaftliche Komplexität zeigt sich in eben diesem im Leben integrierten Berufsverständnis, das konsequenterweise dann aufbauen muss auf hoher Selbstverantwortlichkeit für das eigene Leben und der Entwicklung eines hohen Grades an Entscheidungskompetenz als Teil eines planvollen problemlösenden Handelns. Dieses sind nur zwei mögliche Förderschwerpunkte. Gegenbewegungen und multiple Lebensoptionen machen eine Einweglösung unmöglich. Also sollten Lehrende Lernende basismethodisch ausstatten, um perspektivisch flexibel und problemlösungsfähig mit methodischen Werkzeugen eigenständig agieren zu können. Die Lehrküche als Ort der komplexen Arbeit ist geeignet, auf die notwendigen Anforderungen eingestellt zu werden. Der historisch begründbare Wandel vom organischen Lernen (Küchenkoje, am Privathaushalt orientiert) zum analytischen (Einzelarbeitsplatz mit Laborcharakter) mündet in eine, den veränderten lebensweltlichen Anforderungen geschuldete didaktische Varianz der sozialen Lern- und Arbeitsformen. Ausgehend

vom Herstellen von zum Verzehr vorgesehenen Speisen können die in Tab. 33 gelisteten sozialen Arbeitsformen mit ihrer unterschiedlichen sozialen Dimension und Komplexität gezielt eingesetzt werden. Die Varianten sind orientiert an der sinnvollen Umsetzbarkeit und deshalb nicht vollständig.

Tab. 33: Einsatzmöglichkeiten sozialer Arbeitsformen unter Beachtung ihrer sozialen Dimensionen bei steigender Komplexität

soziale Arbeitsform	soziale Dimensionen	Lernbeispiel
etwas für sich herstellen	Einzelarbeit zum Eigenbedarf	Gericht, Snack
etwas mit anderen für die gemeinsame Kleingruppe herstellen	intrasoziales arbeitsteiliges Agieren	Gericht
etwas in der Kleingruppe für sich und andere Kleingruppen herstellen	intra- und intersoziales Agieren gruppenarbeitsteilig	Mehrgänge-Menü, in Komponenten aufgeteiltes Gericht
etwas in der Gesamtgruppe für die Gruppe herstellen	intrasoziales Agieren	Frühstücksbuffet
etwas in der Kleingruppe für andere herstellen	intra- und intersoziales Agieren	Schulbasar, Schulfestausgestaltung
etwas in der Gesamtgruppe für andere herstellen	intra- und intersoziales Agieren	Schulbasar, Schüler-Catering, caritativer Einsatz

Die Reihenfolge der genannten sozialen Arbeitsformen entspricht der steigenden Komplexität der Arbeitsaufgabe in Bezug auf soziale Interaktionen. Vom Eigenbedarf zur Fremdbedarfsermittlung und -erfüllung, von kleinen Arbeitsgruppen zu großen Arbeitsverbänden wachsen die sozialen Anforderungen und der Lebensweltbezug erweitert den engen Selbstbezug hin zu einer gesellschaftlichen Einbindung der eigenen Person. Die häuslich familiäre Perspektive wird abgelöst von einer erwerbswirtschaftlichen (oder gesellschaftlichen fakultativen) Sicht, wenn ausschließlich für andere hergestellt wird und neben „ich“, „du“, „wir“ und „ihr“ der „fremde Dritte“ in Form von „er“, „sie“ (Singular) und „sie“ (Plural) als Gast oder Kunde mit Fremdbedürfnissen die Zielsetzung bestimmt. Produktions- und Dienstleistungsorientierung werden durch die letzten beiden Formen abgebildet. Die erste Form der Einzelarbeit ist für die Berufsorientierung genauso von Bedeutung, wie die letzten beiden. Die didaktischen Vorüberlegungen und der gezielte Einsatz der Arbeitsformen sind gleichwertig.

Die in der Realität vorzufindende Formel verhindert den zielgerechten Einsatz der Lehrküche.

$$\text{☹} \quad \frac{\text{Schülerzahl}}{\text{Küchenarbeitsplätze}} = \text{Gruppengröße der sozialen Arbeitsform}$$

Stattdessen sollte gelten:

$$\text{☺} \quad \text{Soziale Arbeitsformen sollten sich an den Lernzielen und Komplexitätsstufen ausrichten und nicht an der schulorganisatorischen einfachsten Planung und Schülerverteilung!}$$

Das Bewusstsein für die ganz unterschiedlichen Lernperspektiven und für die Sozialformen als Lerngegenstand führt die Lehrküche zu einem wirklichen, sozial eingebundenen Lernort, der unterschiedliche gesellschaftliche Beziehungsformen abbilden kann.

Die Lehrküche ist ein Sozialraum mit interagierenden Individuen. Dabei ist er aufgrund seiner schulischen Institutionalisierung nicht hierarchiefrei. Die Lehrküche als Machtraum zu erkennen und die von FOUCAULT (1977) kritisierte institutionelle Zuordnung zu überwinden, bedeutet für den Lehrenden, dass er seine Rolle als hierarchisch über den Lernenden stehende Person reflektiert und als kompetente, beratende Lernbegleitung konsequent ausfüllt, dabei seine Sprache durch Fachsprache machtfrei wählt sowie körperlich und verbal zurückhaltend agiert, um Lernenden die Möglichkeit zu geben, angstfrei konzentriert problemlösend vorzugehen. Die Einzelfälle haben ausgewiesen, dass unverhältnismäßige Übermacht und instruktionistisches Kontrollverhalten zu Räumen in Räumen führen. Lernende verschließen sich gegen die Eingriffe in ihre Handlungsräume und ziehen sich zurück, indem sie sich auf ihren Bereich fokussieren und alle anderen Akteure und Bereiche in ihrer Wahrnehmung ausblenden. Finden trotzdem weitere räumliche Eingriffe statt, verlieren die Lernenden ihren Fokus auf die Handlung und den dazugehörigen Raum und sind in einer für sie bestimmungslosen Lehrküche desorientiert, wirken gehetzt und gehen planlos unnötige Wege. Je nach Motivation verfolgen sie die gestellte Aufgabe weiter oder inszenieren den Raum um. Unterrichtsverläufe werden gestört, Ansagen nicht gehört, Demonstrationen von Arbeitstechniken nicht verinnerlicht. Lehrende sollten notwendige Ansagen vorher tätigen und wenn notwendig während der Praxisphase die Arbeit unterbrechen und die Lernenden aus ihrem eigenen Handlungsraum herausholen und sammeln. Allgemeine Informationen dürfen so wenig wie möglich während des Verlaufes in die Küche hineingerufen werden. Betroffene Schüler sollten direkt angesprochen werden. Zudem sollte die Kontaktaufnahme (Blickkontakt, Zuwendung) abgewartet werden. Eine vorherige Absprache kann den Einsatz einer Glocke als Signalgeber für eine dringende Sofortunterbrechung einführen mit den Hin-

weisen, Garverfahren zu unterbrechen und gefährliche Arbeitsmittel zu sichern.

Die Hierarchie in Gesellschaft und Unternehmen ist in unterschiedlichen Ausprägungen allgegenwärtig und sollte aufgaben- und prozessbezogen (Aufbau- und Ablauforganisationen) ohne personenbezogenes Machtverhalten begründet werden. Die Berufswahl und langfristige Berufsbiografiegestaltung nehmen Einfluss auf die persönliche Positionierung innerhalb der Gesellschaftsstruktur und sind eingebunden in „die Ausgestaltung der umfassenden Gesellschaftsstruktur (Herrschaftsstrukturen, gegenseitige Abhängigkeiten) und schließlich auch die Arbeitsethik als sinnstiftendes und verhaltensprägendes Element“ (REINHOLD 1992, S. 20).

Um die Lehrküche gesellschaftsgebunden einzusetzen, ist zusammenfassend festzustellen, dass der ständige Diskurs notwendig ist, um ein relevantes Verständnis gegenüber Lerngegenständen, Arbeitsverfahren, übergeordneten Basismethoden sowie den Akteuren inklusive des Lehrenden selbst zu besitzen. Lehrküche und Unterricht passen sich den Anforderungen immer neu an. Reflexionsvermögen, lebenslanges Lernen und Fortbilden ist eine Grundvoraussetzung für aktuelles, zukunftspektivistisches Orientieren. Dies betrifft Lehrende und Lernende gleichermaßen.

8.3 Das Raumverständnis der Lehrküche

Jede-r Akteur/-in, der/die die Lehrküche betritt, besitzt ein teilweise temporäres, subjektives, personengebundenes und ein stabileres, rollenspezifisch funktionsgebundenes Raumverständnis. So zeigt das gleiche Projekt der Imbissherstellung in zwei Parallelgruppen der Klassenstufe 9 im Vergleich ähnliche Verläufe bei Planung und Durchführung, unterscheidet sich dann aber stark in der Phase des Anrichtens und des Verzehres durch die unterschiedlichen Verzehrsmengen und die gleichberechtigte Verteilung. Die Vermutung liegt nahe, dass herzhafte, fettreiche Speisen in den beiden ersten Unterrichtsstunden ab 8 Uhr morgens weniger den Drang zur Eigenverpflegung und die Überlagerung der Fachraumarbeit hervorrufen, als in der Mittagszeit ohne Mittagsverpflegung. Die Arbeitsverhalten Lehrender und Lernender in der Lehrküche können sich entsprechend ihres Biorhythmus und ihres Bedürfnisses Hunger unterscheiden. „Biorhythmen sind lebensnotwendig und in der gesamten belebten Natur nachweisbar.“ (FEGEBANK 1994, S. 150) „Das heutige Leben ist chronologisch perfekt organisiert. [...] Die biologische Zeit [...] wird hier unterdrückt.“ (ebd., S. 148) Schulorganisatorisch können mit der Stundenplanung durch die Schulleitung Bedingungen geschaffen werden, die zu einem stabileren, funktionsgebundenen und weniger triebgesteuertem Verhalten der Be-

teiligten führen. Die Qualität der Lehre ist auch von der Finanzierung der Verbrauchsmittel und der Ausstattung abhängig. Fehlende oder funktionsuntüchtige Arbeitsmittel und Billiglebensmittel sowie eingesparte Dekorationsware können die Herstellung und das ästhetische Anrichten eines Qualitätsprodukts verhindern, die Motivation und Entwicklung von fachpraktischer Kompetenz auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden ausbremsen und die Lehrküche als laienhaften Raum mit mangelndem Ernstcharakter inszenieren. Wenn Lehrende bemüht sind, wählen sie begrenzt von den vorhandenen Möglichkeiten Gerichte mit umsetzbaren Arbeitstechniken aus. Der Raum bestimmt die Inszenierung und nicht umgekehrt. Dabei sei darauf hingewiesen, dass die untersuchten Lehrküchen Mängel in der Basisausstattung aufweisen und kein Spezialgerät in der Forderung an die Finanzgeber vertreten ist. Eine politische Lobby für Fachräume gibt es nicht. Übergeordnete Instanzen finanzieren und verwalten nur, dabei spielen didaktische Überlegungen keine Rolle. Die Wirtschaftsunternehmen erkennen zunehmend die Wichtigkeit technischer Fachräume und unterstützen diese durch Materialspenden und finanzielle Unterstützung sowie durch die Bereitstellung außerschulischer Lernorte und Fachexperten. Die Lehrküche wird nicht mit Lebensmittelproduktion und Dienstleistung in Verbindung gebracht, sie wird bei übergeordneten Stellen und außerschulischen Partnern als Lernort für den Privathaushalt eingeordnet und steht nicht im Fokus des Interesses. Elternschaft und Förderverein springen regelmäßig notfallmäßig ein, um ein einfaches Ersatzgerät zu besorgen. Eltern unterstützen Lernende, indem sie Lebensmittel, Arbeitsmittel und Rezeptbücher für Projekte mitgeben, nehmen jedoch keinen abgestimmten und zielgerichteten Einfluss auf qualitative Entscheidungen. Sie sind nicht gezielt involviert und informiert. Hilfen bleiben zufällig über die Eltern-Kind-Beziehung gesteuert. Ein Bedeutungszuwachs kann nur erreicht werden über die Vermittlung der Wichtigkeit von Zielen, Einbindung des Privathaushaltes für Übungsphasen und als wertschätzender Raum zur Wiederholung erlernter Arbeitsprozesse. Selbstwirksamkeit erhöhen und Selbstständigkeit fördern braucht die gemeinsame Einstellung und darf nicht reduziert werden auf losgelöste materielle und finanzielle Gaben. Die Suche nach personeller (Berufe der Eltern), sachlicher und finanzieller Unterstützung sollte angebunden sein an die persönliche Lernumgebung der Lernenden.

Das Thema Berufsorientierung ist im Lehrplan in den Lernbereichen mit Lehrkücheneinsatz unterrepräsentiert und auf der Lernzielebene des „Kennens“ eingeordnet. Hierbei wird sie als nicht verbindlicher Hinweis aufgeführt. Berufsorientierung als Ziel und Inhalt erfolgt nur in den abgeschlossenen Lernbereichen zu Beginn jeder Klassenstufe ohne Anschluss an die eigentlichen Inhalte des Faches. Die Einbindung fehlt und die Berufsbildnennung wirkt in

Bezug auf die weiteren Hinweise und Inhalte künstlich additiv und wird in den untersuchten Einzelfällen auch nicht durchgeführt. Zunehmender Mangel an Auszubildenden in Berufen der personenorientierten Dienstleistung und speziell in der Gastronomie könnte perspektivisch ein verändertes Raumverständnis von außen an die Schule herantragen und führt z.B. zur bereits oben erwähnten Kooperation von berufsbildender Schule und Oberschule.

8.4 Die Raumatmosphäre der Lehrküche

Ob die Lehrküche eine Atmosphäre ausstrahlt, die die Berufsorientierung unterstützen kann, hängt von den Realbedingungen und ihrer subjektiven Wirkung auf den Betrachter ab, der wiederum gestimmt sein muss, um die Atmosphäre gesteuert wahrzunehmen. Grundlegendes Ziel sollte es sein, die Lehrküche so wirken zu lassen, dass sie zielentsprechend Aufforderungscharakter hat und motivierend auf die Akteure wirkt, sie rollenspezifisch gerecht einzusetzen. Sie sollte zu einem fach- und sachkundigen Arbeitsverhalten aller Beteiligten anregen und als didaktisierter Lernort deutliche Signale ausstrahlen. Lehrende können das Raumempfinden doppelt positiv beeinflussen. Sie sind als Raumverantwortliche dafür zuständig, dass die Lehrküche nach einem didaktisierten Lern- und Arbeitsraum aussieht. Dazu gehört die Reinheit der Gestaltung. Eine Vermischung der professionellen Lehrküche mit der Teeküche der Lehrkräfte, unaufgeräumte Arbeitsbereiche, Schränke und Schubladen, unsaubere Fußböden und Arbeitsbereiche, herumstehende Wäscheständer mit nassen Geschirrtüchern, trocknende Wäsche auf den Heizungen usw. tragen zu einer atmosphärischen Störung bei, weil sie die klaren Signale, die der Raum senden kann und soll, umwandelt. Ebenso stört privathäusliches, nicht funktionelles Design wie aus Holz gedrechselte, unhygienische, da nicht zu reinigende Gewürzmöhlen. Lehrende sind in der Lage, auf Lernende gezielt Einfluss zu nehmen (umgekehrt auch) durch die Zielorientierung, ihre Fachsprache, Körperhaltung und andere bewusst eingesetzte Signale. Die Einstimmung auf den ersten Lehrkücheneinsatz hat hierbei eine entscheidende Funktion. Zumeist im Theoriebereich und später wiederholend vor dem Eintritt in den Lehrküchenbereich kann die Vorbereitung durch die Lehrende eine Erwartungshaltung und Verhaltensprägung verursachen. Die Lehrende signalisiert den Wert der stattfindenden Arbeit, das Niveau und den Anspruch, die Ernsthaftigkeit der Inszenierung und ordnet das theoretische und fachpraktische Wissen einem gemeinsamen handlungsorientierten Ziel zu. Eine arbeitsbereite Lernatmosphäre bietet Struktur und kann sich an dem Modell der vollständigen Handlung orientieren. Die Unterrichtsplanung wird so in den Handlungsablauf integriert, Lehrende und Lernende sind gemeinsam an diesem Lernkonzept beteiligt.

8.5 Die Lehrküche als inszenierter Handlungsraum

„Handlungen sind immer Prozesse mit komplexem Hintergrund und sie finden im Allgemeinen in komplexen Prozessen statt. Sie lassen sich also nur wirklich erfassen und realistisch planen/umsetzen/lernen, wenn sie kontextuell eingebunden sind. Nur wenn dies den Lehrenden bewusst ist und sie die Idee von den Prozessen haben, um die es geht, können sie Lern- und Arbeitsarrangements [...] bewusst und nicht nur von den empirisch beobachtbaren Phänomenen her einrichten (HARTMANN 2005, S. 311).

Um die Lehrküche für die Berufsorientierung zu inszenieren, sollten alle weiteren Ebenen des reflexiven Raumeinsatzes bedacht werden, um eine gezielte und planvolle Lernstruktur zu schaffen, die nicht durch affektives Verhalten der Akteure überlagert wird. Lehrende sollten die stattfindenden Interaktionen machtfrei reflexiv beobachtend aufnehmen, kognitiv verwerten und aus den Rückschlüssen Maßnahmen ableiten, die zu einer gewünschten Verhaltensänderung oder -beibehaltung der Akteure beitragen. Inszenierung bedeutet nicht lehrerzentrierte Steuerung sondern konzeptionell eine Lernumgebung zu gestalten, die Bedingungen schafft, um Möglichkeiten zu eröffnen. Dabei ist die Simulation beruflicher Arbeitsstätten weder möglich noch gewollt. Stattdessen ist es die didaktisierte Lernumgebung, die die Wandlung von produktiven Arbeitsprozessen zu produktiven Lernprozessen ermöglicht. Ziel ist ein Lernziel, kein Produktionsziel, dieses ist höchstens Mittel zum Zweck. Die Arbeitshandlungen werden Lernhandlungen.

Unter Beachtung der vorherigen reflexiven Raumebenen wird am Modell der vollständigen Handlung eine günstige Unterrichtsstruktur aufgezeigt, die für die beobachteten Unterrichtseinheiten, und damit (generalisiert) für die Lehrküchenpraxis im Fach WTH, als passend erscheint. Begründet werden kann dies mit der ähnlichen inneren Struktur des Faches wie der des berufsbildenden, lernfeldorientierten Unterrichts. Im Lernprozess kann die Produktausrichtung dieses an betrieblichen Arbeitsabläufen orientierten Modells nur stark begrenzt auch für an der Realität orientierten Aufgabenstellungen der personenorientierten Dienstleistungen verwendet werden und sollte kombiniert werden, z.B. mit Methoden der hermeneutischen Fallarbeit. Das Modell der vollständigen Handlung entspricht, wie jedes Modell, einem abstrakten segmentierten übergeordneten Abbild der Wirklichkeit, das nicht jede Ausprägung von jedem Fall der Realität vollständig widerspiegelt und das flexibel gehandhabt werden muss. Angepasst an die zeitliche und strukturelle Rahmenorganisation der Schule, den Schwerpunkt des Unterrichtszieles und den Kompetenzstand der Lernenden und der Lehrenden, sind einzelne Phasen selbstständiger und entwickelnd und andere instruktiver und regelhafter plan-

bar. Zu bedenken ist hierbei der enge zeitliche Rahmen, der beinhaltet, dass eine vollständige Handlung in drei Unterrichtsstunden bis zu einem mehrwöchiges Projekt angedacht werden kann. Kompromisse sind daher unausweichlich einzugehen, Prinzipien dieses Modells verhelfen jedoch zu einer widerspruchsfreien Anbindung theoretischer und praktischer Phasen. Ausgehend von lebensweltlichen Problemstellungen (in Handlungsfeldern) entstehen in der Planung des WTH-Unterrichts didaktisierte Lernsituationen in Lernbereichen, die mithilfe interdisziplinärem fallorientiertem integrativem Fachwissen und zielführenden komplexen Handlungen gelöst werden. Im Folgenden kann dieses für die Lehrküche spezifiziert werden

Erste Phase: Informieren

Die erste Phase ist das *Informieren*. Voraussetzung für die vollständige Handlung ist die Lebenskontextgebundenheit und die sich daraus ergebenden Lernziele und die Aufgabenstellung. Eine Situationsanalyse (hier kann und sollte wenn möglich bei komplexen Aufgabenstellungen auch fallhermeneutisch gearbeitet werden) ist notwendig. Auch in der ersten Aneignungsphase von unbekannten Arbeitstechniken und -anforderungen im Lernbereich Küche und dem Schwerpunkt der Arbeitsorganisation kann situationsorientiert und damit begründend unterrichtet werden. Es sollten zu Beginn der Unterrichtseinheit das Ziel der ganzen Einheit und die Funktion der herzustellenden Speise genannt werden. Dann kann sich bei der theoretischen Auseinandersetzung anwendungsorientiert darauf bezogen werden. Nach einer, die Trennung von Theorie und Praxis aufhebenden, übergreifenden und an der Handlungssituation orientierten Zielperspektive und Zielfeststellung erfolgt die Ausrichtung von Informationen und Praxis auf die Zielerfüllung und eine erste Qualitätssicherung der geplanten Lehrküchennutzung ist durch diesen überprüfbaren Bezug möglich. Diese geschaffene Einheit unterstützt eine lernförderliche Einstimmung auf die Gesamteinheit. Theorie erhält Bedeutsamkeit und Praxis einen Lernwert. Die Informationen können methodisch variabel je nach Planung zur Verfügung gestellt werden. Bei selbstständiger Schülerrecherche brauchen diese aus der Zielstellung abgeleitete Teilaufgaben, -fragen, Suchkriterien oder Leittexte¹⁶. Diese können vorgegeben oder besser gemeinsam entwickelt werden. Die Nutzung von Räumen mit Computerarbeitsplätzen ist schulorganisatorisch einzuplanen. Das Ziel ist, den Informationsprozess so ei-

16 „Der Fachlehrer ist Ideengeber für eine konkrete berufliche Aufgabe, die den Anforderungen für eine komplexe Lernaufgabe standhalten kann. Die Lernaufgabe muss so gestaltet sein, dass sie den vielfachen Zyklus einer vollständigen Handlung (Wahrnehmen, Denken, Tun und Rückkopplung) ermöglicht.“ (GIRKE 2009, S. 93) Diese Aussage kann auch für lebensweltliche Aufgabenstellungen im allgemeinbildenden Bereich gelten.

genständig wie möglich zu gestalten. Den Bedingungen angepasst können aber in allen Phasen auch Instruktionen notwendig sein. Vor allem im Bereich von Arbeitsschutz und Hygiene sollten Standards abgesichert werden. Instruktionen können mit Informationen gleichgesetzt werden, wenn sie machtfrei formuliert und zielbezogen arbeitsorientiert begründet erteilt werden. Die Informationsquelle kann der Lehrende sein. Die Informationen, ihre Quelle, die Rechercheform, die Präsentation und die Auswahl prägen den Lehrkücheneinsatz erheblich. Von Lehrern ausgegebene Arbeitsblätter sollten konsequent die gleiche Handlungsorientierung ausweisen oder zur multiperspektivischen Darstellung bewusst kommuniziert werden. Arbeitsblätter zu Arbeitsunfällen in der Privatküche, Prüfungsfragen zur Unfallgefahr in der Lehrküche und Anwendungsbeispiele aus der Gastronomie sollten für Lernende lebensweltlich deutlich und handlungslogisch verortet werden, um einen Gewinn zu bringen und das Lehrkonzept nicht diffus werden zu lassen. Fehlende oder falsche Informationen zu Arbeitstechniken und zum Arbeitsmitteleinsatz gefährden die Durchführung und nehmen Einfluss auf die Raumverwendung und -atmosphäre. Es ist wichtig, fremden Quellen gegenüber kritisch zu sein. Sogar Schulbücher der Allgemeinbildung können fehlerhafte Arbeitstechniken abbilden. An der Informationszusammenstellung durch Lernende kann der Lehrende die Intention des Schülers ablesen. Er stimmt wiederum den Jugendlichen durch die Informationsauswahl ein. Berufsorientierend ist ein multiperspektivischer Ansatz des Unterrichts, der realitätsbezogene Aufgabenstellungen begründet und kommuniziert auswählt, Schwerpunkte in Eigenversorgung und Fremdversorgung setzt und wechselt. Schlüsselqualifikationen werden als übergeordnete Ziel-Perspektiven mitgedacht. Die Informationen in dienstleistungsbezogenen Aufgabenstellungen werden um die vertiefte personenorientierte Zielgruppenbestimmung und deren Bedarfsfeststellung ergänzt und das Modell der „vollständigen Handlung“ angereichert.

Zweite Phase: Planung

Die zweite Phase der *Planung* kann im Gegensatz zur betrieblichen Verwendung im schulischen Einsatz Lernziel und methodisches Organisationsinstrument zugleich sein. Zum einen sichert eine angemessene Planung den reibungslosen Ablauf der praktischen Arbeit, zum anderen ist die Kompetenzentwicklung bei Lernenden zum planvollen, problemlösenden Arbeiten ein übergeordnetes Lernziel für die zukünftige Lebensbewältigung (das Berufsleben immer implizit mitgedacht). Entsprechend wichtig ist eine gezielte Unterrichtsplanung im Vorfeld mit Entscheidungen zur Schwerpunktsetzung. Wider der eigentlichen Funktion und deshalb auch nur eingeschränkt geeignet, scheint als Planungsgrundlage für den Unterricht in der Lehrküche traditionell

das Rezept zu dienen, welches, wie die qualitative, inhaltsanalytische Untersuchung hinreichend ausgewiesen hat, nur bedingt zur Arbeitsplanung bzw. als Fertigungsplan oder als Lehrgang ausreicht. Die Ursache liegt in der historischen Entwicklung. Traditionell stammen Rezepte von individuellen handschriftlichen Dokumentationen, die unstrukturiert und nicht standardisiert waren. Für ein systematisches Lernen der handwerklichen Umsetzung in der Schule und für eine professionelle Ausrichtung sollte eine einheitliche Struktur gewählt werden. „Anleitungsbücher – wie Kochbücher – fordern nicht nur gelesen, sondern auch verstanden zu werden und Gelesenes in die Praxis umsetzen zu können.“ (FEGEBANK 1996, S. 36) Lernende brauchen Zeit, das Rezept zu lesen, mit ihrem vorhandenen Wissen und Können abzugleichen und somit Verständnis zu erzeugen, Probleme zu erkennen und Fragen zu entwickeln. Lehrende sollten den Unterschied von Lesen und Verstehen bewusst wahrnehmen und für Verständnis sorgen, indem bereits sprachlich nicht zum „Durchlesen“, sondern zum Überprüfen des Handlungsverständnisses aufgefordert wird. Der Lehrende als Experte und Kenner des Rezeptes versteht beim Lesen und konstruiert sich die vollständige Vorstellung der Durchführung. Anfänger mit geringem Erfahrungs- und Fachwissen sind beschränkt in ihrer kognitiven Konstruktionsfähigkeit, kennen eventuell Arbeitstechniken und Fachbegriffe nicht und können z. B. unter der Technik „Panieren“ und den Zutaten Mehl, Ei und Semmelbrösel nicht wissen, wie der Ablauf stattfindet und welche Arbeitsmittel dafür notwendig sind. Rezepte sind demnach Anleitungen mit unterschiedlichem Grad an Verständnisvoraussetzung, die der jeweiligen Zielgruppe und Kultur angepasst ausgewählt werden sollten, weil Kinder und Jugendliche diese Kulturfertigkeiten entweder noch nicht beherrschen oder nicht verwenden wollen, weil sich ihre Esskultur von der durch das Rezept vermittelten unterscheidet. „Rezepte sind Anleitungen bzw. Vorschriften zu Handlungsausführungen. Sie werden von Laien ebenso benutzt wie von Experten, denn ihnen ist eine „generelle Verständlichkeit“ eigen. Sie verfügen über universelle syntaktische Strukturen, die relativ unmittelbar die Struktur praktischer Handlungsanweisungen widerspiegeln, „die in den Kulturen über Jahrhunderte in ‚Brauch‘ blieben.“ (FEGEBANK 1996, S. 33) Diese „generelle Verständlichkeit“ erfordert von Laien und Experten allerdings einen Mindeststandard an Vorkenntnissen, welcher im Fach WTH erst erzeugt wird, wenn dieser nicht im häuslichen Erfahrungsbereich entwickelt wurde. Rezepte sollten als pädagogisches Medium dem Lernziel und -inhalt gerecht werden und fachpraktisch zu bewältigen sein.

Rezepte unterscheiden sich in ihrem Aufbau und ihren Voraussetzungen, die zur Anleitungsausführung vorliegen. Die Lehrenden sollten die Voraussetzungen so schaffen, dass Arbeitsanweisungen des Rezeptes auch umgesetzt wer-

den können. Das Rezept erklärt Arbeitstechniken nicht, sondern beschreibt den Ablauf und gibt die Mengen und Zutaten an. Als Resultat für die Verwendung von Rezepten können die folgenden Ergebnisse benannt werden:

- Das Rezept sollte für die richtige Personenanzahl vorliegen, ansonsten sollte es vor der Durchführung umgerechnet und die Mengenangaben einheitlich dokumentiert werden.
- Die Arbeitsmittel und ihre Handhabung sollten bekannt sein.
- Die Arbeitsverfahren sollten in ihren Techniken und Abläufen bekannt und verstanden sein.
- Wird mit mehreren Rezepten gleichzeitig geplant, sollten diese einheitlich in Aufbau und Mengeneinheiten sein und gegebenenfalls in einen Arbeitsplan übertragen werden.
- Rezepte sollten entsprechend des Leistungsniveaus der Gruppe ausgewählt werden.
- Die Kosten der Lebensmittelzutaten sind limitierend zu berücksichtigen.
- Die Rezeptausswahl erfolgt nach der schwerpunktgemäßen Zielstellung (z. B. Arbeitstechniken, Lebensmittelauswahl, technologische Prinzipien, sensorische und kulturelle Entscheidungen, Gruppenarbeit).
- Wenn Rezepte mit Varianten angeboten werden, sollte die Auswahl im Vorfeld der Herstellung entschieden und die Umsetzung geplant werden.
- Bei der Ablaufplanung sollte das Abschmecken als Extra-Arbeitsschritt eingeplant und kommuniziert/dokumentiert werden.
- Rezepte sind instruktionale Mittel zur Herstellung. Deren Auswahl oder Entwicklung, das Abschmecken und mögliche Variationen sind konstruktive Teilprozesse, deren Durchführung in der didaktischen Planung des Praxisunterrichts berücksichtigt werden können und sollten.

Rezepte sollten für den Praxisunterricht didaktisch aufbereitet und eingebunden werden. Hier bietet sich die Orientierung an den Fertigungsplänen an, die die Lernenden im Technikbereich bereits kennengelernt haben. Das Rezept als Fertigungsplan zu generieren, professionalisiert und standardisiert es. Es verbindet bei einer gemeinsamen Zielstellung die Fachtheorie mit der -praxis. Je nach Zielstellung ist von der Rezeptwahl die Durchführung abhängig oder umgekehrt. Arbeiten die Lernenden in Gruppen, dann sollten das Rezept bzw. der Fertigungsplan durch eine Ablauforganisation mit Aufgabenverteilung ergänzt werden. Die Koordinierung von Teilaufgaben sichert die Beteiligung aller Ler-

nenden, fördert die kommunikative Absprache, hilft den Überblick zu bewahren und durch einen rationellen Arbeitsablauf Zeit zu sparen. Dadurch wird die individuelle, prozessorientierte Bewertung innerhalb der Gruppe transparenter.

Rezepte werden selten selbstständig entwickelt, sondern aus verschiedenen Quellen stammend verwendet. Die Rezeptauswahl kann je nach Unterrichtsplanung durch die Lernenden erfolgen oder durch die Lehrenden vorgegeben werden. Je nach didaktischer Entscheidung und organisatorischer Machbarkeit ist der Einkauf zeitlich einzuplanen. Auch er kann Lerngegenstand oder ein Planungsaspekt (Bereitstellung der Zutaten) sein.

Die Planungsphase kann durch den engen Stundenumfang (insgesamt und wöchentlich) begrenzt ausfallen, ein Weglassen verhindert jedoch einen zielbezogenen Praxisablauf. Bei einer Planung als Lerngegenstand wird die Planungsphase im zeitlichen und thematischen Mittelpunkt stehen, und die Lehrküche ist nur der Raum der Ergebnisprüfung (Ist die Planung erfolgreich? Funktioniert der Prozess?). Ist die Informationsphase in Form von neu angeeignetem Wissen der Lerngegenstand und soll dieses angewendet werden, dann wird die Planung als Organisationsinstrument in ihrer ursprünglichen Form eingesetzt und nimmt den notwendigen planerischen Mindestzeitraum ein. Lehrgänge als Methode sind planungsarm, kontextlos und wenden erlerntes Fachwissen exakt angeleitet zur Übung an. Das hierbei entstehende Produkt hat ohne weitere Verarbeitung meist einen geringen Verzehrwert, weil es nicht gewürzt ist oder mit weiteren Zutaten kombiniert wird (Schneidetechniken, Schnittformen, Dünsten). Dafür liegt der Schwerpunkt auf dem regelgeleiteten Umsetzen und Üben.

Dritte Phase: Entscheiden

Das *Entscheiden* findet zu jedem Zeitpunkt der Vollständigen Handlung statt und markiert an dieser Stelle nur den Übergang der Planung zur Festlegung der Durchführung. Zum Entscheiden gehören Fachkompetenz und Reflexion über den Entscheidungsgegenstand und den zugehörigen Kontext. Im Kontext sind Entscheidungen differenzierter zu treffen. Lehrende sollten Lernende bei ihren Entscheidungen beratend begleiten und nur dann gezielt eingreifen, wenn es notwendig ist und der Lernprozess grundlegend gefährdet wird. Dies ist dann von Bedeutung, wenn Gefährdungen der Sicherheit und Hygiene erkannt werden oder Lernende das Lernziel durch eine Wahl nicht erreichen können. Dies kann an falschen fachlichen Annahmen oder affektgesteuerten Urteilen (Lust, Unlust, Ängste, Übermut, ...) liegen. Um ein Scheitern zu vermeiden, ohne die Selbststeuerung einzugrenzen, können Lernende Zwischenstände von Aufgabenbearbeitungen vorstellen und Entscheidungen diskutie-

ren. Das sichert bei der Planung gemeinsamer Projekte die Qualität durch gegenseitigen Austausch, nutzt den Vergleich von Gruppenideen und -leistungen sowie die gesunde Konkurrenz. Es schult die Analysefähigkeit, die Beobachtungsgabe und die Kommunikation sowie neben dem Sozialverhalten die Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit. In den beobachteten Projekten der Klasse 9 hätte die Recherchearbeit verkürzt und als Hausaufgabe teilweise ausgelagert werden können, um die gewonnene Zeit für eine gemeinsame Zwischenbilanz und zur Entscheidungsfindung zu nutzen. Dieser Schritt beinhaltet auch die Reflexion des eigenen Handelns und stärkt die persönliche Bindung an das eigene Projekt. Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit werden an selbstbestimmter Entscheidung deutlich. Die Lehrküche muss einen Mindeststandard an verlässlicher Qualität und Ausstattung haben, so dass Lernende selbst über Rezepte entscheiden können und nicht die beschränkten Raumbedingungen Entscheidungen abnehmen. Die Untersuchung zeigt bei freier Entscheidung eine eher vorsichtige Wahl von Gerichten, die kein Eingreifen der Lehrenden nötig macht. Hier wäre es möglich, die Lernenden zu ermutigen, unbekannte Rezepte zu wählen und Neues auszuprobieren. Diese können jedoch den Aufwand und Umfang nicht einschätzen und bräuchten eine Beratung. Lehrende sollten dabei jedoch nicht zu instruktiv vorgehen, da schwach intrinsisch motivierte Lernende sonst passiv werden und selbst bei erkannten Fehlentscheidungen von Lehrenden diese durchführen. Entscheidung braucht Raum, d.h. Lehrende sollten Zeit, Ruhe und eine geeignete Lernumgebung bieten (können).

Vierte Phase: Ausführen

Die *Ausführung* ist die eigentliche lehrküchenverwendende Phase. Die Planungsphase beschränkt sich höchstens auf der Kontrolle des Vorhandenseins von benötigten Arbeitsmitteln und Zutaten. Die Vorphasen sind jedoch für das tatsächlich herstellende Handlungserleben entscheidend. Sie stimmen die Lernenden bereits auf die Lehrküche ein und schaffen die Voraussetzungen zur Umsetzung.

