

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Handlungsorientierung im Fachunterricht

Haushaltsökonomie und Ernährung:

Subjektive Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zum Verständnis von
theoretischem und praktischem Lernen“

verfasst von / submitted by

Andrea Schröckmair, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 199 513 520

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Haushaltsökonomie und Ernährung
UF Mathematik

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. paed. habil. Claudia Angele

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur und aus dem Internet zitiert sind, sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, am 03.07.2020

Andrea Schröckmair, BEd

Inhaltsverzeichnis

Abstract (Deutsch)	9
Abstract (Englisch)	10
1 Einleitung	11
2 Allgemeindidaktischer Grundsatz des Handlungsorientierten Unterrichts	14
2.1 Begriffsklärung	14
2.1.1 Definition Handlung und Handeln	14
2.1.2 Definition Handlungsorientierter Unterricht	15
2.2 Historischer Hintergrund	16
2.3 Didaktische Prinzipien des Handlungsorientierten Unterrichts	18
2.3.1 Interessenorientierung	18
2.3.2 Selbsttätigkeit und Führung	19
2.3.3 Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit	19
2.3.4 Einübung in solidarisches Handeln	20
2.3.5 Produktorientierung	20
2.4 Weitere charakteristische Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts	21
2.5 Aufbau des Handlungsorientierten Unterrichts	22
2.5.1 Vorbereitungsphase	22
2.5.2 Einstiegsphase	22
2.5.3 Erarbeitungsphase	23
2.5.4 Auswertungsphase	23
2.6 Begründungen für Handlungsorientierten Unterricht	24
2.6.1 Entwicklungs- und lernpsychologische Begründung	24
2.6.2 Bildungstheoretische und schulpädagogische Begründung	25
2.6.3 Sozialisationstheoretische Begründung	25
2.7 Lernchancen und Herausforderungen	26
2.8 Leistungsbewertung	28
2.8.1 Prozessorientierte Leistungsbewertung	28
2.8.2 Produktorientierte Leistungsbewertung	29
2.9 Formen des Handlungsorientierten Unterrichts	29
2.9.1 Projektunterricht	30
2.9.2 Freiarbeit	30
2.9.3 Offener Unterricht	30

3	Didaktischer Grundsatz der Handlungsorientierung im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung	32
3.1	Fachdidaktische Beiträge zum Handlungsorientierten Unterricht	32
3.2	Verankerung im Lehrplan der Sekundarstufe I und II	34
3.2.1	Das Unterrichtsfach „Ernährung und Haushalt“	35
3.2.2	Das Unterrichtsfach „Haushaltsökonomie und Ernährung“	36
3.3	Umsetzungsmöglichkeiten von Handlungsorientierten Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt	37
4	Theorie-Praxis-Verknüpfung im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung.....	39
4.1	Das Bildungsanliegen des Faches Haushaltsökonomie und Ernährung.....	39
4.1.1	Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria.....	39
4.1.2	REVIS Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung.....	40
4.1.3	Europäisches Kerncurriculum Ernährung.....	41
4.1.4	Mehrdimensionalität und Mehrperspektivität des Faches.....	41
4.2	Zum Theorie-Praxis-Verständnis.....	42
4.3	Fachpraxis Ernährung.....	45
4.3.1	Zum Begriff Ernährungspraxis	45
4.3.2	Nahrungszubereitung als möglicher Zugang zur Fachpraxis.....	47
4.3.3	Alternative methodische Formen der Fachpraxis Ernährung.....	48
5	Subjektive Theorien	54
5.1	Begriffliche Grundlagen	54
5.2	Erfassung Subjektiver Theorien	55
5.2.1	Die erste Phase: Kommunikative Validierung	56
5.2.2	Die zweite Phase: Explanative Validierung	58
6	Forschungsdesign.....	60
6.1	Zielgruppe.....	60
6.2	Datenerhebung	62
6.2.1	Halboffenes Leitfadeninterview.....	62
6.2.2	Narratives Interview und Concept Maps	64
6.3	Datenaufbereitung	65
6.3.1	Transkription.....	66
6.3.2	Erstellen von Concept Maps	67
6.4	Datenauswertung.....	69
6.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse	69
6.4.2	Vorgehensweise bei der Datenauswertung.....	70

6.5 Gütekriterien qualitativer Forschung	73
7 Ergebnisse (Fallanalysen).....	77
7.1 Fall B1	77
7.2 Fall B2	84
7.3 Fall B3	90
8 Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse.....	98
8.1 Forschungsfrage 1.....	98
8.2 Forschungsfrage 2.....	101
8.3 Forschungsfrage 3.....	103
9 Kritische Methodendiskussion.....	105
10 Resümee und Forschungsausblick	108
11 Literaturverzeichnis.....	110
12 Abbildungsverzeichnis	119
13 Anhang	120
13.1 Datenschutzerklärung	120
13.2 Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Dresing & Pehl.....	123
13.3 Interview 1	125
13.3.1 Interviewleitfaden 1.....	125
13.3.2 Interviewtranskripte	128
13.3.3 Kodierleitfaden 1.....	146
13.4 Interview 2	152
13.4.1 Interviewleitfaden 2.....	152
13.4.2 Interviewtranskripte	154
13.4.3 Kodierleitfaden 2.....	166
13.4.4 Struktur-Lege-Leitfaden	168
13.5 Concept Maps	170
13.5.1 Concept Maps B1 (eigene Darstellungen)	170
13.5.2 Concept Maps B2 (eigene Darstellungen)	173
13.5.3 Concept Maps B3 (eigene Darstellungen)	177
13.6 Tabelle (Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse)	180
13.6.1 Tabelle B1 (eigene Darstellung)	180
13.6.2 Tabelle B2 (eigene Darstellung)	200
13.6.3 Tabelle B3 (eigene Darstellung)	211

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt das Ziel, die Subjektiven Theorien angehender Fachlehrpersonen des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung zum Verständnis des Handlungsorientierten Unterrichts, des theoretischen und praktischen Lernens sowie der Fachpraxis Ernährung im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung zu ermitteln. Der theoretische Teil erläutert zunächst die für die empirische Forschung erforderlichen Konzepte und Begrifflichkeiten zum Handlungsorientierten Unterricht und der Theorie-Praxis-Verknüpfung aus allgemein- und fachdidaktischer Perspektive. Die empirische Untersuchung basiert auf dem Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien nach Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988). Im Rahmen der kommunikativen Validierung des Forschungsansatzes werden die Subjektiven Theorien der drei angehenden Fachlehrkräfte im Zuge eines halboffenen Leitfadeninterviews zunächst erhoben. Die audiografischen Aufzeichnungen der drei Interviews werden anschließend transkribiert und die inhaltlichen Konzepte der Interviewteilnehmer*innen jeweils in ein Strukturbild umgewandelt. Im zweiten Schritt der kommunikativen Validierung erfolgt nun die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien unter Einsatz der Concept Maps mit dem Ziel einer Dialog-Konsens-Herstellung. Im Anschluss an die Auswertung des Datenmaterials mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), werden die Ergebnisse in Form von Fallanalysen präsentiert und diskutiert. Die Ergebnisse der Datenauswertung zeigen deutlich, dass das Prinzip der Handlungsorientierung und die Praxisorientierung in der Ernährungsbildung bei allen befragten Personen einen hohen Stellenwert einnimmt. In diesem Kontext wird die Methode der Nahrungszubereitung am häufigsten genannt, was darauf schließen lässt, dass diese Methode im Studium und in den schulpraktischen Erfahrungen im Fokus lag. Die qualitativ-empirische Forschung dieser Arbeit bietet einen wichtigen Beitrag in der empirischen Forschung des Ernährungsunterrichts.

Abstract (English)

The aim of this master's thesis is to determine the subjective theories of prospective teachers in the subjects of home economics and nutrition in order to understand action-oriented teaching, theoretical and practical learning as well as the practical experience of nutrition in the subject of home economics and nutrition. The theoretical part first explains the concepts and terminology required for empirical research on action-oriented teaching and the combination of theory and practice from a general and subject-didactic perspective. The empirical investigation is based on the research program of subjective theories according to Groeben, Wahl, Schlee and Scheele (1988). As part of the communicative validation of the research approach, the subjective theories of the three prospective specialist teachers are initially ascertained in the course of a semi-open guide interview. The audiographic recordings of the three interviews are then transcribed and the content concepts of the interview participants are each converted into a concept map. In the second step of communicative validation, the subjective theories are now reconstructed using the concept maps with the aim of establishing a dialogue consensus. Following the evaluation of the data material by means of a qualitative content analysis according to Mayring (2015), the results are presented and discussed in the form of case analyzes. The results of the data evaluation clearly show that the principle of action orientation and practical orientation in nutrition education is of high importance for all interviewed students. In this context, the method of food preparation is most often mentioned, which suggests that this method was the focus of study and practical school experience. The qualitative-empirical research of this work makes an important contribution in the empirical research of nutritional education.

1 Einleitung

Die Schule hat heutzutage aufgrund der Veränderung der Gesellschaft Aufgaben, die schon lange deutlich über das traditionelle Bild von Schule, nämlich der Wissensvermittlung im Unterricht, hinausgehen. Was von der Gesellschaft und zu Hause nicht mehr bewältigt werden kann, soll die Schule leisten (Mühlmann & Sebastian, 2003, S. 136). Zugleich wird jedoch auch zumeist von den Schüler*innen beanstandet, dass der Unterricht zu „verkopft“ und zu langweilig sei (Jank & Meyer, 1991, S. 339). Ein Konzept, das dem entgegenwirken möchte, ist der Handlungsorientierte Unterricht.

