

bwp@ Spezial 9 | September 2015

**Fachtagung Ernährung und Hauswirtschaft –
Herausforderungen und Chancen zwischen Heterogenität,
Inklusion und Profilbildung**

Hrsg. v. **Julia Kastrup, Irmhild Kettschau, Michael Martin, Marie Nölle &
Anna Hoff**

Doreen FORßBOHM & Sebastian LAU

(Technische Universität Dresden)

**Exemplarizität in Lern-Lehr-Arrangements des Berufsfeldes
Ernährung und Hauswirtschaft**

Online unter:

www.bwpat.de/spezial9/forssbohm_lau_ernaehrung-hauswirtschaft-2015.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2015

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Exemplarizität in Lern-Lehr-Arrangements des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft

Abstract

Es scheint trivial, dass sich Ernährungsgewohnheiten und -gegebenheiten äußerst undurchsichtig, vielschichtig und differenziert gestalten (vgl. Tolksdorf 1993, 188). Aber mit der Frage nach der Auswahl von Lerninhalten für Lern-Lehr-Arrangements im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft muss diesem Beachtung geschenkt werden. Es gilt, „komplexe Sachverhalte auf ihre wesentlichen Elemente zurückzuführen, um sie für die Lernenden überschaubar und begreifbar zu machen“ (Lehner 2012, 33).

Im Beitrag wird folglich das Konzept des exemplarischen Lernens und Lehrens aufgegriffen, um Fragen der Inhaltsauswahl zu beantworten. Es scheint als didaktisches Prinzip besonders gut geeignet, einerseits der hier angedeuteten Komplexität des Berufsfeldes zu begegnen und andererseits (Auswahl-)Handlungen begründen zu können und der Willkür und Zufälligkeit zu entziehen. Dazu erfolgt im zweiten und dritten Kapitel eine Annäherung an das exemplarische Lernen und Lehren in der Allgemeindidaktik bzw. der beruflichen Didaktik, bevor im vierten Kapitel durch hermeneutisches Arbeiten berufsfelddidaktische Konzepte auf ihre Kompatibilität zu den Konzepten diskutiert und in der Folge mit diesen kombiniert werden. Das macht es möglich, konkrete Vorschläge für anzulegende Kriterien bei der exemplarischen Inhaltsauswahl im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft vorzulegen und diese in einem Modell vom Entscheidungsraum zu systematisieren.

1 Einleitung

Ausgehend von der Frage, wie den Unübersichtlichkeiten, welche sich bei der Diversität von Lebensmitteln zeigen, in Lern-Lehr-Arrangements zu begegnen ist (vgl. Tanner 2001, 175) oder ausgehend von der Frage, welche Wurstsorten beispielsweise Eingang in Lern-Lehr-Arrangements in der Ausbildung zur Fleischerin bzw. zum Fleischer (den Tätigkeitsschwerpunkt „Herstellen, Fertigen und Verarbeiten von Rohstoffen und Lebensmitteln“ im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft betreffend) finden, wenn auf dem Markt in der Bundesrepublik durchschnittlich 1500 verschiedene Sorten angeboten werden (vgl. Tolksdorf 1993, 188), zeigt sich bereits die Relevanz, sich mit der Exemplarizität auseinander zu setzen.

Fegebank (2001) bildet die Ernährung in verschiedenen Systemzusammenhängen ab und zeigt damit ihre „Multiperspektivität“ und „Mehrdimensionalität“.

Mauss (1990, 17f.) konstatiert Ernährung als ‚totales‘ gesellschaftliches Phänomen und weist aus, dass „alle Arten von Institutionen gleichzeitig und mit einem Schlag zum Ausdruck [kommen]: religiöse, rechtliche und moralische – sie betreffen die Politik und Familie

zugleich; ökonomische – diese setzen besondere Formen der Produktion und Konsumtion oder vielmehr der Leistung und Verteilung voraus; ganz zu schweigen von den ästhetischen Phänomenen, in welche jene Tatsachen münden, und den morphologischen Phänomenen, die sich in diesen Institutionen offenbaren“.

Nahrung ist nicht ausschließlich „eine Reihe von Produkten, die statistischen und diätetischen Studien unterworfen sind. Sondern zugleich auch ein Kommunikationssystem, ein Vorrat an Bildern, ein Regelwerk des Gebrauchs, des Reagierens und sich Verhaltens. ... Sie ist von einem ... anthropologischen Standpunkt aus zweifellos das erste Bedürfnis; aber seitdem der Mensch sich nicht mehr von wilden Beeren ernährt, ist dieses Bedürfnis immer deutlicher strukturiert worden: Substanzen, Techniken, Gebräuche bringen ihrerseits ein System bedeutungserzeugender Differenzen ... hervor“, so Barthes (1982, 67).

„Zweifellos ist eines der eindrucksvollsten Merkmale menschlicher Ernährung die beinahe unüberschaubare Vielgestaltigkeit, wie sie sich in der Speisenauswahl und -zubereitung zeigt. Geografisch und historisch betrachtet, ist es kaum übertrieben zu sagen, dass fast alle Pflanzen und Tiere, abgesehen von denen, die für den Menschen giftig sind oder in einer bestimmten Weise extrem schmecken, zumindest zeitweise als essbar galten und zubereitet wurden“ (Barlösius 1993, 85) und nach Tolksdorf (vgl. 1993, 188) folglich die gegenwärtigen Ernährungsgewohnheiten und -gegebenheiten als äußerst undurchsichtig, vielschichtig und differenziert zu bezeichnen sind.

Hinzu kommt, dass in Anlehnung an Lehner (2012, 33) „zu allen Zeiten“ von der Aufgabe auszugehen war und ist, „komplexe Sachverhalte auf ihre wesentlichen Elemente zurückzuführen, um sie für die Lernenden überschaubar und begreifbar zu machen“.

Vor diesem Hintergrund kann das exemplarische Lernen und Lehren auf die Fragen der Inhaltsauswahl (Was konkret wird exemplarischer Lerninhalt in Lern-Lehr-Arrangements?) Antworten geben, und es scheint als didaktisches Prinzip besonders gut geeignet, einerseits der hier angedeuteten Komplexität des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft zu begegnen und andererseits (Auswahl-)Handlungen begründen zu können und der Willkür und Zufälligkeit zu entziehen.

Und so gilt es in dem Beitrag, sowohl die Frage nach den Kriterien, die bei der Auswahl von (exemplarischen) Lerninhalten im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zu berücksichtigen sind, zu beantworten; als auch die Chancen und Grenzen aufgrund der identifizierten Kriterien aufzuzeigen.

Zunächst wird sich im zweiten und dritten Kapitel dem exemplarischen Lernen und Lehren über die Allgemeindidaktik bzw. die berufliche Didaktik genähert, bevor im vierten Kapitel durch hermeneutisches Arbeiten berufsfelddidaktische Konzepte auf ihre Kompatibilität zu den (eher allgemeindidaktischen) Konzepten diskutiert und in der Folge mit diesen kombiniert werden. Das macht es möglich, konkrete Vorschläge für anzulegende Kriterien bei der exemplarischen Inhaltsauswahl im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft vorzulegen und diese in einem Modell vom Entscheidungsraum zu systematisieren.

2 Exemplarisches Lernen und Lehren – Ein Zugang über die Allgemeindidaktik

Im Kontext von Exemplarizität stehen Worte wie „repräsentativ“, „beispielhaft“, „stellvertretend“, „mustergültig“, und „abbilden“ (vgl. Wagenschein 1991, 32), denn abgeleitet von dem lateinischen Verbum „eximere“ bedeutet „exemplarisch“ so viel wie „herausnehmen“.