Die Ausführung besteht aus den Arbeitsphasen:

- Personalhygienische Maßnahmen durchführen,
- Arbeitsplatzvorbereitung,
- Zubereitung,
- Abschmecken,
- Anrichten,

- Produkttest/Verzehr,
- Reinigen/ Aufräumen.

Je nach Wahl des Gerichtes und des Zeitaufwandes bzw. Schwierigkeitsgrades ist die Zubereitungsphase dominanter oder gleichwertiger Teil der Ausführungsphase.

Die Zeitplanung ist ähnlich wie bei betrieblichen Arbeitsprozessen eng bemessen. Dieser Bezug kann deutlich gemacht werden. Während der Durchführung ist für Lernende keine Zeit, um weitere Informationen zu recherchieren. Das Informieren bei Mitschülerinnen und -schülern oder den Lehrenden erfolgt während des laufenden Prozesses selbstgesteuert. In begleitender Funktion sollten sich die Lehrenden eher zurückhalten. Ihre Aufgabe ist es, Lernprozesse zu beobachten und bei Störungen (motivierender oder technischer Art) das Generieren von Lösungswegen zu unterstützen. Oberste Aufgabe der Lehrenden ist es, den Einsatz in der Lehrküche so klar zu inszenieren, dass Lernende diese Orientierung bei der Erfüllung der Aufgabenstellung konfliktfrei übernehmen können. Sie sollten die notwendigen, zielbezogenen fachlichen, räumlichen, planerischen und persönlichen Voraussetzungen besitzen und möglichst im Vorfeld eingestimmt werden. Korrekturen während des Ablaufes sind, wie schon beschrieben, deshalb schwierig, weil sich Lernende (für sich selbst und innerhalb ihrer Arbeitsgruppe) Lernräume schaffen, in die von außen dringende Eingriffe von Lehrenden (korrigierende Hinweise hineinrufen, Teilaufgaben übernehmen) weniger wahrgenommen werden, als wenn Anfragen zur Hilfestellung von Lernenden aktiv ausgehen.

Bei Lernenden mit geringer intrinsischer Motivation und/oder Schwierigkeiten, Aufgabenstellungen zielgerichtet durchzuführen, sollten im Vorfeld die Handlungsorientierung, Planungsphase, Entscheidung und Gruppenbildung vom Lehrenden sehr bewusst begleitet werden. Häufig führen eine ungünstig getroffene Auswahl von Gerichten, die Bildung einer Gruppe, die sich nicht gegenseitig stabilisieren kann, und eine fehlende persönliche Zielorientierung zu einem starken Bestreben der räumlichen Uminszenierung. Eine große Chance liegt in der vorbereitenden Phase und der persönlichen Einstimmung. Im Prozess sind die Einflussmöglichkeiten dann gering, wenn die Gruppe eine ungünstige eigene Raumstimmung erzeugt hat. Deshalb ist die Beobachtungsfunktion der Lehrenden im prozessorientierten Praxisunterricht hervorzuheben!

Wenn Lernende die Lehrküche zweckentfremden und umorientieren, steht der Schutz der Lernatmosphäre der anderen Lernenden im Vordergrund. Diese lassen sich von leichten Störungen nicht beeinflussen, wenn sie planvoll, motiviert und selbstgesteuert ihrer Arbeit nachgehen und es nicht zu räumlichen Über-

griffen kommt. Lehrende können versuchen, Ursachen für die Störung zu analysieren und Abhilfe zu schaffen. Die Entscheidung für die Rauminszenierung liegt jedoch bei jedem einzelnen Akteur und seiner Einsichtsfähigkeit. Allerdings müssen Lehrende sofort konsequent eingreifen, wenn die Sicherheit von Lernenden in Gefahr ist. Messer sind zum einen eine Gefahr im regelkonformen Arbeitsprozess wenn sie unscharf sind, zum zweiten bei unsachgemäßer Technik wenn sie scharf sind und zum dritten können sie in Händen von affektiv unkontrolliert agierenden Jugendlichen möglicherweise zu einer fremd-aggressiven Waffe werden.

Die zwei vernachlässigten Teilarbeitsschritte Abschmecken und Anrichten sollen an dieser Stelle eine besondere Beachtung finden, da sie es verdient haben, zu einer thematisierten Teilaufgabe jeder Speisenherstellung zu werden. Das generelle Würzen zum Abschmecken des fertigen Produktes wird in Unterrichtsabläufen nicht als eigener Lerngegenstand oder wichtige Teilaufgabe thematisiert und in den üblichen Rezepten häufig nicht mit Mengen angegeben. Das Abschmecken ist subjektiv und wird individuell nach persönlichem Geschmack durchgeführt, traditionell erfolgte die Erfahrungsbildung zu Dosierungen durch die häusliche Mitarbeit, „Imitation und Unterweisung“ (FEGEBANK 1996, S. 34). Ganz ungesteuert verlief dieses demnach nicht und so sollte auch in der Lehrküchenpraxis nicht von einem ungesteuerten experimentellen Vorgehen ausgegangen werden, wenn dieses nicht mit einer erfahrungs- und erkenntnisbildenden Auswertung kombiniert wird. Lernende, die arbeitstechnisch die Produktion bewältigt haben, sind enttäuscht über den Geschmack, haben jedoch häufig keinerlei Vorstellungen über die Möglichkeiten und Mengen von Gewürzzugaben. Mit dem Würzen können die Lernenden ihr individuelles Produkt selbst ausgestalten. Das zu fördern ist ein anzustrebendes Ziel. Jedoch sollten die sensorischen Regeln und Standards der Passung von Geschmacksrichtungen, Stärken von Dosierungen, kulturellen Traditionen usw., die ein Lernen des Abschmeckens in seiner technischen Durchführung und geschmacklichen Basis ermöglichen, einen eigenen Lehrgang erhalten. Die Bedeutsamkeit liegt darin, dass den Lernenden ansonsten eine Grundvoraussetzung fehlt, um ein qualitativ befriedigendes Ergebnis durch die sensorische Prüfung (Verzehr) evaluieren zu können. Individualität und Selbstwirksamkeit werden gestärkt und die Erwartungshaltung auf ein unbekanntes oder bisher abgelehntes Produkt eher positiv belohnt. Ohne die Fähigkeit des Abschmeckens kann der Lernende kein planbares Ergebnis erzielen. Würzen ist instruktional nicht anzuweisen und muss bewusst entwickelt werden.

Das Anrichten ist eine Teilaufgabe, die das Portionieren und das ästhetische Präsentieren beinhaltet. Das Anrichten sollte nach einigen Grundregeln erfolgen und somit ein Lerngegenstand sein. Für die berufliche Orientierung ist

diese Arbeitsphase von großer Bedeutung, da sie ein persönliches Ausdrucksmittel darstellt, die individuelle Gestaltung ermöglicht und die Identifikation mit dem geschaffenen Produkt ausdrückt. Wird diese Phase übergangen, endet die Rauminszenierung durch die Lehrenden an einer ungeeigneten Stelle und die Lernenden neigen dazu, die Professionalität zu verlassen und den Verzehr als Eigenbedarf mit möglichst großen Portionen zu inszenieren. Essen erhält nicht seinen Wert und auch die Arbeitsleistung keine Würdigung. Gehört das Anrichten zur Produktherstellung, werden Komponenten auf dem Teller nebeneinander präsentiert ohne sie zu vermischen. Dies ermöglicht einen Produkttest zur Auswertung durch Dritte oder die Ausrichtung der Gerichtherstellung für einen Anlass.

Fünfte Phase: Kontrollieren

Die vorletzte zu beschreibende Phase eines Lehrkücheneinsatz beinhaltet die *Kontrolle* der sach- und fachgerechten Ausführung. Wie das Abschmecken und Präsentieren wird auch die Kontrolle von Prozess und Ergebnis bislang nicht ausreichend für die Steigerung des Lernwertes genutzt. Individuell, in Arbeitsgruppen oder im Gesamtgruppenverband sollten die angerichteten Speisen gemeinsam begutachtet werden. Ohne den persönlichen Verzehr auszuschließen, verbleibt eine professionelle Arbeitsatmosphäre durch diese Evaluationssituation, die auch mittels der gezielten Methodenwahl der sensorischen Prüfung einen arbeitsorientierenden Charakter erhält. Durch die Analyse der qualitätsbestimmenden Eigenschaften des Endprodukts können die Lernenden besonders im Vergleich Rückschlüsse auf die erfolgte Planung und auf die Teilverfahren des Herstellungsprozesses ziehen und Fehlerursachen können ermittelt werden. Die Inszenierung der Lehrküche reicht mit diesem Kontrollschritt über den Herstellungsprozess hinaus und schafft die Distanzierung zur persönlichen Eigenversorgung. Sie richtet die Perspektive auf die Arbeitsleistung und den Prozess der Planung und Durchführung und gibt dem Endprodukt einen übergeordneten Wert. Die Lernenden üben sich in Kommunikation und Beobachtung, wobei sie erfahren, dass es bei qualitativem Arbeiten zu einer präsentierbaren Produktqualität kommt. Dies ist eine Grundvoraussetzung, um Produkte für „Dritte“ verantwortungsvoll herzustellen. Diese Phase richten Lernende zunächst auf das Urteil der Lehrenden als Experten aus. Um eigenständig anhand objektiver Kriterien eine Produktanalyse durchzuführen, benötigen sie sensorische Merkmalsbeschreibungen. Bei Stückware und ohne esskulturelles Ziel kann der Verzehr auch weggelassen werden und nur die sensorische Begutachtung stattfinden. Die Lernenden könnten ein Gebäckteilchen z. B. aus dem Unterricht mitnehmen. Eine Auswertung sollte immer direkt

am Produkt erfolgen und schränkt den Zeitrahmen bei verderblichen Speisen erheblich ein gegenüber einem technischen Produkt.

Sechste Phase: Beurteilen

Die Beurteilung durchzuführen mit der zukunftsorientierten Frage nach den Verbesserungsmöglichkeiten des stattgefundenen Handlungsvollzuges nimmt eine Form der pädagogischen Diagnose in Anspruch, integriert die Möglichkeit der schulischen Leistungsbeurteilung in den Lernprozess und fördert die gruppeninterne Feed-Back-Kultur (vgl. WINTER 2012, S. 27 ff.). Die hier stattfindende Reflexion ist Bewertungsmethode und Lerngegenstand in einem. Sie hat eher eine beratende und selbstreflexive Funktion anstatt eines Urteils. Die Lehrenden können durch Gesprächsführung und -beobachtung analysieren, ob Lernende die Ursache für Fehler erkannt haben und die Reflexionsfähigkeit fördern. Auswertung und Beurteilung in einer kombinierten Phase sollte gestärkt werden!

Die gruppeninterne Reflexion des Arbeitsprozesses nach kompetenzorientierten Kriterien schließt auch die Evaluation der Lernenden ein, wie sie den Lernprozess empfunden haben, was sie sich wünschen, welche Erwartungen sie haben und was der Lehrende verbessern kann. Hierzu gehört auch das Bewusstsein für die Lern- und Arbeitsbedingungen. Die Lehrküche hat als Lobby seine Nutzer. Lernende sind jedoch nur selten in Küchenplanungen involviert. Dabei können sie entsprechend ihrer Erfahrungen einschätzen, welche Arbeitsmittel gebraucht werden, welche nicht die notwendige Qualität aufweisen usw. Wenn diese Kultur der offenen gemeinsamen Reflexion von Personen, Beziehungen, Lerngegenständen, Handlungsvollzügen und Lernumgebungen gesamtschulisch gepflegt werden würde, ließen sich eher und intensiver die Selbstbedeutsamkeit und -wirksamkeit der Lernenden verbessern. Gestaltungskraft lässt sich entwickeln, wenn ein Bewusstsein über den persönlichen Wert eigener Anstrengung herrscht. Schule sollte hier Schülerpotentiale nutzen und Synergien schaffen.

Als problematisch anzusehen ist der fehlende Ernstcharakter, wenn dieser auf die ökonomisierte Arbeit reduziert wird. „Heißt Ernstsituation jedoch, daß aus Motivationsgründen das, was während des Lernens hergestellt wird, auch sinnvoll und brauchbar sein soll, so kann solches Lernen ebenso günstig, wenn nicht günstiger in Lehr- und Schulwerkstätten vorgenommen werden.“ (LIPSMAYER/NÖLKER et al. 1975, S. 50)

8.6 Die reale Lehrküche für die Berufsorientierung

Die vorherigen Reflexionsebenen zeigen bereits deutlich, dass erst das Bewusstsein der anderen Ebenen die perspektivische Orientierung, persönliche Einstellung und den bewussten Umgang mit bestehenden Raumbedingungen ermöglichen. Davon können Forderungen abgeleitet werden, wie zum einen eine Lehrküche für den Einsatz zur schulischen Berufsorientierung optimal auszusehen hätte und zum anderen, wie bestehende Lehrküchen optimiert werden können. Letzteres ist vor allem aus der empirischen Datenanalyse abzuleiten, die in bestehenden Küchen, die durchweg mehrere Jahre Nutzungsphase hinter sich haben, erhoben wurde. Hier bieten sich für Lehrende Anhaltspunkte für eine Korrektur und Ergänzung sowie eine wissenschaftliche Argumentationsgrundlage gegenüber den Finanzierungsverantwortlichen. Hinweise zur Einrichtung und Listen für die Regelausstattung von Lehrküchen (allgemeinbildender und hauswirtschaftlicher Art) gibt es viele (eine Auswahl: PÄDAGOGISCHES ZENTRUM (Hrsg.) 2001, GROCHOLL 1984, HENNINGSEN 2006, RÖBLER-HARTMANN 2006). Die Listen sind unterschiedlich umfangreich. Dies liegt an einem unterschiedlichen Raumeinsatz und -verständnis sowie einer erfahrungsbasierten Weitergabe von unterrichtsgerechten Ausstattungen. Diese sind in der Regel nicht falsch, jedoch zu unspezifisch für den Einsatz im WTH-Unterricht. Die in dieser Forschung untersuchten Einzelfallstudien geben Hinweise darauf, welche realen Bedingungen störende oder fördernde Auswirkungen zeigen. Dabei bestätigt sich, dass die hauswirtschaftlichen Forschungsergebnisse der 1970er und 1980er Jahre zu rationellen und didaktischen Arbeits- und Lernformen in Hauswirtschaftsküchen an Schulen nicht so weit von den Erkenntnissen dieser Arbeit entfernt liegen, wenn auch die Ziele und Begründungszusammenhänge unterschiedlich sind. Dieses vermag die Sicht zu stärken, dass hauswirtschaftliche Unterrichtsformen und Berufsorientierung ähnliche professionelle Arbeits- und Lernbedingungen benötigen und die Lehrküche ein hauswirtschaftlicher und berufsorientierender Lernort zugleich sein kann, indem Synergien genutzt, Unterschiede herausgestellt und Gemeinsamkeiten mehrperspektivisch inszeniert und kommuniziert werden. Professionalität des Unterrichts erfordert entsprechende Raumanbindung, -ausstattung und -einrichtung. Einige organisatorische Folgerungen aus den Beobachtungen können die berufsorientierende Arbeit im Fachraum verbessern. Sie erleichtern den Arbeitsablauf und sparen Zeit und Laufwege, erhöhen die Sicherheit und Hygiene und schaffen einen Raum mit erkennbaren und spürbaren Arbeitsstandards. Sie deuten auch auf den bewussten Raumeinsatz und eine hohe berufsorientierende Potentialnutzung hin. Das wirkt auf die Akteure und ihre Lehr-, Lern- und Arbeitsleistung. Einige Ergebnisse wirken banal und von außen beobachtete Fehler unverständlich, im Kontext der reflexiven Raumanalyse

sind jedoch tiefgehende Hintergründe als Ursachen auszumachen. Vor allem das sehr heterogene Raumverständnis *und -unverständnis* der Raumverantwortlichen, auch bedingt durch die wirkenden multisystemischen Bedingtheiten und kultargesellschaftlichen Ursachen, führen zu einem komplexen Wirkgefüge in dem unscharfe Messer, fehlende Basiswerkzeuge und die darauf resignierte Reaktion der Lehrenden und Lernenden nur der reale sichtbare Teil des Gesamtzusammenhanges sind.

Die hier aufgeführten Artefakte sind hierfür exemplarisch und stehen als sichtbares Zeichen für einen generell zu postulierenden Umstand. Sie sind systematisch in die Raumanbindung, -ausstattung und -einrichtung einzufügen.

Raumanbindung

Entsprechend der Teilaufgaben des Modells der vollständigen Handlung braucht die Lehrküche als Herstellungs-, Kontroll- und Bewertungsort für die vorbereitenden Phasen einen innerschulischen Ort der Information, Recherche und Planung. Der sogenannte Theorieraum, ob angebunden, integriert oder separat, sollte unmittelbar in der Nähe liegen und Möglichkeiten zu den verschiedenen sozialen Lernformen und -methoden, insbesondere dem selbstgesteuerten Lernen, bieten. Hier steht die Forderung, dass für moderne Recherchemöglichkeiten Computer und Internetanschluss zur Verfügung stehen sollten, die dem Fach WTH zugehörig oder mindestens für die Akteure prinzipiell zugänglich sind. Arbeitstechniken, Verarbeitungsformen usw. können z. B. über Filme aus dem Internet fachlich sehr gut demonstriert, Rezepte recherchiert und Arbeitspläne erstellt werden. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Personalhygiene sowohl grundlegender Lerngegenstand als auch Arbeitsvoraussetzung des Unterrichtes ist, ohne die notwendigen räumlichen Bedingungen hierfür zu erhalten. GROCHOLL beschrieb bereits in ihrer Forschung zur Lehrküchengestaltung den notwendigen Nebenraum: „Der Wasch- und Umkleideraum sollte mit 4 bis 6 Handwaschbecken, Seifenspendern, Einweghandtüchern, Spiegeln und Kammablagen, mit einem Regal für Büchertaschen und mit verschließbarem Schrankraum ausgestattet sein.“ (GROCHOLL 1981, S. 25) Zwar lag der Stundenumfang des Einzelfaches Hauswirtschaft in Westdeutschland in den 1970er Jahren natürlich unvergleichlich höher als der die Lehrküche verwendende Fächeranteil von WTH. Jedoch kann dies für die qualitative Notwendigkeit und grundsätzliche Bedeutung von Hygiene eigentlich keine Begründung sein. Wenn alle Beobachtungen ergeben, dass sich die Lernenden erst gleichzeitig anstellen, um an einem Waschbecken, durch die Zeitknappheit getrieben, halbherzig und flüchtig die Hände zu waschen und dann bei Bedarf am Arbeitsplatz die Haare zusammenbinden, drängt sich Handlungsbedarf auf. Zudem ist nicht geregelt, wie die Hygiene der Arbeitskleidung

gewährleistet wird. Wann werden Küchenschürzen gewaschen und wer kontrolliert die Notwendigkeit? Orientiert an hygienischen (beruflichen) Standards ist dieser Zustand nicht akzeptabel, auch privathäuslich ist die Ausstattung diesbezüglich rationeller und qualitativ besser. Schulorganisatorisch ist es aus zeitlichen Gründen ungünstig, lange Wartezeiten für die persönliche Hygiene einzuplanen. Diese können nur mit unsachgemäßer Handhabung abgekürzt werden. Personal-, Betriebs- und Lebensmittelhygiene im Berufsbereich sollten die Grundprinzipien leiten für die Vermittlung von persönlicher Hygiene, Arbeitsplatz- und Lebensmittelhygiene der Allgemeinbildung. Die Erweiterung der Arbeitsplatzhygiene auf den gesamten „Betrieb“ in der Lehrküche würde die Diskrepanz aufheben, die im Folgenden noch zu beschreiben ist (siehe unten: Küchenform).

Für das professionelle Raumempfinden ist die Ordnung von entscheidender Bedeutung. Wäschereinigung und -trocknung braucht bereits in der Küchenplanung einen geeigneten Platz, entweder außerhalb der Lehrküche (zu bevorzugen) oder separat im Raum in einem eigenen Bereich. Nur so lassen sich unhygienische Vermischungen nasser ungewaschener und nasser gewaschener Geschirrtücher vermeiden. Das Trocknen auf Heizkörpern ist aus hygienischen Gründen und das Verstellen von Laufwegen mit Wäschegestellen aus sicherheitstechnischen Gründen zu unterlassen. Beide Mängel schaffen außerdem eine Atmosphäre der Improvisation.

Die außerschulische Anbindung sollte regional im engen Umfeld Kontaktmöglichkeiten zu Berufsschulzentren und Wirtschaftsunternehmen bieten (insbesondere hier Gastgewerbe oder Lebensmittelhandwerk und -technologie) sowie die Systemanbindung dazu nutzen, um die Lehrküche mit Hilfe dieser Experten professionell zu stimmen und zu inszenieren. Lehrende können sich austauschen und weiterbilden, Experten können Einheiten bei sich gestalten oder in die Lehrküche kommen. Ausgesonderte, aber fachlich noch gültige Schulbücher der Berufsbildung können weitergegeben werden. Hierbei ist zu konstatieren, dass das Bewusstsein für diese Synergien von allen Akteuren weiter geschärft werden sollte. Eine Neudefinition der Funktionszuweisung der Lehrküche, weg von der häuslichen Eigenverpflegung, ist hierfür die grundlegende Voraussetzung.

Raumausstattung und -einrichtung

In der Auswahl, Quantität und Qualität von Einrichtung und Ausstattung sollte die Lehrküche ausgerichtet werden an den Zielen, die mit ihr erreicht werden sollen. Die Lehrküche ist in ihrer Ausgestaltung nicht mit einer produktionsorientierten, gewerblichen oder privathäuslichen Küchenform zu vergleichen. Die

Lehrküche dient keiner Berufsausbildung und auch nicht der Selbstverpflegung. Als Lernort für wechselnde Gruppen mit ungeübtem und altersentsprechend jugendlichem Raumnutzungsverhalten benötigt die Lehrküche eine robuste Gestalt und eher mit dem Profibereich vergleichbare, verschleißarme Geräte hoher, aber einfacher Qualität. Die Größen und Volumina von Ausstattungsgegenständen und die Wahl von Maschinenstärken sind dagegen an kleinen, dem Eigenbedarf nahekommenden Produktionsmengen orientiert, da der Prozess der Arbeiten im didaktischen Vordergrund steht. Dieser Widerspruch zeigt bereits die Sonderstellung einer Lehrküche gegenüber privathäuslichen und gewerblichen Ausführungen. Kompromisse sind notwendig, da Hersteller für diese kleine gesonderte Zielgruppe keine speziellen Geräte herstellen. Küchenmobiliar ist arbeitsorientiert und nicht wohnorientiert zu wählen, damit verwundert die an Privatküchen orientierte Gestaltung bestehender Lehrküchen, lässt sich aber durch die reflexiven Raumebenen (kulturhistorisch und intentional) begründen. Gastronomieküchen aus Edelstahl, sockelfrei und fugenlos verbaut, halten länger und professionalisieren die Raumatmosphäre. Sie sind ausgerichtet auf das Verstauen und Verwenden von Großkücheninventar. Kochtöpfe mit 20 Liter Volumen und Gastro-Normbehälter besitzen Schulen häufig für die Ausgestaltung eines Festes. Werden diese in Haushaltsküchenschränken gelagert, überlasten sie damit Topfschränke in Rondell-Ausführung und zerstören mit ihrem Gewicht das Inventar. Privathaushaltsküchen sind für die Mischung von gewerblichen und haushälterischen Arbeitsmitteln ungeeignet, wenn Größen und Gewichte die zugelassenen Maße und Lasten übertreffen. Eine Mischform der Arbeitsmittel ist aus oben genannten Gründen unausweichlich. Kleinküchenmaschinen werden eher aus Angeboten von Haushaltsgeräteherstellern gewählt – hier sollte das leistungsschwache Discountergerät vermieden und Mechanismen des schnellen billigen Ersatzes durch Hilfen des Fördervereines durchbrochen werden. Handwerkzeuge dagegen sollten hochwertig und langlebig angeschafft werden aus dem Angebot professioneller gewerblicher Kucheneinrichtung. Langfristig rentiert sich robustes rostfreies und leicht zu reinigendes Handwerkzeug. Hierauf wird im folgenden Abschnitt noch genauer eingegangen, wenn die Arbeitsmittel eine gesonderte Betrachtung erhalten.

Arbeitsmittel

Innerhalb der lehrküchenspezifischen Arbeitsmittel sollte von den Lehrenden ein besonderes Augenmerk auf eines der wichtigsten Küchenwerkzeuge gelegt werden. Die vorgefundenen Zustände der Messerausstattung und -verwendung sind symptomatisch für den schwierigen Stand der Lehrküche im Bildungssystem. Kein anderes Küchenwerkzeug wird häufiger verwendet und

verbindet sicherheitstechnische Anforderungen, vielgestaltigen Einsatz und die Notwendigkeit des Übens der Arbeitstechnik mit verantwortungsvollem Umgang, kreativer Gestaltung und einfacher Verwendung. Das Messer ist ein Sinnbild für die Überschneidung von professioneller Arbeit und Hausarbeit, wenn es mit einer optimierten Arbeitstechnik und nicht ausschließlich erfahrungsbasiert laienhaft eingesetzt wird. In der vorgefundenen Realität sind Messer nur unsortiert und unscharf vorhanden. Sicherer Umgang und Arbeitstechniken werden im Theoretischen ausführlich vermittelt, gleichzeitig erfüllen die Messer in der Praxis nicht die Anforderungen für sicheres und qualitatives Schneiden. Sie werden durch billige Haushaltsmesser sporadisch ersetzt, die wiederum nur schlechten Qualitäten entsprechen. Die Messerauswahl sollte sich an den beruflichen Nutzungserfahrungen von Köchen orientieren (hier ist ein Austausch mit Berufsschulen oder Gastgewerbe hilfreich). Es reicht für jeden Schüler ein Kochmesser (für alle Schneidearbeiten mit glatter Klinge), ein Tourniermesser (für das Formschnitzen) und ein Tomatenmesser (geriffelte Klinge für Häute). Pro Küchenbereich sollte ein Brotmesser vorhanden sein. Die Preise dieser Messer in hoher Qualität sind in der Anschaffung im Vergleich zu billigen Messern mit schlechter Qualität erst einmal hoch, diese Investition rentiert sich jedoch langfristig:

- Die geringe Messeranzahl qualitativ hochwertiger Messer ist langlebiger als die Vielzahl erworbener und untauglicher Messer.
- Die Messer sind schärfer, Unfallschutz und Schnittergebnisse sind verbessert und das Lernen von Schnitttechniken wird erleichtert.
- Die Klingenhärte ist höher und die Messer bleiben länger scharf.
- Qualitätsmesser können vielfach geschärft werden.
- Einheitliche Messersätze können sicherer verwahrt und besser kontrolliert werden.
- Lernende finden zum Üben der Schneidetechnik und Auswahl der richtigen Messerart die geeigneten Messer vor und können das Lernziel erreichen.
- Lernende erkennen im Theorie-Praxis-Verbund die Wichtigkeit von angemessenem Arbeitsverhalten, angemessenen Arbeitstechniken und -mitteln und werden professionalisiert.
- Die Lehrküche als Fachraum ist mit fachgerechten Arbeitsmitteln lernmotivierend und atmosphärisch wirksam auf ein fachgerechtes Verhalten.

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass Arbeitsmittel in auffälligem Maße uneinheitlich, defekt oder unvollständig sind. Lehrende kennen den Zustand und kommunizieren darüber im Unterrichtsgeschehen, als ob Ihnen dieses egal ist. Eine Ursache kann darin begründet sein, dass sie nicht bedarfsgerecht über Neuanschaffungen entscheiden können und keine freiverfügbaren Geldmittel für Ersatzanschaffungen zur Verfügung stehen. Die Finanzierung der Lehrküche ist problematisch und ein Bewusstsein für die Dringlichkeit ist an den distanziierten betreffenden Entscheidungsstellen oftmals nicht vorhanden. Perspektivisch ist ein Umdenken notwendig. Forderungen aus der Wirtschaft an die Schulpolitik sind in diesem Fall noch nicht auszumachen, das Gastgewerbe sollte sich dafür sensibilisieren, dass einem mangelnden Interesse an Ausbildungsplätzen in diesem Bereich auch durch eine verbesserte Zusammenarbeit mit den Oberschulen entgegengewirkt werden könnte. Unterstützungsleistungen vielfältiger Art sind denkbar. Der Bedarf an Verbesserung ist da und Maßnahmen sind notwendig. Arbeitsmittel sollten einheitlich für jeden Arbeitsplatz standardisiert vorliegen und regelmäßig überprüft werden. Die notwendige Grundausstattung, die für die Mehrheit aller Gerichte ausreichen würde, ist geringer und in anderer Zusammensetzung als die Anzahl an vorhandenen Arbeitsmitteln in den analysierten Küchen. Beispiele für überflüssige Ausstattung jedes Arbeitsplatzes sind die flotte Lotte, verschiedene Haushaltsmesser, Dampfschnellkochtöpfe an jedem Platz, Knoblauchpressen, Apfelmessmesser und Kräuterwiegemesser. Stattdessen fehlen Rührlöffel, scharfe Messer und funktionstüchtige Rührgeräte und rutschfeste Bretter, die sich nicht verziehen. Die Quantität könnte erniedrigt werden und die Qualität der einfachen Grundausstattung sollte dagegen erhöht werden. Funktionsuntüchtige Geräte sollten sofort ausgesondert werden.

Während des Herstellungsvorgangs sollte ein Ablageteller für benutzte Arbeitsgeräte anstatt eines Löffeltopfes bereitstehen. Das verhindert die Entnahme von trockener Vorratsware mit nassem Löffel. Der Löffeltopf ist bei immer wiederkehrenden Teilaufgaben über einen längeren Zeitraum an einem Küchenposten in der Gastronomie sinnvoll. Bei jeweils einmalig durchgeführten Teilaufgaben ist dieser nicht mehr funktional. Ein Teller ist standfest und von allen Teilnehmern leicht erreichbar, die trockene Lagerung ist aufgrund der kurzen Verweilzeit unproblematisch.

Die Präsentations- bzw. Kontrollphase erfordert entsprechendes Inventar zum Markieren des Ortes und aufgabengerechten Inszenieren der Lehrküche. Eine besondere Form der Präsentation ist das Buffet. Da dieses in den Fallanalysen in zwei Lehrküchen als Präsentationsform verwendet wird, kann von einem gängigen Methodeneinsatz ausgegangen werden, der allerdings nicht konsequent fachlich fundiert eingesetzt wird. Das Buffet zieht in den entsprechen-

den Unterrichtseinheiten in der Lehrküche eine starke Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich, ist durch die bestehenden Erfahrungen emotional positiv besetzt und löst eine erhöhte Motivation aus. In der Unterrichtsumsetzung verbleibt diese Form der Speisenpräsentation jedoch auf dieser affektiv wirkenden Ebene und wird nicht als Lerngegenstand fachlich eingeführt, sondern lediglich als aktivierende Methode zum gemeinsamen gruppenübergreifenden Produktverzehr eingesetzt. Lernende zeigen ein Interesse für die professionelle Herstellung eines Buffets. Es ist eine geeignete Methode, die eine Ausrichtung auf Dienstleistung unterstützt und Produktqualität und Ästhetik verbindet. Lehrkräfte sollten sich an den funktional begründbaren Regeln für das Buffet orientieren, die professionell verwendet werden, aber auch für den privathäuslichen Bereich sinnvoll sind. Die Ästhetik sollte Beachtung finden, genauso wie die funktionalen Regeln und Prinzipien eines Buffets thematisiert werden sollten. Aus ihnen leiten sich die erforderlichen Ausstattungsgegenstände ab. Das Buffet benötigt neben der vorhandenen Grundausrüstung nur wenige Sachmittel, die das Ziel unterstützen gruppenübergreifend für „Dritte“ etwas anzurichten und den Ablauf des selbstständigen Auswählens zu ermöglichen unter angemessenen hygienischen und ablauforganisatorischen Bedingungen. Die Lehrküche ist dazu zu inszenieren.

Optimaler Weise sind für die bessere Übersicht und Entnahme Etagieren (in der Holzwerkstatt herstellbar) sinnvoll und dekorativ. Dazu werden Tischdecken, Dekorationsartikel (können Lernende in der Natur sammeln, herstellen oder mitbringen), entsprechendes dekoratives Geschirr (Cocktailgläser, Dessertschalen, Vorlegeplatten, Karaffen), Servietten und eventuell eine Warmhalteplatte mit Stromanschluss, je nach Buffetform und entsprechend professioneller Regeln benötigt. Ein Schwerpunkt einer solchen Lerneinheit sollte das ablauforientierte und präsentative Anrichten sein.

Sensorische Vergleiche und Prüfungen werden dagegen neutral inszeniert durch Prüfzettel und Prüfutensilien. Kleine Probenteller oder -gefäße und Probierlöffel, Zahnstocher o. a. für die Probenentnahme sind hilfreiche Arbeitsmittel für sensorische Prüfungen, außerdem bei Bedarf Gläser mit Wasser zum Neutralisieren.

Die angemessene Gestaltung einer Lernumgebung demonstriert die Wertschätzung des geleisteten Arbeitsprozess und inszeniert die Lehrküche ästhetisch und zielgerichtet für das esskulturelle Anrichten von Speisen oder laborähnlich für das analytische Prüfverfahren.

Grundzutaten

Es bietet sich aus hygienischen und arbeitsorganisatorischen Gründen an, die Hauptzutaten zentral an einen für alle Gruppen gleichberechtigten Platz zur Entnahme oder zum Abwiegen zu positionieren oder jedem Arbeitsbereich diesen in bereits abgemessenen Mengen zur Verfügung zu stellen. Zentrale Ausgaben haben den Nachteil der Laufwege und den Vorteil des Abwiegens und miteinander Koordinierens. Die Laufwege kreuzen sich, gleichzeitige Bedarfe führen zu Störungen im Ablauf, unhygienische Entnahme aus Großpackungen gefährden alle. Rücksichtnahme ist erforderlich, die Mitnahme an den Arbeitsplatz und Mehrentnahme der Zutaten muss verhindert werden, um andere Gruppen nicht einzuschränken. Günstig ist es, häufig gebrauchte Zutaten wie Salz, Pfeffer, Mehl, Zucker und Öl dezentral jeder Arbeitsgruppe zur Verfügung zu stellen. Ebenso eine Standardausrüstung von Gewürzen. Ansonsten ist das Abschmecken als Prozess nur erschwert und verkürzt durchzuführen und kann nicht zu dem erforderlichen Zeitpunkt erfolgen, sondern wird abhängig von der Verfügbarkeit.

Küchenform

Die Küchenform orientiert sich nicht an den speziellen Posten in der betrieblichen Großküche, sondern verfolgt einen ganzheitlichen Raumansatz, der jeder Gruppe eine fast vollständige Basisausstattung bietet. Daraus ergibt sich auch eine zweifache Sicht: Lernende schaffen sich in der Lehrküche in ihrem Arbeitsbereich einen eigenen Raum. Wie oben (siehe: Raumanbindung) beschrieben, wird durch die begriffliche Einschränkung auf die *Arbeitsplatzhygiene* anstatt einer Orientierung an der *Betriebshygiene* ein undefinierter Zuständigkeitsbereich geschaffen, dessen Wartung und Pflege tatsächlich von ebenbürtiger Bedeutung ist. Gruppenübergreifende Arbeiten (z. B. die Reinigung von allgemeinen Bereichen als hygienische Maßnahme) führen dadurch leicht zu Ablehnung der Zuständigkeit. Lehrende sehen dagegen die Lehrküche als ihren Arbeitsbereich im Ganzen. Daraus ergeben sich unreflektiert Differenzen, die zu erschwelter Kommunikation und Einsicht führen und den Ablauf verzögern, Hygienemängel fördern sowie Missstimmungen hervorbringen. Abhilfe schafft die Reinigung einer Küche in der Durchführung als eigenständigen Lerngegenstand und als Teilaufgabe einzuplanen und dazu notwendige Anforderungen zu vermitteln.