Handlungsorientierter Unterricht bzw. Handlungsorientiertes Lernen sind Begriffe, die in der Literatur der Schulpädagogik nicht mehr wegzudenken sind. Als Handlungsorientierter Unterricht wird eine Konzeption bezeichnet, bei der Lernen aufgrund von Handlungen der Schüler*innen erfolgt, wobei diese Handlungen als „zielgerichtete, planvolle materielle Tätigkeiten und soziale Verhaltensweisen“ gesehen werden (Buchner, 2002, S.12). Insbesondere das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung bietet durch seine Organisationsstruktur viele Möglichkeiten für die Umsetzung des Handlungsorientierten Unterrichts.

Mit Handlungsorientiertem Unterricht gelingt laut Tornieporth (1995) auch die Verbindung von Theorie und Praxis (Tornieporth, 1995, zit. nach Bender, 2000, S. 176).

Laut dem Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung umfasst Ernährungsbildung folgende Hauptkompetenzen:

1. „Das eigene Essverhalten reflektieren und bewerten.
2. Sich vollwertig ernähren können.
3. Eine empfehlenswerte Lebensmittelauswahl treffen.
4. Nahrung nährstoffschonend zubereiten.
5. Ernährung im Alltag nachhaltig und gesundheitsfördernd gestalten (=Nutrition literacy)“ (Buchner & Leitner et al., 2018, S.22ff)

Damit wird ersichtlich, dass die Nahrungszubereitung nur einen Aspekt von Ernährungsbildung darstellt und die im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung zu erwerbenden Kompetenzen weit über die fachpraktische Nahrungszubereitung hinausgehen. Die Fachpraxis wird oftmals nur mit ‚Kochen‘ in Verbindung gebracht, allerdings gibt es auch andere methodische Zugänge zur Fachpraxis, die nicht unbedingt eine Nahrungszubereitung beinhalten müssen. Beispiele dafür wären Verkostungen, Versuche und Experimente, Warentests, Exkursionen usw. (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 18ff). Aus einer Befragung mit

13 fachgeprüften Praxislehrpersonen von Buchner und Kernbichler (2016) wurde zudem deutlich, dass das Theorie-Praxis Verständnis aber auch Handlungsorientiertes Lernen als Methode der Erkenntnisgewinnung im Fach Ernährung und Haushalt häufig missverständlich artikuliert wird (Buchner & Kernbichler, 2016, S. 113).

Aus diesem Grund soll in der geplanten Arbeit das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts aus einem allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Blickwinkel betrachtet werden und das Verständnis vom Theorie-Praxis-Verhältnis für das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung untersucht werden.

Ziel der geplanten Arbeit ist es herauszufinden, was unter dem didaktischen Grundsatz der Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung verstanden wird und welche subjektiven Theorien angehende Lehrpersonen in diesem Zusammenhang zur Handlungsorientierung und dem theoretischen und praktischen Lernen im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung haben.

Die Forschungsfragen der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit lauten demnach:

- *Was sagt der didaktische Grundsatz der Handlungsorientierung aus allgemein- und fachdidaktischer Sicht?*
- *Was denken angehende Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung über Handlungsorientierung und über das Theorie-Praxis Verhältnis im Fachunterricht?*
- *Welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung des Prinzips der Handlungsorientierung, näherhin zur Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit bzw. von theoretischem und praktischem Lernen, sehen angehende Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung?*
- *Welche Konsequenzen lassen sich daraus für die Lehrer*innenbildung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung ableiten?*

Infolgedessen ergibt sich zusammenfassend folgende empirische Fragestellung, die ich in meiner Masterarbeit beantworten möchte:

Welche subjektiven Theorien haben angehende Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung zur Handlungsorientierung und zur Verknüpfung von Theorie und Praxis im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung?

Die vorliegende Masterarbeit folgt in der Bearbeitung des Forschungsvorhabens folgendem Aufbau:

Im theoretischen Teil der Arbeit, der der Beantwortung der ersten Forschungsfrage dient, wird in Form einer systematischen fachwissenschaftlichen Literaturanalyse zunächst das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts aus der allgemein- und fachdidaktischen Perspektive beleuchtet (Kapitel 2 und 3). Im Anschluss daran folgt ein Kapitel (Kapitel 4), das sich theoretisch mit dem Verständnis von Theorie und Praxis im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung befasst. Das nächste Kapitel (Kapitel 5) widmet sich der theoretischen Vorstellung des Forschungsansatzes der Subjektiven Theorien, auf dem die vorliegende empirische Untersuchung basiert.

Im empirischen Teil der Arbeit erfolgt zunächst die detaillierte Beschreibung der methodischen Vorgehensweise im Forschungsdesign (Kapitel 6). Im Zuge der empirischen Untersuchung werden zwei Formen von Interviews durchgeführt (Leitfadeninterview und narratives Interview), die der Erhebung und Rekonstruktion der Subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zum Verständnis von theoretischem und praktischen Lernen dient. Diese beiden Schritte bilden den ersten Teil des Forschungsprogramms Subjektive Theorien, die kommunikative Validierung. Anhand der qualitativen strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wird das Datenmaterial ausgewertet. Die gewonnenen Ergebnisse werden als Fallanalysen im Kapitel 7 präsentiert und im Kapitel 8 mit Bezugnahme der hier vorgestellten Forschungsfragen diskutiert und zusammenfassend in Anlehnung an die Forschungsfragen dargestellt. Im Rahmen des nächsten Kapitels (Kapitel 9) wird die gewählte Forschungsmethodik einer kritischen Betrachtung unterzogen. Abgerundet wird die Masterarbeit durch ein Resümee und einen Forschungsausblick.

Die vorliegende Masterarbeit basiert auf dem Zitierstandard der American Psychological Association (APA) 6 (2010), der sich durch die ganze Arbeit hinweg durchzieht.

2 Allgemeindidaktischer Grundsatz des Handlungsorientierten Unterrichts

Seit den 1980er Jahren ist das Prinzip des Handlungsorientierten Unterrichts im schulpädagogischen Kontext nicht mehr wegzudenken. Seither ist eine Vielzahl an allgemeindidaktischer Literatur zu dieser Thematik erschienen und auch Fachdidaktiker*innen haben sich mit dem Konzept auseinandergesetzt (Gudjons, 2008, S. 7f).

Handlungsorientierter Unterricht ist keine geschlossene Unterrichtsmethode, sondern wird als Sammelbegriff für viele verschiedene Methoden verstanden. Diese Unterrichtsmethoden sind keine neu entwickelten Methoden und lassen sich auch nicht klar von anderen verwandten Unterrichtsformen wie der Freiarbeit, dem offenen Unterricht, dem entdeckenden Unterricht usw. abgrenzen (Gudjons, 2008, S. 8).

Nichtsdestotrotz soll in diesem Kapitel ein allgemeindidaktischer Überblick über das Prinzip der Handlungsorientierung im Unterricht gegeben werden. Dazu werden wichtige Begriffe erläutert, die historischen Wurzeln beschrieben und Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts diskutiert.

2.1 Begriffsklärung

Um ein grundsätzliches Verständnis von Handlungsorientiertem Unterricht zu erlangen, wird in diesem Unterkapitel versucht, wichtige Begrifflichkeiten wie das Handeln bzw. die Handlung und den Terminus Handlungsorientierter Unterricht zu klären.

2.1.1 Definition Handlung und Handeln

Um auf die Definition des handlungsorientierten Unterrichts hinzuführen, wird im Folgenden zunächst der Begriff der Handlung bzw. des Handelns durch ausgewählte Definitionen aus der pädagogischen Psychologie beschrieben.

Dietrich (1984) hat den Handlungsbegriff durch drei Merkmale charakterisiert.

Zuallererst beschreibt er Handlung als eine

„zielgerichtete (intentionale) Tätigkeit, in der eine Person versucht, mittels Veränderung von Selbst- und/oder Weltaspekten einen für sie befriedigenden (bedeutsamen, wertvollen) Zustand zu erreichen oder aufrechtzuerhalten.“ (Dietrich, 1984, S. 58)

Zudem ist Handlung laut Dietrich (1984) eine

„proaktive bzw. reaktive Auseinandersetzung mit einer Situation bzw. mit einer Abfolge von Situationen. [...] Auf der Grundlage mehr oder weniger komplexer Situationsdeutungen stellt die Person den Grad der Handlungsdringlichkeit und das Ausmaß der Ermöglichungschancen der Zielrealisierung fest.“ (Dietrich, 1984, S. 58)

Das dritte Merkmal von Handlung lautet:

„Handlung ist die Auseinandersetzung der personalen Ganzheit mit einer Situation. [...] insofern Handlungsintention, Handlungsorganisation und Handlungsevaluation integrativ verflochten sind.“ (Dietrich, 1984, S. 58)

Hingegen bezeichnet Cranach (1980) Handeln als:

„das zielgerichtete, bewußte, geplante und beabsichtigte Verhalten eines Handelnden (Aktors).“ (Cranach, 1980, S. 77)

Auch Aebli (1980) hat sich mit dem Handlungsbegriff auseinandergesetzt und behauptet unter anderem:

„Eine Handlung zielt darauf hin, eine Beziehung zwischen Elementen zu verwirklichen.“ (Aebli, 1980, S. 87)

Er formuliert kurz: „Handlung intendiert ein Ziel.“ (Aebli, 1980, S. 87)

Obwohl es keine allgemeingültige Definition der Begriffe Handlung bzw. Handeln gibt, weisen die oben angeführten Definitionen durchaus Ähnlichkeiten auf. Das Wort „zielgerichtet“ bzw. das sinngemäße Wort „Ziel“ tauchen in allen drei Begriffsklärungen auf. Das weist daraufhin, dass Handeln im pädagogisch-psychologischen Kontext immer ein Ziel hat.

Wenn Handeln als zielgerichtet beschrieben wird, lässt sich daraus ableiten, dass dieses Handeln auch beabsichtigt und erwartungsgesteuert ist. Ein beabsichtigtes und erwartungsgesteuertes Handeln kann zudem als ein geplantes und bewusstes Verhalten interpretiert werden. Dies impliziert wiederum, dass es sich beim Handeln um eine „proaktive bzw. reaktive Auseinandersetzung mit einer Situation“ handelt (Wöll, 2004, S. 26).