Aus einer Menge gemeinsamer Gegenstände, Dinge, Sachverhalte wird beim Herauslösen der Anspruch gestellt, die Auswahl möge charakteristische Eigenschaften der gesamten Menge verdeutlichen und so konstatiert Dietrich (1969, 42): „Aus einem Ganzen, einer Vielheit oder Menge soll etwas herausgenommen werden, das dem Ganzen, der Vielheit der Menge gleich oder ähnlich ist und nun als Teil, Beispiel, Probe für das Ganze steht. Das ‚Herausgenommene‘ soll Beispiel, Paradigma des Ganzen sein; es soll als Glied des Ganzen das Ganze widerspiegeln und durch seinen Gliedcharakter aufschließende Wirkung für andere Glieder des Ganzen besitzen“.

Die Ansätze zum exemplarischen Lernen und Lehren von Wagenschein und Klafki werden diesen Ansprüchen gerecht und sollen zunächst im Fokus stehen, weil sie grundlegend für die weiteren Ausführungen sind.

Um der in „Tübinger Resolution“ beschriebenen Stofffülle entgegen zu wirken und angesichts der Tradition – immer (logisch, aber nicht zwangsläufig pädagogisch) Alles vom Anfang zum Ende, vom Einfachen zum Komplizierten, zu durchlaufen, postulierte Wagenschein „Mut zur Lücke“. Das meint aber eben gerade nicht das bloße Auslassen von Themen, die substraktive Stoffreduktion, sondern vielmehr ist darunter „Mut zur Gründlichkeit“ bzw. „Mut zum Ursprünglichen“ (vgl. Wagenschein 1999, 52) zu verstehen, denn nicht immer ist das scheinbar Einfache so einfach (ebd., 28). Es kann den Lernenden beim Verweilen an einer Stelle Zeit zur intensiven Auseinandersetzung gegeben werden, um ursprüngliche Erfahrungen zu sammeln: „Anstelle also des gleichmäßig oberflächlichen Durchlaufens des Kenntniskataloges, Schritt für Schritt: die Erlaubnis, ja die Pflicht, sich hier und dort festzusetzen, einzugraben, Wurzel zu schlagen, einzunisten. ‚Inseln‘ zu bilden hört man auch sagen, wobei dann freilich ein verbindender untermeerischer Gebirgszug hinzuzudenken ist, denn nicht Zerfall, sondern Kontinuität ist gewollt, aber in Ballungen, Verdichtungen, ... innerhalb des Kontinuums“ (Wagenschein 1991, 30).

So wird in Teil I (Abbildung 1) ein systematischer Lehrgang (wenn auch übertrieben) dargestellt, der nach Wagenschein (vgl. ebd., 29) über das Bereitstellen zur Vollständigkeit, zur Hast, zur Ungründlichkeit verführt und den Durchblick – weil er sich an die Systematik klammert – verstopft. „Er verwechselt Systematik des Stoffes mit Systematik des Denkens“ (ebd.). Bildung kann kein addierender Prozess sein und es besteht bei substraktiver Auskämung, in einem verdünnten systematischen Lehrgang (Teil II, Abbildung 1), die Gefahr, dass es substanzlos, fadenscheinig wird.

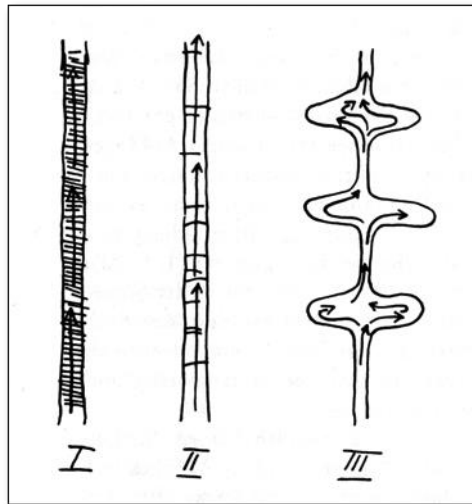


Abbildung 1: Formen von Lehrgängen (Wagenschein 1991, 30)

Es bedarf also der „Beschränkung auf das ‚Wesentliche‘“, dem „Mut zur Lücke“, dem „Mut zur Gründlichkeit“ und der Errichtung von Plattformen (Teil III, Abbildung 1) als Orte der Verdichtung, um intensiver bei begrenzten Ausschnitten verweilen zu können (vgl. ebd., 30).

Selbst das Einsteigen beim von Plattform zu Plattform vordringenden Lehrgang ist eine Plattform. Es ist nicht das Einfache, sondern ein Problem oder eine relativ komplexe, die Spontaneität fordernde Frage, in die ohne „‚bereitgestellte‘ Vorkenntnisse“ (ebd., 34) einzusteigen ist. Davon ausgehend wird nach einer Erklärung, dem Elementaren, gesucht. Auswahl ist die Suche nach dem, was gebraucht wird und nicht die Häufung auf Vorrat (vgl. ebd., 35).

Klafki versteht die Auswahl der Bildungsaufgaben und -inhalte als Didaktik. Didaktik somit als „Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien, sie fragt nach ihrem Bildungssinn und den Kriterien für ihre Auswahl, nach ihrer Struktur und damit auch nach ihrer Schichtung, schließlich nach ihrer Ordnung“ (Klafki 1975, 84).

Es wird deutlich, dass aus bildungstheoretischer Sicht das Primat bei den Lerninhalten liegt und Planungsentscheidungen darüber den methodischen, medialen und sonstigen, die Planung von Lern-Lehr-Arrangements determinierenden Entscheidungen, vorangestellt ist.

Das zentrale, von Klafki entwickelte Planungsmodell ist die *Didaktische Analyse*. Dieses Modell ist auch gegenwärtig noch – und auch im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – als Strukturierungs-, Problematisierungs- und Reflexionshilfe einsetzbar. Mit ihm kann über die Auswahl der Lerninhalte eine „doppelseitige Erschließung“ (ebd., 43) stattfinden, denn es vermag über die „‚Kategoriale Bildung‘ ... die objektbezogene (materiale) Seite von Bildungsprozessen mit der subjektbezogenen (formalen) Seite dialektisch zu verschränken“ (Jank/Meyer 2009, 217). Ziel ist dabei, dass die Lernenden sich mit dem besonderen Inhalt auseinandersetzen und das in ihm enthaltene Allgemeine erkennen (vgl. Peterßen 2000, 55). In der Folge können Lernende, über die Auseinandersetzung mit dem Allgemeinen, Kategorien für das Besondere entwickeln, um zukünftig, mit Hilfe des Allgemeinen, Ähnliches eigenständig erschließen zu können.

Dabei unterscheidet Klafki in seinem Modell zwischen den Begriffen „Bildungsinhalt“ und „Bildungsgehalt“, um das Anliegen und die Funktionsweise der Analyse erläutern zu können (vgl. Klafki 1975, 135): „Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, dass er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverständnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des Bildungsgehaltes. Jeder besondere Bildungsinhalt birgt in sich also einen allgemeinen Bildungsgehalt“ (ebd., 134). Kriterien, die geeignet sind, Inhalte und Themen (didaktisch) begründet auszuwählen, nähert sich Klafki mit fünf Grundfragen, um den allgemeinen Bildungsgehalt, der im speziellen Bildungsinhalt enthalten ist, offen zu legen (ebd., 135ff.):

"Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch‘ erfassen?"