Diese Forschungsarbeit hat dazu ergeben, dass die Küchenform eine geringe Rolle für die Durchführung spielt, wenn die Teilbereiche funktionsgerecht angeordnet und ausreichend Arbeitsflächen vorhanden sind. Küchen in L-Form mit der vorgefundenen Anordnung entsprechen in ihrer Ausrichtung und Seg-

mentauswahl der traditionellen privathäuslichen Küchenkoje, die eher für einen Haupttätigen und unterstützende Hilfsarbeiten ausgestattet sind, jedoch größere Arbeitsflächen besitzen, um dieses auszugleichen und gleichwertiges arbeitsteiliges Arbeiten und Einzelfertigung zu ermöglichen. Gruppenarbeit ist besonders dann nicht so gut geeignet, wenn Grundtechniken von allen beherrscht werden sollen aber dieses aus Ausstattungs- und Einrichtungsgründen nicht umsetzbar ist oder durch die Arbeitsaufgabe und die soziale Lernform nur ein Lernender das Lernziel erreichen kann (vgl. hierzu auch Grocholl 1981, S. 18). Küchenbereiche wie Spüle und Herd sind genormt und können nur durch freie Zugänglichkeit für die Gruppenarbeit störungsfrei bedient werden. Spülen an der kurzen Seite des L verhindern einen organisierten arbeitsteiligen Abwasch, da nur eine Person davor Platz findet und eine hygienische Schwarz-Weiß-Trennung erschwert möglich ist. Für GROCHOLL war dieses der Anlass zur Forderung nach Einzelarbeitsplätzen, um elementare und integrierende Lerninhalte jedem Lernenden gleichermaßen zu ermöglichen (ebd.). Aus berufsorientierender Sicht scheint es entscheidend, die Arbeit zu planen und auch arbeitsteilig zu organisieren, das Durchführen jeder einzelnen Teilhandlung ist nicht zwingend oberstes Ziel, solange die Basisgrundlagen gemeinsam durchdacht sind und eine Aufgabenumverteilung jederzeit möglich macht. Klassische Küchen in L-Form können max. 3 Schüler pro Küchenkoje sinnvoll Arbeitsplatz bieten. Vier Lernende haben wenig Raum, kreuzende Laufwege und zugestellte Greifräume. Dieses führt neben sicherheitsrelevanten und hygienischen Schwierigkeiten zum körperlichen und inneren Rückzug einzelner Lernender aus dem Zuständigkeitsbereich. Arbeitsflächen sollten so ausreichend vorhanden sein, dass jeder Lernende seinen Arbeitsbereich standardisiert einrichten kann und Lernformen nicht nach der Kojenanzahl sondern nach der Zielstellung ausgewählt werden können (siehe Abschnitt 8.2). Einzelarbeit und Gruppenarbeit brauchen sichtbar passenden Raum, den jeder Handelnde als seinen Zuständigkeitsbereich erkennt.

Lehrküchen benötigen einen zentralen Bereich für Demonstration und Präsentation. Die analysierten Fachräume sind alle dezentralisiert in ihre einzelnen Gruppenarbeitsbereiche aufgeteilt. Diese Einteilung ist für das selbsttätige verantwortliche Handeln förderlich, erschwert jedoch die Phasen, in denen Lehrende etwas demonstrieren und beurteilen (lassen) wollen. Somit ist ein zentraler Ort zu schaffen, der eine Demonstrationsfläche für das Zeigen von Arbeitstechniken oder Teilhandlungen im zentralen Gruppenverband und Präsentationsfläche für die fertigen Ergebnisse zur Kontrolle und Auswertung und z. B. dem Gestalten eines Buffets bereithält. Für die Lehrküche als Lernort muss die Auswertungsphase ein mitberechtigtes raumbestimmendes Kriterium sein. In Küchen mit Kochinseln kann dieser zentrale Platz passend in der Mitte des

Raumes eingerichtet werden. Herdblöcke besitzen aber keine vollständige Arbeitsplatzausstattung. In Küchen ohne zentralen Mittelpunkt muss dieser Ort danach bestimmt werden, dass er

- möglichst für alle gut erreichbar und einsehbar ist,
- ausreichend Fläche bietet für die Produktergebnisse, Dekoration und Buffetutensilien,
- ausreichend Licht für die sensorische Prüfung vorhanden ist,
- keine Arbeitsgruppe bei der Herstellung einschränkt,
- das Wertschätzten der Leistungserbringung ausdrückt,
- markiert werden kann als Präsentationsort und dass er
- ein schnelles und einfaches Auf- und Abbauen ermöglicht.

Lehrende sollten im Verlauf der Arbeit dezentral agieren und mit den Einzelgruppen oder -personen empfängergerecht kommunizieren. Bei gruppenübergreifenden Themen, Hinweisen oder Problemen kann der zentrale Platz verwendet werden zum Sammeln außerhalb des eigenen Arbeitsbereiches. Das erhöht die Aufmerksamkeit und weist auf die Bedeutsamkeit des Unterbrechens hin. Ein Signalgeber (Klingel) wäre hierfür denkbar, der das sofortige Unterbrechen der Arbeit und Sichern des Arbeitsbereiches auslöst und dementsprechend selten und dosiert eingesetzt werden könnte. Der Verlust von wichtigen Informationen kann so effektiv verhindert werden.

9 Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, die Lehrküche hinsichtlich ihres Potentials für die Berufsorientierung zu erschließen und Ansätze für eine effektive und anschlussfähige Verwendung zu entwickeln. Dabei wurde das generelle Vorhandensein von berufsorientierendem Potential vorausgesetzt und kann so auch bestätigt werden.

Es zeigte sich, dass die sich anschließende Fragestellung nach den Gestaltungsbedingungen in der Lehrküche jedoch nicht allein auf der Realraumebene und der eindimensionalen Sicht des klassischen Handlungsraumtrias (Raum – Handlung – Mensch), sondern nur mit Hilfe eines speziellen hierfür entwickelten Analysewerkzeuges beantwortet werden kann. Deshalb war es notwendig alle begründbaren Ebenen des reflexiven Raumeinsatzes darzustellen. Dazu wurde mit deren Perspektiven und Abstraktionsstufen ein umfassendes Bild systemischer, gesellschaftlicher Anbindung, räumlicher Verständnisse und der konkreten verorteten Raumatmosphäre sowie der realen Raumbeschaffenheit in ihren Wechselwirkungen auf räumlich zielbezogenes Handeln geschaffen. Dieses Werkzeug kann im Anschluss an diese Forschung auch verwendet werden, um die Lehr-/Lernvoraussetzungen in Räumen generell und in der Lehrküche im Besonderen mit den hier entwickelten Ebenen des reflexiven Raumeinsatzes zu planen, zu analysieren und auszuwerten. Daten zur schulischen Berufsorientierung wurden unter den Aspekten *Handlungsorientierung als normierendes Prinzip, Arbeits- und Berufsverständnis, Dienstleistung, Selbstwirksamkeit und -bedeutsamkeit und berufsorientierende Reflexion* mit Hilfe von nicht-teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen in Lehrküchen an sächsischen Oberschulen erhoben, qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet und interpretiert. Dazu sicherte die zusätzliche qualitative Datenanalyse des Lehrplans (des Faches WTH) und im Unterricht verwendeter Materialien (zu Rezepten, Arbeitstechniken und Aufgabenstellungen) den Erkenntnisgewinn ab. Aus der Triangulation der Gesamtdaten ergaben sich die Analyse der IST-Zustände in den sieben untersuchten Einzelfällen und generelle Prinzipien auf der Grundlage erkennbarer Muster. Letztere konnten dann mit Hilfe der Ebenen des reflexiven Raumeinsatzes zu der Antwort beitragen, welche Bedingungen schulische Berufsorientierung in einem Lehrkücheneinsatz benötigt. Die Untersuchung führte zu reichhaltigen Ergebnissen, die eine Vielzahl von Bezügen zur Berufsorientierung aufzeigen aber gleichzeitig auch das fehlende Bewusstsein und das daraus resultierende Auslassen von Chancen belegen.

Der Lehrplan unterstützt in der Verbindung der übergeordneten schulischen Ziele zur Berufsorientierung mit den impliziten Hinweisen zu Berufsbildern in-

nerhalb der betreffenden Lernbereiche eine integrierte Berufsorientierung in der Lehrküche ohne dieses in Zielen und Inhalten auszuweisen. Eine schulcurriculare Präzisierung und konkrete integrative Ausgestaltung in diesem jungen Fach ist noch notwendig, ansonsten verbleibt Berufsorientierung als verbindliches Ziel und verbindlicher Inhalt in den abgeschlossenen Lernbereichen zur informatorischen Berufsorientierung und *Berufsorientierung als Prinzip* findet keinen Eingang in alle anderen Lernbereiche.

Übergeordnet ist festzustellen, dass das Potential der Lehrküche von den beteiligten Akteuren und Verantwortlichen aufgrund der traditionellen Prägung und bestehenden Auftrennung der Bereiche Schule, Haushalt und Erwerbswirtschaft zu wenig erkannt und eingesetzt wird. Das Raumverständnis aller Beteiligten und mitverantwortlichen Akteure muss sich ändern. Dieses kann nur geschehen, wenn sich ein Bewusstsein für die Überwindung und Weiterentwicklung noch bestehender historischer Einflüsse auf das Lehrküchenverständnis einstellt und gleichzeitig die Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedarfe und zukünftigen Erfordernisse an berufsorientierende schulische Angebote dazu führt, dass Bildung und Orientierung zur Dienstleistung die gleiche Aufmerksamkeit von außen erfahren wie sie der technisch-naturwissenschaftlichen Allgemeinbildung bereits zuteilwird. Die Qualitätsoffensive zur flächendeckenden Schulentwicklung in Hinblick auf E-Learning und computervernetztes Lernen als auch die MINT-Offensive weist diesen Vorsprung aus. Eine Lobby für den komplexen Bereich der Dienstleistung und den damit verbundenen mehrperspektivischen und multisystemischen Anforderungen muss sich erst noch entwickeln.¹⁷ Die an der Berufsorientierung beteiligten Systeme sollten nicht nur Netzwerke knüpfen, sondern auch ihr Systemverständnis untereinander vertiefen. Lehrende brauchen Kenntnisse über die schulischen Um Systeme auf die sie vorbereiten sollen. Unternehmen brauchen Informationen über das Fach WTH, seine Ziele und Inhalte und räumlichen Voraussetzungen. Solange Unterricht kontextlos schulgebunden bleibt, kann eine schlüssige Anbindung an außerschulische Systeme nur schwer gelingen. Bestrebungen, Lehrerbetriebspraktika als ein etabliertes und akzeptiertes Angebot in die Lehrerfortbildung zu integrieren dauern an und stoßen auf Hemmungen und vielgestaltige Widerstände. Lebensweltorientierung darf nicht auf dem Stand von erfahrungsbasierten Beispielen der Lehrenden und Lernenden verbleiben, wenn sie zukunftsorientiert auf ein selbstständig zu gestaltendes (Berufs-)Le-

17 Kooperationsnetzwerke wie die Landesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT bündeln bereits die Interessen von Industrie und Handwerk. Der Bereich der Dienstleistung reagiert noch nicht gleichwertig auf den zunehmenden Nachwuchsmangel. Der steigende Bedarf an dienstleistungsbereiten und -fähigen Auszubildenden kann bereits aktuell nicht mehr gestillt werden und leidet unter einer Abbrecherquote, der durch eine angemessene vorberufliche Sensibilisierung eventuell entgegengewirkt werden könnte.

ben vorbereiten will. Nur mit einer innerschulischen fortschreitenden Qualitätsentwicklung in Bezug auf die Umsetzung der im Lehrplan verankerten Lebensweltorientierung können aus Kooperationen mit außerschulischen Partnern auch sinnvolle Synergien entstehen, die langfristig qualitativen Bestand haben.

Die aus traditionellem Denken dem privaten Lebensbereich zugeordnete Lehrküche steht im Umbruch zwischen der Verringerung der gesellschaftlichen Wertung hauswirtschaftlicher Kompetenzen inklusive dem Verlust privathäuslicher Grundlagenfähigkeiten (Kochen für den Eigenbedarf hat seine absolute Basisfunktion verloren und besitzt teilweise Eventcharakter) und der Unreflektiertheit ihres Potentials für die Berufsorientierung. Die Außenwirkung wird hier gestärkt werden müssen. Intern benötigen Lehrende Angebote zu Fortbildungen über situationsorientierten, fachlich und wissenschaftlich fundierten Raumeinsatz. Hierbei sollte die Lehrküche nicht mehr nur als Lernort für privathauswirtschaftliche Arbeiten sondern gleichberechtigt immer auch die Berufsperspektive mit einbeziehen. Anwendungsorientierter Unterricht in Fachräumen fordert den Lernenden mit allen Sinnen und bietet in Kombination mit einer regelmäßigen Reflexion die Grundlage für eine Persönlichkeitsentwicklung und Subjektivität. Lernende sind motiviert und interessiert an der Lehrküchenpraxis und agieren als aktive Gestalter und Rauminszenierer. Sie wollen reflektieren und reflektiert werden. Sie stellen Produkte her, die „Dritten“ gefallen sollen. Hier kann Berufsorientierung widerspruchsfrei ansetzen und steigert gleichzeitig die Unterrichtsqualität durch die Phasen der Kontrolle und reflexiven Auswertung. Kochrezepte sind als „geheime“ Praxisverlaufspläne nicht geeignet und sollten erst didaktisiert und aufbereitet bzw. thematisiert als Lerngegenstand und Planungsgrundlage verstanden sein. Dazu gehört das Verständnis zu den erforderlichen Arbeitstechniken und zeitlichen Verläufen der Teilaufgaben. Die Umwandlung von Rezepten zu Arbeitsplänen ist für die Gruppenarbeit sinnvoll und lehnt sich an das Prinzip von Fertigungsplänen an. Aufgabenstellungen brauchen die konsistente Planung und Orientierung von Theorie und durchzuführender Praxis. Eine Verbindung und der gegenseitige Bezug fallen leichter, wenn eine gemeinsame Ausrichtung auf eine an der Lebenswelt orientierten Handlungssituation erfolgt. Unterrichtsdidaktische Entscheidungen und Praxisverläufe bedürfen außerdem immer der Reflexion. Sie sollten unabhängig von Berufsorientierung oder hauswirtschaftlicher Allgemeinbildung unter Beachtung der Lernziele des Faches und der Schulform auf ihre Passung von Fachwissen, Arbeitstechniken und Unterrichtsphasen zielgruppengerecht überprüft werden. Lehrbücher der Berufsbildung können für die fachgerechte Aneignung von Basistechniken hinzugezogen werden. Hierbei geht es nicht um das Vorziehen beruflicher Bildung, nur bei identischen Arbeitstechniken in Haushalt und Betrieb können die professionellen Anleitungen

zu erleichterten Arbeitsprozessen und verbesserten Arbeitsergebnissen führen. Das Fach WTH zeigt in seinem inneren integrierten Aufbau Parallelen mit der berufsfeldorientierten Bildung. Vorschläge für eine Verwendung des beruflichen Modells der vollständigen Handlung zur Aufgaben- und Unterrichtsstruktur entstammen aus den fallimmanenten Daten, die eindeutige und vielversprechende Ansätze zu diesem Modell aufzeigen, es ergänzen mit situationsanalytischen und/oder fallanalytischen Ansätzen für die personenorientierte individuelle Bedarfsfeststellung und nun vollständig und konsequent durchdacht vorliegen. Die für die Qualität der Lehre notwendige Erweiterung der Unterrichtsphasen auf das Abschmecken, Anrichten und Kontrollieren ergibt sich aus den Arbeitsaufgaben und den Lernzielen an sich. Ein Weglassen zerstört den logischen Aufbau zur Zielerreichung. Qualitätsentwicklung führt zu einer verbesserten Praxisstruktur und diese verhilft auf der Mikroebene den Beteiligten zu einem organisatorisch geordneten Ablauf mit planbaren Ergebnissen und daraus resultierender stabiler Motivation ohne übermäßige instruktionale Eingriffe.

Die analysierten Realraumbedingungen führen zu Vorschlägen der Anpassung und Aufwertung. Die rahmenorganisatorischen Voraussetzungen und die Fachraumausstattung sind bei bestehenden Lehrküchen anpassungsfähig und können nach und nach aufgewertet werden. Neuplanungen sollten sich auch an den veränderten Raumanforderungen ausrichten. Der finanzielle Aufwand für die Ergänzung bestehender Lehrküchen bewegt sich in einem überschaubaren Rahmen, dessen Umsetzung durchaus realistisch ist. Von wesentlicher Bedeutung sind das Bewusstsein für die gezielte Auswahl und den fachgerechten Einsatz von Arbeitsmitteln. Hier sollte die vorliegende Arbeit eine Hilfestellung leisten.

Nicht abschließend geklärt werden kann, wie das komplexe Zusammenspiel von Unkenntnis, differenten Interessenslagen, gesellschaftlicher, traditioneller Verhaftung, Systemzuweisung und rahmenorganisatorischen Zwängen der auf unterschiedlichen Handlungsebenen agierenden Verantwortlichen zu einer verträglichen konstruktiven und produktiven Neuinterpretation der Lehrküche aufgelöst werden kann.

Die Ergebnisse dieser Forschung bedeuten einen Verständnissgewinn für alle beteiligten Akteure (die unter Abschnitt 4.2.3 ausführlich ausgewiesen wurden) und sollte an den unterschiedlichen institutionellen Wirkstädten jeweils ein Umdenken in Gang setzen. Forderungen können ableitend artikuliert werden für eine qualitätsfördernde Unterstützung ausgehend von allen Beteiligten. An direkter Stelle kann der reflektierte Lehrende seinen Unterricht daraufhin umstellen und gezielt Forderungen an die rahmenorganisatorischen

Raumbedingungen stellen. Dazu soll die vorliegende Arbeit eine Argumentationshilfe bieten. Nur ein dauerhafter Prozess des Bewusstmachens der qualitativen Potentiale von Lehrküchenpraxis hinsichtlich der Förderung von individuellen Kompetenzen des Lernenden zur Lebensbewältigung bei gleichzeitiger Förderung von Wirtschaftsinteressen an zukünftige Auszubildende kann zu den politischen Verantwortlichen vordringen, um eine Verständnisänderung zu bewirken.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sollen einen Beitrag leisten, die Möglichkeiten und Begrenzungen zu reflektieren und ein Bewusstsein für den professionellen Einsatz der Lehrküche als Lernort für lebensweltliche Bildung zu schaffen. Als entscheidend wird erachtet, sich erstmalig mit dieser Thematik so tiefgehend auseinander gesetzt zu haben, dass auf allen Ebenen Antworten gefunden werden konnten, warum die Lehrküche den jetzigen Stand in der Bildungslandschaft hat und welchen sie aufgrund ihres Potentials haben kann und sollte.

Quellenverzeichnis

- Ackermann, Mark (2005):** Systemisches Lernen. Individuelle und organisationale Lernprozesse in Kommunikationsarchitekturen. Frankfurt: Peter Lang.
- Adler, Hildegard; Klüppel, Ulrike et al. (1994):** Schulkochbuch. München: Oldenbourg.
- AK DQR (2011):** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf. Zugriff: 08.02.2014.
- Albers, Sönke; Klapper, Daniel u. a. (Hrsg.) (2009):** Methodik der empirischen Forschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Arnold, Eva (2006):** Der Berufswahlpass. Einsatz und Wirksamkeit des Berufswahlpasses an Hamburger Schulen. Online http://www.berufswahlpass.de/seiten/pdf_usw/Evaluation_Berufswahlpass_HH.pdf. Zugriff: 02.10.2013.
- Bartsch, Silke; Bürkle, Petra (2013):** Lernort Küche. Nahrungszubereitung als ein methodischer Zugang zur Fachpraxis Ernährung. In: HaBiFo (Hrsg.): Die (Schul-) Küche als Lernort. Opladen: Budrich. S. 18–31.
- Beinke, Lothar (2000):** Elterneinfluss auf die Berufswahl. Bad Honnef: Verlag K.H. Bock
- Beinke, Lothar (2004):** Berufsorientierung und peer-group und die berufswahl-spezifischen Formen der Lehrerrolle. Bad Honnef: Verlag K.H. Bock.
- Beinke, Lothar (2011):** Berufswahlschwierigkeiten und Ausbildungsabbruch, Frankfurt/Main, u. a.: Peter Lang.
- Beinke, Lothar (2011a):** Zentrale Gegenstandsbereiche einer berufsorientierten Didaktik – Rückblick und Perspektive, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Bertelsmann Stiftung, Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft, MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH (Hrsg.) (2013):** Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Blankertz, Herwig (1982):** Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: B. d. P.
- Blochmann, Elisabeth (1966):** Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bogumil, Jörg; Immerfall, Stefan (1985):** Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum (Selbst-) Verständnis des sozialwissenschaftlichen Erfahrungsprozesses. Frankfurt a. M./New York: Campus.

- Böhme, Gernot (2001):** Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. München: Fink.
- Bollnow, Otto F. (1998):** Mensch und Raum. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borchardt, Andreas; Göthlich, Stephan E. (2009):** Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Albers, Sönke; Klapper, Daniel u. a. (Hrsg.): Methodik der empirischen Forschung. Wiesbaden: Gabler. S. 33- 48.
- Bourdieu, Pierre (1991):** Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 25–34.
- Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg) (2013):** Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014):** PERSPEKTIVE BERUFS-ABSCHLUSS. Bielefeld: Bertelsmann.
- Burghardt, Daniel (2014):** Homo spatialis. Eine pädagogische Anthropologie des Raums. Weinheim: Juventa.
- Comenius-Institut (Hrsg.) (2002):** Sicherheitsfestlegungen und Ausstattungshinweise für Fachkabinette im Profilbereich der Mittelschule. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Daheim, Hansjürgen (1970):** Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Dechmann, Manfred (1978):** Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten. Bern: Haupt.
- Dedering, Heinz (1996):** Einführung: Gegenstand und Bedeutung der arbeitsorientierten Bildung. In: Dedering, Heinz: Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München: Oldenbourg. S. 1–7.
- Dedering, Heinz (2000):** Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München: Oldenbourg.
- Dedering, Heinz (2006):** Berufs- und Arbeitsorientierung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 217–223.
- Dehnbostel, Peter (2006):** Lernumgebungen gestalten. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 378 -384.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung – DGUV (Hrsg.) (2007):** Arbeiten in Küchenbetrieben. DGUV Regel 110–003.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung – DGUV (Hrsg.) (2007):** Sicherheit im Unterricht. Lebensmittel- und Textilverarbeitung. Ein Handbuch für Lehrkräfte. GUV-SI 8042.
- Dibbern, Harald (1993):** Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung/ein Studienbuch für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1991):** Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbeck bei Hamburg: Rowolt.
- Dürckheim, Karlfried v. (1932):** Untersuchungen zum gelebten Raum. Neue psychologische Studien. Bd. 6, H. 4. München.
- Egloff, Erwin; Jungo, Daniel (2007):** Kooperationsmodell Berufswahlvorbereitung. Grundlagen, Didaktik, Unterrichtseinheiten, Kommentar zum Berufswahltagbuch. 15. Auflage. Aargau: Buchs.
- Faltemaier, Toni (1990):** Verallgemeinerungen und lebensweltliche Spezifität; Auf dem Weg zu Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Komperative Kasuistik. Heidelberg: Asanger. S. 204–217.
- Famulla Gerd-E. (2007):** Innovative Wege in Arbeit und Beruf/Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Reihe: Schule – Wirtschaft, Arbeitsleben, Band 1. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- Famulla, Gerd-E. (2008):** Stärken fördern/Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Reihe Schule – Wirtschaft, Arbeitsleben, Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Famulla, Gerd-E. (2009):** Berufsorientierung und Schulentwicklung. In: Zukunft in die Schule holen. Lebensplanung. Arbeits- und Berufsorientierung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 87–96.
- Famulla, Gerd-E.; Butz, Bert et al. (2008):** Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fatke, Reinhard (2010):** Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 159–172.
- Fegebank, Barbara (1994):** Der private Haushalt in systemtheoretisch-ökologischer Betrachtung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fegebank, Barbara (1996):** De honesta voluptate et valitudine – Das Kochbuch als Forschungsobjekt. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden. Heft 2. S. 31–38.
- Fegebank, Barbara (1998):** Berufsfelddidaktik „Ernährung und Hauswirtschaft“ – ein universitäres Lehr- und Forschungsgebiet. In: Bonz, Bernhard; Ott, Bernd: Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart: Steiner. S. 151–173.
- Fegebank, Barbara (2001):** Ernährung in Systemzusammenhängen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fegebank, Barbara (2001):** Ernährung in Systemzusammenhängen. Ein Lehrbuch zur Multiperspektivität und Mehrdimensionalität der Ernährung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Fegebank, Barbara (2004):** Arbeit – Beruf – Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fegebank, Barbara (2004a):** Berufsfeldlehre – Ernährung und Hauswirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fegebank, Barbara (2006):** Hauswirtschaftliche Bildung in der DDR. In: Die berufsbildende Schule. Heft 9. Berlin: dbb. S. 214–219.
- Fegebank, Barbara. (2011):** Ausbildung im Gastgewerbe: Berufe neu denken?! In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 09, hrsg. v. Fegebank, Barbara; Forßbom, Doreen. S. 1–15. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft09/fegebank_ft09-ht2011.pdf. Zugriff: 26. 09. 2011.
- Feger, Hubert (1983):** Planung und Bewertung von wissenschaftlichen Beobachtungen. In: Feger, Hubert; Bredenkamp, Jürgen (Hrsg.): Datenerhebung. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. I, Forschungsmethoden. Göttingen: Hogrefe. S. 76–134.
- Flick, Uwe (1991):** Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union. S. 148–173.
- Foucault, Michel (1977):** Das Auge der Macht. In: Dits et Ecrits. Bd. III. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 250–271.
- Friese, Marianne (2000):** Dienstleistung als Profession. Modernisierungspfade im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. In: Friese, Marianne: Modernisierung personenorientierter Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 89–109.
- Girke, Uwe (2009):** Leittextmethode imnahrungsgewerblichen Unterricht. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 61/3. S. 90–95.
- Girmes, Renate (1999):** Der pädagogische Raum. Ein Zwischenraum. In: Liebau, Eckart; Miller-Kipp, Gisela et al. (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim. S. 90–104.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1979):** Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Forschung. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett. S. 91–111.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007):** Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Greve, Werner; Wentura, Dirk (1997):** Wissenschaftliche Beobachtung. Weinheim: Beltz.

- Grimm, Jacob; Grimm Wilhelm (1971):** Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854–1961. [Bd. 5, Sp. 4026]. Online: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GG10959>. Zugriff: 07.08.2014.
- Grocholl, Isolde (1984):** Hauswirtschaftliche Fachräume: Planen, Einrichten, Nutzen, Erhalten. In: Arbeiten + lernen – Die Arbeitslehre Nr. 36 (6). S. 53 –58.
- Grocholl, Isolde (1981):** Unterrichtsräume für Haushaltslehre und Haushaltswissenschaft. Essen: RWE.
- Grüner (2013):** Der junge Koch. Die junge Köchin. Haan-Gruiten: Pfannenberg.
- Günther, Gotthard (1978):** Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. 2. Bd. Hamburg: Meiner.
- HaBiFo (Hrsg.) (2011):** Haushalt & Bildung. Konzepte und Räume für die Fachpraxis. Heft 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HaBiFo (Hrsg.) (2013):** Haushalt in Bildung & Forschung. Die (Schul-)Küche als Lernort. Heft 4. Opladen: Budrich.
- Hacker, Winfried (1986):** Arbeitspsychologie. Berlin: VEB Verlag der Deutschen Wissenschaften.
- Hartmann, Martin (2005):** Theorie der Praxis. Entwurf einer Reflexionsstufentheorie am Beispiel der Berufsbildung. Baden Baden: Nomos.
- Hartmann, Martin D.; Mayer, Sebastian; Biber, Jörg (2012):** Das Lernfeldkonzept als Basis der Kompetenzentwicklung zukünftiger Fachkräfte. In: Hartmann, Martin D./Mayer, Sebastian Erneuerbare Energien – Neue Ausbildungsfelder für die Zukunft. Bielefeld: Bertelsmann.
- Heinze, Thomas; Müller, Ernst et al. (1975):** Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München: Juventa.
- Henningesen, Karin (2006):** Eine neue Schulküche entsteht. Bildungsstandards fordern spezielle Fachraumkonzepte. In: Unterricht – Arbeit + Technik Heft 30. Seelze: Friedrich. S. 34–38.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007):** Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner.
- Hirschi, Andreas (2013):** Berufswahltheorien – Entwicklungen und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann. S. 27–41.
- Holland, John L. (1997):** Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, Fla. : Psychological Assessment Resources.

- Huschke-Rhein, Rolf (1997):** Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als „Lernsystem“ und das „Lernen fürs Leben“ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In: Voss, Rheinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neu-wied: Luchterhand. S. 33–59.
- Kerschensteiner, Georg (1920):** Begriff der Arbeitsschule. Leipzig: Teubner.
- Kerschensteiner, Georg (2010):** Begriff der Arbeitsschule. Bremen: Europäischer Hochschulverlag. (Nachdruck der Originalausgabe 1912).
- Kleffner, Annette; Lappe, Lothar et al. (1996):** Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg.
- Kraus, Katrin (2006):** Vom Beruf zur Employability: Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2014):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- Kurtz, Thomas (2002):** Berufssoziologie. Bielefeld: transcript.
- Lamnek, Siegfried (2010):** Qualitative Sozialforschung/Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Langer, Antje (2010):** Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 515–526.
- Leitner, Gabriele (2013):** Die (Schul-)Küche als (Lern-)Ort der Gastfreundschaft. In: HaBiFo (Hrsg.): Haushalt in Bildung & Forschung. Heft 4. Opladen: Budrich. S. 72–82.
- Lewin, Kurt (1934):** Der Richtungsbegriff in der Psychologie. In: Psychologische Forschung. Bd. 19. Hamburg: Springer. 249–299.
- Lewin, Kurt (1981/31):** Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie (1931). In: Lewin, Kurt: Werksausgabe, Bd. 1. Stuttgart: Huber.
- Lippuner, Roland (2005):** Raum, Systeme, Praktiken: zum Verhältnis von Alltag, Wissenschaft und Geographie. Stuttgart: Steiner.
- Lipsmeier, Antonius (1998):** Vom verblassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 4. Stuttgart: Steiner. S. 481–495.
- Lipsmeier, Antonius; Nölker, Helmut; et al. (1975):** Berufspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Luhmann, Niklas (1986):** Ökologische Kommunikation. Opladen.
- Luhmann, Niklas (1990):** Die Wissenschaft in der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lyre, Holger (2007):** Philosophische Probleme von Raumzeit-Theorien. In: Bartels, Andreas; Stöckler, Manfred: Wissenschaftstheorie. Paderborn: Mentis. S. 223–244.
- Mayring, Philip (2002):** Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Meier, Bernd (1996):** Didaktische Ansätze für eine technische Allgemeinbildung in der postindustriellen Gesellschaft. Auf dem Wege zur Dienstleistungsgesellschaft? In: Arbeit und Technik in der Schule, S. 12. Seelze: Friedrich. S. 454–458.
- Methfessel, Barbara; Schlegel-Matthies, Kirsten (2013):** Für eine veränderte Fachpraxis – Zur Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und der Mahlzeitgestaltung. In: HaBiFo (Hrsg.): Haushalt in Bildung & Forschung. Heft 4. Opladen: Budrich. S. 49–60.
- Minkowski, Eugène (1995):** Le temps vécu. Etudes phénoménologiques et psychopathologiques. Paris: PUF
- Müller, Kurt R. (1991):** Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxis-hilfen. Neuwied. S. 1–16.
- Pädagogisches Zentrum (2001):** Bausteine Arbeitslehre. Materialsammlung. Bad Kreutznach.
- Pahl, Jörg-Peter (2010):** Fachschule. Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Perspektive Berufsabschluss (Hrsg.) (2012):** Regionales Übergangsmanagement. Kommunale Koordinierung und Kooperation mit der Wirtschaft. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pongratz, Hans J./Voß, G. Günter (2003):** Arbeitskraftunternehmer – Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma.
- Rahn, Sylvia; Brüggemann, Tim et al. (2013):** Berufliche Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I. Ergebnisse aus dem Berufsorientierungspanel (BOP). In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Münster: Wachsmann. S. 109–122.
- Reble, Albert (1999):** Geschichte der Pädagogik. 19. Aufl.. Stuttgart: Klett.
- Reinhold, Gerd (Hrsg.) (1992):** Soziologie-Lexikon. München: Oldenbourg.
- Reuel, Günter (1998):** Arbeitslehre. Eine Integrationsidee ohne Integrationswillige; Studien zur Beharrungstendenz der Schulfächer Haushalt, Technik, Wirtschaft und zur Neuschneidung eines Arbeitslehre-Curriculums. Eigenverlag.
- Reuel, Günter (2009):** Hausarbeit – eine vernachlässigte Dimension der Arbeitslehre. In: Forum Arbeitslehre. Heft 2. S. 8–11.

- Reuel, Günther (2012):** Arbeitslehre-Werkstätten – eine nicht abgeschlossene didaktische Entwicklungsaufgabe. In: Forum Arbeitslehre. Heft 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 5–9.
- Richarz, Irmintraut (1984):** Geschichte der Haushaltslehre. In: Mannzmann, Anneliese (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer, Bd. III. München. S. 160–190.
- Richarz, Irmintraut (2001):** Der Haushalt in Wissenschaft und Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rittelmeyer, Christian (2014):** Architektonischer Raum. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2014): Handbuch pädagogischer Anthropologie. Wiesbaden: Springer. S. 387–394.
- Ropohl, Günter (1979):** Eine Systemtheorie der Technik. München/Wien: Carl Hanser Verlag.
- Rößler-Hartmann, Margot (2006):** Fachraumkonzept „Schulküche“. In: Unterricht Arbeit + Technik Heft 30. Seelze: Friedrich. S. 39–40.
- Sartre, Jean Paul (1993):** Das Sein und das Nichts. Reinbeck: Rowohlt.
- Schmayl, Winfried (1997):** Der Dienstleistungssektor in der technisch-ökonomischen Bildung. Woran kann man eine Technikdidaktik messen? In: Arbeit und Technik in der Schule 3. Seelze: Friedrich. S. 82–84.
- Schmiel, Martin (1978):** Einführung in fachdidaktisches Denken. München: Kösel.
- Schmitz, Herrmann (2009):** Die Neue Phänomenologie. Verschriftetes Interview. In: Information Philosophie. Heft 5 (2009). Lörrach: Moser. 20–29.
- Schudy, Jörg (1997):** Die Dienstleistungsgesellschaft als Lern- und Reflexionsgegenstand im Lernfeld Arbeit. In: Arbeit und Technik in der Schule 8 (1997). Seelze: Friedrich. 242–247.
- Schudy, Jörg (2002):** Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: Schudy, Jörg (Hrsg): Berufsorientierung in der Schule, Bad Heilbronn: Klinkhardt. S. 9–16.
- Seifert, Karl Heinz (1977):** Theorie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert, Karl Heinz/Eckhardt, Hans-Henning/Jaide, Walter: Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Seiffert, Helmut; Radnitzky, Gerard (2000):** Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München: Ehrenwirth.
- Siebel, Wignad (1974):** Einführung in die systematische Soziologie. München: C.H. Beck.
- Skobranek, Horst (1994):** Bildung und Erziehung im hauswirtschaftlichen Unterricht. In: Büttner, Manfred (Hrsg.): Der hauswirtschaftliche Aspekt der Arbeitslehre. Lernen durch Handeln. Bd. II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 16–30.

- SMK (2004/2009):** Lehrplan Mittelschule. Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales. Online: http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_wirtschaft_technik_haushalt_soziales_2009.pdf?v2. Zugriff 12.09.2014.
- Stichweh, Rudolf (2000):** Die Weltgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Straka, Gerald A.; Macke, Gerd (2002):** Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster: Waxmann.
- Sullivan, Sherry E.; Mainiero, Lisa A. (2007):** Kaleidoscope Careers: Benchmarking Ideas for Fostering Family-Friendly Workplaces. *Organizational Dynamics*, Feb 2007, S. 36 (1). S. 45–62.
- Tiedemann, D.V. & O'Hara, R.P. (1963).** Career development and adjustment. New York: College Entrance Examination Board.
- Tiemann, Michael; Helmrich, Robert (2010):** Die 54 Berufsfelder des BIBB. Grundlage für wissenschaftliche Analyse von Berufswandel und Berufswechsel. In: BIBB (Hrsg.): BWP 4/2010. Online: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6272>. Zugriff: 12.07.2014.
- Vollmer, Randolph (1986):** Die Entmythologisierung der Berufsarbeit. Opladen: Leske+Budrich.
- Volmberg, Ute (1983):** Validität im interpretativen Paradigma. In: Zedler, Peter; Moser Heinz (Hrsg.): *Aspekte qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske. S. 124–143.
- Wellhöfer, Peter (2012):** Gruppendynamik und soziales Lernen/Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. Konstanz: UVK.
- Wendt, Wolf. R. (1982):** Ökologie und soziale Arbeit. Stuttgart.
- Winter, Felix (2012):** Leistungsbewertung/eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen In: *Grundlagen der Schulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 49.
- Wood, Aenne; Lauterbach, Wolfgang (2013):** Wohin nach der 10. Klasse? Zur Wirkung schulischer Angebote im Berufsfindungsprozess. Potsdam: Universitätsverlag.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2014):** Handbuch pädagogischer Anthropologie. Wiesbaden: Springer.