2.1.2 Definition Handlungsorientierter Unterricht

Der Erziehungswissenschaftler Meyer (1987) hat sich mit dem Begriff des Handlungsorientierten Unterrichts auseinandergesetzt und folgende aussagekräftige Definition formuliert:

„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Handlungsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden.“ (Meyer, 1987, S. 402)

Die Schüler*innen sollen demnach nicht nur mit dem Kopf lernen, sondern auch mit Herz, Hand und Fuß. Es sollen beim Lernen bestenfalls alle Sinne beteiligt sein. Um eine handlungsorientierte Öffnung des Unterrichts zu schaffen, ist es notwendig, dass sich die Schüler*innen und ihre Lehrperson darüber einig sind, welches Ergebnis am Ende der Handlungsphase entstehen soll (Jank & Meyer, 2011, S. 315).

Das Handlungsprodukt sollte dabei etwas sein, das man angreifen bzw. mit dem man (weiter-)arbeiten kann und das für die Lernenden einen Nutzen mit sich bringt (Meyer, 1987, S. 402).

Einen Versuch, die Gemeinsamkeit der verschiedenen Definitionen der Handlungsorientierung zusammenzufassen, wagen Haltinger und Fölling-Albers (2002):

„Als gemeinsamer Nenner kann allerdings festgehalten werden, dass Schüler/innen im Unterricht in möglichst großer Eigenverantwortung, möglichst ausgehend von ihren Interessen, unter der Einbeziehung möglichst vieler Sinne, wenn möglich in Kooperation mit anderen Schüler/innen geplante Handlungen durchführen, die sie selbst als sinnvoll ansehen und die in einem Endprodukt münden.“ (Haltinger & Fölling-Albers, 2002, S. 123)

In dieser Arbeit wurde bislang immer der Begriff des *Handlungsorientierten* Unterrichts verwendet. In der Literatur wird oft auch vom *Handelnden* Unterricht gesprochen. Diese Begriffe werden größtenteils synonym verwendet, gehen jedoch ursprünglich von unterschiedlichen Konzepten aus (Jank & Meyer, 1991, S. 352).

Der Begriff Handlungsorientierter Unterricht wird von Autor*innen gewählt, die sich auf die reformpädagogischen Ansätze beziehen wie etwa Gudjons, Bönsch und auch Meyer. Die Autorinnen und Autoren, die vom Handelnden Unterricht reden, gehen von der Tätigkeitstheorie der (sowjetischen) kulturhistorischen Schule aus, die von Wygotski, Leontjew und Galperin entwickelt wurde (Jank & Meyer, 1991, S. 352).

2.2 Historischer Hintergrund

Auf der Suche nach dem Ursprung des Handlungsorientierten Unterrichts zeigt sich, dass das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts auf mehrere Wurzeln zurückzuführen ist. Ein kurzer Überblick über das historische Umfeld des Handlungsorientierten Unterrichts wird im Folgenden gegeben.

Die Entwicklung des Handlungsorientierten Unterrichts nimmt ihren Ausgang in der Klassik im 17. Jahrhundert. Bereits Johann Amos Comenius (1592-1670), Jean Jacques Rousseau (1712-1788) und Heinrich Pestalozzi (1746-1827) waren der Ansicht, dass für

Bildung ein Zusammenwirken von Kopf, Herz und Hand notwendig ist (Jank & Meyer, 1991, S. 346).

Comenius forderte damals in seinem Werk „Orbis sensualium pictus“ eine Stoffvermittlung, bei der alle Sinne berücksichtigt werden. Auch in Rousseaus berühmtem Erziehungsroman „Emile oder über die Erziehung“ findet man Ansätze zum Handlungsorientierten Lehren, ohne dass der Begriff an sich verwendet wurde. Zusammen mit Pestalozzi, der das „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ geprägt hat und auch Karl Marx, der meinte, dass sich die Persönlichkeit nur dann vollständig entfalten kann, wenn Kopf- und Handarbeit miteinander verbunden sind, bilden sie die ersten Vorläufer des Handlungsorientierten Unterrichts (Jank & Meyer, 1991, S. 346f).

Eine größere Bedeutung in der Geschichte der Handlungsorientierung kommt jedoch der Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts zu (Jank & Meyer, 1991, S. 348). Dieser Bewegung gehörten unter anderem folgende Vertreter*innen an, die die Bedeutung der Handlungsorientierung im Unterricht erkannten:

- Maria Montessori (1870-1952) entwarf ein Konzept des ganzheitlichen und schüleraktiven Lernens, das bis heute in sogenannte Montessori-Schulen durchgeführt wird (Jank & Meyer, 1991, S. 298).

Das Ziel der Erziehung ist, dass das Kind zu einem „normalisierten“, selbstständigen und altruistischen Menschen heranwächst. Dies erfolgt durch indirekte Erziehung, das heißt die Lehrperson bereitet das Material und die Umgebung vor und lässt das Kind anschließend selbstständig arbeiten. Sie greift nur dann ein, wenn es notwendig ist (Skiera, 2003, S. 231f).

- Peter Petersen (1884-1952) entwickelte die Jena-Plan-Schule. Dieses Konzept zeichnet sich dadurch aus, dass es keine Jahrgangsklassen gibt und schülerzentrierte Methoden wie Freiarbeit, Wochenplan, Lernspiele und Gruppenarbeit angewendet werden. Die Erziehung findet mit und durch die Gemeinschaft statt (Jank & Meyer, 1991, S. 298).
- Georg Kerschensteiner (1854-1932) prägte den Begriff der Arbeitsschule. Eine wichtige Aufgabe der Arbeitsschule war laut Kerschensteiner die Berufsbildung bzw. die Vorbereitung auf das Berufsleben. Im Vordergrund des Konzeptes stand die Selbsttätigkeit der Schüler*innen (Skiera, 2003, S. 114, 117, 121).

Weitere Reformpädagogen, die Handeln als primären Bestandteil des Unterrichts sahen, sind Célestin Freinet, Hugo Gaudig, Otto Haase und Adolf Reichwein (Jank & Meyer, 1991, S. 348).

Der erste Pädagoge, der den Begriff des Handelnden Unterrichts explizit zur Beschreibung seines Konzeptes heranzog, war laut Jank und Meyer (1991) der Reformpädagoge Johannes Langermann (1848-1923). Er schildert in seinem Buch „Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen“ wie Handelnder Unterricht seiner Ansicht nach abläuft (Jank & Meyer, 1991, S. 349).

2.3 Didaktische Prinzipien des Handlungsorientierten Unterrichts

Um das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts näher zu erklären, haben Jank und Meyer (1991) fünf didaktische Prinzipien formuliert, die die Hauptmerkmale des handlungsorientierten Unterrichts darlegen sollen. Diese werden im Folgenden erläutert.

2.3.1 Interessenorientierung

Im Mittelpunkt des Handlungsorientierten Unterrichts stehen die Interessen der Lernenden. Diese beinhalten sowohl die bereits bestehenden Schüler*inneninteressen als auch Interessen, die sich erst durch eine handelnde Auseinandersetzung mit neuen Themengebieten bzw. Problemstellungen entwickeln. Somit hat der Handlungsorientierte Unterricht auch die Aufgabe, den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, ihre Interessen zu entdecken und diese anschließend zu reflektieren und auszubauen (Jank & Meyer, 2011, S. 316).

Meyer (1987) unterscheidet zwei verschiedene Arten von Schüler*inneninteressen: subjektive und objektive Interessen. Subjektive Interessen sind laut ihm situationsspezifische individuelle Bedürfnisse und Vorstellungen, die den Schüler*innen während dem Unterricht bewusst gemacht werden können oder unbewusst bleiben, aber in beiden Fällen eine handlungsleitende Wirkung haben. Objektive Interessen von Schüler*innen sind wiederum situationsunspezifische, nicht auf das Individuum bezogene, Handlungs- und Bedürfnisstrukturen. Sie sind historisch geprägt und klassen- bzw. schichtspezifisch (Meyer, 1987, S. 413).

Laut Meyer (1987) ist das Bewusstsein der subjektiven und objektiven Interessen der Schüler*innen die Voraussetzung dafür, Mündigkeit und Selbstständigkeit zu erlangen. Handlungsorientierter Unterricht bietet den Lernenden den Freiraum, dieses Bewusstsein zu bekommen (Meyer, 1987, S. 414).

2.3.2 Selbsttätigkeit und Führung

Ein weiteres wichtiges Prinzip von Handlungsorientierung im Unterricht ist der selbsttätige und schüleraktive Lernprozess. Die Schüler*innen sollen möglichst viel selbst erforschen, erproben, experimentieren, planen und durchführen. Die Lehrperson soll den Lernenden dabei möglichst wenige Vorgaben und dafür umso mehr Freiräume geben. Die Selbsttätigkeit soll dabei zur Entwicklung von Selbstständigkeit und Mündigkeit bei den Kindern und Jugendlichen beitragen (Jank & Meyer, 2011, S. 316).

Die Selbsttätigkeit der Schüler*innen passiert nicht von selbst, sondern die Lehrerin bzw. der Lehrer hat die Aufgabe die erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen. Erst durch die Selbsttätigkeit wird der*die Schüler*in zum handelnden Subjekt (Meyer, 1987, S. 418).

Beim Handlungsorientierten Unterrichtskonzept gibt es einige Möglichkeiten, die Schüler*innen zur Selbsttätigkeit anzuleiten, so z.B. bei der Erstellung eines Handlungsproduktes bzw. im Rahmen von Gruppen- und Partnerarbeiten (Meyer, 1987, S. 418f).