- I. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?
- II. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?
- III. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I, II, und III in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?
- IV. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden kann?“.

Ein weiteres Kriterium zur Auswahl von Lerninhalten ist – im Zuge der Entwicklung seiner bildungstheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik, in der das Primat der Inhalte zugunsten der Intentionalität aufgegeben wurde – die Beantwortung der Frage, inwieweit bestimmte (exemplarische) Lerninhalte das Erreichen bestimmter Ziele gewährleisten.

Zusammengefasst ist für die Auswahl exemplarischer Lerninhalte zentral, dass sie Schlüsselkategorien enthalten. Schlüsselkategorien, die an die Lernenden und ihre Wirklichkeit anschlussfähig sind und über die – in Abhängigkeit von dem Kriterium Zeit – das Erschließen der gesellschaftlichen (und beruflichen) Wirklichkeit möglich ist (vgl. Bernhard/Bürgi 1990, 10). Schlüsselkategorien, die helfen, die Informationsflut zu strukturieren und über die Einsicht von Zusammenhängen – erworben am Exempel – Zugang zu ähnlichen Sachverhalten ermöglichen (vgl. Klafki 2007, 9f.).

Ein Konzept, das sich – neben der Frage nach der Konzentration und Vereinfachung im Sinne einer qualitativen Reduktion – mit der Frage nach der Auswahl der Inhalte im Sinne einer

quantitativen Reduktion auseinandersetzt, ist das *Konzept der didaktischen Reduktion* von Lehner (vgl. 2012, 10).

In Anlehnung an Wagenschein und Klafki liegt ein Konzept vor, mit dem exemplarische Lerninhalte nach dem Zeitbudget ausgewählt werden. Bildlich stehen Siebe mit unterschiedlichen Lochgrößen für unterschiedliche Zeitbudgets, für die Inhalte unterschiedlicher Korngröße, je nach Lochgröße des Siebes, auszuwählen sind. Je größer die Löcher des Siebes, desto weniger Zeit steht zur Verfügung, desto mehr Inhalte fallen durch und andersherum.

Bei gleichzeitiger Orientierung an den Fragen (ebd., 96):

- „Was ist (für diese Zielgruppe mit diesen Zielen und diesem Zeitbudget) wesentlich und verbleibt im Sieb?
- Was ist (bei gleichen Rahmenbedingungen) nicht wesentlich und ‚fällt‘ durch?“

können erstens mehr Inhalte bei steigendem Zeitbudget ausgewählt werden, es kann zweitens die Komplexität des Exempels gesteigert werden oder es kann drittens ein der Zeit angepasstes Exempel ausgewählt werden.

Im Folgenden gilt es, die Erkenntnisse der allgemeinen Didaktik für eine berufliche Didaktik zu differenzieren, denn die berufliche Didaktik – zwischen Bildungstheorie und Berufsbildungspraxis stehend – zielt auf die Verknüpfung beider Bereiche, um optimale berufliche Bildungsprozesse gewährleisten zu können (vgl. Albers 2001, 32).

3 Exemplarisches Lernen und Lehren – Ein Zugang über die berufliche Didaktik

Zentral ist das Lernfeldkonzept, die Orientierung an Handlungsfeldern, die mehrdimensional sind, „indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander verknüpfen“ (Bader 2003, 213). Aus ihnen abgeleitet werden Lernfelder als „didaktisch begründete schulisch aufbereitete Handlungsfelder“ (ebd.) in den Rahmenlehrplänen abgebildet, die sich wiederum in Lernsituationen konkretisieren.

Vor dem Hintergrund, dass die Lernfelder in den Rahmenlehrplänen allgemein formuliert und offen sind (vgl. Boger et al. 1999, 161), ist die Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula als Designaufgabe zu konzeptualisierten (vgl. Aprea 2011, 3). Dabei ist exemplarisches Arbeiten auch auf der Meso- und Mikroebene unumgänglich. So fordert die KMK (2007, 15) von der Fachdidaktik (korrekter Berufsfelddidaktik) eine „Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen, an der Exemplarität, an komplexen Aufgabenstellungen“. Lisop/Huisinga (2000, 40) sprechen bei „Exemplarität“ von einem „Kunstwort“, ziehen aber – ob der „Betonung der gedanklichen Durchdringung von Komplexität“ in der Empfehlung – den Schluss, dass „die KMK-Intention der Lehre von der Exemplarität entspricht“.

Das Exemplarische – und an dieser Stelle werden Parallelen zu den allgemeindidaktischen Konzepten sichtbar – als ein Erkenntnisprinzip, „philosophisch und didaktisch kein sogenannter (beispielartiger) Lerngegenstand“ (ebd., 40), wird es didaktisch durch „Wahrneh-

mung, Auslegung und Zuordnen von Wesen ... und Erscheinung, Ganzen und Teilen, Strukturen und Prozessen“ realisiert.

Das Exemplarische (ebd.) nicht als Komplexitätsreduktion, sondern als Durchschauen der Komplexität von Sachverhalten, durch (1) das Zurückführen des Komplizierten auf sein Grundprinzip, (2) das Aufzeigen des Grundprinzips als strukturprägendes Moment in der Komplexität und (3) das Herausarbeiten der Verknotungs- bzw. Verdichtungszone unterschiedlicher Dimensionen, wobei sich die Stofffülle beim Herausarbeiten des Exemplarischen verringert (vgl. ebd.).

Eine Durchdringung von Komplexität in der Technikdidaktik als Bereichsdidaktik – zweifelsohne, aber nicht ausschließlich, relevant für den Tätigkeitsschwerpunkt „Herstellen, Fertigen und Verarbeiten von Rohstoffen und Lebensmitteln“ im Ernährungsgewerbe und somit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft –, wenn es in Anlehnung an Pahl/Ruppel (2001, 126) berücksichtigt, dass:

- prozessunabhängige Qualifikationen zunehmend bedeutsamer werden, spezialisierende Tätigkeiten mit zunehmender Technisierung hingegen an Bedeutung verlieren;
- Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974, 36) bzw. extrafunktionale Qualifikationen (Schad 1977, 370) als Qualifikationen, die sich eben nicht auf bestimmte Tätigkeiten beschränken, sondern auf verschiedene Funktionen in Produktionsprozessen übertragbar sind, werden für die Beherrschung moderner Produktionsprozesse zunehmend wichtiger;
- wissenschaftsorientiertes Lernen zur Kritik gegenüber vermittelten Sachverhalten befähigt bzw. befähigen kann;
- eine repräsentative Veranschaulichung struktureller Zusammenhänge zu fordern ist;
- der lernpsychologischen Forderung, einsichtig zu lernen nachzukommen und dem Wunsch, übertragbare Denkszusammenhänge zu vermitteln, nachzukommen ist;
- elementare Zusammenhänge genauso wie typische Techniken und (technische) Verfahren bzw. Vorgehensweisen in Lern-Lehr-Arrangements relevant werden.

Und so schließt diese Charakteristik den Kreis zwischen der Exemplarizität in der allgemeinen Didaktik, in der Beruflichen Didaktik und in der Didaktik des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft, indem Pahl/Ruppel (2001, 127ff.) einen Fragenkatalog zur Verfügung stellen, der zur Auswahl oder zum Ausschluss von Lerninhalten herangezogen werden kann.