Anlage I Zusammenfassende Verlaufsbeschreibungen der Einzelfälle

Die Rohdaten sind aus ethischen und datenschutzrechtlichen Gründen nicht öffentlich ausgewiesen.

Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 1

Erste Analyseinheit – Rezeptarbeit und Schneidetechnik in Einzelarbeit

Die Lernenden zeigen zu Beginn der Beobachtungseinheit eine hohe Erwartungshaltung und Motivation bezüglich des erwarteten ersten Praxisunterrichts in der Lehrküche. Zur Vorbereitung auf den ersten Einsatz wird arbeitsorganisatorisch die Arbeit mit Rezepten besprochen. Anhand eines Arbeitsblattes mit Rezept zu einem Brotfisch (eine Brotscheibe wird bestrichen, mit Wurst und Gemüsescheiben als Fischschuppen belegt, es entsteht ein Gemüsegesicht mit Kiemen und einem Gurkenfächer als Fischschwanz). Im Fließtext und dem darunter abgebildeten Produktergebnis werden Rezeptarten analysiert und gemeinsam eine tabellarische Form entsprechend eines Fertigungsplanes erstellt. Dabei wird das aktuelle Rezept bereits ausführlich besprochen und die Lernenden machen sich mit den Arbeitsschritten, Arbeitsmitteln und Zutaten theoretisch vertraut. Die Lehrende gibt Hinweise zum Ablauf und zur Durchführung einzelner Arbeitstechniken. Die Rezeptauswahl erfolgt begründet durch das Ziel, in Einzelarbeit Schneidetechniken zu üben für ein jugendgeeignetes Produkt, welches den Lernenden bei der Zubereitung Spaß bereitet, Hemmungen nimmt und gerne verzehrt wird. Die Regeln zu Arbeitsschutz und Hygiene werden zunächst wiederholt und bei der Zubereitung eingefordert. Die Arbeitsmittel und das Einrichten des Arbeitsplatzes werden für das Rezept durchgesprochen. Die für den gesamten Zeitraum gültigen Arbeitsgruppen werden durch die Lehrende eingeteilt und es wird in die Lehrküche gewechselt. Auf dem Flur herrscht Aufregung, die Lehrende fordert Konzentration ein und lässt die Lernenden dann erst eintreten. Nach der Handwäsche und dem Zusammenbinden der Haare erhalten alle ihre selbst hergestellte individuell gestaltete Küchenschürze, die ordentlich zusammengelegt in einem Karton durch die Lehrende bereitgestellt wird. Die Lernenden tragen sie die gesamte Zeit mit Stolz und legen sie jedes Mal achtsam zusammen. Sie sind aufgeregt und angespannt. Sie bereiten ihren Arbeitsplatz vor und kommentieren die Zutaten hinsichtlich ihres Appetits. Sie sind hinsichtlich der engen Platzverhältnisse innerhalb der Gruppen zunächst unruhig, jeder muss erst seinen eigenen Arbeitsbereich finden

und sich mit den Gruppenmitgliedern koordinieren. Die Lehrende geht herum und nimmt den Arbeitsplatz ab, erst dann kann die Durchführung beginnen. Die Lernenden stellen ihren Brotfisch her und schneiden den Belag mit Messern auf dem Brett in Scheiben. Alle geben sich Mühe und dekorieren den Belag. Die Lehrerin geht herum und korrigiert Messerhaltungen und Schneidetechniken, weist aber nicht auf verschiedene Messerarten für Schneiden und Schmieren hin. Ein Schüler zeigt am Mittelblock allen anderen Schülern das Schneiden des Gurkenfächers als Schwanz. Die Lernenden korrigieren sich gegenseitig bei Fehlern und achten auf vorher besprochene Regeln. Dabei wirken alle sehr bemüht und konzentriert. Sie decken die Tische mit Besteck ein und nutzen Gläser für ihre mitgebrachten Getränkeflaschen, obwohl die Lehrerin nichts dagegen hat, wenn sie aus der Flasche trinken und diese neben den Teller stellen. Als alle sitzen, wünscht die Lehrerin einen guten Appetit und bemerkt nicht, dass die Lernenden ihre Ergebnisse gern evaluiert hätten und einen Vergleich, Lob und Anerkennung wünschen. Sie beginnen dann zu essen, alle essen ihr Produkt auf und wirken dabei aber etwas enttäuscht, schauen sich vergleichend um und kommentieren freundlich die Ergebnisse der anderen. Die Arbeitsbereiche werden von den Gruppen gereinigt, eine Endkontrolle erfolgt und eine Auswahl von Lernenden wird für das Fegen, Wäsche wegbringen und Müllbeutel austauschen eingeteilt.

Zweite und dritte Analyseeinheit – Gesunde Ernährung – Arbeitsplatz- und Gruppenarbeit

Die zweite und dritte Beobachtungseinheit kann gemeinsam beschrieben werden. Nach der Osterpause haben die Lernenden ihren ersten Unterricht im Theorieraum und die Lehrerin nutzt die Wiederholung zum Brotfischrezept zum Zuordnen der Zutaten zu Nährstoffgruppen. Das Thema heißt: „Gesunde Ernährung.“ Es wird der Lehrstoff der siebten Klasse zu den Nährstoffgruppen und ihren Funktionen im Körper wiederholt und auf konkrete Lebensmittel angewendet. Die erarbeiteten Informationen sollen die Lernenden im für die am morgigen Tag im Unterricht stattfindende Leistungskontrolle auswendig lernen. Dafür wird ihnen eine Farbmethode zum besseren Merken vorgestellt. Die letzten Minuten der Unterrichtseinheit werden für das Thema: „Einrichten des Arbeitsplatzes“ verwendet und es wird mittels einer Folie in Vogelperspektive der innere und äußere Greifraum und die damit zusammenhängende Position der Arbeitsmittel besprochen. Am Folgetag wird zuerst die Leistungskontrolle geschrieben. Die Fragen zu Hygiene und Arbeitsschutz beziehen sich ausschließlich auf den Lebensweltbereich Schule und Lehrküche. Nach der Leistungskontrolle wiederholt die Lehrerin die Einrichtung eines Basisarbeitsplatzes und wählt als nächstes Thema die Organisation der Gruppenarbeit in der Lehr-

küche. Die Hinweise zu Abläufen von Gruppenprozessen beziehen sich hierbei ausdrücklich auf die schulische Lehrküchenpraxis. Jeder Lernende sortiert dafür auf einem Arbeitsblatt Tätigkeiten, die während der Lehrküchenpraxis erledigt werden müssen, in die Phasen vor, während und nach der Zubereitung. Die Ergebnisse werden eingesammelt und bewertet. Es erfolgt kein Gruppengespräch zur Entwicklung von arbeitsorganisatorischen Regeln zur Gruppenarbeit.

Vierte Analyseeinheit – Stationenlernen zu Grundtechniken in der Küche

Diese Beobachtungseinheit beginnt im Theorieraum. Die Lernenden erhalten ihre Leistungskontrolle ohne inhaltliche Besprechung zurück, die Lehrerin gibt jedoch Hinweise zum Lernen und methodische Hinweise zum verbesserten Aufgabenverständnis. Dann erklärt sie das Ziel der Unterrichtsstunden und die dazu gewählte Methode. Die Lernenden sollen mit Hilfe des Stationenlernens in der Lehrküche die unterschiedlichen Grundtechniken Säubern, Zerkleinern, Mischen selbstständig und in Einzelarbeit erarbeiten sowie im Hefter oder dem Arbeitsblatt dokumentieren. Eine weitere Station ist eingerichtet für das tabellarische Schreiben des für den morgigen Praxistag ausgewählten Rezepts zum Apfel-Möhren-Rohkostsalat. Die Lernenden gehen in die Lehrküche, versammeln sich am Küchenblock und erhalten eine Methodeneinweisung zum Stationenlernen und der Möglichkeit zur Ergebniskontrolle. Die Gruppen verteilen sich gleichmäßig an alle Stationen. An der Rezeptstation reagiert die Gruppe 4 überfordert. Sie ist eine leistungsschwache Gruppe von Jungs, die sich gegenseitig wenig motivieren und wenig Anstrengungsbereitschaft zeigen. In der Pause verschwindet diese Gruppe und tobt auf dem Gang, ein Schüler-Liebespaar trifft sich in der Lehrküche und ein Schüler mit Gipsbein, an Krücken gehend, besucht einige der Gruppenteilnehmer. Die Lehrkraft lässt dieses gewähren. Erst als sich die anderen Gruppen beschweren, wird die Rezeptgruppe aufgefordert, an ihre Station zurückzukehren. Die Gruppe 4 verhindert durch ihr Nichtverstehen und ihre Unlust das reibungslose Funktionieren der Rotation der Gruppen, da der Zeitaufwand und das Niveau der Aufgabenstellung an der Rezeptstation höher ist und diese Gruppe zu keinem Ergebnis kommt, da sie von den verschiedenen möglichen Varianten der Ablaufplanung überfordert ist. Die Lehrkraft erkennt die Problematik, fordert die Leistung ein und unterstützt die Leistungserstellung. Dabei wird deutlich, dass die Unmotiviertheit durch eine Kombination aus Überforderung mit der Aufgabenstellung und der Auswahl der geplanten Speisenart bedingt ist. Der stimmunggebende Schüler lässt verlauten, dass er keine Rohkost essen würde. Deshalb möchte er diese auch nicht herstellen. Die Lehrkraft verhilft der Gruppe zur Lösung und bringt

die Rotation damit in Gang. Sie räumt der Gruppe hinterher. Andere Gruppen arbeiten schnell und diszipliniert. Sie sind genervt durch den Stau an den Stationen. Die Gruppen 1 und 2 arbeiten konzentriert und räumen zum Schluss auf, Gruppe 4 zeigt durch ihr Verhalten ihre Ablehnung der Aufgabenstellung. Gruppe 3 ist langsam aber bemüht und bleibt noch, als die anderen bereits den Raum verlassen.

Fünfte Analyseeinheit – Apfel-Möhren-Rohkostsalat zum Üben von Arbeitstechniken und Arbeitsorganisation am Arbeitsplatz und in der Gruppe

Die Beobachtungseinheit beginnt mit der Festigungsphase der Arbeitstechniken, ihren Arbeitsmitteln und Anwendungsgebieten, damit die nächste Leistungskontrolle erfolgreich verläuft. Das Arbeitsblatt des Stationenlernens wird kontrolliert und Lücken werden ergänzt. Ein weiteres Aufgabenblatt erarbeiten die Lernenden in Einzelarbeit und vergleichen es anschließend – dabei ordnen sie Küchengeräten die richtigen Bezeichnungen zu.

Anschließend bespricht die Klasse im gesteuerten Unterrichtsgespräch die mögliche Arbeitsverteilung und Ablaufplanung der praktischen Arbeit. Es erfolgt der Raumwechsel. Den Lernenden wird angekündigt, dass ihr Arbeitsplatz heute bewertet wird. Die Lernenden bewegen sich diesmal sicherer in der Lehrküche, waschen ihre Hände und bauen ihren Arbeitsplatz auf. Sie korrigieren sich gegenseitig. Die Gruppen melden sich zur Arbeitsplatzabnahme und präsentieren sehr unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich fehlender Arbeitsmittel. Die Lehrende geht herum und korrigiert fehlerhafte Arbeitstechniken und beantwortet Fragen. Die Gruppen 1 und 2 sind leistungsstark und arbeiten konzentriert, Gruppe 3 kommuniziert nicht miteinander, so dass die Mitglieder dadurch organisatorische Probleme durch mangelnde Absprache haben. Gruppe 4 kommuniziert untereinander, ist auf der einen Seite fröhlich, auf der anderen Seite ist sie angespornt und strengt sich an. Die Schüler sind kreativ und wählen Honig als Süßungsmittel, zeigen aber auch Probleme beim planvollen Vorgehen nach Rezept. Sie schieben Abfälle über den Arbeitsbereich zu Gruppe 3. Alle Lernenden essen ihr Produkt, die Lehrende probiert zwei Proben und führt keine generelle Auswertung zur Würze von Salatdressings durch. Die Gruppen 1 bis 3 haben bereits vor dem Essen weggeräumt und Arbeitsmittel abgewaschen. Gruppe 4 wäscht erst hinterher ab und fegt Schmutz zu Gruppe 3.

Vor Ende der Unterrichtseinheit wechseln alle wieder für die Auswertung in den Theorieraum. Die Lehrerin evaluiert die Vorbereitung des Arbeitsplatzes

und der Gruppenarbeitsplanung, wiederholt die groben Arbeitsphasen und gibt als Hausaufgabe auf, zehn eiweißhaltige Lebensmittel aufzuschreiben.

Sechste Analyseeinheit: Kombinierte Eiweiße und „Arme Ritter“

Die Analyseeinheit beginnt im Theorieraum und die Lehrerin erinnert die Lernenden an ihre Abgabe des Praktikumsberichts in der kommenden Woche. Sie kündigt an, dass dieser eingesammelt wird und das Praktikum eine halbe Unterrichtsstunde lang ausgewertet werden wird. Die Lehrende führt in das neue Thema ein: Kombinierte Eiweiße. Die Lernenden suchen Beispiele heraus und bekommen das geplante Gericht „Arme Ritter“ genannt und erklärt, weil es die meisten nicht kennen. Die Lernenden bekommen die Arbeitsanweisung, zunächst in die Lehrküche zu wechseln, das dort ausgeteilte Rezept zu bearbeiten und die Gruppenarbeit zu planen, den Arbeitsplatz herzurichten, das Produkt herzustellen und zu essen, den Arbeitsplatz zu säubern, um dann hinterher das Rezept in den Hefter zu übertragen.

Die Lernenden wechseln in die Lehrküche. Dort sollen sie am Arbeitsplatz zum Mittelblock gerichtet stehen und sich weitere Anweisungen anhören, wie das Brötchen aufzuschneiden ist. Die Lernenden hören schlecht zu, sind abgelenkt von dem Rezept und der Umgebung und schneiden trotz Demonstration alle die Brötchen falsch auf. Sie braten zum ersten Mal in der Lehrküche. Ein Schüler der Gruppe 4 nimmt zuerst eine Bratpfanne und schlägt damit aus Spaß aber mit viel Kraft nach seinem Mitschüler. Dann ergreift er ein Tomatenmesser und tut so, als ob er es dem gerade nach vorne über den Arbeitsplatz gebeugten Mitschüler voller Wucht in den Rücken rammen will. Der ahnungslose Mitschüler verbleibt in der vorgebeugten Stellung und die Stichbewegung endet vor dem Rücken. Der zuschauende Mitschüler lacht. Die Lehrende sieht es nicht, weil sie gerade mit der gegenüberliegenden Gruppe beschäftigt ist. Die Lernenden haben ein Problem mit dem Verstehen des Rezeptes, weil sie das Gericht nicht kennen. In der Pause soll durchgearbeitet werden, doch die Gruppe 4 verlässt den Raum und muss zurückgeholt werden. Ihr wird verdeutlicht, dass die durchgehende Teilnahme die Bedingung sei, mitessen zu können. Die Schüler lesen ungenau und braten zuerst das Brötchen ohne Ei-Milch-Tunke. Beim Braten setzen sie sich auf ihre Stühle. Sie legen ihre Jacken dafür auf die Arbeitsfläche. Die Lehrende weist ironisch auf das Fehlverhalten hin. Die Lernenden benutzen zum Apfelschälen und Zerteilen ein unhandliches, zu großes Messer und haben auch keine Vorstellung von der Größe der Apfelscheiben, obwohl das Rezept dieses ausweist. Die antioxidierende Zitrone vergisst eine Gruppe und gibt diese erst später in der Pfanne über die Äpfel – diese werden zu sauer und weich. Das Braten bereitet Schwierigkeiten hinsichtlich der Temperaturführung und der Wendetechnik. Als alle essen, fragt

die Lehrende in die Runde, ob es schmeckt. Ein Schüler kann sehr genau sein Produkt evaluieren und findet auch die Fehlerursachen. Die Lernenden brauchen für die Nacharbeiten länger als geplant, weil sie die Reinigung des Kochfeldes und der Bratpfanne langsam und unsicher durchführen. Die Beobachtung endet in der Lehrküche, die Rezeptabschrift entfällt.

Siebte Analyseeinheit – Auswertung des Praktikums – Nährstoffgruppen und Gesamtenergiebedarf

Diese Analyseeinheit findet im Theorieraum statt. Das Ziel des Unterrichts ist eine persönliche Auswertung des Praktikums und eine Analyse der eigenen beruflichen Vorstellungen. Außerdem soll neu in das Thema Nährstoffgruppen und Gesamtenergiebedarf des Menschen eingeführt werden. Zuerst werden die Praktikumsberichte eingesammelt und die Frist auf den folgenden Tag verlängert, weil viele Schüler ihre Berichte nicht abgeben können. Dann sollen die Lernenden ihre Hand auf ein extra neues Blatt im Hefter abzeichnen, weil das folgende Thema nur eingeschränkt zu WTH passen würde. An jedem Finger beantworten die Lernenden einen Analyseaspekt. Sie hängen die Zeichnungen im Klassenzimmer aus. Die Analyse bezieht sich sowohl auf das Praktikum als auch auf die schulische Berufsorientierung. Die Lernenden füllen jedoch die Fragen nur bezüglich des erlebten Praktikums aus. Sie gehen herum und lesen sich die Aufzeichnungen der Mitschüler durch. Es wurde nicht angegeben, in welchem Berufsbereich oder Beruf das Praktikum durchgeführt wurde. Teilweise ist der Bezug zu den Antworten so nicht gegeben. Die Lernenden kichern und versuchen über die Schrift herauszubekommen, wer was geschrieben hat, schauen verunsichert und scheinen auf eine konkrete Aufgabenstellung zu warten.

Alle setzen sich wieder und erhalten ein Arbeitsblatt zum Abgleich der beruflichen Anforderungen, der persönlichen Voraussetzungen und den eigenen Wünschen, das die Lernenden ausfüllen sollen.

Unausgewertet heften die Lernenden die beiden Blätter ein und die Lehrerin schließt die Praktikumsauswertung ab, verweist auf die Rückmeldung vom Betrieb und dem BIZ als Beratungsinstitution. Sie beginnt mit dem neuen Thema der Nährstoffgruppen und dem Gesamtenergiebedarf. Dafür arbeiten die Lernenden mit dem Fachbuch und ordnen Begriffe an der Tafel zu.

Zusammenfassende Beschreibung der Auswahleinheit Einzelfall 2

Erste bis dritte Analyseeinheit – Finanzielle Haushaltsführung: Einkommen berechnen, Ausgaben analysieren und Wohnungssuche

Die erste Analyseeinheit findet als Doppelstunde in zwei Räumen statt. Zuerst sind die Lernenden im Theorieraum und in der zweiten Stunde im Computerkabinett. Die erste Stunde wird verwandt, um Begriffe zu klären zum Thema „Finanzielle Situation“, hierzu werden Nettoberechnungen, Mietkosten und Nebenkosten erklärt. Die Schüler nutzen dafür Arbeitsbücher und arbeiten in Partner- und Einzelarbeit. Den Schülern fällt es schwer, die für sie unbekannten Begriffe in eigenen Worten zu erklären. In der zweiten Stunde ermitteln die Lernenden ihren eigenen Nettoverdienst entsprechend ihres derzeitigen Wunsch-Berufes (dazu wird die Ausbildungsvergütung des letzten Ausbildungsjahres verwendet), addieren das Kindergeld dazu und legen damit ihr Einkommen fest. Die Einkommen der Wohngemeinschaftsmitglieder werden zusammen addiert, um die finanzielle Situation des Haushaltes zu kennen. Die Schüler arbeiten selbstständig in Gruppen im Computerraum an einem PC. Die Gruppen sind unterschiedlich schnell und suchen teilweise schon in Wohnungsmietportalen eine Wohnung. Die Jungen entscheiden schnell und pragmatisch. Die Mädchen unterhalten sich wesentlich intensiver über ihre gemeinsamen Vorstellungen vom Leben in einer Wohngemeinschaft.

In der nächsten Beobachtungseinheit wird eine Hausaufgabe zur Brutto-Netto-Rechnung kontrolliert und es werden theoretische Begriffsklärungen vorgenommen zu den Themen: wirtschaftliche Prinzipien, Minimalprinzip, Maximalprinzip, Einnahmen und Ausgaben, Buchführung, feste Ausgaben sowie veränderliche Ausgaben.

Die Lernenden arbeiten in Zweiergruppen mit Hilfe eines Lehrbuches die Begriffserklärungen heraus. Sie sind unmotiviert und sehen keinen Bezug zu ihrer Lebenswelt und keine Verknüpfung zu ihrer komplexen Arbeitsaufgabe.

Die dritte Analyseeinheit ist wiederum nur eine Einzelstunde im Computerraum, die zunächst für eine Theorieeinheit zum Thema: „Führen eines Haushaltsbuches“ verwendet wird. Bei Berechnungen mit Excel schummeln drei Mädchen und nutzen keine Formel, sondern tragen das Ergebnis vom Taschenrechner von Hand ein. Die Lehrkraft bemerkt dies, als sie ihnen etwas zum Markieren von Spalten zeigen will. Die zweite Hälfte verbringen die Lernenden in ihren Gruppen und führen ihr Projekt weiter. Die Lernenden haben vielfach ein Zimmer zu viel gemietet, weil Sie glauben, man bräuchte in einer WG ein Wohnzimmer wie sie es von zu Hause kennen. Ihre Lebenshaltungskosten

schätzen alle als zu gering ein – eine Wohnung in bester Lage mit Whirlpool kommt in die engere Auswahl. Eine Gruppe sucht nach einer 5-Zimmer-Wohnung, weil sie nicht weiß, dass Küche und Bad nicht mitgezählt werden.

Vierte Analyseseinheit – Planen einer Einweihungsfeier

Die vierte Beobachtungseinheit widmet sich dem Thema: „Gestaltung einer Einzugsparty“. Die Stunde findet im Computerraum statt. Zunächst sitzen alle Schüler im inneren Raumbereich in Reihen für den Frontalunterricht. Die Lehrerin stellt den Arbeitsstand der einzelnen Gruppen fest und beruhigt die langsameren Gruppen, dass das kein Problem sei, in einer Projektarbeit in unterschiedlicher Geschwindigkeit zu arbeiten. Einige Gruppen haben schon begonnen, die Einzugsfeier zu planen und überlegen, welche Speisen und Getränke sie für das Buffet herstellen wollen. Die Lehrerin begrenzt die Herstellungsmengen auf 4 Personen. Im ersten Theorieteil zeigt die Lehrerin, wie aus der Zutatenliste eine Einkaufsliste entstehen kann. Den Lernenden wird erklärt, wie ein Kostenplan erstellt wird. Am Whiteboard wird ein Beispiel vorgerechnet, wie man von einem Preis pro Kilogramm die tatsächlichen Kosten für die benötigte Menge errechnet. Dann wird in den Gruppen weitergearbeitet und die Lehrende betreut die zurückhängenden Gruppen, damit diese vorankommen. Eine Gruppe mit Jungen hat sich errechnet, dass sie sich eine Reinigungskraft leisten können und weigern sich erst, einen Haushaltsarbeitsplan zu erstellen, bis die Lehrende sich durchsetzt. In der Gruppenarbeitsphase fällt es den Lernenden unterschiedlich schwer, geeignete Snacks und ein Getränk herauszusuchen. Es gibt unterschiedliche Entscheidungsbegrenzungen:

Lernende, die

- ...sich nicht an etwas Unbekanntes wagen,
- ...ihre Auswahl aus ihren von zu Hause gewohnten Speisen treffen,
- ...keine Unterscheidung zwischen Fertigprodukt und Selbsthergestellt erkennen,
- ...die möglichst wenig ausgeben wollen,
- ...etwas Besonderes herstellen wollen,
- ...an die Benotung der Umsetzung denken und etwas Risikoarmes wählen und
- ...eine beschriebene Arbeitstechnik nicht beherrschen.

Die Lehrende unterstützt die Gruppen, ohne ihnen die Entscheidung abzunehmen. Eine unmotivierte und unkonzentrierte Gruppe mit Jungen sucht das Re-

zept von „Wienern“. Da sie nur die „Bürger von Wien“ finden, verwerfen sie daraufhin die Idee und gehen auf die Idee Toast Hawaii ein, ohne es zu kennen. Sie suchen das Rezept bei Wikipedia.

Fünfte Analyseeinheit – Zubereitung des Imbisses für eine Einzugsparty Teil I

Die fünfte Beobachtungseinheit findet überwiegend in der Lehrküche statt. Das Zubereiten der ausgewählten Speisen und Getränke wird in zwei Teilen stattfinden und beginnt mit diesem Unterricht. Die Lernenden stellen in ihren Gruppen nach den ausgewählten Rezepten Snacks und Getränke her, die sie für ihre Einweihungsfeier oder Einzugsparty ausgesucht haben. Insgesamt nehmen 5 Gruppen teil. Die Gruppenanzahl richtet sich nach den gebildeten Wohngemeinschaften.

Die Gruppen stellen her:

- 1a. Nudelsalat und Hackbällchen
- 1b. belegte Baguette mit Tomaten-Creme und Hühnchen-Fleisch
2. Kartoffelchips und Fruchtcocktail
3. Toast Hawaii und Kirsch-Banane-Saft
4. Obstsalat und Quark und Cocktails.

Die Unterrichtsstunde beginnt im Theorieraum. Die Lernenden sind sehr angespannt und auch der Lehrerin merkt man die Anspannung an. Alle wirken sehr konzentriert. Die Lehrerin gibt zunächst Regeln für den Ablauf bekannt. Die Lernenden sollen ihre Rezepte mit in die Lehrküche nehmen. Ihre unvollendeten Arbeitspläne können während der Herstellung fertiggeschrieben werden. Um einen Kostenplan fertig zu erstellen, dürfen die Lernenden die Rechnungen der Einkäufe verwenden und damit die Ausgaben zusammenrechnen. Dies entspricht nicht der vorausschauenden Kalkulation. Zuerst sollen die warmen Gerichte dann die kalten zubereitet werden. Die Lehrerin möchte die Kassenzettel mit dem Namen der Gruppe darauf haben, um während des Essens das ausgelegte Geld zurückzugeben. Die Lehrende weist darauf hin, dass sich die Arbeitsgruppen diesmal nach den Mitgliedschaften in den Wohnungen richten. Dadurch sind mehr Gruppen als Küchenarbeitsplätze vorhanden und es muss eine Gruppe an der Front arbeiten (Arbeitsplatz 1b). Sie empfiehlt den Lernenden, zunächst alle Geräte bereit zu stellen und den Arbeitsplatz einzurichten. Sie sollen bei Bedarf Arbeitsmittel gegenseitig austauschen und alles gemeinsam nutzen. Außerdem sollen sie sich sowohl die von ihnen eingekauften als auch die Zutaten aus der Lehrküche bereitstellen. Es erfolgt der Raum-

wechsel in die Lehrküche. Die Stimmung der Lernenden wechselt von stiller Angespanntheit in große Aufregung. Sie reden laut, viel und sind körperlich unruhig. Die Lehrende greift nicht ein, sondern schließt die Tür zur Küche auf. Die Schüler nehmen die Arbeitsplätze ein und packen ihre Sachen aus. Anschließend gehen sie zum Händewaschen. Die Schüler werden ruhiger. Die Lehrende gibt ihnen hilfreiche Hinweise zur Hygiene. Es werden die Schürzen um- und die Haare zusammengebunden. Die Lehrende kontrolliert, dass die Laufflächen frei sind und keine Taschen und Tüten verbleiben. Während die Lernenden ihre Arbeitsplätze einrichten, deckt die Lehrende auf dem mittleren Küchenblock mit einer roten Tischdecke einen Bereich für das Buffet ein. Die Lehrende geht herum und notiert sich die Qualität der Vorbereitungsarbeiten. Es herrscht jetzt geschäftiges Treiben, die Aufregung hat nachgelassen.

Arbeitsplatz 1a: Zwei Schülerinnen kochen zuerst die Nudeln für den Nudelsalat (Nudeln und Fleischsalat vermischt). Schülerin 1 ist die Engagierte, die den Ablauf koordiniert und motiviert ist. Sie arbeitet ordentlich und fühlt sich für das Gelingen des Kochens verantwortlich. Sie überwindet sich zum Verkneten der Hackfleischmasse. Schülerin 2 versucht sich möglichst vor den Arbeiten zu drücken, eckelt sich vor der Fleischmasse und überwindet sich nicht. Als die Nudeln versalzen schmecken, ist es der Schülerin 2 egal, obwohl sie gesalzen hat. Schülerin 1 versucht mit Wässern die Nudeln zu retten. Sie nimmt vorher schon Kritik aus einer anderen Gruppe an, dass die Nudeln nicht heiß zum Fleischsalat gegeben werden dürfen.

Arbeitsplatz 1b: Zwei Schülerinnen haben das Rezept beim Einkauf spontan geändert und Spinat durch Tomaten ersetzt, nachdem sie gemerkt haben, dass sie gar keinen Spinat mögen ... Schülerin 1 ist engagiert und orientiert. Sie brät das Fleisch fachmännisch an. Schülerin 2 ist ständig abgelenkt von der Gruppe 1a und führt nur nach Aufforderung durch Mitschülerin oder Lehrenden ihre Arbeiten durch. Sie verkocht den Tomaten-Zwiebel-Belag, rettet ihn dann aber mit dem Reinschneiden frischer Tomaten. Beide geraten in Streit und Schülerin 1 beschwert sich bei der Lehrerin über die mangelnde Unterstützung, die zur verspäteten Fertigstellung führt. Die Lehrende reflektiert beide, indem sie ihnen rät, besser zu kommunizieren.

Arbeitsplatz 2: Zwei Schüler stellen Kartoffelchips her und legen sie zu dicht auf das Blech. Sie nehmen Backpapier, um hinterher das Blech nicht reinigen zu müssen und ärgern sich über das Ergebnis, das nicht knusprig ist. Sie arbeiten still, konzentriert, bedacht und pragmatisch. Für das Herstellen des Cocktails nutzen sie eine Suppenterrine, weil kein alternatives Gefäß vorhanden ist.

Arbeitsplatz 3: Drei Jungen haben das Rezept von Toast Hawaii vergessen und waren ohne Einkaufszettel einkaufen. Sie kennen die Speise nicht und stellen

sie aus der Erinnerung eines Internetbildes her. Die tropfende Ananas legen sie direkt auf den überstehenden Schinken und legen eine Käsescheibe darauf. Alles wird grob zerteilt und über den Toastrand hinweg gelegt. Als der Belag nicht für alle Bratscheiben reicht, kommen die Reste kreuz und quer auf das Blech. Für sich stellen sie jeweils zwei Toasts her und für alle anderen zusammen drei. Sie würzen nicht, bestreichen den Untergrund nicht, wollen sofort den Backofen befüllen und werden von der Lehrenden abgehalten, weil die anderen erst noch bei den Vorbereitungsarbeiten sind. Ihren KIBA (Kirsch-Bananen-Saft) haben sie ohne Rezept einfach zusammengeschüttet. Sie müssen die restliche Zeit warten und stören die anderen, fühlen sich aber auch sichtlich unwohl, wenn sie die anderen arbeiten sehen und deren Mühe und Achtsamkeit erleben. Die Toasts werden gebacken, nachdem die Lehrende ihnen ein Zeichen gegeben hat. Nach genau 5 Minuten holen die Lernenden ohne Kontrolle die Toasts aus dem Backofen. Sie sind noch gar nicht fertig und schmecken nicht. Die Lernenden werfen die Hälfte und sind überrascht, dass die anderen die Toasts nicht probieren und die Gruppe ignorieren. Die Lehrende bemerkt die Situation und kommentiert, dass diese Missachtung Strafe genug sei.

Arbeitsplatz 4: Die Gruppe 4 ist eine sehr stille Gruppe, die aber miteinander ruhig Absprachen trifft. Die Schüler sind sehr gut vorbereitet und haben von zu Hause noch Dekoartikel für den Cocktail besorgt. Sie haben eine Glasrandzuckerung für die Gestaltung der Gläser eingeplant. Die Gruppe übersieht der Beobachter fast, kann schlecht die Gespräche verfolgen und wird durch das Ergebnis überrascht. Die Lernenden halten sich an alle bekannten Regeln, bereiten den Arbeitsplatz vollständig vor, nutzen die richtigen Messer, schneiden auf Brettern, nutzen eine Abfallschüssel und haben geeignete Gefäße für Obstsalat, Quark und den Cocktail. Sie sind stolz auf ihr Ergebnis und trinken das erste Glas noch am Arbeitsplatz. Sie haben sich für die anderen die gleiche Mühe gegeben.

Die fertigen Speisen aller werden auf dem roten Tischtuch angerichtet. Damit alle etwas probieren können, werden die Kostproben vorher hergerichtet. Die Lernenden warten nicht auf andere Gruppen und beginnen bereits mit der Verkostung ihres Produktes. Es gibt keinen gemeinsamen Beginn am Buffet. Zum Verzehr sitzen alle an ihren Tischen und probieren auch die Speisen der anderen. Nur die Lernenden der Gruppe 3 probieren nicht von den anderen und werden ebenso ignoriert. Da die Veranstaltung morgens stattfindet, essen die Lernenden insgesamt eher wenig und verpacken die Reste zum Mitnehmen.

Die Nachbereitungsarbeiten verlaufen vom Engagement ähnlich wie während der Zubereitung. Gruppe 3 konnte bereits im Vorfeld alles wegräumen und

geht zum Klingeln, ohne geholfen zu haben. Gruppe 4 ist rechtzeitig fertig, wartet aber auf die anderen. Die Gruppen 1a und 1b haben ein organisatorisches Problem beim Abwasch, weil sie sich eine Spüle teilen wollen. Es waschen jeweils die beiden engagierten Lernenden ab und die beiden anderen stehen und reden, räumen Töpfe falsch weg und versuchen, mit Gewalt eine zugestellte Schranktür zu schließen.

Sechste Analyseeinheit – Zubereitung des Imbisses für eine Einzugsparty Teil II

Der zweite Teil der Praxis findet eine Woche später statt. Zuerst treffen sich alle wieder im Theorieraum. Die Lehrerin weist wieder darauf hin, dass die Lernenden ihre Kassenzettel abgeben sollen. Alle wirken konzentriert, aber nicht mehr so aufgeregt wie die Woche zuvor. Nach dem Raumwechsel in die Lehrküche waschen die Schüler und Schülerinnen ihre Hände und beginnen direkt mit den Vorbereitungsarbeiten.

Die Gruppen stellen her:

1. Curry-Ananas-Nudelsalat und Pina Colada (ehemals 1b)
2. Melonen-Erdbeer-Frucht-Cocktail (ehemals 1a)
3. Obstsalat
4. Pizza-Toast

(Gruppe an Arbeitsplatz 2 von vorheriger Beobachtung fehlt)

Arbeitsplatz 1:

Schülerin 1 mischt den Nudelsalat mit den Händen, ohne diese vorher zu waschen, zerdrückt dabei den Salat und verteilt ihn auf der Arbeitsfläche. Die Lehrende kritisiert das, die Schülerin reagiert darauf nicht und sieht die Kritik nicht ein. Die Schülerin wäscht ab, obwohl die Geräte noch gebraucht werden. Darüber geraten beide Gruppenteilnehmerinnen in Streit.

Arbeitsplatz 2:

Schülerin 1 putzt Erdbeeren, indem sie ein Drittel von der Erdbeere abschneidet und verwirft. Die Lehrende sieht das, sagt nichts dazu. Die Schülerin plant voraus und bemerkt positiv, dass sie diesmal mehr Zeit haben.