Des Weiteren sollte Handlungsorientierter Unterricht Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden ermöglichen. Darunter ist zu verstehen, dass die Schüler*innen aktiv an der Unterrichtsplanung und -gestaltung beteiligt sind. Sie sollten sowohl Mitspracherecht bei der Organisation der Handlungsprozesse als auch bei der Gestaltung der Handlungsprodukte besitzen. Die Selbst- und Mitbestimmung bezieht sich jedoch nicht nur auf die Planung des Unterrichts, sondern generell auf alle im Unterricht ablaufende Handlungen (Klippert, 1991, S. 18f).

2.3.3 Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit

Handlungsorientierter Unterricht soll Kopf- und Handarbeit beim Lernen in ein ausgewogenes Zusammenspiel bringen. Mit Kopfarbeit sind dabei alle geistigen, also sprachlich artikulierten bzw. mentalen Denkhandlungen gemeint. Den Begriff Handarbeit verwendet man für alle Handlungen, die mit dem Körper ausgeführt werden. Oftmals wird der Kopfarbeit in der Schule eine wichtigere und anspruchsvollere Rolle zugeordnet, weswegen das praktische Tun oft zu kurz kommt. Laut Jank und Meyer (2011) soll aber eine ständige, dynamische Wechselwirkung zwischen Kopf- und Handarbeit bestehen (Jank & Meyer, 2011, S. 316f).

Analytisch gesehen sind Kopf- und Handarbeit immer miteinander verbunden. Mit der Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit ist jedoch gemeint, dass es keine Über- bzw.

Unterordnung von Kopf- und Handarbeit gibt und die materiellen Handlungen nicht nur als „Mitläufer“ der geistigen Handlungen, sondern als eigenständiger, ganzheitlicher Teil der menschlichen Entwicklung gesehen werden (Jank & Meyer, 2011, S. 317).

2.3.4 Einübung in solidarisches Handeln

Eine ausgeprägte Kommunikation und Kooperation der Lernenden stellt ein weiteres wichtiges Merkmal der Handlungsorientierung dar. Um dies zu fördern, werden im handlungsorientierten Unterricht sehr viele schüler*innenaktive Unterrichtsmethoden wie Schüler*innendiskussionen, Partner- und Gruppenarbeit, Rollen- und Planspiele usw. eingesetzt. Die Lernenden sollen dabei auf der einen Seite ihre Kommunikations- und Kooperationskompetenz erhöhen, auf der anderen Seite das „Helferprinzip“ entwickeln und innerhalb einer Gruppe Problemlösungsfähigkeit und Kreativität einsetzen lernen. Um der Entwicklung der Kooperation und Kommunikation der Schüler*innen nicht im Wege zu stehen, muss sich die Lehrperson dementsprechend zurückhalten (Klippert, 1991, S. 18).

Jank und Meyer (2011) beschreiben solidarisches Handeln als Ergebnis des Zusammenwirkens der Handlungsformen „sprachliche Verständigung“ und „zielgerichtete Arbeit“. Unter sprachlicher Verständigung ist zu verstehen, dass sich alle Personen im Lehr-Lern-Prozess über die Handlungsaufgabe und die dazugehörigen Lösungswege verständigen. Zielgerichtete Arbeit wird dann geleistet, wenn die Schüler*innen an der vereinbarten und gemeinsamen Handlungsaufgabe arbeiten (Jank & Meyer, 2011, S. 318f).

2.3.5 Produktorientierung

Üblicherweise entsteht am Ende einer Handlungsorientierten Unterrichtsphase ein sogenanntes Handlungsergebnis bzw. -produkt. Die Bandbreite der Produkte ist sehr groß. Handlungsprodukte können materielle, szenische aber auch sprachliche Resultate des Unterrichts sein. Sie werden entweder hergestellt oder inszeniert und können auch für größere Projekte eingesetzt werden (Jank & Meyer, 2011, S. 319).

Konkrete Beispiele dafür sind:

- Hergestellte Produkte: Wandzeitung, Collage, Modell, Schülerbuch, Klassenzeitung, Flugschrift, Leserbrief, Zeichnungen, Protokolle, selbstentwickelte Lernspiele, Portfolio etc.
- Inszenierte Produkte: Rollenspiel, Planspiel, Theater, Musik, Tanz, Filme etc.

- Projekte: Aufführung, Ausstellung, Präsentation, Elternabend, Exkursion, Wettbewerb etc.

(Jank & Meyer, 2011, S. 319; Klippert, 1991, S. 18)

Die Handlungsprodukte sollten dabei Produkte sein, mit denen sich die Schüler*innen identifizieren können und die einen Gebrauchswert für sie haben (Jank, Meyer, 2011, S. 319)

Neben den eigentlichen Handlungsergebnissen sind auch die während des Handlungsprozesses entstehenden operativen Einsichten und Routinen von großer Bedeutung und didaktisch wertvolle Handlungsprodukte. Darunter fallen Planen, Strukturieren, Entscheiden und Argumentieren usw. (Klippert, 1991, S. 18).

2.4 Weitere charakteristische Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts

Neben den fünf didaktischen Kriterien des Handlungsorientierten Unterrichts nach Jank und Meyer (1991) lassen sich noch ergänzende Merkmale in der Literatur zur Beschreibung des Handlungsorientierten Unterrichts finden.

Der Handlungsorientierte Unterricht bedingt eine Öffnung des Unterrichts und der Schule. Unter dieser Öffnung werden laut Meyer (1987) drei verschiedene Aspekte verstanden. Zum einen soll der Unterricht selbst offen für selbsttätiges und selbstständiges Lernen der Schüler*innen sein. Des Weiteren soll der Unterricht für andere Fächer und Projekte geöffnet werden, das heißt, der Unterricht sollte bestenfalls fächerübergreifend und projektorientiert gestaltet sein. Und drittens soll sich die Schule ihrem Umfeld öffnen, indem die Lernenden z.B. außerschulische Lernorte kennenlernen. Aber genauso können auch außerschulische Expert*innen, Eltern, ehemalige Schüler*innen etc. in die Schule eingeladen werden, um den Unterricht inhaltlich zu bereichern (Meyer, 1987, S. 420).

Ein weiteres Merkmal des Handlungsorientierten Unterrichts ist die Veränderung der Rolle der Lehrperson. Der*die Lehrer*in ist an erster Stelle Organisator*in, Moderator*in und Berater*in. Die Hauptaufgaben der Lehrperson sind unter anderem die Entwicklung und Bereitstellung des Materials, Beratung der Schüler*innen und Moderation der Reflexions- und Auswertungsphasen. Die Unterstützung bei Fragen oder Problemen durch die Lehrperson findet erst statt, wenn die Lernenden nicht mehr selbst und auch nicht mit Hilfe ihrer Mitschüler*innen weiterkommen. Die Lehrperson muss daher viel Geduld und Vertrauen in die Leistung ihrer Schüler*innen haben (Klippert, 1991, S. 20).

Das Lernen im Handlungsorientierten Unterricht sollte für die Lernenden nicht nur sinnvoll und wichtig erscheinen, sondern auch lebensnah sein. Die Aufgabenstellungen

sollten so gestellt werden, dass man dafür auch außerschulische Kompetenz braucht und sich diese aneignen kann. Der Erwerb außerschulischer Kompetenzen wird beispielsweise durch Lernen an außerschulischen Orten oder durch die Einbindung von außerschulischen Expert*innen in den Unterricht erreicht (Bönsch, 2000, S. 106f).

2.5 Aufbau des Handlungsorientierten Unterrichts

In diesem Teilkapitel wird die idealtypische Planung und Durchführung des Handlungsorientierten Unterrichts anhand des Planungsrasters nach Jank und Meyer (2011) vorgestellt. Der Handlungsorientierte Unterricht kann grundsätzlich in drei verschiedene Phasen eingeteilt werden: Einstiegsphase, Erarbeitungsphase und Auswertungsphase. Davor findet eine ausführliche Vorbereitungsphase statt.

2.5.1 Vorbereitungsphase

Noch vor der Vorbereitungsphase wird eine vorläufige Themenwahl seitens der Lehrperson getroffen. Die Vorbereitungsphase des Planungsrasters ist in zwei Stränge geteilt. Einerseits gibt es den „Lehrerstrang“, der Fragen zu Aufgabenstellung, Thema und Organisation klären soll. Daneben findet man den Strang, der sich mit den Interessen, Erfahrungen und Voraussetzungen der Schüler*innen auseinandersetzen soll. Aus diesen Strängen bzw. dazugehörigen Überlegungen werden anschließend die Lehrziele und Handlungsziele der Schüler*innen formuliert (Jank & Meyer, 2011, S. 328f).

2.5.2 Einstiegsphase

Nach dem Abschluss der Unterrichtsvorbereitung kann nun der Handlungsorientierte Unterricht beginnen. Die Einstiegsphase hat im Wesentlichen zwei Aufgaben. Zum einen soll die Lehrperson die Schüler*innen mit dem gewählten Unterrichtsthema vertraut machen. Zum anderen soll das geplante Handlungsprodukt abgesprochen werden (Jank & Meyer, 2011, S. 328f).

Um den Einstieg für die Vermittlung der Themenstellung optimal zu gestalten, gibt es eine Auswahl an passenden schüler*innenaktiven als auch lehrer*innenaktiven Unterrichtsmethoden. Die gewählte Methode hängt von der Themenstellung ab, aber auch von der Kreativität, Fach- und Planungskompetenz der Lehrperson. Der Methodenfantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Der*die Lehrer*in kann beispielsweise Vorerfahrungen

abrufen, etwas vorspielen, vormachen, experimentieren und außerdem außerschulische Expert*innen in den Unterricht holen. Ebenso sollten auch die Schüler*innen bereits in der Einführungsphase die Möglichkeit bekommen, handelnd zu arbeiten und sich in den Unterricht zu integrieren (Jank & Meyer, 2011, S. 330).