4 Exemplarisches Lernen und Lehren im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Wenn das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft über die Zugänge über die Allgemeindidaktik bzw. über die berufliche Didaktik immer auch mitzudenken ist, ist teilweise noch das Problem zu sehen, dass die Auswahlprinzipien metaphorisch umschrieben werden, als dass sie konkrete materielle Substanz bekommen hätten. Schlagworte wie „Inselbildung“ oder „Verdichtung“ sind beispielhaft (vgl. Grammes 2005, 95). Folglich soll nunmehr der Ansatz

der Exemplarizität in der Berufsfelddidaktik im Feld Ernährung und Hauswirtschaft in den Blick genommen werden, um den Auswahlkriterien „Materialität“ im oben genannten Sinne zu verleihen, um diese deutlicher herausstellen zu können.

In Anlehnung an Klafkis Konzept der Schlüsselkategorien, welche den Lernenden über exemplarische Lerninhalte vermittelt werden und damit in ihnen enthalten sind, stellt Horlacher (s. Tabelle 1) acht zukünftige Qualifikationsanforderungen an Auszubildende im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Über diese können sich die Auszubildenden die berufliche und alltägliche Lebenswelt, die in hohem Maße dynamisch und heterogen ist, erschließen. Die eng mit der Zielperspektive des Bildungsganges verknüpften Anforderungen müssen demnach bei der Auswahl der Exempel für berufstheoretische Lern-Lehr-Arrangements berücksichtigt werden und als Allgemeines an den besonderen Exempeln erkennbar werden.

Tabelle 1: Schlüsselkategorien für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft (vgl. Horlacher 2013, 8)

Verfahrens- und Begründungswissen	Ökonomische Bereichswissen
Lebensmittelqualität und -recht	Nachhaltigkeit
Domänenbezogenes Ernährungswissen	Dienstleistungsorientierung
Interkulturelle Kompetenzen	Anleitung von Mitarbeitern/-innen

Entsprechend der Gewichtung im Beruf sollten exemplarische Lerninhalte nach diesen Schlüsselkategorien ausgewählt werden. Es wird somit für die Berufe, die unmittelbar an der Produktion von Lebensmitteln beteiligt sind, sinnvoll sein, den Schwerpunkt auf das Verfahrens- und Begründungswissen bzw. auf die Lebensmittelqualität zu legen (vgl. Horlacher 2013, 8). In den Berufen mit direktem Kundenkontakt sind eher die Schlüsselkategorien Dienstleistungsorientierung und domänenbezogenes Ernährungswissen bedeutsam, da beispielsweise Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk/Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk eine Empfehlung bei Lebensmittelunverträglichkeiten aussprechen müssen (vgl. Michaels 2001, 97ff; Horlacher 2011, 287ff.; Horlacher 2013, 10). Aber auch die Auszubildenden in der Lebensmittelherstellung müssen Kompetenzen in Bezug auf Rezepturbestandteile und vor dem Hintergrund von Lebensmittelunverträglichkeiten deren Substituierbarkeit anhand exemplarischer Lerninhalte erlangen. Und so wird deutlich, wie komplex die Mechanismen sind, die die Auswahl der Exempel in (berufstheoretischen) Lern-Lehr-Arrangements im Kontext zukünftiger Qualifikationsanforderungen beeinflussen. Je nach spezifischem Ausbildungsberuf wird die Gewichtung auf eine andere Schlüsselkategorie zu legen sein, wobei – im Sinne einer ganzheitlichen Berufsbildung – idealerweise jede der genannten Kategorien berufsfeldbreit zum Tragen kommen. Die verschiedenen Auswahlkriterien, die den Schlüsselkategorien „Materialität“ verleihen, sind Gegenstand der folgenden Betrachtungen.

Hallet führt zwei Kriterien an, die bei der Wahl von unterrichtsrelevanten Beispielen in der Praxis häufig ausschlaggebend sind: „In vielen Fällen stellen sich konkrete Unterrichtsinhalte

als kontingent dar. Ihr exemplarischer Charakter bringt es oft mit sich, dass ihre Wahl sich durch die Verfügbarkeit guter Materialien, das eingeführte Lehrwerk oder aber ‚die guten Erfahrungen‘ der Lehrperson begründet“ (2009, 46). Und so wird deutlich, dass die Auswahl von exemplarischen Lerninhalten von der Lern- und Arbeitsumgebung determiniert wird. Lernumgebung ist, die enge mediale Sicht erweiternd, begrifflich „alles ..., was zum Lernen benötigt wird und womit Lernende in Wechselbeziehung stehen“ (Herkner/Pahl 1997, 4), so auch Materialien. Ferner werden die äußeren Lernbedingungen in den Blick genommen, nicht die inneren Bedingungen bzw. Voraussetzungen der Lernenden (vgl. ebd. 5).

Es sind etwa die Fachkabinette als *Unterrichts- und Ausbildungsräume* und deren Ausstattung im Berufsfeld entscheidend, was Lerninhalt wird. Fehlt es beispielsweise in einer Lehrbäckerei an einer automatischen Fettbackstation, so wird möglicherweise nicht dem Berliner als Exempel für Gebäcke aus geschlagenem Hefeteig der Vorzug gegeben, sondern eher den Brioche, da diese im Ofen gebacken werden.

Auch die *Beziehung zu anderen Personen*, d. h. besondere Bezüge, z. B. informelle Kontexte zur Inhaberin eines Unternehmens und/oder eine langjährige Zusammenarbeit, ist neben dem Kriterium der räumlichen Nähe zur Schule und vor dem Hintergrund ökonomischer Aspekte u. U. ausschlaggebend bei der Wahl des exemplarischen Lerninhaltes.

Selbst die *Medien, Materialien und Methoden*, die für die Planung von Lern-Lehr-Arrangements herangezogen werden können, determinieren die Auswahl der Lerninhalte. So ist z. B. die Methode nicht Pragmatik, sondern konstituiert Ziele und Lerninhalte mit (vgl. Pätzold 2001, 117). Auch Heimann stellt diese Tatsache heraus: „Methoden und Medien sind auch Dimensionen des Inhalts-Kalküls. Hier tritt die durchgehende Interdependenz der unterrichtsstrukturellen Momente ganz massiv in Erscheinung“ (Heimann 1962, 418). Es sind dabei verschiedene Methoden charakteristisch. Im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist das sensorische Prüfen eine immanente Methode, denn auch wenn es nicht nur bei Lebensmitteln Anwendung findet, spielt es bei diesen eine doch außerordentliche Rolle (vgl. Ptach 2008, 94f.). Die Auswahl des Lerninhaltes betreffend ist es z. B. beim sensorischen Prüfen von alkoholischen Genussmitteln maßgeblich, dass aufgrund rechtlicher Begrenzungen ausschließlich Bier und Wein geprüft werden können, wenn die Lernenden das 16. Lebensjahr überschritten, aber das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht haben. Genussmittel mit einem höheren Alkoholgehalt, wie z. B. Spirituosen, können bei der sensorischen Prüfung aufgrund dieser rechtlichen Rahmenbedingungen und der Schulordnung kein exemplarischer Lerninhalt werden (vgl. Forßbohm/Kober/Lehmann 2014, 66). Wird aber eine andere Methode, wie die Textanalyse, gewählt, dann können diverse Spirituosen durchaus als Exempel herangezogen werden. Gleiches gilt auch für Lebensmittelunverträglichkeiten, Aversionen, religiöse, soziokulturelle und ethische Determinanten – sollen Lernende nicht von der sensorischen Prüfung ausgeschlossen werden (vgl. ebd.).