Arbeitsplatz 3:

Die Lernenden haben sich beim Einkauf des Obsts Mühe gegeben und mehrere Sorten mitgebracht. Schüler 1 mag keinen Obstsalat und beschwert sich

über die Rezeptausswahl seiner Gruppe. Schüler 2 weiß nicht, wie man eine Grapefruit schält und bittet die Lehrerin um Hilfe. Die Lehrerin schält die Grapefruit in der Luft technisch falsch kreisförmig wie einen Apfel und zerstört die Konsistenz. Die Frucht verliert dabei sehr viel Saft. Weil die Messer unscharf sind, lassen sich die Obstsorten nur schlecht schneiden. Die Lernenden schmecken den Obstsalat nicht ab, obwohl die Lehrende sie darauf hinweist. Die Schüler sehen bei der gegenüber arbeitenden Gruppe, wie diese auf ihren Toast einen würzigen Belag schmieren. Sie reagieren selbstkritisch gegenüber ihrem Toast Hawaii von der letzten Woche, der ihnen nicht geschmeckt hat.

Arbeitsplatz 4:

Die Gruppe stellt Pizzatoast her und möchte den Toast grillen. Die Lehrerin zeigt ihnen das Zeichen am Backofen. Beim Reinschieben der Toasts brennt plötzlich das Backpapier. Schülerin und die Lehrerin erfassen beide sofort die brenzlige Situation. Die Lehrende lässt aber die Schülerin selbstständig das brennende Backpapier auf dem Blech aus dem Ofen holen und zur Spüle tragen. Dabei befindet sich die Lehrerin stets hinter der Schülerin. Die Lehrerin kritisiert die Schülerin nicht für den Vorfall aber lobt sie auch nicht. Alle bleiben ruhig und schieben ein neues Blech mit Backpapier in den Ofen.

Als alle fertig sind, bauen sie gemeinsam das Buffet auf und essen. Das Abräumen geht sehr schnell und alle verlassen gleichzeitig die Lehrküche.

Zusammenfassende Beschreibung der Auswahleinheit Einzelfall 3

Analyseeinheit 1: Finanzielle Haushaltsführung: Einkommen berechnen, Ausgaben analysieren und Wohnungssuche

Die Beobachtung dieser Gruppe geschieht prinzipiell im Vergleich zur thematisch identischen, parallel laufenden Gruppe des Falles 2. Auffällig ist der stärkere Lebensweltbezug während des Theorieteils. Die Lehrende schafft häufiger Verknüpfungen zwischen dem Begriffswissen und der eigentlich an der realen Lebenswelt orientierten Aufgabenstellung, obwohl dieses laut der Lehrenden die leistungsstärkere Gruppe ist. So begründet sie die Notwendigkeit zur Brutto-Netto-Rechnung damit, dass die Lernenden diese später wissen wollen, um ihre finanzielle Lage einschätzen zu können. Beim Kindergeld werden Aussagen getroffen zur späteren Ausbildung. Die Lernenden fragen auch mehr und wollen ihre persönliche Lage erklärt bekommen. Inhaltlich ist diese Analyseeinheit identisch mit der ersten im Einzelfall 2.

Analyseeinheit 2: Planen einer Einweihungsfeier

Diese Beobachtungseinheit entspricht inhaltlich der Analyseeinheit 4 im Einzelfall 2. Aber die Lernenden dieser Gruppe sind in ihrer Motivation und Geschwindigkeit homogener und schneller. Alle sind bereit, den fünften Arbeitsschritt der komplexen Leistung zu planen. Zur Kostenkalkulation reagieren die Lernenden verwirrt auf die Aussage, dass sie beim Einkauf die Preise notieren sollen. Die Auswahl der Speisen funktioniert unterschiedlich. Eine Gruppe hat ein Buch mit und wählt außerdem eine Fertigtüte Puddingpulver (nennt das Mousse au Chocolat). Eine andere Gruppe schaut sich Snacks im Internet an und wählt rein nach den Bildern aus. Eine dritte Gruppe entscheidet sich sofort für Waffeln, einer möchte erst noch ein Alternativrezept, doch das empfindet der andere als Zeitverschwendung. Eine Gruppe streitet sich über den Preis von Erdbeertorte und diskutiert über die benötigte Menge der Erdbeeren und den Preisvergleich von Fertigteig oder selbstgemachtem Teig. Bei der Planung fällt einer Gruppe auf, dass sie eine Packung mit Blätterteig kaufen muss, von der sie nur einen Teil braucht. Die Lehrende bestärkt sie, bei der Wahl zu bleiben. Sie berät eine Gruppe, ihr Getränk bereits von cl in ml umzurechnen.

Analyseeinheit 3: Zubereitung des Imbisses für eine Einzugsparty Teil I

Die Begrüßung und Bekanntgabe von Hinweisen erfolgt identisch zu Einzelfall 2. Die Lehrende wirkt konzentriert und weniger angespannt. Die Lernenden sind ruhig und fokussiert auf die kommende Aufgabe.

Wechsel in die Lehrküche und Einnehmen der Arbeitsplätze. Diesmal arbeitet an jeder Frontseite je eine Gruppe zusätzlich. Die Arbeitsbereiche sind aufgeteilt:

1. gefüllte Blätterteigtaschen
2. Waffeln
3. Apfelpfannkuchen
4. Fertigmousse au Chocolat mit Erdbeeren und Getränk
5. Würstchen im Schlafrock, Getränk
6. gefülltes Omelett gerollt

Die Lernenden wirken entspannt, sind motiviert aber nicht sonderlich bemüht. Die Lehrerin muss Haarbänder verteilen und die Mädchen auffordern, diese auch zu nutzen.

Arbeitsbereich 1:

Die beiden Schülerinnen stechen Blätterteig aus mit großem Rest, vergessen den Spinat aufzutauen und erhitzen ihn ohne Wasser im Topf unter ständigem Rühren. Eine Schülerin geht entschuldigt, die andere kommt zeitlich nicht zu recht. Die Lehrerin erkennt dies und fordert die Gruppe 2 auf, ihr zu helfen. Die Lernenden machen technische Fehler (zu viel Füllung), gleichen dieses aber durch gewissenhaftes Arbeiten aus (verschließen des Taschenrandes). Sie brauchen dadurch aber viel Zeit und sind darüber bekümmert. Die Lehrerin beruhigt sie und die Blätterteigtaschen backen im Ofen während des gemeinsamen Essens der anderen Produkte.

Arbeitsbereich 2:

Die Gruppe besteht aus zwei Schülerinnen mit scheinbar wenig hauswirtschaftlicher Erfahrung und Selbstständigkeit. Die Lernenden geben der Lehrerin die Schuld, dass sie kein Waffeleisen haben, obwohl sie ihres nach Absprache zu Hause vergessen haben. Da die Lernenden an der Küchenfrontseite einen unvollständigen Arbeitsbereich ohne Steckdosenzugang haben, kommen sie sich beim Nutzen des Rührgerätes mit der Gruppe 1 in die Quere. Sie kommunizieren nicht und tauschen nicht kurz die Plätze, sondern verwickeln sich umständlich in das Kabel. Sie richten sich den Arbeitsplatz nicht ein, benutzen keine Abfallschüssel und lecken nach dem Rühren die Rührhaken ab und legen sie auf die Arbeitsfläche. Ohne Waffeleisen sind sie gezwungen, den Rat der Lehrenden anzunehmen und den Teig in der Pfanne zu braten. Als dieser sich nicht wenden lässt, erklärt diese den Schülerinnen, wie man einen Kaiserschmarrn herstellt. Schülerin1 ist angespannt aufgrund der Probleme und scheint auch ein schlechtes Gewissen zu haben. Schülerin 2 ist dieses egal, sie denkt nur an das Essen.

Arbeitsbereich 3:

Die Schülerin 1 schneidet den Apfel in zu große Stücke und wird von ihrer Mitschülerin nicht darauf hingewiesen, obwohl diese sich hinterher beschwert. Sie stellen die Pfanne mit Fett bereits auf das Kochfeld, ohne dass jemand dabei bleibt. Das Fett verbrennt unbeaufsichtigt. Der entfernte Arbeitsbereich und die im Laufweg positionierte Gruppe 2 an der zusätzlich als Gruppenarbeitsplatz eingerichteten Seite erschweren die Abläufe. Als die Gruppe das Fett trotzdem nehmen will, entdeckt die Lehrerin das rauchende Fett und verhindert, dass die Lernenden dieses noch verwenden.

Arbeitsbereich 4:

Die Gruppe besteht aus zwei Mädchen mit stillem Charakter, aber sicherem Auftreten. Sie bewegen sich nur im ihnen bekannten Bereich gerne und greifen auf ein Rezept von zu Hause zurück. Schülerin 1 kocht Puddingcreme mit Fertigpulver und mischt Milch dazu. Sie verfeinern mit Erdbeeren und sortieren diese zuvor akribisch aus. Anschließend dekorieren sie hübsch. S2 öffnet Fertigpulvertüten mit der Geflügelschere. Diese befindet sich an jedem Arbeitsplatz, aber keine Küchenschere. Die Lehrerin bietet ihr an, ihr eine zu geben. Die Schülerinnen haben ihr Rezept spontan verfeinert mit frischen Erdbeeren und fragen, ob dieses erlaubt sei. Sie müssen nur nachträglich das Rezept anpassen. Schülerin 2 hat so lange Fingernägel, dass sie kaum mit dem Messer schneiden kann. Beide wirken sehr zufrieden und strukturiert. Die SuS essen nur ihr Zubereitetes und probieren keine anderen Produkte.

Arbeitsbereich 5:

Die beiden Schülerinnen arbeiten mit Fertigteig für Sonntagsbrötchen, weil Schülerin 1 diesen zu Hause so gerne isst. Sie rollt ihn aus und wickelt Würstchen rein ohne weiteres Gewürz oder Käse. Das Endprodukt wird dadurch sehr trocken. Schülerin 2 kocht aus Tomatenketchup und Tomatenmark einen Dipp. Schülerin 1 möchte selber ein ganzes Produkt essen und für die Gruppe schneidet sie kleine Proben mit Spießern als Fingerfood.

Arbeitsbereich 6:

Die Gruppe besteht aus zwei unterschiedlich agierenden Jungs. Schüler 1 ist immer präsent und engagiert, hat die Planung für die Praxis alleine durchgeführt. Schüler 2 ist unmotiviert mit vielen Fehlzeiten und lässt sich anleiten. Er ist technisch unvorbereitet. Er gibt den vom Mitschüler zubereiteten Omelette-Teig in die Pfanne und will gleich drehen. Die Lehrende greift ein und erklärt, dass der Schüler die Technik „stocken“ in das Rezept geschrieben hätte. Sie erklärt ihm die Durchführung mit Deckel bei niedriger Temperatur und hilft dann beim Drehen. Dieses gelingt einmal und das zweite Mal nicht.

Schüler 2 öffnet eine Packung Mozzarella an zwei Seiten. Die Flüssigkeit läuft auf den Arbeitsplatz, dieses wischt er zunächst nicht weg und schneidet mit Messer und Gabel den Mozzarella in Scheiben. Als Schüler 1 das Omelett mit Schinken und Pesto füllt und aufwendig dekoriert, zeigt sich die Unlust des zweiten Schülers. Er kritisiert den unnötigen Aufwand, da er die Deko nicht essen würde. Der Schüler möchte fertig werden und beginnt mit dem Abwasch als andere schon sitzen und warten.

Die Lernenden warten mit dem Essen darauf, dass alle soweit sind und kümmern sich auch um die Nachbereitungsarbeiten. Sie sind hierbei homogen. Da die Zeit der Beobachtung in die Mittagszeit fällt und so das Mittagessen ersetzt, wird das Buffet komplett aufgegessen. Die Lernenden arbeiten alle sehr ruhig und schaffen daher nicht, die Zeit einzuhalten. Sie nutzen eine zusätzliche Freistunde.

Analyseeinheit 3: Zubereitung des Imbisses für eine Einzugsparty Teil II

Die Beobachtungseinheit findet in der Mittagszeit als geplante Doppelstunde eine Woche nach dem ersten Praxisteil statt. Die Gruppen stellen den zweiten Teil ihrer geplanten Speisen und Getränke für die Einzugsparty her. Nach einer entspannten Einführung im Theorieraum wechseln alle in die Lehrküche und führen die routinierten Vorbereitungsarbeiten durch. Die Gruppen verteilen sich wieder an den gleichen Arbeitsplätzen und stellen diesmal her:

1. Knoblauchbutterfladenbrot und Cocktail
2. Shake Beerenobst-Vanilleeis
3. Salat mit Pute
4. Toast Banane im Sandwichtoaster
5. Torteletts mit Erdbeeren
6. Obstsalat

Arbeitsbereich 1:

Die Lernenden haben fertiges Kräutersalz gekauft und zerdrücken die Butter auf einem Kristall -Dekoteller. Die Schülerin 1 fragt die Lehrerin, wie sie Knoblauch zubereiten muss und lässt sich das Schälen und zerdrücken zeigen. Ein scharfes Messer zum Kleinschneiden ist nicht vorhanden. Die Lernenden wollen den Knoblauch abwiegen und lassen sich den Umgang mit einer Analogwaage zeigen. Zum Öffnen der Salzdose verwendet Schülerin 2 ein Kochmesser und sticht gefährlich in die verschlossene Öffnung.

Arbeitsbereich 2:

Die Schülerin arbeitet alleine und versucht, das Eiweiß eines unsauber getrennten Eis mit einem Stabmixer steif zu schlagen. Dieses misslingt und die Lehrerin gibt ihr ein zweites Ei und ein Handrührgerät. Auch damit hat die Lernende Probleme und schlägt zu schwach, woraufhin die Lehrerin eingreift und korrigiert. Die Schülerin arbeitet sehr langsam und gewissenhaft und macht Fehler aus Unwissenheit, gibt sich jedoch sehr viel Mühe bei der Zubereitung.

Sie zeigt ihren Gerechtigkeitssinn und ihr planvolles Handeln, indem sie ihre Kritik am Vorgehen der anderen Gruppe von letzter Woche umsetzt und die gesamte Cocktailmenge auf dem Buffet zur Verfügung stellt und nicht bereits am Arbeitsplatz alleine trinkt. Da nur vier Getränke pro Gruppe hergestellt werden, führt dieses zu Verteilungsproblemen.

Arbeitsbereich 3:

Die Schülerinnen klopfen das Putenfleisch, welches dadurch in der Struktur kaputtgeht. Sie haben das Behandeln von Schweinefleisch scheinbar irgendwo gesehen und übertragen es auf ihr Rezept. Ihnen wird zum Schneiden des Fleisches von der Gruppe 2 ein Wiegemesser für Kräuter angeboten, welches sie als untauglich ablehnen.

Die Schülerin von Gruppe 1 holt das Wiegemesser und bietet es der Gruppe zum Fleischschneiden an. Gruppe 2 lehnt ab.

Arbeitsbereich 4:

Die Schülerinnen haben sich wieder für etwas Vertrautes entschieden und von zu Hause einen Sandwich-Maker mitgebracht. In ihm können sie immer zwei Sandwiches tosten. Sie bereiten die ersten beiden her und essen sie noch am Platz im Stehen. Dabei leckt Schülerin 1 das Messer ab und benutzt es weiter. Die Lehrende kritisiert das Essen am Arbeitsplatz. Die Lernenden sollten nur einen Test durchführen. Die Lehrende möchte, dass die beiden noch keine weiteren Sandwiches herstellen, damit diese nicht durchweichen. Die Schülerinnen bereiten keine Toasts vor und räumen auf. Sie bemerken die richtige Startzeit nicht. Als beide mit der Herstellung beginnen, sind die anderen Gruppen fast fertig. Schülerin 1 entnimmt ein fertiges Sandwich und beginnt dieses kleinzuschneiden. Dabei bleibt das zweite drinnen. Die Schülerin zieht den Stecker und arbeitet in Ruhe, heizt dann wieder an, lässt dabei das Gerät offen. Die anderen Gruppen sind schon fertig und warten.

Arbeitsbereich 5:

Die Schülerinnen haben Fertigpudding, Tortelettes und Erdbeeren mit, waschen und putzen die Erdbeeren mit groben Schnitten, verteilen den Pudding und belegen die Tortelettes ohne Tortenguss. Schülerin 1 kostet den Pudding mehrfach mit dem gleichen Löffel.

Arbeitsbereich 6:

Die Schüler waschen, putzen und schneiden das Obst. Der motivierte Schüler umschließt die Küchenmesserschneide mit der Hand und schiebt Messer hin

und her. Dabei erklärt er dem anderen etwas. Dieser reagiert verwundert und der Schüler entgegnet erklärend, dass das Messer stumpf sei.

Während der Pause nach der ersten Stunde sind die Gruppen mit ihrer Zubereitung fertig.

Für den Verzehr decken die Lernenden die Tische ein, nehmen sich sehr viel auf den Teller und achten dabei nicht darauf, dass Schüler 1 von Gruppe 6 Pausenaufsichtsschüler ist und gerade nicht anwesend ist. Die Lehrende greift erst nicht ein, bis sich der Mitschüler der Gruppe 6 zum dritten Mal nachnehmen will. Sie kritisiert, dass der abwesende Lernende nicht mehr von allem probieren kann. Die Lernenden haben Probleme, sich von den wenigen Probengefäßen die angemessene Kostprobe zu nehmen.

Nach der Wiederkehr nimmt sich der Lernende enttäuscht aber ohne etwas zu sagen die Reste.

Die Nachbereitungsarbeiten verlaufen schnell und reibungslos.

Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 4

Erste Analyseinheit – Regeln für den Einsatz in der Küche

Die erste Beobachtungseinheit beginnt im nicht angebundenen Theorieraum. Die sieben Lernenden (eine ist erkrankt) waren vorher eine Woche außerhalb der Schule und sind deshalb aufgeregt und nicht vorbereitet. Die Lehrende wählt zu Beginn der Stunde eine Lernende zufällig aus, die sie wiederholend abfragt, was sie von der vergangenen Stunde noch weiß. Die ausgewählte Schülerin antwortet unsicher und teilweise fehlerhaft und hat sich nicht vorbereitet. Die Schülerin weiß oft nicht, worauf die Lehrende hinaus will. Die Lehrerin möchte Vorbereitungs-, Zubereitungs- und Nachbereitungsarbeiten wiederholen. Außerdem fragt sie nach den Nährstoffgruppen und nach Lebensmitteln, die diesen Nährstoffgruppen zugeordnet werden können. Die Lernende ist unsicher bei der Zuordnung. Obwohl die Schülerin ganz viele Fragen nicht richtig versteht und auch ungenau beantwortet, bekommt sie eine gute Note. Die Lehrerin hat einen lehrerzentrierten instruktionistischen Stil. Sie stellt während des Theorieunterrichts enge Fragestellungen, die häufig genau eine Antwort zulassen. Anschließend kündigt sie an, dass sie in die Lehrküche gehen werden und in nächster Zeit immer die Theorie mit der Praxis verbunden werden wird. Das neue Thema sind die Regeln, die für den Kücheneinsatz notwendig sind. Dabei bezieht sich die Lehrerin auf den Unterricht in der Lehrküche. Die Schüler erarbeiten Hygiene und Arbeitsschutz, Küchenarbeitsbereiche

und Gruppenorganisation. Die Lehrerin führt ein straffes Unterrichtsgespräch, bei dem es ständig neue Informationen gibt, die nicht immer sortiert sind. Sie weist auf die Regeln der Zusammenarbeit hin, spricht dabei die Sprache der Jugendlichen, und gibt deutlich zu verstehen, dass jeder alles machen muss. Zwischendurch schreibt die Lehrerin ein ordnendes Tafelbild an, dieses sortiert Informationen zur Arbeitsorganisation und zur Arbeitshygiene. Als nächstes teilt sie ein Arbeitsblatt aus zum Beschriften der verschiedenen Arbeitsbereiche in einer Küche. Die abgebildete Küche ist eine private Haushaltsküche. Die Küchenbereiche werden an der Tafel vervollständigt. Dann wechselt die Lehrerin zu dem Thema Hygiene und schreibt an die Tafel: Personalhygiene, Lebensmittelhygiene und Arbeitsplatzhygiene. Die Lehrerin sagt, dass sie darauf sehr viel Wert legt. Die Lernenden müssen *die Handwäsche* und *saubere Fingernägel* aufschreiben. Den Hinweis, dass die Haare zusammengebunden werden müssen, soll nur das einzige Mädchen aufschreiben, weil die Jungen keine langen Haare haben. Hier personalisiert die Lehrerin die Aussagen zur Hygiene. Sie erklärt, welche Dinge auf einen Arbeitsplatz gehören. Alle Schüler müssen einen Abfalltopf und einen wassergefüllten Löffeltopf bereitstellen. Außerdem gehören ein Brett und die Arbeitsgeräte auf die Arbeitsplatte. Die Lehrerin verteilt ein Arbeitsblatt zur Hygiene. Anhand von Bildern sollen die Schüler Regeln festlegen. Sie mischt bei der Ergebnissicherung allgemeine Arbeitsregeln mit Regeln und Abläufen, die nur hier in der Lehrküche mit dieser Lehrerin gelten.

Das nächste Arbeitsblatt „Gefahr erkannt – Gefahr gebannt“ wird mit einer Folie begleitet. Eine Haushaltsküche ist zu sehen mit mehreren Gefahrensituationen, die die Lernenden analysieren sollen. Sie schreiben anschließend fünf Gefahren auf, zu denen sie als Hausaufgabe Verbesserungsvorschläge aufschreiben sollen. Die Lehrende weist darauf hin, dass sie Hygiene und Arbeitssicherheit beim praktischen Arbeiten bewerten wird.

Zur Vorbereitung der Lehrküchenpraxis setzen sich die Arbeitsgruppen (zunächst drei) zusammen und erhalten ein Rezeptblatt. Dieses ist von vorherigen Einsätzen leicht abgenutzt und beschmutzt. Die Hinweise zur Rezeptarbeit, die gegeben werden sind:

- lesen von links nach rechts
- genauso herstellen wie im Rezept beschrieben
- nur die Lebensmittel verwenden, die im Rezept stehen
- selbstständig und gruppeneinig würzen
- die Techniken durchführen, die im Rezept stehen

Die Lernenden bekommen wenig Zeit, das Rezept in Ruhe zu analysieren und reagieren verwirrt, als sie Techniken im Rezept benennen sollen. Sie erhalten das nächste Arbeitsblatt zu „Grundtechniken der Lebensmittelverarbeitung“. Mit Hilfe des Arbeitsbuches bearbeiten die Lernenden das Arbeitsblatt. Die Ergebnisse werden zusammengetragen. Nach 90 Minuten gehen die Lernenden in die Pause.

Es erfolgt der Raumwechsel in die Lehrküche. Die Lernenden tragen ihre selbstgenähten Schürzen, die alle gleich aussehen und ordentlich zusammengelegt in einer Kiste bereitliegen. Sie beachten sie nicht weiter und legen sie auch nicht nach der Unterrichtseinheit achtsam zusammen. Zuerst teilen sich die Gruppen in die Küchenkojen auf und erhalten ein Arbeitsblatt zur Orientierung: „Findest Du Dich in Deinem neuen Arbeitsbereich zurecht?“. Zur Beantwortung der Fragen beginnen die Schüler die Schränke und Schubladen aufzuziehen und suchen nach den geforderten Arbeitsmitteln. Diese sind für das heutige Rezept alle nicht notwendig. Die letzten Fragen beziehen sich auf den Essbereich der Küche – diesen gibt es in diesem Sinne nicht, denn jede Gruppe hat abgezähltes Geschirr in ihrer Koje unter der Arbeitsplatte. Die Lehrerin bespricht kurz die Ergebnisse. Dann gehen die Lernenden Hände waschen. Die Lehrende bespricht mit ihnen kurz den Unterschied von Raspel, Reibe und Hobel und zeigt die Messerarten. Dann demonstriert sie das genaue Wiegen mit einer analogen Waage. Als sie die Lernenden auffordert zu beginnen, richten diese ihren Arbeitsplatz nicht ein und starten damit, ihre Lebensmittel abzuwiegen bzw. das Dressing herzustellen. Das vorher erklärte Wiegen funktioniert nicht, weil Sie mit Äpfeln und Möhren Stückware haben. Die Lehrende kritisiert die Lernenden, als diese einen Apfel zerteilen wollen. Diese reagieren eingeschüchtert und unsicher. Die Lehrende bemerkt das fehlende Einrichten des Arbeitsplatzes und ruft laut alle Gruppen an. Sie gibt permanent laute Anweisungen und Korrekturen in den Raum hinein, damit alle Gruppen diese mitbekommen. Durch die starke instruktionale Steuerung agieren einige Schüler passiv, sie warten auf Anweisungen und denken nicht selbstständig entwickelnd. Die Gruppe vier ist räumlich von dem Hauptaktionsfeld am weitesten entfernt und hört nicht hin. Sie arbeitet ruhig und konzentriert. Die Lernenden der vorderen drei Gruppen machen aus Sicht der Lehrenden viele Fehler, es wird keine Zeit eingeplant für Arbeitsplanung, Absprachen und Einteilung. Als ein Schüler zu viel Salz in das Dressing gibt, verweist die Lehrende auf das Rezept – sie erwartet dort die Angabe Prise oder $\frac{1}{2}$ TL. Der Lernende schaut nach und findet keine Angabe. Ihm wird Abschmecken mit einer Prise gesagt, er weiß nicht was das heißt, nimmt einen Löffel voll und traut sich nicht, diesen hinzuzugeben, als die Aussage differenziert wird „mit einer Menge zwischen zwei Fingern“. Eine Gruppe beginnt im Stehen zu essen, dieses wird entdeckt

und untersagt. Die Lehrerin bemerkt den Zeitverzug und beginnt für die Gruppen abzuwaschen. Dabei treibt sie sie an und korrigiert jedes Fehlverhalten, das sie entdeckt. Die Lernenden stellen nasses Geschirr in den Schrank und dreckiges auf sauberes neben die Spüle. Sie essen nach dem Pausenklingeln im Stehen ohne Produktauswertung. Dann verlassen sie nach Aufforderung die noch nicht aufgeräumte Lehrküche. Die Lehrende räumt die restlichen Sachen weg. Die Salate sind durch die Beobachterinnen getestet und schmecken.

Arbeitsbereich 1 an Rezept gehalten aber nicht abgeschmeckt – fad, ölig

Arbeitsbereich 3 versalzen und zu viel Zitrone

Arbeitsbereich 4 schmeckt (unauffällige Gruppe mit Erfahrung aus der Arbeit in der Catering-Schülerfirma)

Zweite Analyseeinheit – Kohlenhydrathaltige Lebensmittel – Die Kartoffel

Die Beobachtungseinheit beginnt im nicht anliegenden Theorieraum, die Parallelgruppe verbringt die erste Hälfte des Unterrichts in der Lehrküche, erst dann findet der Wechsel statt. Als die Lehrerin den Raum betritt, fragt ein Schüler sie gleich motiviert und neugierig danach, was sie heute in der Lehrküche machen würden. Die Lehrende ist konzentriert auf den Stundenbeginn und nicht kommunikationsbereit und antwortet demotivierend „Spaß“. Der Lernende lässt nicht locker und fragt nochmals. Darauf wird erwidert, er könne kochen, was er wolle. Der am Kochen interessierte Junge antwortet schlagfertig, dass das Klasse sei und er dann Trüffel mit Goldspänen herstellen wolle.

Zu Beginn der Stunde gibt die Lehrende den Ablauf klar bekannt. Zuerst wird ein Lernender wiederholend überprüft, dann erfolgt die Neuaneignung zu kohlenhydratreichen Lebensmitteln, insbesondere der Kartoffel. Wenn die Zeit noch reiche, werden die eiweißreichen Lebensmittel begonnen. Die Lehrerin verrät nicht, was heute in der Lehrküche hergestellt wird. Ein Schüler wird überprüft zu Hygiene, Sicherheit und Nährstoffgruppen und schneidet dabei ganz gut ab. Dann wird die Hausaufgabe zu den Arbeitsschutzmaßnahmen verglichen. Die Neuaneignung zu kohlenhydratreichen Lebensmitteln wird konkret an der Kartoffel durchgeführt. Zuerst zählen die Lernenden Kartoffelgerichte auf, die sie kennen. Lebensmittelwarenkundliche, technologische und ernährungsphysiologische Inhalte werden im Unterrichtsgespräch erarbeitet. Die Kochtypen werden als fertiges Merkblatt ausgeteilt und eingeklebt. Die Lehrende kritisiert einen Schüler, weil dieser den Zettel nicht ordentlich zurechtschneidet, sondern reißt. Sie verweist dabei auf die eigene Mühe beim Erstel-

len und Ausdrucken. Mit Hilfe des Arbeitsbuches erarbeiten die Lernenden die Entscheidungsmerkmale des Verbrauchers beim Kauf von Kartoffeln:

- Erntezeit
- Sortenname
- Handelsklasse
- Abfüllen und Verkauf
- Kochtyp

Ein Schüler erhält ein volles Kartoffelnetz und soll alle Kennzeichen ablesen. Der Klasse wird dabei nicht gesagt, dass diese Kartoffeln für die Praxis verwendet werden. Da die Lehrende nicht verraten will, was heute produziert wird, kann darauf auch nicht anwendungsbezogen zurückgegriffen werden. Sie wählt dagegen viele erfahrungsbasierte Beispiele von ihr zu Hause, die von eigenen Beobachtungen abstammen, teilweise unbegründet bleiben und so fachwissenschaftlich auch nicht immer ganz richtig sind. Die enzymatische Bräunung von Kartoffeln oder deren Garzeiten werden nicht richtig angegeben. Aus dem Lehrbuch wird ein Diagramm zur Zusammensetzung einer Kartoffel abgezeichnet. Ein Schüler kann vom Wassergehalt des menschlichen Körpers ableiten, wieso Gemüse auch einen hohen Wassergehalt hat. Das erstaunt die Lehrende, dieses zeigt und sagt sie ihm. Die Lehrende findet für Stärke (klebendes Püree) Anwendungsbeispiele, die die Theorie mit der Praxis verbinden. Den Lebensweltbezug der Lernenden aufgreifend werden Pommes Frites extra thematisiert und deren ernährungsphysiologische Eigenschaften aufgeschrieben, ohne sie als „schlechtes“ Lebensmittel zu markieren.

Überleitend zum Praxisteil dieser Unterrichtseinheit werden zwei Kartoffelgerichte aus dem Backofen zur Wahl gestellt. Dazu wird ein Arbeitsblatt über den Backofen ausgeteilt und die Einstellungen Ober- und Unterhitze sowie Umluft erarbeitet. Dann werden allgemein die Garverfahren mit Lehrbuch und Arbeitsblatt zusammengetragen. Die Lernenden setzen sich nach Aufforderung wieder in Arbeitsgruppen zusammen und erhalten ein Rezept pro Gruppe entweder für Folienkartoffeln oder für Backkartoffeln. Die einzelnen Arbeitsschritte werden von der Lehrenden besprochen und Hinweise werden gegeben, wie z. B. der Garpunkt bei Kartoffeln bestimmt werden kann. Der Wechsel in die Lehrküche erfolgt. Es ist alles ordentlich und nichts vorbereitet. Die Lernenden waschen ihre Hände und tragen ihre Schürzen. Sie holen die Zutaten zusammen und bereiten ihren Arbeitsplatz vor. Die Lehrende ist sehr aufmerksam und gibt Hinweise und korrigiert Fehler. Sie bemerkt, dass die Lernenden die Symbole am Backofen nicht kennen und erklärt sie. Die hinteren Gruppen hö-

ren davon nichts, weil sie auf ihre Aufgaben konzentriert sind. Die Lehrende verhindert, dass eine Schülerin den Schnittlauch ungewaschen schneidet. Alle vier Gruppen wiegen sich den Quark ab und haben Probleme mit der Skala. Obwohl jede Gruppe 250 g (eine halbe Packung) nehmen soll, bleiben nach dem Abwiegen 300 g übrig. Keiner bemerkt, dass sie eine halbe Packungsgröße als Vergleich hätten nehmen können. Die parallel arbeitenden Gruppen haben an unterschiedlichen Stellen Probleme. Gruppe 1 versucht, Schnittlauch mit dem Wiegemesser zu zerkleinern und zerquetscht ihn. Gruppe 2 schneidet mit einem Tourniermesser die Zwiebel, das Messer ist unscharf und ungeeignet. Der Schüler hält es falsch. Die Lehrerin sieht das zu grobe Ergebnis und zeigt dem Lernenden wie er die Stücke kleiner bekommt. Sie sagt nichts zur Messerwahl und -haltung, korrigiert jedoch die Fingerkuppenhaltung der Führungshand. In Gruppe 3 fällt der Deckel vom Salzstreuer und Salz und Reis fallen in den Quark. Die Lehrerin hilft, den Reis und das Salz aus dem Quark zu entfernen. Alle reagieren dabei gestresst und vergessen die Hygiene. Die Finger werden mehrmals mit Quark abgeleckt, um festzustellen, ob und wo er versalzen ist. Eine Schülerin der Gruppe 4 verbrennt sich am heißen Backblech. Der interessierte Junge mit bereits vorhandenen Kenntnissen kennt die Herstellung von Quark mit Milch und würde diese Variante wählen, richtet seinen Wunsch aber nicht direkt an die Lehrerin, sondern sagt dieses nur so in den Raum.

In der Pause trinken mehrere Lehrende Kaffee in der Lehrküche und beaufsichtigen die Kartoffeln im Backofen, die Lernenden sind draußen auf dem Pausenhof.

Nach der Pause dekorieren die Lernenden ihre Teller mit Resten von Gemüse der Vorgruppe ohne dass Ihnen gezeigt wird, wie man dieses umsetzt. Als ein Schüler gerade den Garpunkt seiner Kartoffeln mit dem im Theorieraum genannten Vorgehen (einstechen und die Nadel muss locker wieder rausgleiten) prüfen will, übernimmt die Lehrende ungefragt dieses, zieht das Blech heraus und überlässt es dem Schüler. Die Lernenden richten ihre Teller mit ihren eigenen Produkten an und gehen in den Theorieraum nebenan essen. Die Lernenden der Gruppe 2 bemerken, dass ihre Backkartoffeln von einem von ihnen versalzen wurden, sie geraten deswegen in Streit. Die Lehrende kontrolliert die Arbeitsergebnisse nicht sensorisch, aber isst auch einen Teller mit Kartoffeln und Quark ohne Kommentar. Sie leitet die Nachbereitungsarbeiten an und korrigiert die sich überkreuzenden Arbeitswege beim Abwaschen. Die Lernenden waschen mit sehr viel Spülmittel ab, vermischen schmutziges Geschirr mit sauberen und lassen das Wasser laufen. Sie schütten das Wasser vom Löffeltopf über das abgewaschene Geschirr. Die Lehrerin zeigt der Gruppe 1 noch einmal das grundlegende Prinzip des Abwaschens.

Dritte Analyseeinheit – Eiweißreiche Kost – Fisch mit Kartoffelpüree und Tomatensalat

In dieser Analyseeinheit geht es um Eiweiße in der vollwertigen Ernährung. Die Lehrerin teilt gleich zu Beginn der Stunde vier Arbeitsbücher aus. Zuerst wird wieder ein Schüler zum Thema Kartoffel wiederholend abgefragt und benotet. Für die Neuaneignung erinnert die Lehrerin an den Quark der letzten Woche als eiweißreiches Lebensmittel. Sie zeigt eine Folie zur Herstellung von Milch und Milchprodukten. Die Schüler sollen raten, was am meisten in der Milch enthalten ist. Keiner der Schüler errät, dass Wasser ein Hauptbestandteil der Milch ist. Mit Hilfe des Arbeitsbuches und der Tafel wird eine Mindmap zu Eiweißen erstellt. Während die Schüler still arbeiten, schreibt die Lehrerin an die Tafel die Überschrift „Fisch“. Die Lernenden vergleichen ihre Ergebnisse und die Lehrerin gibt dazu Beispiele. Sie erklärt zu den küchentechnischen Eigenschaften von Eiweiß, dass diese gerinnend sind. Dazu empfiehlt sie den Schülern zu Hause einen Versuch zu machen, indem sie Milch mit Zitrone verrühren sollen, um die Gerinnung anzuschauen. Vom Tagesbedarf an Eiweiß ausgehend, können die Lernenden ableiten dass dieser nicht gedeckt werden kann, wenn man lediglich einen Liter Milch pro Tag trinkt. Eiweiß muss also auch aus anderen Lebensmitteln zugeführt werden. In einem weiteren Arbeitsblatt werden zu Butter und Käse die notwendigen Informationen aufgeführt. Außerdem wird besprochen, was alles auf dem Etikett einer Milch stehen muss. Es werden die Begriffe „homogenisieren“ und „pasteurisieren“ geklärt. Die Schüler sollen verschiedene Milchprodukte nennen, die sie kennen. Bei der Milch werden noch die Fettstufen besprochen, dann wechselt die Lehrende zu dem Thema Fische über. Die Unterteilung in Seefisch und Süßwasserfisch wird vorgenommen. Die Lernenden sollen Beispiele finden und notieren. Außerdem werden Fanggebiete und der Umweltschutz angesprochen. Die Lehrerin teilt ein weiteres Arbeitsblatt aus zu „Regeln für den Einkauf und die Verarbeitung von Fisch“. Die Lernenden müssen mit Lehrbüchern die Regeln herausuchen und aufschreiben. Eine Regel heißt: „Den Fisch vor dem Panieren abtrocknen“.