Im zweiten Teil der Einstiegsphase geht es nun darum, sich als Lehrperson mit den Schüler*innen über den Ablauf der weiteren Unterrichtsstunde und insbesondere über die geplante Handlungsaufgabe und das anzustrebende Handlungsprodukt abzusprechen. Bei Klassen, die mit dem Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts wenig bis kaum vertraut sind, sind kleinere Projekte zu empfehlen. Die besprochenen Punkte sollten in Form eines Lerntagebuchs bzw. Protokolls festgehalten werden (Jank & Meyer, 2011, S. 330).

Die Festlegung des Handlungsproduktes ist eine schwierige Aufgabe, da die Handlungsergebnisse auf der einen Seite fachlich bewältigbar sein müssen und dem Wissensstand der Schüler*innen angepasst sein müssen, auf der anderen Seite muss das Handlungsprodukt auch auf die Handlungsmotive und -ziele angepasst sein und Handlungsspielräume zulassen (Jank & Meyer, 2011, S. 330f).

2.5.3 Erarbeitungsphase

Nach dem Unterrichtseinstieg folgt die längste Unterrichtsphase, die Erarbeitungsphase. Die Schüler*innen arbeiten in dieser Phase an dem Handlungsprodukt. Zuvor wird ein Arbeits- und Zeitplan ausgearbeitet und es werden Spielregeln festgelegt (Jank & Meyer, 2011, S. 329, 331).

2.5.4 Auswertungsphase

Als letztes erfolgt die Auswertungs- bzw. Reflexionsphase, in welcher die Präsentation der erstellten Handlungsprodukte stattfindet. Eventuelle Teilergebnisse werden noch zusammengefasst und anschließend wird das Gesamtprodukt vorgestellt. In welcher Form die Präsentation und anschließende Auswertung erfolgt, ist jedoch von der Art des Handlungsproduktes abhängig. Neben der Vorstellung der Handlungsergebnisse findet zudem eine kritische Bewertung des Handlungsproduktes und des Arbeitsprozesses statt. Um eine bestmögliche Reflexion des Handlungsprozesses zu gewähren, ist es unerlässlich, dass die Schüler*innen eine Dokumentation der geleisteten Arbeit durch ein Protokoll, Portfolio etc. führen (Jank & Meyer, 2011, S. 329, 331).

2.6 Begründungen für Handlungsorientierten Unterricht

In der Literatur werden verschiedene Zugänge zur Begründung Handlungsorientierten Lernens beschrieben. Diese werden im Folgenden auf drei Begründungsebenen zusammengefasst.

2.6.1 Entwicklungs- und lernpsychologische Begründung

Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896-1980) hat durch umfassende Beobachtungen und Forschungen erkannt, dass das eigenständige Handeln von Kindern und Jugendlichen wesentlich für deren Entwicklung ist (Jank & Meyer, 2011, S. 321). Anders gesagt ist Handeln eine unumgängliche Voraussetzung für die kognitive und seelische Entwicklung des Kindes (Klippert, 1991, S. 21).

Piagets These besagt, dass sich Kinder und Jugendliche ab dem elften Lebensjahr in der Phase des formal-operativen Denkens befinden. Das bedeutet, dass kognitive Operationen nicht mehr auf Gegenstände beschränkt sind, sondern sich das Denken ebenso auf verbale bzw. logische Elemente stützt (Miller, 1993, zit. nach Jank & Meyer, 2011, S. 197). Klippert (1991) ist der Meinung, dass Piaget die kognitive Entwicklung des Kindes zu deterministisch betrachtet und dies zu unüberlegten unterrichtsorganisatorischen Folgen führen kann. Laut ihm ist es wichtig, dass auch Kinder und Jugendliche ab elf Jahren handlungsorientiert lernen (Klippert, 1991, S. 21f).

Dass das Konzept der Handlungsorientierung durchaus erfolgreich sein kann, zeigt eine Untersuchung der American Audiovisuell Society mit der Frage, wieviel Prozent des Gelernten Menschen unter Anwendung verschiedener Methoden behalten. Folgendes Resultat kam dabei heraus: Man behält nur 20% von dem, was man hört und 30% von dem, was man sieht. Von dem, was man selber sagt bzw. wiedergibt, behält man 80% und von dem, was man selbst tut, behält man sogar 90% (Witzenbacher, 1985, S. 17).

Auch auf die Lernmotivation wirkt sich Handlungsorientierter Unterricht positiv aus. Der*die Lernende wird beim Handlungsorientierten Unterricht zum*zur Organisator*in des Lernprozesses. Diese übertragene Verantwortung fördert die Motivation der Schüler*innen (Klippert, 1991, S. 23). Wenn Schüler*innen etwas herstellen, untersuchen, ausprobieren können, bilden sich Interesse und Neugier. Wenn dieses Handeln von den Lernenden als sinnvoll und bedeutsam eingestuft wird, so entwickelt sich intrinsische Motivation (Gudjons, 2003, S. 107). Hinzu kommt die Erfolgsmotivation, die bei Erfolgserlebnissen, wie etwa bei

der gelungenen Herstellung eines Handlungsproduktes, eintreten kann (Klippert, 1991, S. 23).

2.6.2 Bildungstheoretische und schulpädagogische Begründung

Das Ziel der Bildung ist die „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“, die man im Umgang mit der umgebenden Welt gewinnt. Diesen Prozess muss jeder Mensch selbst bewältigen. Dabei reicht es nicht, wenn die Bildung nur über die theoretische Vernunft erworben wird, genauso wichtig sind auch der praktische und ästhetische Weg. Handlungsorientierter Unterricht hat dabei die Aufgabe, die notwendigen Erfahrungs- und Handlungsfelder anzubieten (Jank & Meyer, 2011, S. 325f).

Handlungsorientierter Unterricht bereitet die Schüler*innen mit dem Hauptaugenmerk der Selbstverantwortung gut auf die Zukunft vor. Die Schüler*innen erlangen etwa die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten, Planungs- und Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein usw. Des Weiteren fördert Handlungsorientierter Unterricht mit seiner Vielfalt an Umsetzungsmöglichkeiten die Individualisierung des Unterrichts und kann die Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigen (Gudjons, 2003, S. 108).

Auch die Unternehmen heißen Handlungsorientiertes Lernen und Lehren in der Schule gut. Schlüsselqualifikationen wie Eigeninitiative, Kreativität, Kooperationsfähigkeit, Organisationsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit sind sehr erwünscht (Klippert, 1991, S. 26).

2.6.3 Sozialisationstheoretische Begründung

Die Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen haben sich in den letzten paar Jahrzehnten stark verändert. Dazu zählen unter anderem der Wandel der Schulkultur und der Familienstruktur, die Mediatisierung der Erfahrungen und folgende Reduktion der Erfahrungen „aus erster Hand“ und die Einschränkung der Handlungen zu sinnbetonten und eigenverantworteter Selbsttätigkeit (Jank & Meyer, 2011, S. 322f).

Hinzu kommt, dass sich die Möglichkeiten zum eigenständigen Handeln der Kinder und Jugendlichen in der Freizeit weitgehend auf pädagogisch organisierte Räume wie Kinderzimmer und Spielplätze beschränken und somit der Großteil keine direkten Erfahrungen im Umgang mit Menschen und Dingen mehr erlebt (Gudjons, 2003, S. 105).

Gudjons (2003) meint, dass der Grund für die Verringerung der Möglichkeiten für Erfahrungen und selbstgesteuerter Eigentätigkeit die Dominanz der elektronischen Welt ist.

Durch das Fernsehen, Internet usw. werden vorproduzierte Abbilder und Deutungen der Welt gezeigt, die den Schüler*innen einen fiktiven Eindruck geben. Die Kinder und Jugendlichen konsumieren diese Erfahrungen „aus zweiter Hand“ lediglich, ohne sie zu interpretieren, zu entdecken oder kritisch zu hinterfragen (Gudjons, 2003, S. 105f).

Das alles hat zur Folge, dass sich die Anforderungen an die Lehrer*innen und an deren Unterricht grundlegend verändert haben. Zum einen können Lehrpersonen nicht davon ausgehen, dass die Kinder und Jugendlichen bereits sinnerfüllte und selbstverantwortete Erfahrungen mit ihrer natürlichen Umwelt gemacht haben. Ferner ist es unerlässlich, dass Lehrpersonen den hohen Medienkonsum der Schüler*innen in ihrem Unterricht thematisieren und ihnen nahebringen, ihre virtuellen Erfahrungen auf ihren Realitätswert und ihre Bedeutung zu beleuchten (Jank & Meyer, 2011, S. 323).

Demnach hat die Schule und insbesondere der Unterricht die Aufgabe, Erfahrungs- und Handlungsspielräume anzubieten, sodass die Lernenden die Möglichkeit für ein sinn- und bedeutungsvolles Handeln bekommen (Jank & Meyer, 2011, S. 324).

2.7 Lernchancen und Herausforderungen

Das Unterrichtskonzept des Handlungsorientierten Unterrichts bringt viele Vorteile und Lernchancen seitens der Schüler*innen mit sich, auf die zum Teil bereits im Kapitel 2.6 eingegangen wurde.

Da die Schüler*innen beim Handlungsorientierten Unterricht selbst in der Planung und Durchführung eingebunden sind, können sie sich mit diesem Unterricht eher identifizieren als mit einem lehrer*innenzentrierten Unterricht. Durch die Beteiligung an den Lerninhalten und das aktive Erleben des Unterrichts, lernen Kinder und Jugendliche einfacher und schneller und die gelernten Inhalte bleiben dadurch auch länger im Gedächtnis. Des Weiteren bietet das selbstständige Handeln im Unterricht eine gute Vorbereitung auf die in der Zukunft auftretenden, beruflichen, gesellschaftlich-politischen und privaten Handlungssituationen. Zudem bietet der Handlungsorientierte Unterricht den Schüler*innen die Chance, ihre Methodenkompetenzen weiterzuentwickeln und Defizite wahrzunehmen. Mit der gemeinsamen Auswertung der Handlungsprodukte kann außerdem die demokratische, konstruktive Kritik und Kontrolle des Unterrichts gefördert werden (Meyer, 1987, S. 409f).