Ebenso werden Exempel vor dem Hintergrund der *Erfahrung(en) der Lernenden* aber auch der *Erfahrung(en) der Lehrenden* ausgewählt. Schon Wagenschein (vgl. 1999, 33) hat ausgewiesen, dass den Erfahrungen der Lernenden bei der Auswahl exemplarischer Lerninhalte eine große Bedeutung zuzuschreiben ist. Um ein optimales Lernergebnis zu ermöglichen,

sollen sie vom Thema „angesteckt“ werden. Bezogen auf das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist die Relevanz von Erfahrungen kaum zu unterschätzen: „Die gewandelten Konzepte beruflichen Lernens sowie die neuen Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren tragen mit der Einbeziehung praxis- und berufsbedeutsamen Erfahrungswissens wesentlich zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz bei“ (Dehnbostel/Pahl 1997, 6). Um das zu ermöglichen, müssen sich angesichts der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens von Lakoff/Johnson (1980) Lehrende und auch die berufliche Bildung allgemein dafür interessieren, welche (Berufs-)Erfahrungen die Auszubildenden besitzen (vgl. Fischer 1997, 13). Erfahrungen sind grundlegend für direktes Verstehen, wirken aber nicht per se bildend bzw. qualifizierend. Nicht nur die Offenlegung, der Einbezug und ggf. die Reflexion der Erfahrungen der Auszubildenden aus Lern- und Arbeitssituationen ist Kriterium für die Auswahl exemplarischer Lerninhalte, sondern jene sollen auch Erfahrungslernen ermöglichen (vgl. Fischer 1997, 13), bedürfen in Anlehnung an Hascher (2005, 45) der Gestaltung als Lernort. So forderten Mandl/Reinmann-Rothmeier (1998, 198) ein situiertes Lernen anhand authentischer Probleme, in multiplen Kontexten, unter multiplen Perspektiven und in einem sozialen Kontext. Ähnlich forderten Zumbach/Reimann (2000, 55f.; in Anlehnung an Scardamalia/Bereiter 1994), Lernangebote „sollten (a) alle Lernaktivitäten innerhalb eines breiteren Rahmens oder Problembereiches angesiedelt sein, der dem Lernen selbst überhaupt eine Perspektive oder einen Zweck zuordnet. Innerhalb dieses Rahmens sollten (b) der Komplexität der Realität angemessene und (c) authentische Problemstellungen als Motor des Lernprozesses verwendet werden. Außerdem sollte dem Lerner die Möglichkeit gegeben werden, (d) den Lernprozess selbst zu verwalten und zu planen sowie (e) die Eigenverantwortlichkeit für Problemlöseprozesse zu übernehmen. Eine Lernumgebung sollte dazu animieren, (f) aktiv zu wirken und zu reflektieren, anstatt nur zu repetieren, (g) Hypothesen zu entwickeln und zu testen und (h) über das Gelernte und den Lernprozess zu reflektieren. Darüber hinaus sollten Lernende (i) im Austausch mit der (sozialen) Umwelt andere Perspektiven einnehmen können und mit anderen Lernenden kommunizieren“. Und folglich ist zu konstatieren, dass ausgewählte exemplarische Lerninhalte, um erfahrungsbasiertes Lernen zu ermöglichen, so gewählt werden, dass (1) Lernen nicht mehr in einer klassischen unterrichtsähnlichen Situation stattfindet, sondern in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen eingebettet ist (vgl. Neuweg 1999, 3) und (2) gewährleistet ist, dass implizites Wissen in Expertenkulturen gelernt werden kann, wenn angehende Restaurantfachmänner/Restaurantfachfrauen den Opernball gemeinsam mit anderen gastgewerblichen Unternehmen gestalten. Im Sinne der kategorialen Bildungstheorie ist dieses bildungsbedeutsame Verstehen des nicht unbedingt verbalisierbaren Wissens der fruchtbare Moment im Bildungsprozess und wird über die „doppelseitige Erschließung“ erlangt (vgl. Bürger 2011, 153): Im bildenden Erkenntnisprozess nämlich erfassen die Lernenden gleichsam eine doppelte Geltung ihrer Erkenntnis: zum einen eine fallspezifische, sprachlich explizierbare Geltung und zugleich eine fallübergreifende, kategoriale, implizite, d. h. sprachlich zunächst noch nicht darstellbare Geltung – und dies in einem fruchtbaren Moment“ (ebd.).

Ferner zeigt die Alltagspraxis, auch im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, ein eher rigides Vorgehen bei der Themenbefassung. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass in berufstheoretischen Lern-Lehr-Arrangements jener exemplarischer Lerninhalt wird, was sich

traditionell bewährt hat. Die Auswahlkriterien für Exempel nach *Bewahrung von Gesichertem* und die traditionelle Behandlung von Lerninhalten, z. B. Pumpernickel als Spezialbrot in der Ausbildung zur Bäckerin bzw. zum Bäcker, haben zwar ihre Daseinsberichtigung, aber dennoch sind jene „Pseudo“-Selbstverständlichkeiten und Traditionen bei der exemplarischen Auswahl von Lerninhalten zu hinterfragen (vgl. Pahl 1994, 36).

Weiterhin gilt, in Anlehnung an Fegebank: „Da ‚Ernährung‘ praktisch jede menschliche Handlung begleitet, muss auch hier wieder eine Selektion stattfinden, die sich in Tragweite und Aktualität von Problemlagen begründet“ (Fegebank 2001, 92). Und so spielen Fragen der *Aktualität bzw. Lebensnähe* – sowohl zeitlich (gegenwärtig, zukünftig, saisonal) als auch räumlich (regional, national, international) – eine wesentliche Rolle (vgl. Aschersleben 1993, 108; Klafki 1964, 16). So müssen bei der Auswahl von Lerninhalten wirtschaftliche Entwicklungstendenzen Berücksichtigung finden. Ernährungstrends, eine saisonale Produktauswahl, das Anpassen der Lerninhalte an technische Entwicklungen in der Lebensmittelveredelung und -produktion sind nur einige Bereiche, die bei der Planung von Lern-Lehr-Arrangements abzuwägen sind (vgl. Müller 2003, 143; Dünnewald/Freund 1992, 105). Verdeutlicht am Beispiel des Marktes für Biermischgetränke, sind Lehrende unter dem Aspekt der Aktualität bzw. der am häufigsten verzehrten Sorte auf statistisch abgesicherter Grundlage (siehe Abbildung 2) angehalten, zuallererst die Biermischgetränke exemplarisch zu thematisieren, welche aus Bier und Limonade hergestellt werden, gefolgt von den Mischgetränken aus Bier und einem Flavour, da jene in den letzten Jahren am deutlichsten an Einfluss auf dem Biermischgetränkemarkt gewonnen haben. Gleiches gilt bei der Berücksichtigung der räumlichen Aktualität. Beispielsweise werden Auszubildende in sächsischen Unternehmen, gemäß differierender regionaler Ernährungskulturen, mit anderen regionalen Spezialitäten und Produkten in Berührung kommen, als Auszubildende in Unternehmen anderer Bundesländer.