Die Lehrerin verweist darauf, dass diese Regel für den heutigen Kücheneinsatz sehr wichtig wäre. Die Technik des Panierens erklärt sie nicht und es fragt niemand nach. Um zu wissen, wann ein Fisch gar ist, wird den Lernenden erklärt, dass das leichte Herausziehen der Rückenflosse ein sicheres Kriterium ist.

Der Gesundheitswert von Fisch wird erklärt und das zu kochende vollwertige Gericht vorgestellt. Die Wahl kann zwischen paniertem Fisch und ungarischem Fisch (ohne weitere Erklärung) getroffen werden, es muss sich für beide Varianten

ten mindestens eine Gruppe freiwillig finden, sonst wird eine bestimmt. Die Lehrende kündigt an, dass sie das Arbeiten in der Lehrküche bewerten wird:

persönliche Hygiene und Lebensmittelhygiene	3 Punkte
Arbeitsplatzhygiene	1 Punkt
Anwendung der Grundtechniken + Energiesparen (Schneiden, Säubern, Putzen)	5 Punkte
Disziplin	1 Punkt
Zeit	1 Punkt
Platz eindecken und Aufräumen	3 Punkte
= 14 Punkte	

Die Lernenden erhalten Hinweise für das Bewältigen des straffen Zeitablaufes mit genauen Uhrzeitangaben, wann sie mit der Zubereitung fertig sein müssen und wann die Nachbereitungsphase beginnen sollte. Jede Gruppe kann sofort essen, wenn sie fertig ist und soll dann gleich mit den Nachbereitungsarbeiten beginnen. Der Arbeitsplatz muss vollständig vorbereitet werden und die Aufgaben müssen untereinander aufgeteilt werden. Die Lernenden erhalten den Rat, die Kartoffeln zuerst aufzusetzen. Diese Ratschläge erhalten die Lernenden, ohne die Rezepte vor sich liegen zu haben. Als sie die jeweils 4 Rezepte (Fisch, Sauce, Kartoffelpüree und Tomatensalat) bekommen (jeweils einmal pro Gruppe), bemerken sie die Komplexität und den Zeitaufwand, erkennen aber nicht die Teilhandlungen. Daraufhin wechseln sie sofort in die Lehrküche, obwohl die Lehrende sie auffordert, die Rezepte genau zu lesen und die Arbeitsplanung durchzuführen.

In der Lehrküche stehen alle gleichzeitig und ungeduldig am Handwaschbecken an und waschen flüchtig die Hände, eine Schülerin lässt die Haare offen. Die Lehrkraft bemerkt es und gibt ihr ein Band. Es ist nichts für die einzelnen Gruppen vorbereitet. Weil die Lernenden wissen, dass die Zutaten in einer Großpackung vorliegen, sucht ein Schüler sofort nach den Gewürzen. Zucker und Salz sind nicht beschriftet. Auf Nachfragen soll er probieren. Während die Gruppen ihre Arbeitsplätze einrichten und mit den vier Rezepten überfordert zu sein scheinen, bietet die Lehrerin scheinbar von allen überhört an, beim Panieren des Fisches zu helfen. Ein Schüler sucht das Schälmesser vergeblich, nachdem die Lehrende es auch nicht findet, tauchen drei in der Schublade des Arbeitsbereiches 3 auf. Die Kartoffeln reichen nicht für alle Gruppen, wenn sie nach Rezept abwiegen. Das haben sie getan, bis die Lehrende ungeduldig erklärt, dass die Rezepte für vier Personen seien, sie doch aber nur zu zweit kochen und dementsprechend umrechnen müssen. Hier gibt es keine Arbeitsunterbrechung für alle und es bekommen nicht alle Gruppen mit. Sie erkennen nicht, wie sie reagieren müssten. Das spätere Misslingen der Speisen ist darauf

zurückzuführen, dass zu diesem Zeitpunkt bereits die doppelten Mengen in den Gruppen vorbereitet worden sind und ab diesem Zeitpunkt weitere Zutaten halbiert werden (flüssiger Kartoffelbrei durch Kartoffeln für zwei Personen mit Milch für vier Personen, diese beiden werden zusammengegeben und es entsteht ein klebriges aber von der Konsistenz essbares Ergebnis). Die Lernenden sind überfordert. Sie wissen nicht, was sie zuerst machen sollen, räumen hektisch und unkoordiniert Dinge raus. Sie laufen suchend herum, stellen fest, dass der andere schon etwas herausgeholt hat und arbeiten unvollständig. Ohne Arbeitsplan ist es für die Lernenden nicht möglich, die Arbeitsschritte von vier Rezepten zu koordinieren. Daraus ergibt sich eine hohe Fehlerquote. Der Fisch wird gesäuert, es handelt sich um ein aufgetautes Filet (keine Rückenflosse zum Garpunkttest). Das Auftauwasser und die Marinade auf dem Teller werden nicht als hygienische Gefahr erkannt. Ohne die Technik „panieren“ zu kennen, wissen die Lernenden, wie ein paniertes Produkt aussieht. Daraus schlussfolgern sie den handwerklichen Hergang. Gruppe 1 mischt Mehl, Ei und Paniermehl zu Brei und will ihn um den Fisch streichen. Gruppe 4 zieht, nachdem ihr gesagt wird, sie bräuchte drei Gefäße, den Fisch mehrmals wahllos wechselnd durch die Zutaten, bis sie halten. Gruppe 3 nimmt erst Ei, dann Mehl und das Paniermehl hält dann nicht. Sie schaut sich das Verfahren dann bei Gruppe 4 ab. Die Lernenden lesen das Rezept nicht ordentlich durch und schneiden die Kartoffeln nicht klein. Die verlängerte Garzeit wird nicht bemerkt, die Lehrende drängt die Lernenden nach der geplanten Kochzeit, die noch knirschenden Kartoffeln zu pürieren. Gruppe drei hat Kartoffeln verarbeitet und Fisch mariniert, nun wollen die Schüler in die Pause gehen, übersehen aber die Tomaten für den Salat und die Sauce. Gruppe 4 beginnt von selbst, Tomaten zu bearbeiten und Sauce vorzubereiten. Gruppe 1 versucht, gleichzeitig Sauce, Kartoffeln und Milch auf dem Herd zu kontrollieren. Sie verwechselt jedoch die Sauce mit der Milch für die Kartoffeln und schütten diese in die Kartoffelmasse. Die Mehlschwitze ist im Rezept so nicht benannt, aber in den Schritten erklärt. Die Lernenden haben trotzdem (stressbedingt?) Verständnisprobleme und geben die Zutaten alle gleichzeitig in den Topf oder lassen das Mehl bei zu starker Hitze verbrennen. Die Lernenden wissen nicht, wie man ein Fischfilet brät. Der Fisch wird beim Braten in zu heißer Pfanne bei zu wenig Fett zu häufig gewendet, die Panade fällt ab und der Fisch zerfällt. Gruppe 4 legt den fertigen Fisch wieder auf den Teller mit dem Auftauwasser. Die Gruppe 2 mit dem ungarischen Fisch hat keine Vorstellung von dem Endergebnis und würzt ihn deshalb auch nicht schmackhaft. Sie sucht Zutaten, die die Lehrende auf eine Arbeitsfläche gestellt hat. Die Arbeiten erfolgen nicht ar-

beitsteilig. Die Schüler schauen sich bei der Arbeit zu. Sicherheitsprobleme entstehen, weil

- Geschirrtücher und Plastikschalen auf dem Kochfeld abgelegt werden,
- ein Topf ohne Topflappen abgegossen wird,
- die Pfannenstiele über das Kochfeld hinaus in die Lauffläche reichen,
- keine Übergaben am Herd erfolgen und Fisch verbrennt,
- Löffel in der Pfanne verbleiben,
- Essigessenz im Vorratsschrank neben dem Speisessig steht,
- die Lernenden unorganisiert ihre Laufwege kreuzen,
- die Lernenden hektisch und unter Anspannung unüberlegt agieren.

Die Lernenden nehmen sich von allen Speisen etwas auf ihren Teller und tauschen sich aus. Wer keine Sauce herstellen konnte, nimmt die von der Nachbargruppe. Die Teller sehen unappetitlich aus und es wird mehr als die Hälfte weggeworfen. Einige Lernende stellen fest, dass sie keinen Fisch mögen. Die Lehrende probiert nur einzelne Proben mit den Fingern, kommentiert wenig, evaluiert aber nicht alle Gruppen komplett. Sie isst auch eine Portion, während die Lernenden abwaschen. Das Nichtwürzen des Tomatensalates begründet Gruppe 2 damit, dass sie beide nicht gekostet hätten, weil sie keine Tomaten essen. Es ist eine gedrückte Stimmung. Die Reinigung der vielen Arbeitsmittel und verschmutzten Arbeitsbereiche erfolgt unkoordiniert. Ein Schüler verbraucht 50 ml Spülmittel und wäscht zuerst den vollen Topf mit Püree ab. Die Lehrende bemerkt es und droht mit Zuteilung von Spülmittel in der nächsten Praxisstunde.

Die Lernenden verlassen zu spät die noch nicht saubere Lehrküche. Die Lehrende ist mit dem Ergebnis nicht zufrieden und kündigt eine Auswertung in der nächsten Stunde an.

Vierte Analyseeinheit – Evaluation der Küchenpraxis + Frühstücksbuffet

Zu Beginn dieser Beobachtungseinheit im angebundenen Theorieraum herrscht eine veränderte Stimmung. Die Lernenden sind ruhiger, machen sich körperlich klein und auch die Lehrende wirkt noch von den schwierigen Arbeitsverhältnissen der Vorwoche beeindruckt. Sie verhält sich zurückgenommen und spricht mit leiser und ruhiger Stimme. Die Lernenden reagieren darauf körperlich und richten sich während der folgenden Evaluation langsam wieder auf.

Die Lehrerin erfragt zunächst die Schwierigkeiten, die die Lernenden gesehen haben:

- Absprache in der Zweiergruppe
- Arbeitsplanung
- Aufgabe nur für eine Vierergruppe geeignet

Die Lehrende bestätigt diese Auswertung und evaluiert die Probleme, die sie gesehen hat:

- Zeitplanung: zuerst die Kartoffeln aufsetzen, zuletzt den Fisch braten
- die mangelnden vorbereitenden Absprachen und die Arbeitsorganisation innerhalb der Gruppe
- Kommunikation in der Gruppe und mit anderen
- Arbeitsplatzvorbereitung (bereitstellen der Arbeitsmittel und Zutaten)
- genaue Rezeptarbeit
- Temperaturführung und Energiesparen bei den Gartechniken
- Hygiene
 - Lebensmittelhygiene: Fisch beim Säuern abdecken und Auftauwasser abgießen, Kartoffeln waschen
 - Arbeitsplatzhygiene: Küchentuch auf der Arbeitsfläche
- Sicherheit: Pfannenstiel nach hinten drehen

Die Lernenden werden gefragt, ob sie noch Fragen haben oder ob sie die Lehrende als ungerecht empfinden? Diese Frage ist eine Suggestivfrage und eine ehrliche Antwort ist nicht erwartet. Die Lernenden schauen betreten nach unten und antworten nicht. Die Lehrende gibt Fehler nicht offen zu, aber mit den abschließenden Worten zum gemeinsamen Umsetzen der Hinweise und der wichtigen Freude am Essen solidarisiert sie sich mit den Lernenden und räumt ein, dass sie die Lernenden überfordert hat. Dann leitet sie über zu den Gararten und fordert die Lernenden auf, Kochen und Braten in ihrer Tabelle zu vervollständigen und in Stillarbeit mit dem Buch zu arbeiten. Die Lehrende fragt, welche Lebensmittel gekocht werden müssen und erklärt, dass das Wasser erst sieden muss. Zur Stimmungslockerung berichtet sie von einer WTH-Gruppe, die Nudeln mit kaltem Wasser aufgesetzt hat. Das entspannt die gemeinsame Zusammenarbeit, weil die Lernenden ihre eigenen Fehler in Relation zu anderen Vergleichsgruppen setzen können. Die Lehrende erklärt die Regeln für die

Techniken Braten und Dünsten und die richtige Wahl des Fettes. Die Lernenden erkennen, dass sie dieses die letzte Woche als Technik durchgeführt haben. Die Lehrerin schließt das Thema ab, schreibt einen Test und sammelt ihn ein.

Das neue Thema ist die Herstellung eines gesundheitsbewussten Frühstücks. Den Lernenden werden Frühstückszutaten aufgezählt, aus denen sie das auswählen können, was sie selber essen möchten. Alle Zutaten sind für die Küchenpraxis eingekauft. Die Lernenden ermitteln individuell für ihre persönliche Auswahl ihre Nährstoffzusammensetzung und den Energiegehalt mit Hilfe von Nährwerttabellen. Sie vergleichen die Energiemenge und die Zusammensetzung mit der empfohlenen Zufuhr für Jugendliche ihres Alters. Die Lehrende stellt hierbei als sehr wichtig heraus, dass man für das Lernen in der Schule Energie braucht, die morgens beim Frühstück zu sich genommen werden sollte.

Zur Überleitung auf die Lehrküchenpraxis fragt die Lehrende nach den Erfahrungen mit gastronomischen Buffets. Alle Schüler kennen diese Form der Speisenpräsentation und zählen motiviert auf, welche Frühstückskomponenten für sie auf ein Buffet gehören. Die Speisegruppen werden an der Tafel notiert. Die klassischen Nennungen sind mit den vorherigen Lebensmitteln abgedeckt. Ein Schüler nennt Spiegeleier. Die Lehrende geht auf diesen Vorschlag ein und bietet dem Lernenden an, diese in der Tabelle zu ergänzen. Sie fragt, wer sich traut, diese zuzubereiten und erlaubt es den drei Interessierten.

Für die Arbeitsorganisation greift die Lehrende auf ihre Erfahrungen mit ihrer Catering-Schülerfirma zurück und wählt die gleiche Form der Arbeitsaufteilung, die heute nicht in Zweiergruppen, sondern in der Gesamtgruppe koordiniert werden muss. Dafür teilen sich die Lernenden selbstständig in die Einzelaufgaben ein und streichen diese nach Erledigung an der Tafel durch. So kann sichergestellt werden, dass alle Aufgaben erledigt werden. Die Lernenden werden aufgefordert, ihren Schreibeplatz für das spätere Essen aufzuräumen und sich dann ohne Beteiligung der Verantwortlichen selbstständig zu organisieren. Die Lernenden sprechen wieder kaum miteinander, sondern teilen sich die Aufgaben unabgesprochen ein, indem sie in die Lehrküche wechseln und die ausgewählten Lebensmittel wegnehmen. Nach dem Erledigen einer Aufgabe zeigt sich unterschiedliche Bereitschaft, sofort eine weitere Aufgabe zu übernehmen. Die Lernenden machen die Erfahrung, dass es sehr störend ist, wenn die Arbeitsbereiche und –mittel nicht sauber und sortiert zur Verfügung stehen. Diesen Zustand hat die Gruppe in der Vorwoche selbst hinterlassen. Die Schülerin mit langen Haaren ist diesmal motivierter und hat zum ersten Mal ein Haargummi mit und möchte die Äpfel für das Buffet anrichten. Sie ist erst sichtbar verwundert und dann enttäuscht, als die Lehrende ihr sagt, es rei-

che aus, wenn sie diese auf einen Teller lege. Ohne diese abzuwaschen führt sie die Anweisung aus und wirkt ausgebremst und hilflos, weil ihre Aufgabe ohne dekoratives Anrichten und ohne Anspruch auf Ästhetik oder Portionierung sofort beendet scheint. Ab diesem Zeitpunkt sucht sie sich keine weitere Aufgabe und wird passiv. Die Gruppe, die das Spiegelei herstellt, wird aufgefordert, jedes Ei einzeln in eine Tasse aufzuschlagen, sie ignoriert es und fährt fort, diese direkt in die Pfanne zu schlagen. Ein Schüler saltz das Ei nicht, weil er dieses nicht möchte. Ein anderer widerspricht, dass er aber Salz wolle.

Die meisten Lernenden sind mit ihrer ersten Aufgabe fertig und schauen genau, ob die weiteren Aufgaben gerecht verteilt sind. Sie wirken unschlüssig, wie die zweite Runde nun koordiniert werden kann. Der Lernende, der fragt, wer den Wurst- und Käseteller mache, versucht dieses planerisch zu koordinieren. Diese Absprachemöglichkeit wird jedoch von der Lehrenden sofort unabsichtlich unterbunden, sie interpretiert scheinbar einen Versuch hinein, sich vor den Aufgaben drücken zu wollen. Daher entgegnet sie, die Lernenden sollen nicht fragen, sondern machen. Die Möglichkeiten am Buffet werden erweitert, indem die Lehrende Kakaopulver dazustellt. Als die Lernenden im Theorieraum eindecken wollen, korrigiert sie, auf die Büfettform verweisend, und lässt Besteck und Geschirr auf das Buffet stellen. Das Büfett befindet sich an der Front der ersten beiden Küchenkojen, ohne Tischdecke oder Präsentationshilfen. Es findet keine Gestaltung nach Regeln und Ästhetik statt. Als alle Aufgaben erledigt sind, darf sich jeder sein Essen nehmen und sich an seinen Platz setzen. Die Lernenden drängeln und greifen von allen Seiten nach den Speisen. Nach dem Essen räumen sie ihre Arbeitsmittel weg. Das Buffet wird nicht weiter thematisiert.

Fünfte Analyseeinheit – Teigarten – Backen – Pizza

Die Beobachtungseinheit beginnt im angebundenen Theorieraum und wird nur im Praxisteil beobachtet, da dann die Datenerhebung des Einzelfalles 5 mit einer Beobachtung möglich wurde. Zu Beginn wird den Lernenden mitgeteilt, dass sich heute der Theorieunterricht der Praxis anschließt und zuerst das Ziel „Backen einer Pizza“ in der Lehrküche umgesetzt werden wird. Zur Vorbereitung auf diese Aufgabe werden die Hefe als Backtriebmittel besprochen, Hinweise für das Backen als Garart gegeben und es werden Teigarten und ihre Unterschiede und Einsatzmöglichkeiten vermittelt. Zur Verwendung von Biskuitteig bemerkt die Lehrende, dass dieser für die Krankenpflege geeignet sei, weil er kein Fett enthält. Zum Ablauf des Pizzabackens wird bekannt gegeben, dass jede Zweiergruppe ein Blech Pizza herstellt, von der die Parallelgruppe in der Pause mitessen darf. Auf die Pizza kann Schinken oder Salami gelegt werden. Drei von vier Gruppen wollen Schinken, was so nicht eingeplant war. Ket-

chup als Untergrund und als dritte Komponente Käse (Gouda oder Parmesan) kommen auf die Pizza. Gemüse ist nicht im Angebot. Dieser Praxiseinsatz wird bewertet und die Lernenden sollen sich in ihrer Gruppe zusammensetzen und die Arbeitsplanung durchführen. An dieser Stelle bemerken die Beobachter deutlich die vorgenommene Korrektur der Anleitung. Die Lehrende konkretisiert die Planungsphase noch, indem sie drei Arbeitsschritte vorgibt:

- Rezept durchlesen
- Aufgabenverteilung
- Experiment vom Arbeitsblatt planen und zuerst durchführen.

Die Lernenden erhalten ein Rezept und ein Arbeitsblatt mit Versuchsdurchführung zur Hefegärung. An den Kommentaren ist zu hören, dass sich das Interesse sehr stark auf den Eigengenuss der Pizza richtet und der Belag eine hohe Bedeutung einnimmt.

Wechsel in die Lehrküche:

Gruppe 1 schneidet die Hefe für die Versuche auf der Arbeitsfläche und hat Probleme, die Hefe in vier gleichgroße Teile zu schneiden. Die Schüler arbeiten langsam, sehr gewissenhaft und fragen sehr oft bei kleinen Unsicherheiten. Die Frage, ob sie die Hefe abdecken sollen in den Versuchstassen (keine Reagenzgläser, das Ergebnis ist nur von oben zu sehen), stammt vermutlich aus der Kritik des nicht abgedeckten gesäuerten Fisches. Sie kneten den Teig nur zaghaft, bis es ihnen gezeigt wird. Der Teig wird sehr trocken, der Parmesan darüber verbrennt etwas – er hätte erst später darüber gestreut werden dürfen.

Gruppe 2 hat Schwierigkeiten bei der Arbeitsorganisation und kommuniziert nicht. Die beiden Lernenden arbeiten nicht arbeitsteilig, sondern abwechselnd. Dadurch verlieren sie viel Zeit. Sie arbeiten unsicher und fehlerhaft. Sie müssen fragen, wie man das Wasser erwärmt für die Versuche und wie man die Proben im Wasserbad warmhält. Das kochende Wasser lassen sie die gesamte Zeit bei höchster Energiestufe weiter kochen. Als das Wasser übersprudelt, wird der Topf beiseitegeschoben, aber die Temperatur nicht runter geregelt. Ein Schüler reißt einem Schüler der Gruppe 1 die Milch rücksichtslos aus der Hand. Der Teig wird wenig geknetet und ungleichmäßig ausgerollt. Beim Bestücken des Backofens nutzen beide keine Topflappen, lassen die Backofentür lange offen stehen und würzen, nachdem sie merken, dass sie die Kräuter vergessen haben, im Backofen. Dabei würzen sie ungleichmäßig, streuen daneben und verbrennen sich fast. Ein Schüler möchte wissen, wie er weiß, wann die Pizza fertig ist. Die Lehrerin lobt ihn und erklärt, dass bei einer Probe mit einem

Zahnstocher kein Teig mehr daran kleben bleiben darf. Der Lernende unterbricht sie und ist verwundert, dass dieses der Test ist. Die Pizza geht nicht auf, weil sich vorher durch das geringe Kneten kein Kleber bilden konnte.

Gruppe 3 ist ein eingespieltes und selbstbewusstes Team. Die Schüler haben sich von zu Hause eine Packung Streukäse mitgebracht. Für den Belag nehmen sie sich gleich zu Beginn eine große Menge vom Schinken weg, damit reicht er nicht für alle Gruppen. Sie halten sich nicht an das Rezept, verwenden größere Mengen des Belages und würzen kräftig. Als sie keinen Messbecher in ihrer Küche finden, nehmen sie ungefragt und unbemerkt den von Gruppe 2 weg. Experiment und Teigherstellung werden von ihnen schnell, konzentriert und mit guter Absprache bewältigt. Da nirgendwo vermerkt ist, dass das Blech eingefettet oder mit Mehl bestäubt werden muss, bevor der Teig ausgerollt darauf kommt, kommt diese Pizza so auf das Blech. Die Pizza schmeckt von allen Proben am besten durch Zutatenmenge und kräftige Knettechnik. Die Gruppe ist technisch gut und motiviert, hat aber Defizite im Sozialverhalten.

Gruppe 4 arbeitet sehr ruhig und schnell. Sie hat Probleme mit Mengenverhältnissen und -berechnungen. Eine der Schülerinnen fragt, wie sie herausbekommen kann, wieviel $\frac{1}{8}$ Liter Milch ist. Die Lehrende erwidert, dass das doch logisch sei und rechnet ihr laut und umständlich vor. Die Schülerin versteht von dieser Rechnung nur das Ergebnis.

Die andere Schülerin verbrennt sich wieder, diesmal am Pizzablech und lässt den Messbecher auf dem Herd stehen. Die Schüler halten sich an die Rezeptmengen und -abläufe, vergessen aber das Salz im Teig. Die Pizza schmeckt schwach gewürzt und trocken.

Die Lehrende gibt während dieser Arbeitsphase mit lauter Stimme Anweisungen, die nicht eindeutig an eine Person gerichtet wird. Die leise konzentrierte Arbeitsatmosphäre wird davon beeinflusst. Durch Konzentration auf den eigenen anstehenden Arbeitsschritt hören einige Lernende die Ansagen nicht bzw. fühlen sich nicht betroffen, wenn sie gerade nicht im Ablauf passend dazu agieren. Den allgemeinen Hinweis, den Ofen vorzuheizen, setzen nur die Gruppen 1 und 3 um, die anderen beiden Gruppen brauchen länger bei der Experimentierreihe und es fällt ihnen schwer, die Anleitungen zu verstehen und umzusetzen. Dadurch reagieren sie nicht auf den Hinweis. Die Lehrende treibt zur Eile an, weil sie den Wechsel einplanen muss. Sie zeigt der Gruppe 1 professionell die Knettechnik. Die Schüler ahmen sie nach. Die anderen Gruppen 2 und 4 hätten diese Hilfe auch nötig. Deren zurückhaltender Charakter wirkt sich auch auf das vorsichtige zaghafte Kneten aus.

Die Lehrende kritisiert die Gruppen, weil sie ihr Rezept auf der bemehlten Arbeitsfläche beflecken.

Die Lernenden waschen ab und nehmen sich ihre eigene Pizza auf den Teller. Es erfolgt kein sensorischer Vergleich mit Fehleranalyse. Während die Gruppe im Theorieraum isst, kommt die Parallelgruppe (Einzelfall 4) zum Dünsten von Gemüse in die Lehrküche. Sie soll zunächst ihre Praxis durchführen und hinterher die herumstehende Pizza essen.

Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 5

Analyseeinheit: Dünsten von zwei Sorten Gemüse

Nachdem die Lernenden sich aufgeteilt haben, bekommen sie die Anweisung der Lehrenden, „Töpfe raus, Gemüse abwaschen, Platz aufbauen – Brettchen nicht vergessen!“ Die Lernenden stehen eng und müssen zum Schranköffnen weichen. Ein Schüler verweigert stumm die Mitarbeit und stellt sich abseits von seiner Gruppe 4.

Jede Gruppe wählt sich zwei Gemüsesorten aus.

- Rezept durchlesen
- Möhre und Broccoli
- Kohlrabi und Paprika
- Zucchini und Paprika
- Broccoli und Zucchini

Ohne ein Rezept zu besitzen, beginnen die Lernenden zu arbeiten. Sie haben vorher besprochen, warum und wie das Dünsten durchgeführt wird. Zuerst wird das Gemüse gewaschen (Gruppe 1 wäscht nicht). Die Lernenden schneiden das Gemüse mit richtiger Technik auf den Arbeitsbrettern klein. Dabei fallen die Größen unterschiedlich aus.

Es zeigen sich Probleme im Umgang mit Butter und Wasser. Es wird pro Topf zu viel Butter genommen. (1/4 Stück von 250g) Eine Schülerin bemerkt, dass die Lehrerin das gesagt hätte, sie das aber von zu Hause mit einem Teelöffel für einen ganzen Broccoli kenne. Nachher beim Probieren stellen die Lernenden fest, dass es sehr fettig schmeckt. Die Butter wird bei der Gruppe 1 so lange erhitzt, bis sie dunkelbraun ist. Beim Zugießen von kaltem Wasser dampft es sehr. Die Lehrerin rät, den Topf neben das Kochfeld zu schieben. Es

sind nicht genügend Deckel da, die das Dampfgaren im Topf ermöglichen. Die Lernenden reduzieren in Gruppe 3 die Temperatur nicht bei offenem Deckel und verbrennen so das Gemüse von unten – es bleibt von oben unbedeckt und gart schlecht. Ein Schüler der Gruppe 4 will kein Gemüse essen, weil er es nicht mag. Die Lehrerin fordert von ihm, dass er es probiert. Er erwidert, dass gedünstet dieses nicht schmecke und bekommt die Zustimmung, dass es eben gesund schmecke. Daraufhin richtet die Lehrende das Wort an alle und vermeldet, dass es nur Pizza gäbe für diejenigen, die probieren. Die Gruppe 2 hält sich nicht an die Buttermenge, brät auch den Kohlrabi nicht, nutzt einen Deckel, schneidet alles in gleiche Stücke, salzt und erhält ein einwandfreies Endergebnis der Paprika. Die Lehrende probiert von dieser Gruppe mehrmals, evaluiert aber nicht mit allen Gruppen die unterschiedliche Qualität der Endprodukte. Drei Gruppen haben in Fett triefendes Gemüse, das sie nicht essen mögen. Die Lernenden waschen ab und räumen auf. Das Gemüse wird verworfen.

Zusammenfassende Beschreibung der Auswahleinheit Einzelfall 6

Analyseeinheit – Herstellen eines Vollwertgerichtes und Gestalten eines eingedeckten Tisches als Teilaufgabe einer komplexen Leistung

Die Lernenden kommen bereits in der Pause und stehen locker zwischen den Reihen der Zweiertische. Ein Schüler geht auf die Lehrende zu, die am Lehrertisch ihre Unterlagen bereitlegt und teilt ihr mit, dass er seine Einkäufe nicht mithat. Es stellt sich heraus, dass er die Vorbereitung alleine machen wollte und musste, weil aufgrund seines Verhaltens kein anderer Mitschüler mit ihm zusammenarbeiten wollte. Die Lehrerin reagiert im ersten Moment erregt und nervös und fragt, wie er sich vorstellt, sein Abschlusskochen durchzuführen. Der Junge scheint völlig unberührt und erwidert, dass er mit der weiteren Teilnahme nicht rechne. Darauf wird ihm mitgeteilt, dass das die Note 6 nach sich ziehen würde. Ein Junge der Gruppe 3 greift ein und schlägt vor, dass er bei ihnen mitmachen könne, wenn er ihnen nichts wegfräße. Der Vorschlag ist zunächst erstaunlich, denn auch diese Gruppe besteht aus leistungsschwachen unmotivierten Schülern. Die Lehrende reagiert erleichtert und fordert den Jungen auf, sich dann aber auch an der Arbeit zu beteiligen. Der Schüler der Gruppe 3 hat einen Grund, sich so sozial zuvorkommend der Lehrenden gegenüber zu verhalten, denn nun erklärt er als Sprecher seiner Gruppe, diese hätte heute beim Einkauf beschlossen, dass das geplante Essen zu anstrengend in der Zubereitung sei und sie deshalb für jeden 500 g Spaghetti (1,5 kg) gekauft hätten, Tomatenketchup und Reibekäse. Im Vorfeld haben die Schüler

ein vollwertiges Essen auswählen müssen, die Nährstoffgruppen und den Gesundheitswert analysieren sollen. Die Lehrende gibt ihnen zu verstehen, dass dann ihre ganze Planung erneuert werden müsse, weil nichts mehr stimme. Die Lernenden grinsen, weil sie noch gar nicht angefangen haben mit der Vorplanung. Ein Rezept haben sie auch nicht mit. Das Gespräch wird beendet, weil die anderen Gruppen anfangen wollen und die Lehrende sich nun allen zuwendet und sie auffordert, sich ihre Küchenkoje auszusuchen, die Personalhygiene durchzuführen und den Arbeitsplatz vorzubereiten. Dabei ist sie ernst mit freundlichem Lächeln. Die Lernenden waschen sich die Hände, binden sich Schürzen um, die alle zusammengeknüllt in einer Schublade liegen und nicht personifiziert sind und auch keinen sauberen Eindruck machen. Die Lernenden werfen sie sich achtlos zu, sodass sie auf den Boden fallen. Die Schürzen sind nur Vorbinder und somit unterhalb der Arbeitsfläche nur für das Abwischen der Hände geeignet. Die Lernenden sind jetzt laut und aufgeregt. Die Lehrende steht neben der Gruppe 3 und schaut, ob diese sich zu viert einrichtet. Zu Stundenbeginn stellt sich die Lehrende an die Stirnseite des Praxisbereiches und ruft alle zu sich für einen gemeinsamen Beginn und letzte Absprachen. Die Lernenden unterbrechen ihre Arbeit und hören zu. Die Zeit des Arbeitendes wird bekannt gegeben, auf Sicherheit, Hygiene und Zusammenarbeit als Prüfungskriterien wird hingewiesen. Die Gruppen gehen an ihre Arbeitsplätze. Zu Beginn stehen noch Taschen im Weg.

Die Gruppen stellen her:

- Pizza-Clowngesichter aus Fertigteigmischung, Quarkkaltschale mit Gelatine und Fruchtgummitieren
- Hackfrikadellen, Salzkartoffeln, Buttergemüse aus dem Frost, Fertigsauce
- Nudeln, Ketchup, Käse
- Lasagne, Salat

Im Arbeitsbereich 1 arbeiten zwei Schüler, körperlich noch klein und kindlich. Sie haben ein privates Buch für Partysnacks mitgebracht, Zutaten und Arbeitsmittel gut vorbereitet aber die Rezepte noch nie hergestellt. Sie haben keine Arbeitsplanung durchgeführt und es fehlen ihnen technologische Kenntnisse. Ihnen bereitet die Gelatine bei der Zubereitung Probleme und in der Zeitplanung haben sie deren Kühlzeit zur Festigung nicht bedacht. Sie bitten die Lehrerin um Hilfe und verstehen die Erklärung nicht, weil sie gar nicht wissen, wofür sie Gelatine brauchen. Ihnen wird geraten, das nächste Mal Kaltpulver zu nehmen. Die Lehrende holt dieses aus dem Vorratsschrank und zeigt es ihnen. Sie verstehen nicht, was sie will und entschuldigen sich grundlos. Der Lernende weicht die Gelatine ein und geht zu den anderen Gruppen, um diese herumzu-

zeigen. Die Lehrende sucht einen passenden Topf im Bereich der Gruppe 2 und erklärt, wie die Gelatine erhitzt wird. Als ein Schüler die Zitronenpresse sucht, muss die Lehrende mitsuchen, sie begründet das damit, dass sie noch neu hier ist. Die Schüler der ersten Gruppe haben auch mit der Fertigteigmischung Schwierigkeiten. Sie waschen den ganzen Teig unter Wasser als er nicht von den Händen geht. Daraufhin ist er zu klebrig und geht nach dem Backen nicht vom Blech. Den Teig zu kneten und auszurollen ist sehr anspruchsvoll für die Lernenden und sie vergessen, auf dem Backblech Papier unterzulegen. Sie schmieren auf den unausgerollten Teigmatsch Ketchup und legen Salamischeiben darauf. Als sie eigentlich fertig sein sollen mit Kochen, schieben sie erst die Pizza in den Ofen und die Quarkspeise in den Kühlschrank. Sie beginnen Tische zu einer Tafel zu verschieben, decken ein und falten Servietten. Nach dem Backen löst sich die Pizza nicht ab und muss als Brei abgekratzt werden. Das Blech wird eingeweicht und stehengelassen. Die Schüler der Gruppe 1 essen erst als letzte Gruppe, aber mit großer Begeisterung, die kaputte Pizza, trinken die flüssige Nachspeise und wirken zufrieden damit. Sie bieten der Lehrperson und den Beobachterinnen etwas an, weil ihre Pizza sehr lecker sei. Die Lehrende lehnt ab. Der Junge entschuldigt sich strahlend, dass er noch nie Pizza hergestellt habe und es toll fände. Die Lehrerin kritisiert ihn, dass er das letztes Mal ein kaputtes Glas in den Schrank gestellt hat anstatt es zu sagen. Es sei kein Problem, wenn mal was kaputt geht, aber sagen muss man es. Der Lernende bestreitet dies halbherzig. Während der Reinigungsarbeiten löst sich der Teig nicht vom Blech. Die Lehrerin kommentiert das Erlebte als eine Erfahrung, die beide nie vergessen werden. Die Gruppe weigert sich, die Bleche zu reinigen und diskutiert bis die Zeit fehlt, dann gehen sie.