Beim Handlungsorientierten Unterricht stößt man allerdings auch auf einige Herausforderungen und folgend Argumente, die gegen dieses Unterrichtsprinzip sprechen.

Zum einen bedeutet dieses Unterrichtskonzept für die Lehrperson mehr Arbeitsaufwand, also deutlich mehr Zeit muss in die Vorbereitung und Nachbereitung gesteckt werden (Jank & Meyer, 2011, S. 334). Aber auch die Schüler*innen haben beim Handlungsorientierten Unterricht einen höheren Arbeitseinsatz als beispielsweise beim herkömmlichen, meist risikofreien Frontalunterricht (Meyer, 1987, S. 410).

Hinzu kommt, dass für die Durchführung des Handlungsorientierten Unterrichts oft zusätzliche Materialien nötig sind, hingegen man im Frontalunterricht in den meisten Fällen mit Tafel und Kreide auskommt. Auch ist bei der Bearbeitung eines Themas im Handlungsorientierten Unterricht mehr Zeit einzuplanen als im herkömmlichen Unterricht, da sich die Schüler*innen genauer und ausgedehnter mit einem Thema befassen (Jank & Meyer, 1991, S. 369).

Gudjons (2003) spricht zudem davon, dass in den Handlungsorientierten Unterrichtsstunden die Schwierigkeit bestehen kann, einen sogenannten roten Faden durch das Unterrichtsgeschehen zu finden bzw. zu ermöglichen, da Handlungsprozesse oftmals ihre eigene Dynamik entwickeln. Es ist daher von großer Bedeutung, dass die Schüler*innen während des Handlungsprozesses immer wieder den Bezug zum eigentlichen Thema nehmen (Gudjons, 2003, S. 120).

Der Handlungsorientierte Unterricht kann zudem Unruhe und Unordnung hervorrufen, wenn er nicht gut geplant und vorbereitet wurde und im Unterricht beispielsweise viele Wechsel der Sozialformen stattfinden. Die auftretenden Unterrichtsstörungen könnten dann womöglich auch andere Klassen bzw. Lehrer*innen in ihrem Unterricht behindern (Jank & Meyer, 1991, S. 369).

Es tritt auch das Problem auf, dass sich nicht alle Themen aller Unterrichtsfächer für das Handlungsorientierte Lernen eignen. Jedoch besteht auch die Möglichkeit, nur Teile des Unterrichts handlungsorientiert zu gestalten, was die handlungsorientierte Gestaltung eines Themas wesentlich vereinfacht (Gudjons, 2003, S. 120).

Ein weiteres Hindernis für die Verwirklichung des Handlungsorientierten Unterrichts stellen die institutionellen und curricularen Bedingungen der Schule dar (Meyer, 1987, S. 411). Die 50-Minuten-Einheiten, der fix verankerte Stundenplan mit Fächertrennung, die Fülle an Lehrstoff und die Leistungsbeurteilung sind nur eine Auswahl an institutionellen Faktoren, die die Umsetzung des Handlungsorientierten Unterrichts erschweren (Gudjons, 2008, S.151).

2.8 Leistungsbewertung

Handlungsorientierter Unterricht zeichnet sich durch Selbsttätigkeit, kooperativen Unterrichtsformen, Produktorientierung und Reflexion aus. Diese Merkmale haben zur Folge, dass sich die Leistungsbewertung des Handlungsorientierten Unterrichts von der Beurteilung des traditionellen Unterrichts grundlegend unterscheidet. Da der Fokus der Handlungsorientierung sowohl auf dem Lernprozess als auch auf dem Endprodukt liegt, bedarf es einer produkt- bzw. prozessorientierten Leistungsbewertung (Völkel, 2012, S. 43).

Bohl (2003) formuliert neben der Produkt- und Prozessbewertung noch die dritte Bewertungsebene, die Präsentationsbewertung. Bei der Bewertung können je nach Bedarf und Interesse ein, zwei oder alle drei Beurteilungsformen eingesetzt werden (Bohl, 2003, S. 17).

Für alle Bewertungsformen des Handlungsorientierten Unterrichts gilt jedoch, dass die Schüler*innen, wie bei allen anderen Phasen des Handlungsorientierten Unterrichts, Mitverantwortung bei der Gestaltung der Leistungsmessung bekommen. Bestenfalls werden in der Einstiegsphase gemeinsam mit der Lehrperson Beurteilungskriterien für das Handlungsprodukt und den Handlungsprozess festgelegt (Völkel, 2012, S. 43).

Folgend werden die Bewertungsformen näher beschrieben, wobei die Präsentationsbewertung unter Produktbewertung zusammengefasst wird.

2.8.1 Prozessorientierte Leistungsbewertung

Unter prozessorientierter Leistungsbewertung versteht man die Beobachtung, Beschreibung und Bewertung der Lernfortschritte der Schüler*innen (Völkel, 2012, S. 44).

Eine prozessuale Leistungsbewertung in Form von Beobachtungen setzt eine hohe Beobachtungskompetenz der Lehrkraft voraus. Das wesentliche Kriterium für eine erfolgreiche systematische Beobachtung ist die vorhandene Stabilität des Unterrichts, das heißt die Lernenden arbeiten selbstständig und halten die vereinbarten Regeln und Arbeitsanweisungen ein, sodass die Lehrperson in Ruhe beobachten kann (Bohl, 2003, S. 17f).

Eine Methode, die sich zur prozessorientierten Leistungsbewertung eignet, ist das Lerntagebuch. Beim Lerntagebuch werden die Lernfortschritte und Erkenntnisse des Handlungsprozesses von den Lernenden dokumentiert. Die Lernenden führen dies begleitend zum Unterrichtsgeschehen und machen sich Gedanken zur Frage „Was habe ich gelernt?“. Um den Schreibprozess des Lerntagebuchs einfacher zu gestalten, kann die Lehrperson

Reflexionsfragen und die Anzahl der benötigten reflektierten Unterrichtseinheiten vorgeben (Völkel, 2012, S. 46).

Ein weiteres Verfahren zur prozessualen Leistungsbewertung ist das Portfolio. Das Portfolio ist eine Sammelmappe von verschiedenen Arbeiten eines*einer Schüler*in über einen längeren Zeitraum, die ebenso den Lernprozess der Schüler*innen widerspiegelt (Völkel, 2012, S. 46). Portfolios haben im Wesentlichen zwei Aufgaben. Zum einen dienen sie der Dokumentation des Lernprozesses bzw. der Präsentation des Ergebnisses, zum anderen der Evaluation des Lernprozesses und des Produktes für die Lernenden bzw. die Lehrkraft (Traub, 2012, S. 168). Die Sammelmappe beinhaltet beispielsweise Ergebnisse von Einzel- und Gruppenarbeiten, Hausaufgaben, Materialien von Referaten, themenbezogenes Zusatzmaterial, aber auch Lernberichte (Völkel, 2012, S. 46, 48).

2.8.2 Produktorientierte Leistungsbewertung

Handlungsorientierter Unterricht zielt auf die Erstellung eines Produktes ab. Wenn man dies zur Leistungsbeurteilung heranzieht, spricht man von produktorientierter Leistungsbewertung (Völkel, 2012, S. 48).

Die Produktbewertung hat den Vorteil, dass sie im Vergleich zu anderen Beurteilungsformen leicht durchführbar ist und eine Möglichkeit zur gemeinsamen Kontrolle mit den Schüler*innen bietet. Materielle Produkte können beispielsweise ein künstlerisches Produkt, eine Verschriftlichung einer Präsentation, ein Plakat oder ein Film sein. Deutlich schwieriger ist die Bewertung von Handlungsprodukten, die in Form einer Präsentation gestaltet sind (z.B. Referate, Rollenspiele, Schauspielszenen, ...), da diese nur „kurzlebig“ sind. Daher ist es wichtig, die organisatorischen Rahmenbedingungen im Vorfeld zu klären (Bohl, 2003, S. 17).

2.9 Formen des Handlungsorientierten Unterrichts

In der Literatur werden eine Fülle an Unterrichtsmethoden beschrieben, die dem Prinzip der Handlungsorientierung zuzuordnen sind. Es ist jedoch festzustellen, dass es unterschiedliche Auffassungen von Handlungsorientierten Unterrichtsmethoden gibt und je nach Literaturwerk verschiedene Methoden mit einem unterschiedlichen Grad an Handlungsorientierung als handlungsorientiert bezeichnet werden.

Folgend werden eine kleine Auswahl von gängigen Handlungsorientierten Unterrichtsmethoden vorgestellt.

2.9.1 Projektunterricht

Der Projektunterricht beinhaltet Aktivitäten, die den üblichen Unterrichtsrahmen und Fächergrenzen überschreiten. Dabei geht es um die Lösung einer bestimmten Aufgabenstellung, die die Phasen der Planung, Durchführung und Auswertung beinhaltet. Gearbeitet wird meistens in Kleingruppen und nach einem vorgegebenen Zeitrahmen wird das Ergebnis des Projektes vorgestellt (Krieger, 2000, S. 34).

Da bei der Projektarbeit in Gruppen gearbeitet wird, trägt diese Unterrichtsmethode vor allem zur Stärkung des Sozialverhaltens und der Teamarbeit bei. Zudem sind unter anderem Zielstrebigkeit, gegenseitige Rücksichtnahme, Kompromissbereitschaft und Selbstdisziplin gefragt, um das Ziel der Projektarbeit zu erreichen. Des Weiteren haben die Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit überfachlichen Themen zu beschäftigen, die zudem in Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit stehen (Krieger, 2000, S. 53).