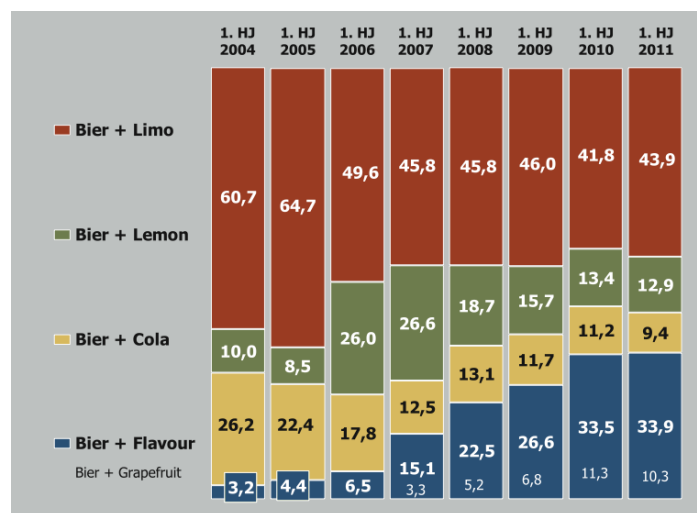


Abbildung 2: Sortimentsstruktur Biermischgetränke (Birnbauer 2011, 30)

Neben dieser regionalen Perspektive lässt sich dieser Sachverhalt auch für die nationale oder internationale Ebene diskutieren. Eng verbunden damit ist auch der Begriff der *Heterogenität*, welcher auch Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten im Berufsfeld Ernährung und

Hauswirtschaft bereitstellen kann. Heterogenität, verstanden als ethnisch codierte Verschiedenheit und Vielfalt, bringt im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft die kulturelle, nationale, religiöse, regionale, ethische Differenz zwischen Individuen in Fragen der Nahrungszubereitung, der Ernährungsgewohnheiten, den damit verbundenen Bräuchen und Sitten sowie Techniken des (groß-)haushälterischen Handelns zum Ausdruck, welchen in Lern-Lehr-Arrangements gleichermaßen Rechnung zu tragen ist (vgl. Diehm 2005, 86). Legt man jenes Kriterium der Heterogenität der Auswahl der exemplarischen Lerninhalte zu Grunde, so eröffnet sich ein weites Feld, was es alles bei der Auswahl von Exempeln zu beachten gilt. In welchem komplizierten Geflecht dann die Entscheidung für exemplarische Lerninhalte gefällt wird, lässt sich dann nur noch situativ, bezogen auf die jeweilige Gruppe der Lernenden und ihre Struktur, ausmachen. So wächst nach Leicht/Werner (vgl. 2013, 222) die Zahl der Migrantenunternehmen in Deutschland, und nicht selten bieten gerade diese Unternehmen Ausbildungsplätze an. Es wird deutlich, dass gerade das Gastgewerbe eines der Wirtschaftsbereiche ist, in dem ein relativ hoher Anteil an Ausbildungsbetrieben als Migrationsunternehmen (15,6%) zur Verfügung steht (s. Tabelle 2). Im Vergleich dazu sind es gerade einmal 3,5 % der deutschen Ausbildungsbetriebe, die im Gastgewerbe Ausbildungsplätze bereitstellen. Folglich müssen Lehrende in berufstheoretischen Lern-Lehr-Arrangements darauf achten, dass exemplarische Lerninhalte allen Lernenden gerecht werden und anschlussfähig an die betriebliche Wirklichkeit sind.

Tabelle 2: Merkmale von Betrieben nach Ausbildungsaktivität und Migrationshintergrund der Inhaber (Leicht/Werner 2013, 222)

Wirtschaftsbereiche	Migrantenunternehmen		„deutsche“ Unternehmen	
	Ausbildungsbetrieb	kein Ausbildungsbetrieb	Ausbildungsbetrieb	kein Ausbildungsbetrieb
Verarbeitendes Gewerbe	5,3	5,1	18,8	14,0
Baugewerbe	8,1	11,7	19,1	9,1
Handel	20,2	18,2	17,7	16,0
Gastgewerbe	15,6	23,3	3,5	3,7
nicht-wissensintensive (übrige) Dienstleistungen	24,9	25,0	12,2	21,2
wissensintensive (übrige) Dienstleistungen	26,0	16,7	28,8	36,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Das Kriterium der *Prüfungsrelevanz* für die Auswahl von Lerninhalten ist in Abhängigkeit von den Erfahrungen der Lehrenden mit Muster und Häufigkeit der Abschlussprüfungen der Kammern einhergehend. Eine Diskussion im Sinne einer Bewertung kann an dieser Stelle nicht erfolgen, es ist aber – in Anlehnung an Gerdsmeier – festzuhalten, „dass die skandalöse und für das Schulwesen in Deutschland einzigartige Schieflage fortbesteht, dass nicht die

Lehrpläne, sondern die fremdbestimmten Prüfungen Schulentwicklungen steuern“ (Gerdsmeier 1999, 294; zit. n. Dörig 2003, 504).

Es wurde deutlich, dass die diskutierten Kriterien, nicht eindeutig voneinander zu trennen sind, auch wenn sich der Systematisierung von Horlacher (2013, 8) bedient wurde. Um den Zusammenhang, also das Geflecht der verwobenen Kriterien der exemplarischen Auswahl von Lerninhalten in einem komplexen Gefüge der zu klärenden Bedingungen (anthropologisch-psychologische sowie sozial-kulturelle Voraussetzungen) und der zu beachtenden Entscheidungsfeder (vgl. Peterßen 2000, 83), zu veranschaulichen und um diese dennoch gleichzeitig einer Systematisierung zu unterwerfen, wird im Folgenden das Modell (Abbildung 3) vom Entscheidungsraum zur Diskussion gestellt, das es zu prüfen gilt.

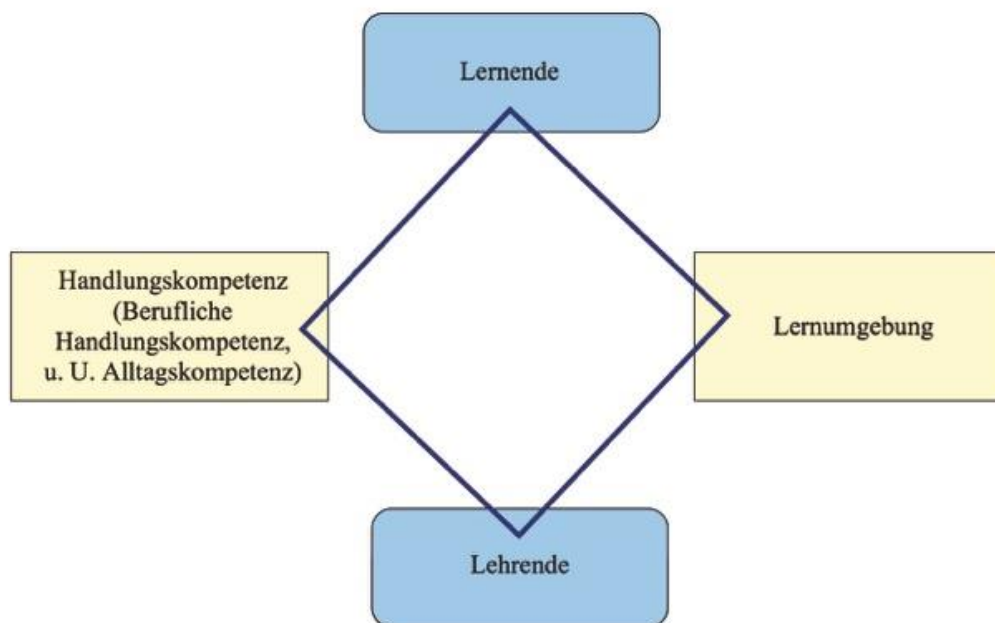


Abbildung 3: Entscheidungsraum für exemplarische Lerninhalte (eigene Darstellung)

Das stellt einerseits ein Schema mit vier Grundclustern zur Verfügung, in welches die Kriterien, die bei der Auswahl exemplarischer Lerninhalte zu beachten sind, auf einer höheren Abstraktionsebene eingeordnet werden können. Andererseits wird gleichermaßen die Unmöglichkeit einer vollständigen Trennung der Kriterien innerhalb des Entscheidungsraumes abgebildet.