Gruppe 2 hat kein Rezept mit. Zwei Mädchen und ein Junge arbeiten zusammen. Sie haben durch die vier Komponenten einen erhöhten Schwierigkeitsgrad des Rezeptes. Sie sind sehr gut vorbereitet, teilen sich die Arbeit gekonnt, sind schnell und strukturiert. Sie formen die Bratlinge und legen sie direkt in die Pfanne, dadurch haben diese eine unterschiedliche Garzeit. Die Pfanne ist nicht heiß genug, dadurch entsteht viel Flüssigkeit. Diese hätte sehr gut als Sauce genutzt werden können. Immerhin geben sie sie in die Fertigsauce. Die Lernenden decken den Tisch sehr dekorativ mit Kerzen ein, und falten vor Ort Servietten. Sie richten ihr Gericht an, nutzen für alles Vorlegeplatten, waschen schon ab und räumen auf, während andere Gruppen noch Kochen. Sie füllen die Soße in eine kleine Auflaufform als Sauciere, weil keine da ist und stellen anschließend Gläser mit Orangensaft hin. Erst nach Aufforderung durch die Lehrperson beginnen sie mit dem Essen. Der Arbeitsplatz ist schon komplett fertig. Die Lehrende bemerkt dies, kontrolliert und lobt. Das Essen sieht sehr appetitlich aus und die Lehrende greift mit den Fingern eine Frikadelle und

nascht vom Essen. Die Gruppe ist stolz und fröhlich. Die Jugendlichen fotografieren ihren Tisch, essen mit Genuss und bieten den anderen Essen an.

Gruppe 3 hat einen kleinen Schmierzettel mit den Zutaten und dem Rezept. Die Schüler haben ihr Gericht spontan gewechselt und planen 1,5 kg Nudeln ein mit Ketchupsauce und Käse. Die Lehrende empfiehlt der Gruppe, die Sauce mit Zwiebeln zu verfeinern. Die Schüler nehmen diese Idee an, schneiden die Zwiebel jedoch viel zu grob wild durcheinander und nutzen sie dann gar nicht. Dabei sind sie laut und ohne Arbeitsplan mit zu vielen Gruppenmitgliedern. Schüler 1 stellt zwei Liter Wasser zum Kochen auf. Die Lehrerin fordert die Gruppe auf, eine Mehlschwitze herzustellen. Dies verweigern sie und haben einen eigenen Plan. Schüler 1 schüttet Mehl in die zwei Liter kochendes Wasser und rührt die Klumpen umher. Die Gruppe ist laut und erregt und lässt sich nicht auf Beratung ein. Schüler 2 (der seine Sachen vergessen hat) kündigt an, dass er das nicht essen werde. Die Lehrerin hakt nach, ob die drei Packungen Nudeln ernst gemeint seien. Die Schüler bejahen und Schüler 1 sagt, er habe Hunger und wolle fressen. Der Schüler schüttet eine ganze Flasche Ketchup in die Klumpenmehlsuppe. Dabei drückt er so stark, dass der Deckel der Ketchupflasche abspringt und im Topf landet. Das finden die Jungs sehr witzig und lachen, wollen die Flasche auch noch reinwerfen. Die Lehrende erinnert sie an die gemeinsam gekochte Nudelsauce zu Vollkornnudeln und Schüler 3 bestätigt, dass diese geschmeckt habe. Auf die Frage, warum sie diese dann nicht genommen hätten, entsteht zum ersten Mal betretenes Schweigen. In diese Stimmung hinein fragt der Schüler 2: „Warum haben wir nicht Toast Hawaii gemacht? Das ist lecker und einfach.“ Jetzt sind die Lernenden alle auf ihn wütend. Eine Schülerin der Gruppe 4 kostet von der Sauce und bezeichnet sie als ekelig. Der Schüler 1 rührt solange, bis weniger Klumpen in der Sauce schwimmen und fühlt sich bestätigt. Inzwischen hat Schüler 3 alle drei Packungen Nudeln in den Topf gegeben und nicht umgerührt. Die Nudelstränge sind verklebt. Schüler 2 schmeißt eine Nudel an die Trennwand, diese bleibt kleben und er ruft. „Ah, al dente.“ Später wischt niemand die Wand ab. Die Gruppe deckt ihren Tisch ohne Deko ein, legt nur eine mitgebrachte Tischdecke darauf. Anschließend füllen sie die Nudeln in eine Schüssel. Gläser, Besteck und Sauce werden auf den Tisch gestellt. Sie essen insgesamt zu viert 750 g Nudeln. Der Schüler 1 hat Sirup mit und trinkt ein ganzes Glas mit Würgen, weil ein anderer Schüler aus der Gruppe 1 dagegen wettet. Die Lernenden räumen unstrukturiert und unmotiviert auf, sind dabei sehr laut, verpacken die Nudelreste in Boxen, die sie mitnehmen dürfen.

Gruppe 4 hat ein Kochbuch von zu Hause mitgebracht und kocht frische Lasagne mit hohem Schwierigkeitsgrad. Alle Zutaten sind frisch außer dem Teig. Die Gruppe arbeitet sehr korrekt und strukturiert aber viel zu langsam und

ohne Zeitplanung. Schülerin 1 schneidet 30 min Zwiebeln klein. Schülerin 2 legt ihre Hand auf das Brett und ihre Mitschülerin schneidet sie tief in den Finger. Die Lehrende leistet souverän erste Hilfe. Mit Verband versorgt, hält die Schülerin den Finger hoch und meint, sie könne nicht mehr wirklich etwas tun. Die Lernenden geben die Zwiebeln mit Öl in die kalte Pfanne und rühren mit Essbesteck in der beschichteter Pfanne um. Die Schülerin 2 brät Petersilie mit Zwiebeln bei niedriger Temperatur an und rührt die ganze Zeit in der Hacksoßenmasse und stellt sie nicht auf niedrige Temperatur, sodass die Sauce verdampft. Sie möchten den Herd vorheizen aber der Herd hat eine Kindersicherung, deren Code die Lehrende nicht kennt und ihn erfragen gehen muss. 10 min nach der Zielzeit befüllen sie die Auflaufform. Dabei wird der ganze Herd vollgekleckert. Die Lasagne hat wenig Flüssigkeit und braucht länger zum Garwerden. So wird das Zeitproblem größer. Die Lernenden schneiden langsam und in viel zu großen Mengen Salat. Die Lehrerin fordert sie auf, aufzuhören aber sie schneiden weiter. Die Lehrende erkennt das Zeitproblem, weist aber nicht konkret darauf hin. Sie decken stillvoll ein, nehmen sich nur winzige Salatportionen und essen schon Salat, während die Lasagne im Ofen backt.

Als der Unterricht um ist, ist Gruppe 2 fertig und geht. Gruppe 3 ist fast fertig, Gruppe 1 und 4 essen noch bzw. waschen noch auf. Schüler einer anderen Klasse kommen mit anderen herein, einer beginnt zu essen. Die Lehrende kritisiert dies, schickt die anderen Schüler raus und lässt den einen essen. Die Lehrende fegt und greift nicht ins Zeitmanagement ein, obwohl sie gleich anderweitigen Unterricht hat. Sie sagt nichts. Dadurch beeilen sich die Lernenden beim Aufräumen nicht.

Zusammenfassende Beschreibung der Auswahlinheit Einzelfall 7

Analyseeinheit – Herstellen eines Vollwertgerichtes und Gestalten eines gedeckten Tisches als Teilaufgabe einer komplexen Leistung

Die Lernenden kommen von der entfernt gelegenen Sporthalle angelaufen, um noch in der Pause die ersten Vorbereitungen durchzuführen.

Die Gruppen suchen sich ihre Küchenkojen aus und beginnen auszupacken, Hände zu waschen und die Vorbinder umzubinden. Diesmal beginnen alle sofort in den Kleingruppen ohne einen gemeinsamen Beginn.

Die Gruppen stellen her:

- Gemüse-Nudelpfanne, Himbeer-Quarkcreme,
- Wurst-Nudelaufwurf, Obstsalat,
- Gemüse-Fetaaufwurf mit selbstgebackenem Fladenbrot,
- Kartoffelecken mit Dipp, Hamburger und frittierte Zwiebeln.

Alle Gruppen haben Rezepte. Diese sind unaufbereitet aus dem Internet ausgedruckt. Der Aufbau ist unterschiedlich. Die Lehrende lässt dieses zu und bemerkt auch die Schwierigkeiten nicht, die die Schüler mit den Angaben haben.

Gruppe 1 braucht ein funktionierendes Rührgerät, findet in zwei Kojen jeweils nur ein defektes. Die Lehrende weiß, dass der Förderverein zwei neue vom Discounter gespendet hat, findet sie aber nicht. Der Lernende weigert sich, die defekten Geräte wieder in den Schrank zu räumen und möchte, dass diese ausgesondert werden.

Gruppe 2 arbeitet ruhig und gut organisiert. Die Schüler finden erst keine Auflaufform und wollen irrtümlich ein Backblech nehmen. Dieses wird korrigiert. Schülerin 2 kleckert auf die Backofentür beim Einstellen der vollen Auflaufformen. Erst stutzt die Schülerin, schaut auf den Fleck, überlegt kurz, beginnt die Tür zu schließen. Daraufhin beginnt die Sauce zu laufen. Sie stoppt, öffnet die Klappe wieder und wischt mit Topflappen über den Fleck. Der Topflappen nimmt Soße aber nicht an, sodass die lediglich verschmiert. Sie stöhnt auf und holt einen Lappen aus der Spüle und wischt den Fleck weg. Als Kochwecker benutzt die Gruppe ein Handy.

Gruppe 3 möchte einen Hefeteig herstellen und wirkt sehr unsicher im Umgang mit Hefe und Kochen insgesamt. Die Schülerinnen lesen zu dritt im Rezept, dort steht nur mischen und kneten. Sie schauen mehrmals nach, weil sie unsicher sind, wie der Teig aussehen muss, kneten zu zaghaft und bilden den Kleber nicht richtig aus. Die Lehrende erkennt das Problem nicht. Der Teig verbindet sich nicht. Die Lernende soll laut der Lehrenden Wasser dazu geben. Sie liest erschrocken im Rezept. Weil da nichts davon steht, ist sie verwirrt. Die Gruppe hat keinen Arbeitsplan und arbeitet nicht arbeitsteilig. Schülerin 3 ekelt sich vor dem Anfassen der Zutaten und stellt sich ein wenig abseits. Sie beteiligt sich nur an Zuarbeiten. Die Schülerin 1 ist forsch, liest und handelt, zweifelt nicht, wird immer wieder gebremst durch die Ängste von der Schülerin 2, die mit der Zubereitung des Teiges überfordert scheint. Sie knetet dann herzhafter und es werden Fladen geformt, die im Ofen aber sehr lange brauchen. Als die Lehrende im Topfrondell nach einem Topf für die Gruppe sucht, fällt ihr ein Topfdeckel nach hinten und verklemmt alles so, dass sie auf dem

Boden liegend in das Rondell kriechen muss, um den Schaden zu beheben. Als die Schülerin zur gleichen Zeit einen Topf aus dem zweiten Topfrondell holen möchte, bricht dieses auseinander und alle Töpfe geraten ins Rutschen und verkleben sich hinten. Es standen große Gastrotöpfe (10 l und mehr) auf dem Haushaltsküchenrondell. Die Lehrende übernimmt das Problem und die Lernende kocht weiter. Die Schüler füllen gebratenes Gemüse mit Soße in ihre Auflaufform, lesen noch einmal das Rezept und schütten daraufhin alles wieder in die Pfanne zurück. Sie lesen wieder und begründen dies damit, dass sie vergessen haben, die Form einzufetten. Sie sind absolut am Rezept gebunden und holen die Fladen halbroh aus dem Backofen, weil die angegebene Zeit um ist. In der Zwischenzeit werden keine Arbeiten erledigt, sie waschen währenddessen in der Wartezeit auf.

Die Lehrende verteilt an die Gruppe 4 die Flasche Bier, die diese wegen des Jugendschutzes nicht einkaufen durften. Dies war vorher abgesprochen. Die Lernenden haben geprobt und fragen, ob ein Litertopf für das Frittieren reicht. Die Lehrende ist fachlich sehr gut ausgebildet durch ihre Berufsausbildung in der Gastronomie, gibt ihnen auch aus Gründen des Arbeitsschutzes einen hohen Dreilitertopf und erklärt auch den Sinn. Schüler 3 schneidet mit einem scharfen Gemüsemesser auf dem Brett die Zwiebelringe 1 cm dick, verwirft jedoch etwa die Hälfte des Innenlebens, ohne dieses an das Hack zu geben. Er hält dabei die Hand richtig und führt die Technik richtig aus. Die Lehrende mahnt ihn unbegründet zur Vorsicht. Die Gruppe kommuniziert sehr direkt miteinander. Einer möchte die Brötchen aufbacken. Derjenige, der das Rezept zu Hause getestet hat, rät aus Erfahrung ab. Schüler 3 ist sehr reflektiert und weiß auch um die Prüfungsleistung. Während der gesamten Arbeitszeit sind alle aus der Gruppe ruhig und konzentriert. Das Frittieren bedeutet für die Lehrende ein erhöhtes Risiko und sie wacht genau über die professionellen Abläufe. Die Zwiebelringe werden im Bierteig gewendet und dann frittiert. Arbeitsteilig verläuft dieses. Lernender 2 brät die Hackfleisch-Burger zu heiß und wird von seinem Mitschüler korrigiert. Die Lehrende muss nicht eingreifen. Der Arbeitsplatz ist unaufgeräumt, dies wird von den Lernenden auch nicht gesehen. Erst als dieses kritisiert wird, sind alle Mitglieder sofort koordiniert und räumen schnell auf.

Nach 45 min sind die Gruppen 1 und 2 schon am Abwaschen, ihre Gerichte garen, Gruppe 3 beginnt erst mit dem Kleinschneiden der Kartoffel und Gruppe 4 frittiert noch, ist aber eigentlich fertig mit der Zubereitung.

Die Gruppen 1 und 2 essen und haben bereits den Arbeitsplatz aufgeräumt. Die Gruppe 4 isst sehr langsam und mit Genuss, holt die Zeit durch ihre Absprachen aber wieder raus. Das Öl wird in die Spüle gegossen. Gruppe 3

schaft die Nachbereitung auch nicht zu koordinieren. Die Schüler ekeln sich vor vielen gebrauchten Arbeitsmitteln und benutztem Geschirr.

Anlage II Merkmalsbezogene Gridtabellen

Fall 1: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

1: Dokumente und Variablen	2: kontextlos-schulgebunden
NID-AE:I-A-8_1-1 2	Das Schneiden auf der Arbeitsfläche wird als Fehler personifiziert, indem Ärger von der Lehrenden als Konsequenz aufgezeigt wird.
NID AE: I-A-8_1-2 2	Die Lehrende zeigt an den Zutaten des Rezeptes der Vorwoche die Nährstoffgruppen auf, ohne Bezug auf außerschulischen Lebensweltbereich. Die Inhalte sollen auswendig gelernt werden. Die Lehrende bezieht theoretische Vorbereitungen und Regeln für die Arbeitsplatzorganisation auf die ideale Gruppenarbeit in der Lehrküche.
NID AE: I-A-8_1-3 2	Das Stundenthema ist bezogen auf die Lehrküche als schulischen Arbeitsbereich. Organisation der Gruppenarbeit in der Küche a)Einrichtung eines Arbeitsplatzes b)Ablauf der Gruppenarbeit in der Gruppe. Die ergonomischen Regeln beziehen sich auf das Arbeiten an Arbeitsflächen ohne Obergrenzen. Der Greifraum wird hierfür nicht ausgewiesen. Eine Prüfungsfrage einer schriftlichen Kontrolle fragt nach Hygiene und Sicherheitsregeln, die in der Lehrküche eingehalten werden müssen.
NID AE: I-A-8_1-4 2	Die Reihenfolge von Arbeitsschritten wird kontextlos vermittelt und ist allgemein gültig.
NID AE: I-A-8_1-5 2	Grundtechniken in der Küche werden kontextlos vermittelt – die Zuordnung von Küche ist als neutral zu verstehen. Beispiele für Arbeitsgeräte auf einem Arbeitsblatt werden durch die Lehrende mit dem Hinweis versehen, dass "Ihr sie auch in der Lehrküche habt." Die Lehrende bespricht im Vorfeld den Arbeitsablauf für eine Gewährleistung der Lehrküchenpraxis und nicht, um ein Gericht herstellen zu können. Die Lernenden halten sich an die Absprachen, weil sie sich in einer Prüfungssituation befinden.
NID AE: I-A-8_1-6 2	
NID AE: I-A-8_1-7 2	

Fall 1: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

1: Dokumente und Variablen	3: Erwerbsarbeit
NID-AE:I-A-8_1-1 2	
NID AE: I-A-8_1-2 2	

(Fortsetzung Fall 1: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip)

1: Dokumente und Variablen	3: Erwerbsarbeit
ND AE: I-A-8_1-3 2	
ND AE: I-A-8_1-4 2	
ND AE: I-A-8_1-5 2	
ND AE: I-A-8_1-6 2	
ND AE: I-A-8_1-7 2	Nach dem Praktikum erfragt die Lehrende zur Auswertung bei den Lernenden, deren Bedarf an schulischer Berufsorientierung und welche Schulfächer für die im Praktikum erlebten Berufe als wichtig angesehen werden. Sie verweist auf die Schwere beruflicher Anforderungen.

Fall 1: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

1: Dokumente und Variablen	4: Eigenarbeit
ND-AE:I-A-8_1-1 2	Zur Einführung der Arbeit mit Rezept orientiert die Lehrende die Lernenden an ihren Erfahrungen im eigenen Haushalt. Hinweise für das Gelingen von Arbeitstechniken (hier dem Brot bestreichen) erfolgen aus eigenen Erfahrungen der Lehrenden.
ND AE: I-A-8_1-2 2	Die Lehrende fragt nach häuslichen Erfahrungen zu einem Thema.
ND AE: I-A-8_1-3 2	
ND AE: I-A-8_1-4 2	Der Lernende ist unmotiviert bei der Erstellung eines Rezeptes für den nächsten Praxisunterricht in der Lehrküche, weil er persönlich glaubt, den Apfel-Möhren-Salat nicht zu mögen. Die Lehrende verweist darauf, dass die Gruppe dann weniger herstellen wird, entlässt ihn aber nicht aus der Vorbereitungsaufgabe.
ND AE: I-A-8_1-5 2	
ND AE: I-A-8_1-6 2	Die Lehrende versucht die Lernenden zur Arbeit zu motivieren mit dem Ausblick auf das Essen. Die Lernenden wollen hinterher satt sein, die Lehrende sieht den Schwerpunkt bei der Herstellung. Anstatt einer Produkt- oder Prozessauswertung fragt die Lehrende genussorientiert und subjektbezogen, ob es den Lernenden schmeckt. Ein Lernender differenziert sensorisch und sucht nach Fehlerquellen für ein zu säuerliches Essen.
ND AE: I-A-8_1-7 2	

Fall 1: Selbstwirksamkeit

1: Dokumente und Variablen	2: subjektive Berufsorientierung
ND-AE: I-A-8_1-1 2	Die Lernenden besitzen eine hohe Motivation für die praktische Arbeit. Sie sind stolz auf selbsthergestellte Produkte. Das zeigt sich an der Küchenschürze, die in Klasse sieben für den Lehrkücheneinsatz individuell hergestellt wurde und ordentlich zusammengelegt aus einer Kiste entnommen und später wieder zurückgelegt wird. Techniken die sie beherrschen, wollen sie demonstrieren. Die Lehrende verstärkt die Motivation, indem sie Lernende eine Arbeitstechnik vormachen lässt und die Schürzen achtsam aufbewahrt.
ND AE: I-A-8_1-2 2	
ND AE: I-A-8_1-3 2	
ND AE: I-A-8_1-4 2	
ND AE: I-A-8_1-5 2	Zwei Schüler, die ihre Schürze zu Hause vergessen haben und zwei fremde Ersatzschürzen ausgehändigt bekommen, zeigen deutlich, dass sie diese nicht mögen und die eigenen bevorzugen. Ein Lernender ist gerade weniger konzentriert auf die Küchenpraxis, weil er eine Freundin hat. Ihr schreibt er während des Kochens SMS und sie kommt in den Pausen zu ihm. Obwohl ein Lernender angekündigt hat, er werde keinen Rohkostsalat essen, isst er seinen selbsthergestellten Apfel-Möhren-Salat wie alle anderen auch.
ND AE: I-A-8_1-6 2	Gruppe geht in der Pause und verlässt ihren Arbeitsplatz unaufgefordert.
ND AE: I-A-8_1-7 2	

Fall 1: Selbstwirksamkeit

1: Dokumente und Variablen	4: laienhaft
ND-AE:I-A-8_1-1 2	
ND AE: I-A-8_1-2 2	
ND AE: I-A-8_1-3 2	
ND AE: I-A-8_1-4 2	Diese Gruppe will beim Arbeiten sitzen und stellt dann ihre Füße in den geöffneten Schrank. Die Lehrende greift nicht ein, obwohl unhygienisches und unergonomisches undiszipliniertes Verhalten vor-

(Fortsetzung Fall 1: Selbstwirksamkeit)

1: Dokumente und Variablen	4: laienhaft
	liegt. In der Pause verlassen sie unaufgefordert ihren Arbeitsplatz und wiederholen den Vorgang nicht mehr. Weil der Schüler keine Rohkost isst und die Aufgabenstellung ihm schwer erscheint ist er unmotiviert und überfordert. Die Lehrende lässt sich nicht darauf ein und fordert ihn auf, morgen wenigstens zu kosten. Später setzt sich der Schüler auf das Fensterbrett und verlässt es nach kritischem Blick der Lehrenden und latscht unmotiviert durch den Raum. Er isst seinen selbsthergestellten Apfel-Möhren-Salat wie alle anderen auch.
NID AE: I-A-8_1-5 2	Die Gruppe nimmt ein für sie spannendes Arbeitsgerät, wie ein Küchenbeil, aus der Schublade und legt es aus Spaß auf die Arbeitsfläche. Sie süßt ihren Salat übermäßig stark, weil die Lernenden süß gerne mögen und hinterher erfahren, dass ihr Salat nicht abgeschmeckt wurde und zu süß ist.
NID AE: I-A-8_1-6 2	Es wird mit der Pfanne geschlagen. Einmal wird aus Spaß mit dem Messer zugestochen in Richtung Mitschülerrücken, als dieser nichts davon bemerkt. Ein Schüler versucht die gegenüberarbeitende Gruppe zu stören. Ein Schüler arbeitet um seine Trinkflasche herum und merkt es nicht. Die Gruppe 4 will wieder sitzen und braten am Herd im Sitze – Unfallgefahr! Die Lehrende sagt nur etwas Ironisches aber unterbindet es nicht.
NID AE: I-A-8_1-7 2	

Fall 1: Selbstwirksamkeit

1: Dokumente und Variablen	5: professionell
NID-AE:I-A-8_1-1 2	Eine persönliche Einstellung ist zu bemerken, sich professionell zu verhalten. Die Schüler bemerken, dass sie zu Hause naschen würden, tun es bewusst nicht. Nach einer Orientierung in der Stunde vor der Beobachtungsphase sind die Lernenden sicher beim Finden der Arbeitsmittel und wirken dabei konzentriert und ernsthaft. Wollen alles richtig machen und ein Lernender wird bei Kritik rot, nachdem er den vierten Stuhl am Tisch nicht runternimmt, weil er für drei Personen eindecken möchte.
NID AE: I-A-8_1-2 2	
NID AE: I-A-8_1-3 2	
NID AE: I-A-8_1-4 2	

(Fortsetzung Fall 1: Selbstwirksamkeit)

1: Dokumente und Variablen	5: professionell
ND AE: I-A-8_1-5 2	Ganze Arbeitsläufe werden von einzelnen Gruppen optimal erledigt. Die Lehrende kontrolliert auch ernsthaft die Arbeitsplätze und weist auf Fehler hin.
ND AE: I-A-8_1-6 2	
ND AE: I-A-8_1-7 2	

Fall 1: Reflexion

1: Dokumente und Variablen	3: Prozessbewertung	4: Produktbewertung
ND-AE:I-A-8_1-1 2	Die Lehrende lobt die Lernenden, übt aber auch konstruktiv Kritik. Die Lernenden verbessern sich gegenseitig und weisen sich auf Fehler hin. Die Lehrende wertet ihre Leistungsbewertung aus und gibt allgemeine Hinweise. Arbeitsplatzvorbereitung, Sicherheit und Hygiene sind in Ordnung. Das Schneiden als Arbeitstechnik muss noch weiter geübt werden. Das Nutzen der Abfallschüssel und Ordnung auf dem Arbeitsplatz kann verbessert werden. Beim Abwaschen das Geschirr ablaufen lassen, damit es nicht so nass ist. Lob bekommen die Lernenden für die Zusammenarbeit in den Gruppen. Hinweise für die Reinigung des Bodens, die abwechselnd durch eine Gruppe erfolgt, dass die Lernenden nicht im Weg stehen	Die Lehrende lobt das Schneiden ästhetisch aussehender dünner Wurstscheiben für den Brotfisch und beruhigt den Lernenden, der an dem Ergebnis zweifelt, weil so viel Wurst übrig geblieben ist und er dieses gerne trotzdem essen möchte aber nicht tut. Die Lehrende macht Verbesserungsvorschläge, den Fisch schöner zu dekorieren und macht auf die mangelhafte Schneidetechnik als Grund aufmerksam. Die Lernenden wünschen sich eine Produktevaluation und Anerkennung, sehen die Lehrende als fachkompetent an und sind enttäuscht, dass sie das Produkt nur essen sollen.
ND AE: I-A-8_1-2 2		
ND AE: I-A-8_1-3 2		
ND AE: I-A-8_1-4 2	Die Lernenden beschweren sich, weil sie beim Stationenlernen nicht an die folgende Station gehen können, weil die dort arbeitende Gruppe	

(Fortsetzung Fall 1: Reflexion)

1: Dokumente und Variablen	3: Prozessbewertung	4: Produktbewertung
	noch nicht fertig ist, Probleme bei der Bearbeitung hat und in der Pause unaufgefordert den Raum verlassen hat. Die anderen Gruppen können nicht rotieren.	
NID AE: I-A-8_1-5 2	Die Lehrende beobachtet, dass der Arbeitsprozess in der Gruppe durch nicht ergonomisches Arbeiten ohne Absprachen erschwert abläuft und weist die Gruppe auf ihre Kommunikationsarmut hin. Die Lehrende wertet den Arbeitsprozess im Theorieraum aus und kritisiert die zögerlichen Vorbereitungsarbeiten sowie die persönliche Vorbereitung (meint wahrscheinlich das Verstehen der Rezeptes und die Arbeitseinteilung in der Gruppe).	Die Lehrende probiert zwei Salate, weil die Lernenden sie direkt ansprechen. Sie führt keine standardisierte Bewertung durch. Die Lernenden sprechen in den Gruppen über ihr Ergebnis. Zwei Gruppen tauschen Salat aus und probieren gegenseitig. Dadurch merkt die Gruppe, dass ihr Salat zu süß ist und bekommt einen Vergleich. Ein Lernender begründet die braunen Äpfel mit der Zugabe von zu viel Honig und lässt sich über die Oxidation aufklären.
NID AE: I-A-8_1-6 2		Lernende gehen mit sich selbstkritisch um. Die Lehrerin fragt nur, ob es schmeckt.
NID AE: I-A-8_1-7 2		

Fall 1: Reflexion

1: Dokumente und Variablen	5: Selbstbewertung
NID-AE:I-A-8_1-1 2	
NID AE: I-A-8_1-2 2	
NID AE: I-A-8_1-3 2	
NID AE: I-A-8_1-4 2	
NID AE: I-A-8_1-5 2	

(Fortsetzung Fall 1: Reflexion)

1: Dokumente und Variablen	5: Selbstbewertung
NID AE: I-A-8_1-6 2	Ein Lernender ist überfordert und fragt nach einem Gericht, das er kennt. Die Lehrende versteht, was er meint und versucht ihn zu motivieren ein unbekanntes Gericht auszuprobieren.
NID AE: I-A-8_1-7 2	Die Lernenden reflektieren ihre Erfahrungen im Praktikum, was ihnen gefallen und nicht gefallen hat, und was wichtig ist für den Beruf. Gleichzeitig sollen sie ihre bisherige schulische Berufsorientierung bewerten. Beides passt aber nicht und die Schüler geben nur Antworten bezüglich des Praktikums. Die Lehrende weist auf die Informationen vom BIZ hin und auf die Rückmeldungen der Betriebe. Sie fragt nicht nach.

Fall 1: Berufsbegriff

1: Dokumente und Variablen	3: Fachkraft	5: Berufsorientierung informativ
NID AE: I-A-8_1-1 2	Die Lehrende nennt sich Fachkraft und den Lernenden auch, weil er angibt, aus dem Rezept die Arbeitstechnik verstanden zu haben. Er demonstriert diese dann vor allen in der Lehrküche.	Informationshefte zur Berufsorientierung werden unkommentiert ausgeteilt.
NID AE: I-A-8_1-2 2		
NID AE: I-A-8_1-3 2		
NID AE: I-A-8_1-4 2		
NID AE: I-A-8_1-5 2		
NID AE: I-A-8_1-6 2		
NID AE: I-A-8_1-7 2		

Fall 1: Dienstleistung

1: Dokumente und Variablen	2: Dienstleistung
NID-AE:I-A-8_1-1 2	Die auf ästhetische Gestaltung ausgelegte Einzelfertigung wird nicht gegenseitig evaluiert und auch nicht durch die Lehrende ausgewertet sowie verglichen. Die Lernenden reagieren enttäuscht und zeigen Interesse daran, dass ihr Produkt Dritten gefällt.
NID AE: I-A-8_1-2 2	
NID AE: I-A-8_1-3 2	
NID AE: I-A-8_1-4 2	
NID AE: I-A-8_1-5 2	
NID AE: I-A-8_1-6 2	
NID AE: I-A-8_1-7 2	Während der Reflexion des Praktikums gibt ein Lernender an, dass ihm am Beruf im Bereich der Gastronomie der Umgang mit Kunden gefällt. Als notwendige Eigenschaft nennt er geduldig zu sein. Die Lehrende greift dieses Beispiel ebenfalls auf bei der Einzelarbeit zu Berufsanforderungen und persönlichen Eigenschaften und verweist auf die verschiedenen Kundenansprüche sowie die Schwere der Arbeit.

Fall 2: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

1: Dokumente und Variablen	4: kontextlos-schulgebunden
NID AE: I-A-9_1-1	Die Lehrende bespricht die Teilaufgaben der komplexen Leistung und gibt Fachinformationen und Begriffsklärungen ohne Situationsorientierung. Keinen Verweis auf die persönliche Betroffenheit der Lernenden. Das spätere Erwerbsarbeiten als Finanzierungsgrundlage des Haushaltes wird abstrakt und kontextlos vermittelt. Bei einem Verweis, dass die Lernenden das Wissen zu Kaltmiete, Warmmiete und Nebenkosten zum späteren Suchen einer Wohnung brauchen, bezieht sich sehr wahrscheinlich auf den Zeitpunkt der Bearbeitung der Teilaufgabe 2 „Wohnungssuche“ und verbleibt so im schulischen Kontext.

(Fortsetzung Fall 2: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip)

1: Dokumente und Variablen	4: kontextlos-schulgebunden
ND-AE:I-A-9_1-2	Die Lernenden erkennen den Bezug der Theorieanteile nicht zu ihrer Projektarbeit und wirken unmotiviert und desinteressiert. Statt die eigene anstehende Situation zu thematisieren, wird ein Fallbericht aus dem Lehrbuch verwendet.
ND AE:I-A-9_1-3	Die Lehrende begründet die Wichtigkeit, Grundlagen der privaten Buchführung zu beherrschen mit einem Verweis auf eine anstehende Leistungskontrolle.
ND AE: I-A-9_1-4	Die Lernenden sollen die Speisen und Getränke der Einzugsparty nur für vier Personen kalkulieren und herstellen und dann gemeinsam in Buffetform aufbauen, damit jeder von allem probieren kann.
ND AE:I-A-9_1-5	Die Lernenden jeder Gruppe nehmen sich erst eine Portion von ihrem Imbiss und stellen dann den Rest auf dem Büfett für die anderen Gruppen zur Verfügung.

Fall 2: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

1: Dokumente und Variablen	6: Eigenarbeit
ND AE: I-A-9_1-1	Mein erster eigener Haushalt bezieht sich klar auf die im Haushalt zu leistenden Eigenarbeiten, die Erwerbsarbeit wird nur über die Einnahmen mit erwähnt. Die Wahlen des Berufes, des Betriebes und Standortes werden nicht aufgegriffen, die Auswirkungen auf die Wohnung und das Leben im privaten Haushalt nicht thematisiert.
ND-AE:I-A-9_1-2	
ND AE:I-A-9_1-3	An dieser Stelle können die Lernenden die Einnahmen und Ausgaben von ihren eigenen Erfahrungen her ableiten und eintragen. Die Wohnungssuche orientiert sich auch an den Erfahrungen im Elternhaus und die Wohngemeinschaften suchen ein Zimmer zu viel als Wohnzimmer.
ND AE: I-A-9_1-4	Die Planung der Einweihungsparty bezieht sich auf Eigenarbeit und kein Catering. Die Planung erfolgt orientiert an den schulischen Rahmenbedingungen kombiniert mit realen Anforderungen
ND AE:I-A-9_1-5	Die Herstellung und Präsentation der Speisen in der Lehrküche orientiert sich in der Aufgabenstellung auf die Verpflegung von Gästen, in der Realität geben sich die meisten Lernenden für sich mehr Mühe, nehmen sich die größere Portion und sind so stolz auf ihre Arbeitsergebnisse, dass sie bereits im Stehen am Arbeitsplatz ein Glas ihres Cocktails trinken. Die Lernenden jeder Gruppe nehmen sich erst

(Fortsetzung Fall 2: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip)

1: Dokumente und Variablen	6: Eigenarbeit
	eine Portion für sich von ihrem Imbiss und stellen dann den Rest auf dem Bufett für die anderen Gruppen zur Verfügung. Die Lehrküche hat für ein Buffet kein geeignetes Geschirr, es fehlen dekorative Schlüssel und Vorlegeplatten. Die Lehrende deckt eine bunte Tischdecke auf den Küchenblock und markiert so den Platz des Buffets. Es werden keine Regeln für ein Buffet erarbeitet und es erfolgt kein gemeinsamer Beginn, weil die Lernenden ihre Produkte bereits vorher essen. Die Herstellung wird auf zwei Unterrichtseinheiten aufgeteilt. Die Imbissauswahl treffen die Lernenden nach ihrem eigenen Geschmack und wandeln entsprechende Zutaten ab. Die Passung der drei ausgewählten Komponenten wird nicht ausgewertet. Die Reihenfolge der Herstellung richtet sich nach den schulisch zeitlichen Rahmenbedingungen.
NID AE: I-A-9_1-6	Privathaushalte und häuslicherische Arbeitstechniken können professioneller sein als die Lehrküche es zulässt.

Fall 2: Arbeitsbegriff

1: Dokumente und Variablen	2: Arbeitsbereich	3: arbeitsteilig – Reihenschaltung	4: Arbeitsorganisation
NID AE: I-A-9_1-1 2			
NID-AE:I-A-9_1-2 2			
NID AE:I-A-9_1-3 2			
NID AE: I-A-9_1-4 2			Selbstorganisiertes Lernen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Methode während der Erarbeitungsphase. Die theoretische Vorbereitung und Planung für die Einzugsparty ist von der Lehrenden mit weniger Wichtigkeit belegt und wird als Puffer verwendet. Die Lernenden haben das Lernziel eine komplexe Aufgabe in ihren Teilaufgaben zu planen.

(Fortsetzung Fall 2: Arbeitsbegriff)

1: Dokumente und Variablen	2: Arbeitsbereich	3: arbeitsteilig – Reihenschaltung	4: Arbeitsorganisation
NID AE:I-A-9_1-5 2	Die Lernenden arbeiten in ihren Wohngemeinschaftsgruppen in der Lehrküche und die Arbeitsbereiche reichen nicht aus.		
NID AE: I-A-9_1-6 2		Lehrerin weist auf die Möglichkeit hin, arbeitsteilig zu arbeiten im Fließbandverfahren.	