2.9.2 Freiarbeit

Freiarbeit ist eine Unterrichtsform, in der die Schüler*innen relativ frei über ihre Tätigkeit in einem vorgegebenen Zeitraum bestimmen können (Gudjons, 2008, S. 26). Bei der Freiarbeit erwerben die Lernenden sowohl materielles als auch formales Wissen. Sie machen Erfahrungen, Beobachtungen und entwickeln ihre persönlichen Interessen und Neigungen. Darüber hinaus lernen sie ihr eigenes Lernen zu planen und durchzuführen, was zur Förderung der Selbstständigkeit beiträgt (Jürgens, 2003, S. 68f).

Dabei gibt es unterschiedliche Ausprägungen der Freiarbeit. Eine bekannte Möglichkeit der Freiarbeit ist die Wochenplanarbeit. Bei der Wochenplanarbeit bearbeiten die Lernenden innerhalb eines bestimmten Zeitraums (in der Regel eine Woche) ein Aufgabenblatt mit bestimmten Arbeitsaufträgen (Krüger, 1991, S. 45).

2.9.3 Offener Unterricht

Das Offene Lernen ist gekennzeichnet durch eine inhaltliche, methodische und organisatorische Öffnung des Unterrichts. Diese Offenheit ist beispielsweise an einer offeneren Lernorganisation mit wenig Frontalphasen, an kreativen, praktischen und eigentätigen Lerntätigkeiten und an einer Lernatmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz erkennbar (Wallrabenstein, 1991, S. 61f). Aufgrund der Selbstbestimmung des Lernens im Offenen Unterricht lernen die Schüler*innen Selbstverantwortung zu tragen. Sie begegnen dabei auch

ihren Stärken und Schwächen und entwickeln Ziele und Vorstellungen (Peschel, 2002, S. 168).

Weitere handlungsorientierte Unterrichtsmethoden, die im Zuge neuer didaktischer Ansätze von Gudjons (2008) genannt werden, sind:

- „Exemplarisch-genetisches Lernen“
 - „Entdeckendes Lernen“
 - „Erfahrungsbezogener Unterricht“
 - „Selbstgesteuertes Lernen“
 - „Soziales Lernen und Gruppenunterricht“
- (Gudjons, 2008, S. 20-33)

3 Didaktischer Grundsatz der Handlungsorientierung im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung

Der didaktische Grundsatz der Handlungsorientierung hat für das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung große Bedeutung.

Buchner (2002) beschreibt Handlungsorientierten Unterricht als „ein Verfahren, bei dem Lernen als Folge von Handlungen der Schüler/innen ermöglicht wird“ (Buchner, 2002, S. 12). Handlungen können laut Buchner (2002) im Fach Ernährung und Haushalt sinnliche Wahrnehmungen (Sinnes-tests z.B. Verkostungen), konkrete Operationen (manuelle Leistungen z.B. Kochen, Tisch decken,...), intellektuelle Selbststeuerung (kognitive Tätigkeiten z.B. ein Arbeitsblatt bearbeiten, eine Einkaufsliste schreiben usw.) aber auch das Einhalten von Vereinbarungen, gegenseitige Hilfeleistung und zielgerichtete Zusammenarbeit unter den Mitschüler*innen sein (Buchner, 2002, S. 12).

Im Zuge des folgenden Kapitels wird der fachdidaktische Zugang zum Handlungsorientierten Unterricht beleuchtet und untersucht, inwiefern das Konzept der Handlungsorientierung in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und II verankert ist. Daran anschließend werden Möglichkeiten zur Realisierung des Handlungsorientierten Lernens im Fachunterricht genannt.

3.1 Fachdidaktische Beiträge zum Handlungsorientierten Unterricht

In der Fachdidaktik Ernährungs- und Konsumbildung bzw. Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung hat sich in den 1980er Jahren erstmals Tornieporth mit der Methode des Handlungsorientierten Unterrichts beschäftigt und hat diese methodische Großform mit den fachspezifischen Anforderungen und Gegebenheiten verknüpft (Bender, 2003, S. 122). Tornieporth lehnt sich bei der Beschreibung und Begründung des Handlungsorientierten Lernens an die Konzeption des Handlungsorientierten Unterrichts von Gudjons (2008) und Jank und Meyer (1991) an. Ausgehend von diesen schulpädagogischen Konzeptionen hat sie Handlungsorientiertes Lernen fachspezifisch umgesetzt, in dem sie eine Vielzahl an Unterrichtsentwürfen und -modellen entwickelt hat (Bender, 2000, S. 176). Ihre Unterrichtsmodelle geben Lehrenden eine Fülle an Unterrichtsideen mit ausgearbeiteten Materialien und Hintergründen zur Umsetzung des Handlungsorientierten Lernens im Unterricht (Bender, 2003, S. 123). Tornieporth orientiert sich bei der Erstellung der Unterrichtskonzepte an den Merkmalen des Handlungsorientierten Unterrichts nach Jank und Meyer (1991) und gibt vor allem der

Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit und der Produktorientierung hohen Stellenwert (Bender, 2000, S. 176f). In einem ihrer bekanntesten Unterrichtsvorschläge zur Handlungsorientierung, dem Unterrichtsvorschlag „Tomatenkultur“ beispielsweise, können die Lernenden mit selbst ausgewähltem und gekauftem Saatgut eigene Tomatenpflanzen ansetzen, diese nach geraumer Zeit dann selbst ernten und in Gerichten weiterverarbeiten usw. (Tornieporth, 1997).

Tornieporths Verständnis von Handlungsorientierung basiert zudem auf der psychologischen Begründungstheorie von Bruner (1971). Der Psychologe Bruner geht von drei Repräsentationsformaten des Wissens aus: das enaktive (feinmotorische und motorische Aktivitäten), das ikonische (Bilder) und das symbolische (Sprache und andere Zeichensysteme) Format, wobei die Entwicklung des Kindes chronologisch nach dem enaktiven bis zum symbolischen Format aufgebaut ist. Danach können die drei Modi der mentalen Repräsentationen vernetzt angewendet werden (Bruner, Olver & Greenfield, 1971, S. 33). Nach Tornieporth (1991) fördert Handlungsorientierter Unterricht genau diese Integration der enaktiven, ikonischen und symbolischen Darstellungsebenen, wobei die Verbindung von enaktivem und symbolischen Lernen in der Ernährungs- und Konsumbildung im Vordergrund steht und das ikonische Format eher eine untergeordnete Rolle einnimmt (Tornieporth 1991 zit. nach Bender, 2000, S. 175).

Neben dem Handlungsorientierten Unterricht spricht Tornieporth et al. (1989) auch vom Handelnden Unterricht, der als spezielle Form des Handlungsorientierten Unterrichts mit besonderen Zielen und Inhalten gesehen werden kann (Tornieporth et al., 1989, zit. nach Bender, 2000, S. 176, 178f). Handelnder Unterricht findet laut Tornieporth et al. (1989) genau dann statt, wenn es um die Vermittlung von arbeitstechnischen Fertigkeiten, wie die Handhabung von Schneidwerkzeugen, geht (Tornieporth et al., 1989, zit. nach Bender, 2000, S. 178f). Um eine bestmögliche Vermittlung der Arbeitstechniken zu erzielen, greift Tornieporth auf die „Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen“ von dem sowjetischen Psychologen und Pädagogen Galperin (1979) zurück. Galperin (1979) unterscheidet bei seinem Modell zwischen drei Handlungsphasen: Orientierungsteil, Ausführungsteil und Kontrollteil (Galperin, 1979, S. 31-36). Dieses Etappenmodell hat sich in Tornieporths Unterrichtsforschungen zum Umgang mit Schneidwerkzeugen als sehr erfolgreich herausgestellt (Tornieporth, Boudodimos & Palmer, 2017, S. 3-9).

Engel (2019) spricht in ihrem Artikel „Handlungsorientiertes Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion anhand der unterrichtlichen Umsetzung in der Ernährungsbildung“ die Thematik an, dass auch der Handlungsorientierte Unterricht nicht ganz ohne Instruktion funktioniert und Instruktion und Konstruktion in einer „hierarchischen

Symbiose“ miteinander vernetzt werden müssen. Nach Engel (2019) ermöglicht Handlungsorientierter Unterricht selbstständiges Lernen und Reflektieren im Ernährungsbildungsunterricht und eignet sich besonders für Themen, in denen reflexives Lernen für die Zukunft eine Rolle spielt. Die Umsetzung von Handlungsorientiertem Unterricht und demnach auch Konstruktion birgt aber auch Grenzen, die sich laut Engel allerdings mit einer sorgfältigen Unterrichtsvorbereitung und einleitenden bzw. unterstützenden Phasen der Instruktion reduzieren lassen können (Engel, 2019, S. 74f).

3.2 Verankerung im Lehrplan der Sekundarstufe I und II

Die große Bedeutung von Handlungsorientiertem Unterricht wird auch in den Lehrplänen für das Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt in den Neuen Mittelschulen und für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung in den Allgemeinbildenden höheren Schulen bestätigt, in denen auf Handlungsorientierung mehrmals Bezug genommen wird. Im Rahmen des „Allgemeinen Bildungsziels“ der Lehrpläne der Neuen Mittelschulen und der Allgemeinbildenden höheren Schulen werden fünf Bildungsbereiche als Ziele der Allgemeinbildung genannt:

- „Sprache und Kommunikation“ (BMBWF, 2018, S. 4)
- „Mensch und Gesellschaft“ (BMBWF, 2018, S. 4)
- „Natur und Technik“ (BMBWF, 2018, S. 5)
- „Kreativität und Gestaltung“ (BMBWF, 2018, S. 5)
- „Gesundheit und Bewegung“ (BMBWF, 2018, S. 5)

Die Lehrperson hat die Aufgabe durch eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts, wie durch das Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre, einer förderlichen Lerngemeinschaft und -umgebung eine Basis für das Erreichen dieser Ziele zu ermöglichen (BMBWF, 2018, S. 5f).