Orientiert wird sich bei der Auswahl exemplarischer Lerninhalte somit grundlegend und stark abstrahiert an den Lernenden, an den Lehrenden, an der Handlungskompetenz sowie an den Gegebenheiten der Lernumgebung. Dabei wird es in der Realität so sein, dass einmal ein Grundcluster stärker bei der Auswahl eines exemplarischen Lerninhaltes in den Vordergrund tritt als ein anderes, eine Verortung in dem Modell – in Abhängigkeit von den entscheidungsbeeinflussenden Kriterien – immer wieder neu zu denken ist.

5 Resümee

Die Ausführungen haben gezeigt, dass mit dem Weg in die Wissensgesellschaft die Erosion der im Lehrplan verbindlich kodifizierten Inhalte einhergeht. Aufgrund der Fülle an Themen bzw. Inhalten vor dem Hintergrund der Ernährung als Totalphänomen ist nicht mehr eindeutig zu sagen, was als Bildungsmaterie zu gelten hat, da diese Wissensbestände mittel- und langfristig kaum noch verbindlich definiert werden können (vgl. Arnold/Gonon 2006, 201). Die Exemplarizität als didaktisches Prinzip kann hier Lösungschancen bereitstellen, da nicht mehr alles gelehrt sowie gelernt werden muss. „Mutes zur Lücke“ – besser des „Mut zur Gründlichkeit“ – verleiht dem exemplarischen Gegenstand paradigmatische Kraft, die grundlegende Einsichten in das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, in die Wissensgesellschaft und in die Welt allgemein ermöglicht und darauf abzielt, dass der Lernende in ihr durch Wissensmanagement bestehen kann (vgl. Scheuerl 1969a, 33).

Es wurde die Frage gestellt, welches die Auswahlkriterien für exemplarische Lerninhalte im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft seien, und es eröffnete sich eine Auswahlproblematik, die im Spannungsfeld zwischen Ansprüchen und Forderungen der Didaktiken zu verorten ist und gleichzeitig durch fragmentarische, pluralistisch aufgespaltete Gegebenheiten sowie Entwicklungsprozesse in technischer, soziokultureller, ökonomischer, ökologischer Hinsicht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft charakterisiert ist (vgl. Scheuerl 1969b, 72). Auch die Warenvielfalt stellt die Lehrenden im Berufsfeld vor ein nicht zu leugnendes Auswahlproblem: „Was wir lieben und schätzen, was uns heilig und wert ist und von dem wir wünschen, dass es auch unseren Nachkommen lieb und wert und heilig bleiben möge, steht hier in Frage“ (ebd.).

Dabei stehen die Kriterien für die Auswahl von exemplarischen Lerninhalten in einem Interdependenzverhältnis. Sie sind somit nicht immer eindeutig voneinander trennbar. Aus diesem Grund wurde – um die reale Komplexität zu reduzieren – ein Modell des Entscheidungsraumes für exemplarische Lerninhalte zur Diskussion gestellt. Kriterien, die einmal die Zielsignifikanz (z. B. Handlungskompetenz; zieladäquate aktuelle räumliche Streuung auf regionaler und globaler Ebene; zieladäquate zeitliche Aktualität, wie technische und interkulturelle Kompetenz im Spiegel der Zeit), die Subjektadäquanz (Lernende vs. Lehrende) oder die Ergiebigkeit aufgrund der Lernumgebung in den Fokus nehmen, sind bei der exemplarischen Inhaltsauswahl in einen komplexen Entscheidungsraum eingebettet, wodurch ein losgelöstes und singuläres Zugrundelegen eines einzigen Kriteriums zur Inhaltsauswahl nicht möglich ist (vgl. Ringel 2000, 19).

Letztendlich ist entscheidend, dass unabhängig, welches Kriterium zur Auswahl des exemplarischen Lerninhaltes herangezogen wird, am Exempel immer der Bildungsgehalt so erfahrbar wird, dass allgemeine Zusammenhänge im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft deutlich werden und von den Auszubildenden in kommenden beruflichen Handlungssituationen anwendbar sind (vgl. Klafki 1999, 191). Ferner bietet das Konzept des exemplarischen Lernens und Lehrens im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft die Möglichkeit, Lerninhalte in Lern-Lehr-Arrangements didaktisch reflektiert auszuwählen sowie ferner den Lehrenden

ein Begründungswerkzeug an die Hand zu geben, was die Entscheidung für einen bestimmten exemplarisch ausgewählten Inhalt erleichtert und legitimiert.

Literatur

Albers, H.-J. (2001): Modelle und didaktische Konzepte in der Berufsbildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, 31-49.

Aprèa, C. (2011): Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula als Aufgabe für die Lehrerbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/aprea_bwpat20.pdf (26.05.2015).

Arnold, R./Gonon, P. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen.

Aschersleben, K. (1993): Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff. Bad Heilbrunn.

Bader, R. (2003): Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 55, H. 7-8, 210-234.

Barlösius, E. (1993): Anthropologische Perspektiven einer Kulturosoziologie des Essens und Trinkens. In: Wierlacher, A./Neumann, G./Teuteberg, H. (Hrsg.): Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder. Berlin, 85-101.

Barthes, R. (1982): Für eine Psycho-Soziologie der zeitgenössischen Ernährung. In: Freiburger Universitätsblätter, H. 75, 65-73.

Bernhard, E./Bürgi, U. (1990): Exemplarisches Lernen als didaktischer Ansatz in der Erwachsenenbildung. Luzern.

Birnbaum, G. (2011): Biermischgetränke: Sorgen neue Impulse für Wachstum? Online: http://fzarchiv.sachon.de/pdf/GetraenkeFachzeitschriften/Brauindustrie/2011/09_11/BI_09-11_8_Brauindustrie-Trendbarometer.pdf (02.05.2014).

Boger, M./Brehme, V./Hermann-Sträb, B./Komoll, J./Miethe, H./Schwiedrzyk-Kreuter, R./Wengler, U./Spitalny, I./Schreck, A. (1999): Vom Lernfeld zum Lernauftrag. In: Die berufsbildende Schule, 51, H. 4, 160-163.

Bürger, W. (2011): Wie könnte das Tiefenverstehen von Unterrichtsinhalten als Voraussetzung für die Entwicklung von Sachkompetenzen gedeutet werden? In: Stomporowski, S. (Hrsg.): Die Vitamine liegen unter der Schale. Beiträge zur Didaktik der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften. Baltmannsweiler, 149-160.

Büthe, W. (1968): Das Exemplarische Verfahren. In: Gerner, B. (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Darmstadt, 76-112.

Dehnbostel, P./Pahl, J.-P. (1997): Erfahrungsbezogenes Gruppenlernen in Betrieb und Schule. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 51, H. 44, 5-9.

Diehm, I. (2005): Interkulturelle Pädagogik: Die programmatische Antwort auf wachsende ethnische Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Hetero-

genität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, 85-94.