Fall 2: Arbeitsbegriff

1: Dokumente und Variablen	5: Arbeitsmaterial	6: Arbeitsplatz	8: Erwerbsarbeit
NID AE: I-A-9_1-1 2			Kein Erwähnen von Erwerbsarbeit als konkretes Tun.
NID-AE:I-A-9_1-2 2			
NID AE:I-A-9_1-3 2			
NID AE: I-A-9_1-4 2			
NID AE:I-A-9_1-5 2	Die Arbeitsmittel müssen geteilt werden und es muss sich abgesprochen werden.	Eine Gruppe bekommt einen unvollständigen Arbeitsplatz an der Front.	
NID AE: I-A-9_1-6 2			

Fall 2: Berufsbegriff

1: Dokumente und Variablen	5: Berufsorientierung informativ	9: Ausbildungsvergütung	10: Wunschberuf
ND AE: I-A-9_1-1 2	Die Lernenden recherchieren im Internet nach den Ausbildungsvergütungen.	Sie recherchieren sicher.	Die Wunschberufe sind Grundlage der Einkommen als Haushaltsmitglieder in einer Wohngemeinschaft.
ND-AE:I-A-9_1-2 2			
ND AE:I-A-9_1-3 2			
ND AE: I-A-9_1-4 2			
ND AE:I-A-9_1-5 2			
ND AE: I-A-9_1-6 2			

Fall 2: Dienstleistung

1: Dokumente und Variablen	2: Dienstleistung
ND AE: I-A-9_1-1 2	Die Lernenden nehmen als Einkommensgrundlage die Ausbildungsvergütung des letzten Ausbildungsjahres ihres derzeitigen Wunschberufes. Die Mädchen wählen bis auf den Beruf der Konditorin ausschließlich Dienstleistungsberufe (personenorientiert), die Jungen gewerblich-technische.
ND-AE:I-A-9_1-2 2	
ND AE:I-A-9_1-3 2	
ND AE: I-A-9_1-4 2	Anstatt der Erstellung eines Hausarbeitsplanes hat eine Gruppe mit Jungen beschlossen, eine „Putzfrau“ zu bezahlen und hat die Kosten überprüft. Die Lehrende verbessert die Berufsbezeichnung nicht und verwendet sie selber. Sie geht nicht auf haushaltsnahe Dienstleistungen ein, sondern verbleibt bei der schulischen Zielstellung des hauswirtschaftlichen Planes in Eigenarbeit.
ND AE:I-A-9_1-5 2	
ND AE: I-A-9_1-6 2	

Fall 2: Selbstwirksamkeit

1: Dokumente und Variablen	2: subjektive Berufsorientierung	4: laienhaft	5: professionell
ND AE: I-A-9_1-1 ND-AE:I-A-9_1-2	Die Lernenden fühlen sich von den Theorieinhalten zu Einkommen und Ausgaben, Mietkosten und Buchführung nicht betroffen und reagieren unmotiviert, tun etwas anderes im Unterricht. Auf Nachfragen der Lernenden, warum die sie einen Begriff nicht in eigenen Worten erklären könne gibt eine Schülerin zu, dass sie ihn auch gar nicht wissen wolle.		
ND AE:I-A-9_1-5	Die Lernenden reagieren auf die selbstständige Lehrküchenpraxis alle aufgeregt und erscheinen durchweg motiviert. Sie erkennen die Herausforderung, sind konzentriert und nervös, werden ruhiger durch die wiederkehrende Routine der Vorbereitungsarbeiten. Im Laufe der Durchführungsarbeiten zeigt sich unterschiedliches Engagement und Zuständigkeitsgefühl. Fehler werden mit Betroffenheit oder Desinteresse aufgenommen und entsprechend aktiv/inaktiv zur Fehlerbehebung beige-	Die Lernenden innerhalb einer Gruppe unterscheiden sich in ihrer Arbeitseinstellung. Beide Mädchen ekeln sich davor, Hackfleischmasse zu mischen. Während die eine zurückschreckt, ihren Ekel laut von sich gibt und sich weigert, überwindet sich die andere Schülerin, muss zwischendurch unterbrechen, arbeitet dann weiter. Schülerinnen einer Gruppe unterscheiden sich darin, ob sie mit den Fingern Reste in den Mund stecken. In einer anderen Gruppe naschen alle.	Routine verhilft zu professionellem Arbeiten. Die Lernenden haben die Abläufe verinnerlicht.

(Fortsetzung Fall 2: Selbstwirksamkeit)

1: Dokumente und Variablen	2: subjektive Berufsorientierung	4: laienhaft	5: professionell
	tragen. Innerhalb der Gruppen sind Lernende sehr gut organisiert und kennen den Ablauf. Sie müssen ihre Gruppenmitglieder antreiben, sind mit der Kommunikation, Kritik zu üben und Führung zu übernehmen überfordert und arbeiten dadurch mehr als die anderen. Nur in einer Gruppe ist kein Lernen der, der die anderen anleiten kann. Dieser Gruppe misslingt ihr Gericht durch schnelles planloses unästhetisches Arbeiten ohne Rezept und ohne Vorstellung über das angestrebte Ergebnis. Sie reagieren bei der Verkostung enttäuscht und beleidigt, weil sie die ästhetischen Ergebnisse der anderen mit ihrem vergleichen und weigern sich von anderen etwas zu probieren. Verwerfen die Hälfte des nicht abgeschmeckten Essens.		

Fall 2: Reflexion

1: Dokumente und Variablen	3: Prozessbewertung	4: Produktbewertung	5: Selbstbewertung
NID AE: I-A-9_1-1 2			
NID-AE:I-A-9_1-2 2			
NID AE:I-A-9_1-3 2			Schülerinnen melden sich nicht, wenn sie eine Technik nicht beherrschen, vor der sie eine innere Abwehr besitzen (Excel). Sie sehen die Notwendigkeit nicht, ihr Defizit zu beheben.
NID AE: I-A-9_1-4 2			
NID AE:I-A-9_1-5 2	Die Lernenden weisen sich gegenseitig gruppenübergreifend auf Fehler hin und verhindern welche. Lernende nutzen keine Abfallschlüssel und holen sie grinsend raus, als die Lehrerin sie darauf hinweist.	Die Lernende überprüft das Zwischenprodukt mit ihrer Planung und korrigiert die zu weiche Konsistenz durch Zugabe frischer Tomatenwürfel. Zwei Jungen kontrollieren ihre Kartoffelchips nach der geplanten Garzeit und ärgern sich, dass diese noch nicht gar sind und nicht knusprig werden. Sie erkennen nicht den Fehler der zu dichten und überlappenden Lage.	Die Lernenden sollen kommunizieren und dadurch Streit vermeiden. Lernende sollen ihren Gruppenmitgliedern sagen, wenn sie Arbeitsverteilungen als ungerecht empfinden oder durch die anderen Arbeitsabläufe als gestört ansehen. Lernende leiden, übernehmen die Arbeiten selber und beschwerten sich dann. Die Lehrende erkennt an der Stimmung der Gruppe, ob diese ihre Leistung richtig einschätzen und sagt dann nichts mehr zusätzlich.
NID AE: I-A-9_1-6 2	Lernende sieht die begründete Kritik der Lehrenden nicht ein. Mitschülerin sagt nichts dazu und will nur schnell fertig werden, nimmt der anderen die be-		Die Lernenden verändern ihren Ablauf als Konsequenz aus den Zeitproblemen in der Woche davor. Die Lernenden der Gruppe 3 geben sich diesmal mehr Mü-

(Fortsetzung Fall 2: Reflexion)

1: Dokumente und Variablen	3: Prozessbewertung	4: Produktbewertung	5: Selbstbewertung
	nötigten Arbeitsmittel weg zum Abwasch. Diese regt sich darüber laut auf. Lehrende bemerkt Verschwendung, entscheidet sich nichts zu sagen. Wenn Lehrende Verfehlungen im hygienischen Handeln oder zeitraubende arbeitsorganisatorische Probleme bemerkt, greift sie ein. Bei zu grober Schnitttechnik, die dazu führt, dass die Pizzen nicht durchgeht, sagt die Lehrende nichts. Die Lernenden bemerken Unterschiede zu ihrer eigenen Vorstellung, erkennen aber manchmal die Fehlerursache nicht.		he und wirken zufrieden, gehen umher und schauen sich vergleichend um. Sie bemerken, dass die andere Gruppe ihre Toasts würzt und erkennen dieses als ihren persönlichen Fehler. In der Vorwoche haben sie nur erkannt, dass das ausgewählte Produkt nicht schmeckt. Interpretation: Die Lernenden ziehen Konsequenzen aus Fehlverhalten und verbessern sich, indem sie die Fehlerursache beheben. Reflektieren dann auch die positive Veränderung und drücken sie in ihrer Stimmung aus. Sie vergleichen sich mit anderen Gruppen.

Fall 3: Arbeitsbegriff

1: Dokumente und Variablen	5: Erwerbsarbeit	6: Eigenarbeit
NID AE: I-A-9_2-1 2	Die Lehrende orientiert zukunftsorientiert auf ein Leben mit Ausbildung, Beruf und die Notwendigkeit und Brauchbarkeit der zu erreichenden Lernziele wird herausgestrichen.	Die Lernenden haben viele konkrete Fragen zum zukünftigen Leben mit Ausbildung und eigener Wohnung. Sie orientieren damit den Unterricht auf die reale Lebenswelt und integrieren Privatleben und Erwerbsleben. Die Lehrende passt sich den Lernenden an und versucht, die konkreten Fragen zu beantworten. Die Wohnungssuche verläuft unterschiedlich. Eine Gruppe sucht reali-

(Fortsetzung Fall 3: Arbeitsbegriff)

1: Dokumente und Variablen	5: Erwerbsarbeit	6: Eigenarbeit
		tätstern mit zu hohen Mietkosten eine Luxuswohnung. Eine andere Gruppe ist übervorsichtig sparsam und geht den Kompromiss des Durchgangszimmers ein. Die anderen Gruppen sind kostenbewusst und suchen nach geeigneter Zimmerraufteilung und Arbeitsortnähe eine geeignete Wohnung.
NID AE: I-A-9_2-2 2		Planung der Einweihungsfeier ist rein haushaltsbezogen. Es geht aber um die Verpflegung von Gästen – angelehnt dienstleistungsorientiert.
NID AE: I-A-9_2-3 2		Einer Lernenden ist der Herstellungsprozess und die Art des Essens egal, sie möchte essen. Eine Gruppe orientiert sich vollständig an den häuslichen Erfahrungen und plant die Gerichte, die sie zu Hause regelmäßig herstellen. Wechseln auch nicht die Rolle, lecken Messer ab und essen direkt nach Fertigstellung los.
NID AE-I-A-9_2-4 2		Die Lernenden sind lauter und unkonzentrierter als in der letzten Woche. Es fallen Kommentare über Hunger und Essen. Die Lernenden haben kein Mittagessen gehabt und sind auf das Essen in der Lehrküche eingestellt. Sie sind mehr am Essen interessiert als an der Zubereitung. Eine Lernende ahmt häusliche Erfahrungen nach und klopft das Putenfleisch.

Fall 3: Berufsbegriff

1: Dokumente und Variablen	8: Zukunftsperspektive	9: Ausbildungsvergütung	10: Wunschberuf	18: Sprachausdruck
NID AE: I-A-9_2-1 2	Die Lernende orientiert auf die Ausbildungszeit als Lebensabschnitt. Die Lernenden reagieren sofort und stellen zu dieser Lebensphase Fragen.	Die Lehrende erklärt Brutto und Netto am konkreten zukünftigen Lebensbezug der Lernenden und stellt die Wichtigkeit heraus, über die eigenen Finanzen Bescheid zu wissen.	Die Berufswünsche der Lernenden sind Mädchen: Erzieherin (3x), Altenpflegerin, Tiermedizinerin, Fachangestellte, Immobilienkauffrau, Kauffrau für Tourismus und Freizeit, Hotelkauffrau, Gesundheits- und Krankenpflegerin Jungen: Fahrzeugmechaniker, Werksfeuerwehrmann, Sozialversicherungsfachangestellter	Der Schüler teilt die weiteren Lebensabschnitte nach der Schule bereits ein in Ausbildungszeit und Erwerbsleben und fragt nach der Abscheidung dazwischen durch Arbeitslosengeld.

Fall 3: Dienstleistung

1: Dokumente und Variablen	2: Dienstleistung
NID AE: I-A-9_2-1 2	Von 12 Berufswünschen sind nur zwei Berufe keine Dienstleistungsberufe.
NID AE: I-A-9_2-2 2	
NID AE: I-A-9_2-3 2	Die Lernenden dieser Gruppe stellen den Einzugsimbiss nur für sich her und essen auch nicht von anderen Gruppen. Sie stellen eine von zu Hause bekannte Fertigsüßspeise her. Die Nachbargruppe nutzt auch ein von zu Hause beliebtes Fertigprodukt und plant, sich selber eine große Portion zu nehmen und den Rest in kleine Probierproben aufzuteilen.
NID AE-I-A-9_2-4 2	Der Lernenden ist es wichtig, ihre Getränke auf das Buffet zu stellen und allen zur Verfügung zu stellen. Reflektiert die anderen Gruppen, die fast ausschließlich für ihren Eigenbedarf produziert haben. Beim Verzehr nehmen sich alle so viel, wie sie bekommen können und vergessen einen Mitschüler der Pausenaufsicht führt.

Fall 3: Selbstwirksamkeit

1: Dokumente und Variablen	2: subj. Berufsorientierung	4: laienhaft
NID AE: I-A-9_2-1 2	Die Lernenden fragen mehr zu Mietpflichten als zu Mietrechten aber erhalten dazu nur ungenaue Auskünfte. Die Lernenden fragen sehr bewusst und zukunftsorientiert. Haben eine starke Eigenmotivation, ihren ersten eigenen Haushalt durch diese Simulation probierhalber zu planen. Schüler sind bereits informierter und fragen sehr gezielt nach.	
NID AE: I-A-9_2-2 2		
NID AE: I-A-9_2-3 2	Die Gruppe muss neu planen ohne Waffeleisen und entscheidet sich auf Rat der Lehrerin hin für Kaiserschmarrn, da der Teig in der Pfanne kaputt geht. Während die eine Schülerin bemüht ist, eine angemessene Lösung zu finden und ihr Gericht retten möchte, ist es der Mitschülerin egal, sie denkt nicht mit und nimmt die Entscheidung der anderen ungeprüft und desinteressiert an als ob es nicht ihre Planung sei. Ein Schüler, der oft fehlt und bei der Durchführung die Planung seines sehr engagierten Mitschülers ausführen muss, fehlt der Bezug zu der Auswahl. Er ist nicht anstrengungsbereit und findet es überflüssig, das Gericht zu dekorieren.	Drei Mädchen vergessen ihre Haare zusammenzubinden, werden daran erinnert und finden dieses albern. Schütteln die Haare extra am Arbeitsplatz und lachen dabei. Eine Schülerin hat so lange Fingernägel, dass sie kaum schneiden kann.
NID AE-I-A-9_2-4 2		Ein Lernender leckt das Messer ab und verwendet es weiter.

Fall 3: Reflexion

1: Dokumente und Variablen	3: Prozessbewertung	4: Produktbewertung	5: Selbstbewertung
IND AE: I-A-9_2-1 2			
IND AE: I-A-9_2-2 2	Die Lehrende lobt die Gruppen, wenn sie sich absprechen und gibt ihnen dazu eine positive Rückmeldung.		
IND AE: I-A-9_2-3 2	Ein Lernender sieht bei Mitschüler die falsche Schnittform aber sagt nichts. Erst als darunter das Produktergebnis leidet, beschwert er sich.	Die Lernende bringt ein Fertigprodukt von zu Hause mit, von dem sie begeistert ist.	Die Lernenden planen Waffeln zu backen, wissen, dass sie ein Waffeleisen von zu Hause mitbringen müssen und verflügeln dieses. Die Schuld erhält die Lehrende.
IND AE: I-A-9_2-4 2	Eine Lernende entscheidet sich dafür, die gesamte Getränkemenge auf das Buffet zu stellen und begründet dieses damit, dass die geringe Menge bei den anderen Gruppen letztes Mal zu ungerechter Verteilung geführt habe.		

Fall 4: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

1: Dokumente und Variablen	4: kontextlos-schulgebunden	5: Erwerbsarbeit
IND AE: II-B-8_2-1 5	Die Lehrerin orientiert die Lehrküchenpraxis schulisch und kontextlos und stark lehrerzentriert. Sie verweist auf sich und den Wert, den sie auf etwas legt, sie möchte etwas genau wissen vom Lernenden. Sie spricht von Küchenregeln, die bei ihnen	

(Fortsetzung Fall 4: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip)

1: Dokumente und Variablen	4: kontextlos-schulgebunden	5: Erwerbsarbeit
	gelten (in der Lehrküche). Sie erklärt, wie die Hygiene des Abwaschlappens bei ihnen in der Lehrküche gehandhabt wird. Es erfolgt keine Generalisierung. Zu den Nachbereitungsarbeiten werden Übergabevorschriften für den Lehrküchenarbeitsplatz vermittelt. Die Lernenden sollen sich alles merken, weil es abgefragt werden wird. Sie unterscheiden den Privathaushalt, wo der Lernende in der Küche machen kann, was er möchte und bei ihr in der Lehrküche, wo nach Rezept gekocht wird. Sie bemerkt, dass sie nur für das Abschmecken keine Vorschriften machen werde. Den privaten Kontext vermittelt die Lehrende, indem sie verspricht, dass nur gekocht werde, was die Lernenden mögen und zu Fisch gäbe es Alternativen.	
IND-AE: II-B-8_2-2 5	Die Lehrende orientiert die Lernenden immer wieder auf die Lehrküchenarbeit und bringt dazu viele Beispiele für Speisen zu bestimmten Gärarten. Dieses erfolgt dann kontextlos.	
IND AE: II-B-8_2-3 5	Das Herstellen eines ernährungsphysiologisch vollwertigen Gerichtes wird schulisches orientiert auf die Herstellung in der Lehrküche. Die Lehrende bewertet das Arbeiten in der Lehrküche. Sie bemerkt einen Fehler und teilt dem Lernenden mit, dass sie diesen bemerkt hat, ohne die Bedeutung des richtigen Verhaltens zur Gefahrenvermeidung herauszustellen.	
IND-AE: II-B-8_2-4 5	Beim Thema „gesundes Frühstück“ orientiert die Lehrende auf die Lernenden, die ausreichend Energie frühstücken sollten, um leistungsfähig zu sein für die Schule.	Für die Verzehrsform des gesunden Frühstücks orientiert die Lehrende die Lernenden an einem Buffet im Hotel und beschreibt beide Seiten. Der Lernende, der schon mal im Hotel als Gast an einem Buffet teilgenommen hat und das Anrichten

(Fortsetzung Fall 4: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip)

1: Dokumente und Variablen	4: kontextlos-schulgebunden	5: Erwerbsarbeit
IND-AE: II-B-8_2-5 5		eines Buffets in der betreffenden Unterrichtsstunde. Für die Arbeitsorganisation als Gesamtgruppe verweist die Lehrende auf ihre Erfahrung in „ihre“ Schülerfirma und übernimmt das System.

Fall 4: Arbeitsbegriff

1: Dokumente und Variablen	6: Eigenarbeit
IND AE: II-B-8_2-1 5	Die Lehrende verweist auf das laienhafte Verhalten in der Privatküche und der Notwendigkeit, Regeln zu beachten. Bei der Personalhygiene sollen die Jungs nicht aufgeschrieben, dass lange Haare zusammen gebunden werden müssen. Die Lehrende personifiziert hier die Hygieneregeln. Um Gefahren in der Küche aufzuzeigen, arbeiten die Lehrenden mit einer Abbildung einer Küche in einem Privathaushalt. Die lehrende trennt dann den Haushalt und die Lehrküche als Bereiche mit eigenen Regeln. Die Lernenden haben Hunger und wollen schnell in die Lehrküche wechseln. Lesen deshalb das Rezept nicht genau durch. Die Lehrende geht davon aus, dass alle Haushalte zu Hause ein Cerankochfeld haben.
IND-AE: II-B-8_2-2 5	Die Lehrende orientiert den Unterricht zur Kartoffel als kohlenhydratreiches Lebensmittel auf den Privathaushalt und verweist auf die Kartoffelgeräte, die die Lernenden kennen, Einkaufshilfen für die Eltern für die Auswahl von Kartoffeln, ihre persönlichen Garzeiten von Pellkartoffeln, Erfahrungen mit gequollener Stärke.
IND AE: II-B-8_2-3 5	Die Lehrende fordert zu einem Experiment zur Milcheiweißgerinnung zu Hause auf. Sie orientiert auch den fachwissenschaftlichen Inhalt zu eiweißreicher Ernährung und Eiweißprodukten auf den privaten häuslichen Handlungsbereich.
IND-AE: II-B-8_2-4 5	
IND-AE: II-B-8_2-5 5	

Fall 4: Arbeitsbegriff

1: Dokumente und Variablen	16: Verarbeitung	17: Arbeitsergonomie	18: Zusammenarbeit
IND AE: II-B-8_21 5			Arbeit zu zweit in der Lehrküche. Lehrende bildet mit einem Schüler der ungeraden Gruppe ein Team. Kann sich dann aber nicht kümmern, weil die anderen Gruppen die Aufsicht benötigen.
IND-AE: II-B-8_22 5		Die Lehrende gibt ergonomische Hinweise.	
IND AE: II-B-8_23 5	Technologische Verarbeitung von Lebensmitteln am Beispiel Milch. Angewandtes Wissen zu Frischekriterien beim Fischkauf.		Die Zusammenarbeit der Zweiergruppen wird bewertet
IND-AE: II-B-8_24 5			
IND-AE: II-B-8_25 5			

Fall 4: Arbeitsbegriff

1: Dokumente und Variablen	19: Arbeitsmaterial	26: Erwerbsarbeit
IND AE: II-B-8_21 5		Lehrende weist auf die getrennte Ausstattung für Schülerfirma und Unterricht hin. Sie stellt die Schülerfirma und ihre Mitglieder über die Schüler und das Fach WTH. Tonfall und Wortwahl zeigen die Präferenz und den Stolz. Die Schülerfirma hat professionelle Ausstattungen und deren geplanten Lebensmittel dürfen nicht im laufenden Schulbetrieb genommen werden. Lehrende unterscheidet deutlich zwischen Firma und WTH.

(Fortsetzung Fall 4: Arbeitsbegriff)

1: Dokumente und Variablen	19: Arbeitsmaterial	26: Erwerbsarbeit
IND-AE: II-B-8_22 5	Den Lernenden wird angekündigt, sie müssten nach der Nachbereitung ihr Arbeitsmaterial am Arbeitsplatz durchzählen.	
IND-AE: II-B-8_23 5		
IND-AE: II-B-8_24 5		
IND-AE: II-B-8_25 5		

Fall 4: Berufsbegriff

1: Dokumente und Variablen	19: Berufsbilder	20: Berufssprache
IND-AE: II-B-8_21 5	Lehrende bezieht hier klar die Arbeitswelt und hierarchische Arbeitsstrukturen in ihre Aussage mit ein.	Lehrerin spricht von Posten.
IND-AE: II-B-8_22 5		
IND-AE: II-B-8_23 5		
IND-AE: II-B-8_24 5		
IND-AE: II-B-8_25 5		

Fall 4: Selbstwirksamkeit

1: Dokumente und Variablen	2: subj. Berufsorientierung	4: laienhaft	5: professionell
IND AE: II-B-8_2-1 5	Die Schürzen sind zwar selbst genäht aber nicht individuell gestaltet und austauschbar. Die Lernenden tragen sie nicht mit Stolz und legen sie auch nicht achtsam wieder zusammen.	Hunger ist eine persönliche Motivation für das Arbeiten in der Lehrküche.	Die Lehrende gibt nebenbei hilfreiche Tipps für Arbeitstechniken und orientiert sich hier an professionellen Regeln.
IND-AE: II-B-8_2-2 5	Die Lehrende möchte gerne, das Essen als Genuss empfunden wird und fordert die Lernenden auf, nächstes Mal ein Glas zum Trinken zu nutzen.	Im Stress geraten Lehrende und Lernende wieder in laienhafte privathäusliche Routinen. Als ein Salzstreuer mit Salz und Reis in den Quark fällt, entfernen beide mit Fingern Salz und Reis und probieren mehrmals mit Fingern im Mund, ob der Quark versalzen ist.	
IND AE: II-B-8_2-3 5	Die Schülerin lässt einen Fisch anbrennen und argumentiert, dass sie nicht wissen könne, wann er gut sei, da sie ihn nicht esse.	Salz und Zucker sind nicht beschriftet.	
IND-AE: II-B-8_2-4 5	Die Schülerin holt ein Haargummi aus der Tasche. Zum ersten Mal hat sie ein eigenes dabei.		
IND-AE: II-B-8_2-5 5	Die Lernenden wissen, dass es Pizza gibt und bringen sich eigenen Käse mit.		

Fall 4: Reflexion

1: Dokumente und Variablen	2: Evaluation	3: Prozessbewertung
IND AE: II-B-8_2-1 5		
IND-AE: II-B-8_22 5		Die Lehrende gibt Anregungen und weist auf Fehler hin. Sie weist auf die Arbeitsrichtung von rechts nach links hin beim Abwaschen. Ein Lernender widerspricht und gießt das Schmutzwasser des Löffeltopfes über das saubere Geschirr.
IND AE: II-B-8_2-3 5		
IND-AE: II-B-8_24 5	Die Lehrende evaluiert die schwierige vergangene Unterrichtseinheit als eine, in die die Lernenden von ihr ins kalte Wasser gestoßen wurden. Die Lehrende evaluiert die Endprodukte nicht und auch nicht das gemeinsam geschaffene Buffet.	Die Lehrende evaluiert die schwierige Aufgabenstellung eine Woche später und analysiert die Gründe, die ihrer Meinung nach zu den Schwierigkeiten geführt haben: Zeitplanung, Gruppenabsprachen, Arbeitsorganisation, Arbeitsplatzvorbereitung, Rezeptarbeit, Gartetechniken, Sicherheit und Hygiene, Abschmecken. Die Lehrende berichtet von einer vergangenen Gruppe, die Nudeln mit kaltem Wasser aufsetzte und entspannt damit die Gruppe.
IND-AE: II-B-8_25 5		

Fall 4: Reflexion

1: Dokumente und Variablen	4: Produktbewertung	5: Selbstbewertung
IND AE: II-B-8_2-1 5	Die Gruppen sind zeitlich zu spät, die Stunde ist zu Ende, sie essen unbewertet und unreflektiert ihren Salat und verlassen dann die unaufgeräumte Küche.	
IND-AE: II-B-8_22 5		Die Zweierteams essen jeweils ihr Produkt und ziehen keine Vergleiche untereinander. Können nicht voneinander lernen. Ein Lernender stellt fest, dass der Quark versalzen ist, der Mitschüler rechtfertigt seine Salzzugabe damit, dass der andere mehr Salz gewollt habe.
IND AE: II-B-8_2-3 5	Die Lernenden füllen sich die Teller übertoll, der zerfallene angebrannte Fisch, das zu flüssige Kartoffelpüree, klumpige Sauce und Tomatensalat schmecken ihnen nicht und sie werfen fast alles. Die Lehrerin kostet auch nicht die Gerichte, probiert nur den ungarischen Fisch, der nicht abgeschmeckt und verkocht ist. Probiert Tomatensalat und kritisiert die fehlende Würze. Die Lernenden begründen dieses damit, dass sie beide keinen Tomatensalat essen und ihn deshalb auch nicht abgeschmeckt haben.	
IND-AE: II-B-8_24 5		Die Lernenden kritisieren sich selber, dass sie zu wenig abgesprochen haben. Kritisieren vorsichtig die Lehrende, das die vielen Teilaufgaben zu zweit nicht zu koordinieren waren. Die Lernenden trauen sich nicht, die Lehrende zu kritisieren.
IND-AE: II-B-8_25 5		

Fall 5: Reflexion

1: Dokumente und Variablen	53: Produktbewertung	58: Eigenarbeit	63: professionell
IIND AE: II-C-8_3-1 5	Die Lernenden erkennen, dass die Angaben der Lehrenden zu den Mengen nicht stimmen und das Gemüse in zu viel Fett gedünstet wird.	Eine Lernende erkennt fehlerhafte Angabe der Lehrenden durch ihre persönliche Erfahrung zu Hause, ändert aber die Menge nicht ab. Die Lernenden sind unmotiviert Gemüse zu dünsten, weil sie erwarten, dass es nicht schmeckt. Die Lehrende begründet das Nichtschmecken damit, dass es gesund sei, fordert das Probieren, nur dann könne man auch hinterher Pizza essen. Die Lernenden essen lieber Rohkost.	Eine Gruppe kocht von jedem Gemüse nur eine kleine Probe und führt die Gartetechnik nach Anweisung aus.

Fall 6: Handlungsorientierung als normierendes Prinzip

1: Dokumente und Variablen	4: kontextlos-schulgebunden	6: Eigenarbeit
IIND-AE: III-D-8_4-1	Ein Schüler hat keine Lebensmittel besorgt. Die Lehrende fragt ihn daraufhin, wie er dann sein Abschlusskochen durchführen will. Der Lernende geht davon aus, dass er nicht teilnimmt und sie teilt ihm als Konsequenz mit, dass es dann die Note 6 geben würde. Die Lehrende verweist auf die Prüfungsleistung und fordert darüber das gewünschte Arbeitsverhalten ein.	Die Menge der Zutaten der einen Gruppe ist übermäßig viel, weil die Schüler Hunger haben und "fressen" wollen. Die Lernenden bringen Kochbücher von zu Hause mit. Am Schluss kommen zum Pausenklinglein fremde Schüler in die Küche und beginnen Reste zu essen. Die Lehrende verbietet dies und lässt aber einen Lernenden essen, weil die übrige Menge sehr groß ist.
IIND AE: III-D-8_4-1	Regeln werden eingehalten für eine gute Benotung.	

Fall 6: Arbeitsbegriff

1: Dokumente und Variablen	9: Arbeitsschutz	20: Zusammenarbeit	29: Dienstleistung
IIIND-AE: III-D-8_4-1	Arbeitsschutz und Hygiene	Zusammenarbeit	Die Lernenden von Gruppe 1 und 2 bieten anderen etwas an von ihrem hergestellten Produkt an.

Fall 6: Berufsbegriff

1: Dokumente und Variablen	2: subjektive Berufsorientierung	4: laienhaft
IIIND-AE: III-D-8_4-1	Die Lernenden verwenden Küchenschürzen, die unordentlich in einer Schublade zusammengeknüllt bereitliegen. Sie gehen unachtsam damit um.	Schürzen schützen nicht, weil sie nur Vorbinder sind. Die Lehrende erscheint erleichtert, dass die Gruppen die Durchführung bewältigt haben und nascht mit den Fingern bei einer Gruppe. Ein Schüler wirft den Ketchupdeckel mit in die Soße aus Wasser und vorher pur hineingegebenen Mehl. Der Schüler wirft m Nudel an die Fliesen zum Gartest, wischt hinterher nicht ab. Die Lehrende greift nicht ein.

Fall 6: Dienstleistung

1: Dokumente und Variablen	29: Dienstleistung
IIIND AE: III-D-8_4-1	Die Gruppe 2 bereitet für Lehrende und Beobachterinnen unbemerkt Nachttisch mit vor und bringt ihn stolz.

Fall 6: Selbstwirksamkeit

1: Dokumente und Variablen	2: subjektive Berufsorientierung	4: laienhaft
IIIND-AE: III-D-8_4-1	Die Lernenden verwenden Küchenschürzen, die unordentlich in einer Schublade zusammengeknüllt bereitliegen. Sie gehen unachtsam damit um.	Schürzen schützen nicht, weil sie nur Vorbinder sind. Die Lehrende erscheint erleichtert, dass die Gruppen die Durchführung bewältigt haben und nascht mit den Fingern bei einer Gruppe. Ein Schüler wirft die Ketchupdeckel mit in die Soße aus Wasser und vorher pur hineingegebenen Mehl. Der Schüler wirft mit Nudel an die Fliesen zum Gartest, wischt hinterher nicht ab. Die Lehrende greift nicht ein.

Fall 6: Reflexion

1: Dokumente und Variablen	2: Evaluation	3: Prozessbewertung	5: Selbstbewertung
IIIND-AE: III-D-8_4-1	Die Lehrende nimmt Bezug auf den misslungenen gewaschenen und ohne Backpapier angeklebten Pizzateig und weist darauf hin, dass sie diese negative Erfahrung nie wieder vergessen werden. Sie lobt den komplett aufgeräumten Arbeitsplatz der Gruppe 2 und erinnert die Gruppe 3 daran, dass sie bei ihr gelernt haben, wie man eine Nudelsauce herstellt und sie kein Verständnis hat, warum die Gruppe diese nicht als Rezept verwendet haben. Da die Lernenden im Laden beschlossen hatten Nudeln mit Ketchup als	Die Lehrende weist immer wieder auf die zeitlichen Begrenzungen hin, wird aber nicht konkret.	Die Gruppe ist sehr zufrieden mit ihrer Leistung und sie decken den Tisch. Obwohl ihre Pizza durch das Ankleben am Blech in kleine Stücke zerbrochen ist, essen sie mit Begeisterung. Gut organisierte Gruppe ist stolz auf ihre Leistung und zeigen dieses. Ein Schüler verrührt klumpiges Mehl im Topf mit Wasser und Ketchup und es löst sich etwas. Der Lernende, der die Regeln eingelehnt hat, fühlt sich bestätigt, dass seine Methode funktioniert.

(Fortsetzung Fall 6: Reflexion)

1: Dokumente und Variablen	2: Evaluation	3: Prozessbewertung	5: Selbstbewertung
	Gericht ohne weiteren Arbeitsaufwand zu wählen, schweigen sie. Der Junge ohne eigene Zutaten kritisiert die Gruppe, dass sie nicht Toast Hawaii gewählt haben, dieser wäre lecker. Darauf reagiert die Gruppe gereizt. Die Gruppen sind zufrieden mit ihrem Ergebnis und stolz. Gruppe 4 kann nicht klar eingeschätzt werden, nur an der Menge der Reste ist vielleicht abzulesen, dass es nicht geschmeckt hat.		

Fall 7: Reflexion

1: Dokumente und Variablen	2: Evaluation	3: Prozessbewertung	
IIIND AE: III-D-8_4-1	Die Lehrende probiert nur Stückware und isst den ganzen Nachschüss, der ihr gebracht wird. Sie lobt allgemein aber trifft keine Aussagen zu dem Produkt.	Ein Schüler hat zu Hause probekocht und nutzt für die Entscheidungen seine Erfahrungen. Schüler einer Gruppe weisen sich auf das zu heißgewordene Fett in der Pfanne hin und geben auch gleich noch einen Vorschlag zur Fehlerbehebung mit. Sie reflektieren ein Fehlverhalten und stellen es ab.	Die Lernenden möchten gerne, dass ihr Produkt probiert und bewertet wird.

Anlage III Code-Beziehung im Lehrplan WTH/S für die Codings HAUSHALT und ARBEIT

CodeSystem	Haushalt	Verbr...	Lebensweltbereiche	Selbständiges sach- und fachgerechtes Arbeiten	Arbeitsbereich Küche	Zeitdimension	Erfahrungswelt	Zukunftsvorbereitung
Arbeit								
Eigenarbeit			6	2			2	
Arbeitsort			2		2			
Arbeitsmittel			2		2			
Arbeitsplan als Gegenstand			2					
Arbeitsabläufe								
Arbeitgeber								
Arbeitnehmer								
Arbeitsmarkt								
Arbeitsbedingungen								
Arbeitskreis -thematischer Verbund								
Verarbeitung -Zustandsänderung								
Arbeit als Ergebnis/Endprodukt								
Arbeit Verhalten								
Arbeitsverfahren			2	2			2	
Arbeitsschutz -sicherheit			2	2	2			
Berufsorientierung als Arbeit								
Arbeit als Lerngegenstand								
Zusammenarbeit								
In sozialen Gruppen			2		2		2	
mit außerunterrichtlichen Partnern								
Arbeitskraft (power)								
schulische Arbeit			2		2			
Arbeitstechniken			2	2	2		2	
Arbeitsorganisation			2		2			
Geschäftsfähigkeit								
Erwerbsarbeit			4				2	

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Dissertationen/Habilitationen

Die Lehrküche schafft als inszenierter Fachraum die Verbindung vom privaten Haushalt zur Berufswelt. Durch die Verbindung von Praxis und arbeitsweltbezogener Allgemeinbildung kann sie auch der subjektiven beruflichen Persönlichkeitsentwicklung dienen.

Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit die „Lehrküche“ zur Berufsorientierung eingesetzt wird? Anhand einer Raumtheorie des reflexiven Raumeinsatzes, die eine mehrdimensionale, systematisierte Betrachtung ermöglicht, untersucht der Band diese Frage am Beispiel sächsischer Oberschulen, in denen der Fachraum „Lehrküche“ im Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH) eine Schnittstelle zwischen Allgemein- und Berufsbildung bildet.

Dr. Birgit Peuker

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, am Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken im Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales.



ISBN 978-3-7639-5646-3