Dietrich, T. (1969): Das Exemplarische und die Lehrpläne. Stoffplanreinigung als Voraussetzung einer gründlichen und planvollen Schularbeit. In: Meyer, E. (Hrsg.): Didaktische Studien. Exemplarisches Lehren – Exemplarisches Lernen. Stuttgart, 38-63.

Dörig, R. (2003): Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktions-psychologischer Perspektive. Stuttgart.

Dünnewald, H./Freund, W. (1992): Neue Produktionstechnologien im Betrieb – Herausforderungen für den Berufsschulunterricht. In: Berufsbildung, 46, H. 2, 105-110.

Fegebank, B. (2001): Ernährung in Systemzusammenhängen. Ein Lehrbuch zur Multiperspektivität und Mehrdimensionalität der Ernährung. Baltmannsweiler.

Fischer, M. (1997): Zur Bedeutung von Arbeitserfahrung bei der Einführung neuer Produktionskonzepte. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 51, H. 44, 10-13.

Forßbohm, D./Kober, K./Lehmann, R. (2014): Sensorische Prüfungen in Lern-Lehr-Arrangements. Ein Arbeits- und Studienbuch der Berufsfelddidaktik Ernährung und Hauswirtschaft sowie der Fachdidaktik Hauswirtschaft. Dresden.

Gerdsmeier, G. (1999): Problembereiche kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotential lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In: Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 243-302.

Grammes, T. (2005): Exemplarisches Lernen. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., 93-107.

Hallet, W. (2009): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart.

Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfalle. In: journal für LehrerInnenbildung, 5, H. 1, 40-46.

Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54, 407-427.

Herkner, V./Pahl, J.-P. (1997): Lern- und Arbeitsumgebungen beruflichen Lernens. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 51, H. 47, 3-9.

Horlacher, F. (2011): Ernährungsbildung – ein Thema der beruflichen Bildung? In: Fischer, N./Grimm, A. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung. Professionalisierung im Spannungsfeld von Hochschule und Schule. Frankfurt a. M., 283-295.

Horlacher, F. (2013): Arbeitsbedingungen und Qualifikationsanforderungen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft vor dem Hintergrund des demografischen Wandels. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 6, 17. Hochschultage Berufliche Bildung. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft11/horlacher_ft11-ht2013.pdf (03.05.2015).

Jank, W./Meyer, H. (2009): Didaktische Modelle. Berlin.

Klafki, W. (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H./Blumenthal, A. (Hrsg.): Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“. Hannover, 5-34.

Klafki, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

Klafki, W. (1999): Exemplarisches Lehren und Lernen, Exemplarisches Prinzip. In: Reinhold, G./Pollak, G./Heim, H. (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München, 191-194.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.

KMK – Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (13.03.2015).

Lakoff, G./Johnson, M. (1980): Metaphors we live by. Chicago.

Lehner, M. (2012): Didaktische Reduktion. Bern.

Leicht, R./Werner, L. (2013): Lernen in Migrantenunternehmen. Welche Jugendliche bilden Zuwanderer unter welchen Bedingungen aus und wie können sie unterstützt werden? In: Die berufsbildende Schule, 65, H. 7-8, 221-226.

Lisop, I./Huisinga, R. (2000): Exemplarik – Eine Forderung der KMK-Handreichungen. In: Lipsmeier, A./Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart, 38-53.

Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1998): Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: Dörr, G./Jüngst, K. (Hrsg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, 193-205.

Mauss, M. (1990): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt a. M.

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung, 7, H. 1, 36-43.

Michaels, H. (2001): Der zweifache Praxisbezug im Hochschul-Curriculum beruflicher Fachrichtungen. Dargestellt am Beispiel des Studienganges Ernährung und Hauswirtschaft. Frankfurt a. M.

Müller, U. (2003): Modetrends in der Ernährung. In: Fegebank, B./Müller, U./Schramm, B. (Hrsg.): Ernährung als Kulturphänomen. Dresden, 143-158.

Neuweg, G. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster.

- Pahl, J.-P. (1994): Das Thema „Thema“ thematisieren. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 48, H. 25, 35-37.
- Pahl, J.-P./Ruppel, A. (2001): Bausteine beruflichen Lernen im Bereich Technik. Teil 1: Unterrichtsplanung und didaktische Elemente. Alsbach/Bergstraße.
- Pätzold, G. (2001): Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, 115-134.
- Peterßen, W. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen. Modelle. Stufen. Dimensionen. München.
- Ptach, C. (2008): Sensorik in der Kulinaristik. In: Wierlacher, A./Bendix, R. (Hrsg.): Kuinaristik. Forschung – Lehre – Praxis. Berlin, 94-100.
- Ringel, G. (2000): Exemplarik und Transfer. In: Geografie und Schule, 22, H. 124, 16-23.
- Scardamalia, M./Bereiter, C. (1994): Computer Support for Knowledge-Building Communities. In: The Journal of the Learning Sciences, 3, H. 3, 265-283.
- Schad, E. (1977): Hydraulik. Ein Lehrgang zur Vermittlung extrafunktionaler Qualifikationen. In: Die berufsbildende Schule, 29, H. 6, 370-382.
- Scheuerl, H. (1969a): Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen.
- Scheuerl, H. (1969b): Das Exemplarische in der Hauptschule. In: Meyer, E. (Hrsg.): Didaktische Studien. Exemplarisches Lehren – Exemplarisches Lernen. Stuttgart, 63-83.
- Tanner, J. (2001): Die Ambivalenz der Nahrung. Gift und Genuss aus der Sicht der Kultur- und der Naturwissenschaften. In: Neumann, G./Wierlacher, A./Wild, R. (Hrsg.): Essen und Lebensqualität. Natur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt a. M., 175-199.
- Tolksdorf, U. (1993): Das Eigene und das Fremde. Küchen und Kulturen im Kontakt. In: Wierlacher, A./Neumann, G./Teuteberg, H. (Hrsg.): Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder. Berlin, 187-192.
- Wagenschein, M. (1991): Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim.
- Wagenschein, M. (1999): Verstehen lernen. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim.
- Zumbach, J./Reimann, P. (2000): „Problem-Based“ Learning als konstruktivistischer Ansatz in der internetbasierten Umweltpädagogik. In: Tochtermann, K./Riekert, W. (Hrsg.): Hypermedia im Umweltschutz. Marburg, 55-58.

Zitieren dieses Beitrages

Forßbohm, D./Lau, S. (2015): Exemplarizität in Lern-Lehr-Arrangements des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft. In: *bwp@ Spezial 9 – Fachtagung Ernährung und Hauswirtschaft – Herausforderungen und Chancen zwischen Heterogenität, Inklusion und Profilbildung*, hrsg. v. Kastrup, J./Kettschau, I./Martin, M./Nölle, M./Hoff, A., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/spezial9/forssbohm_lau_ernaehrung-hauswirtschaft-2015.pdf (01.09.2015).

Die AutorInnen



Dr. DOREEN FORßBOHM

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften,
Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken

Weberplatz 5, 01217 Dresden

E-Mail: doreen.forssbohm@tu-dresden.de

Homepage: www.tu-dresden.de



M.Ed. SEBASTIAN LAU

Berufliches Schulzentrum für Technik und Wirtschaft Pirna
Siegfried-Rädel-Straße 13, 01796 Pirna

E-Mail: sebastianlau86@googlemail.com

Homepage: <http://www.bszipirna.de>