In den „Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen“ der beiden Lehrpläne findet man viele Textauszüge, die die Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts widerspiegeln. Zum einen wird beschrieben, dass die Schüler*innen dazu motiviert werden sollen, ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten in die Gestaltung des Unterrichts zu integrieren und zum eigenständigen Handeln befähigt werden sollen. Zudem kommt der Förderung von eigenverantwortlichen und selbsttätigen Lernformen verstärkt Bedeutung zu. Dazu bieten sich Arbeitsformen an, die „die Auseinandersetzung, Entdeckung,

Erkenntnisgewinnung, Problemlösung, Anwendung und Reflexion fördern und fordern“. Im Zuge dessen soll es zur Öffnung des Unterrichts in den Dimensionen Organisation, Methode, Inhalt, soziales Leben und Werte kommen. Bei der Gestaltung des Unterrichts sollen die Schüler*innen Mitverantwortung haben (BMBWF, 2018, S. 6f).

Ein weiterer Aspekt, der für Handlungsorientierung spricht, ist die Berücksichtigung der unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler*innen. Dabei sollen Methoden wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit aber auch Offenes Lernen und Wahlmöglichkeiten für die Schüler*innen eingesetzt werden. Im Unterricht sollen zudem zeit- und lebensnahe Themen zum Erwerb von Einsichten, Fertigkeiten und Kenntnisse bearbeitet werden. Dies kann dadurch unterstützt werden, indem außerschulische Expert*innen geladen werden und Lernen auch an Orten außerhalb des Schulgebäudes stattfindet. (BMBWF, 2020, S. 14f).

3.2.1 Das Unterrichtsfach „Ernährung und Haushalt“

Gleich zu Beginn des Lehrplans für das Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt ist unter dem Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ erkennbar, welch großes Gewicht Handlungsorientierung im Fach einnimmt:

„Ernährung und Haushalt ist ein themenzentrierter und handlungsorientierter Unterrichtsgegenstand [...]“ (BMBWF, 2018, S. 107)

Bei den didaktischen Grundsätzen ist festgehalten, dass die praktische Anwendung von Erkenntnissen (planen, durchführen, bewerten etc.) eine wichtige Komponente im Unterricht ist. Dabei sollen verschiedenste Haushaltssituationen aus dem Versorgungs-, Wirtschafts- und Sozialbereich als praktische Lernanlässe herangezogen werden. Es wird jedoch ausdrücklich betont, dass die Praxis nicht nur aus der Nahrungszubereitung bestehen soll, sondern auch Praxiselemente in Form von Haushaltsmanagement im Unterricht realisiert werden sollen (BMBWF, 2018, S. 108).

Des Weiteren werden folgende Komponenten des Unterrichts genannt, die für Handlungsorientierung sprechen:

„Selbstständigkeit, Übernahme von Verantwortung und Kooperation sind bei der Bewältigung von Aufgaben im Haushalt wesentliche Kompetenzen und daher im Unterricht ausreichend zu üben und in die Leistungsbeurteilung mit einzubeziehen.“ (BMBWF, 2018, S. 108)

3.2.2 Das Unterrichtsfach „Haushaltsökonomie und Ernährung“

Auch im Lehrplan des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung wird in vielen Textpassagen deutlich, dass Handlungsorientierung im Unterricht einen wesentlichen Bestandteil ausmachen soll.

Unter „Bildungs- und Lehraufgabe“ wird das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung als multidisziplinärer Unterrichtsgegenstand beschrieben, der anwendungsorientierte Vernetzungen zu anderen Unterrichtsgegenständen ermöglicht. Laut den Verfasser*innen des Lehrplans sollen die Schüler*innen zu bedarfsorientiertem, eigenverantwortlichem und effizientem Management im Haushalt befähigt werden (BMBWF, 2020, S. 193).

Der Bildungsbereich „Kreativität und Gestaltung“ (BMBWF, 2020, S. 194) verweist auf die kreativ-gestaltenden Methoden, die im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung eingesetzt werden sollen. Diese gemeinschaftsstiftenden Methoden sollen dazu beitragen, die Lernenden zu Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung zu motivieren. Im Mittelpunkt stehen dabei folgende Lebens- und Wissensbereiche: „Wohn- und Arbeitsraumgestaltung; Menügestaltung, Nahrungszubereitung, Esskultur; sensorische Experimente; ästhetische und kulinarische Produktgestaltung und Vermarktungskonzepte; Förderung kreativer Problemlösungsstrategien“ (BMBWF, 2020, S. 194).

Das Konzept der Handlungsorientierung findet sich auch in den „didaktischen Grundsätzen“ des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung wieder. Ein „moderner, kompetenz- und handlungsorientierter Unterricht“ (BMBWF, 2020, S. 194) soll realisiert werden. Im Fokus steht dabei der Erwerb von Sach-, Sozial-, Methoden- und Moralkompetenz der Schüler*innen. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts ist insbesondere auf die Individualität der Schüler*innen Rücksicht zu nehmen. In Zusammenhang dazu werden Unterrichtsmethoden als besonders geeignet beschrieben, die auf Eigentätigkeit, Selbstverantwortung und Teamwork ausgerichtet sind (z.B. „exemplarische Fallstudien, Rollen- und Planspiele, Projekte, Internetrecherchen, Präsentationen und offene Lernformen“) (BMBWF, 2020, S. 194). Eine wichtige Bedeutung kommt der Praxisorientierung beim Einsatz der genannten Methoden zu. Des Weiteren werden eine fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung sowie Kooperationen mit außerschulischen Expert*innen und Exkursionen empfohlen, da diese durch den Bezug zur Wirklichkeit einen wesentlichen Beitrag zur Motivation der Lernenden leisten können (BMBWF, 2020, S. 194).

3.3 Umsetzungsmöglichkeiten von Handlungsorientierten Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt

Durch den oben beschriebenen fachdidaktischen Zugang und den Lehrplanbezug wird deutlich, dass Handlungsorientierung in der Fachdidaktik auf eine jahrzehntelange Tradition zurückblickt und auch heutzutage im Unterricht im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung eine wichtige Rolle einnimmt, um einen schüler*innenzentrierten, lebensnahen Unterricht zu ermöglichen.

Die Schüler*innen sollen im Unterricht die Möglichkeit haben, sich so viel wie möglich selbst aktiv beteiligen zu können und sich eigenständig mit dem Lehrstoff auseinandersetzen zu können (Buchner, 2002, S. 12).

In diesem Unterkapitel wird der Frage nachgegangen, wie im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung Handlungsorientierung umgesetzt werden kann und welche Unterrichtsmethoden sich dafür am besten eignen. Zu erwähnen ist jedoch, dass in der fachdidaktischen Literatur wenig bis kaum konkrete handlungsorientierte Unterrichtsmethoden genannt werden und man somit die Methoden, die in der allgemeindidaktischen Literatur beschrieben werden, mit dem Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung verknüpfen muss (siehe Kapitel 2.9.). Eine Auswahl an Methoden, die im Kontext der fachdidaktischen Literatur genannt werden, wird im Folgenden vorgestellt:

Drei Organisationformen des Handlungsorientierten Unterrichts (Buchner 2002):

Buchner (2002) spricht in „Auf einen Blick – Ernährung und Haushalt. Beiträge zur Fachdidaktik“ von drei Organisationsformen für handlungsorientierten Unterricht:

- **Lernzirkel:** Die Schüler*innen arbeiten an verschiedenen Lernstationen mit ausgewählten Lernmaterialien zu einem Thema nach einer beliebigen oder festgelegten Reihenfolge (Buchner, 2002, S. 13).
- **Stationenlernen:** Die Schüler*innen sind im Gegensatz zum Lernzirkel an einer fixen Lernstation (meist in Form von Gruppen) zugeteilt. Ansonsten herrscht ein ähnliches Prinzip wie beim Lernzirkel (Buchner, 2002, S. 13).
- **Expert*innenlernen:** Die Schüler*innen eignen sich zunächst in Expert*innengruppen Wissen zu einem bestimmten Themenbereich an, das sie

anschließend mit ihren ursprünglichen Kleingruppen austauschen (Buchner, 2002, S. 13).

Verbunden mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen (z.B. Fallgeschichten, Diskussionen, vergleichende Produktanalysen, Erhebungen, Experimente, Rezeptanweisungen) in Einzel- Partner*innen- oder Gruppenarbeit sollen sich die Schüler*innen den Lernstoff durch eigenständiges Handeln aneignen. Als Ergebnisse des handlungsorientierten Arbeitsprozesses entstehen Produkte wie Arbeitsblätter, Plakate, Mappen, Interviews, eine, nach konkreten Kriterien, hergestellte Mahlzeit und die dazugehörigen Präsentationen (Buchner, 2002, S. 13).

Als Resümee kann jedoch festgehalten werden, dass nicht jede Methode in jeder Klasse und für jedes Thema einsetzbar ist, sondern viele Faktoren bei der passenden Methodenauswahl zum Erreichen der Lernziele mitspielen (Buchner, 2002, S. 14).

Zudem kann auch gesagt werden, dass nicht alle Methoden, die in Zusammenhang mit Handlungsorientierung erwähnt werden, zur Gänze handlungsorientierte Unterrichtsmethoden darstellen, sondern erst durch eine entsprechende Vorbereitung und Gestaltung unter Berücksichtigung bzw. Erfüllung der didaktischen Prinzipien des Handlungsorientierten Unterrichts zu handlungsorientierten Unterrichtsmethoden im Rahmen eines konkreten Lernarrangements werden.

4 Theorie-Praxis-Verknüpfung im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung

Im Zuge dieses Kapitels werden die Termini ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ und deren Verknüpfung und Anwendung im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung diskutiert und beleuchtet. Zunächst erfolgt ein kurzer Exkurs zum Bildungsanliegen des Faches Haushaltsökonomie und Ernährung, um einen besseren Einblick in die Vielfalt des Faches zu erlangen. Anschließend wird der Begriff der Fachpraxis Ernährung näher erläutert und es werden mögliche methodische Formen derselbigen angeführt. Im letzten Unterkapitel erfolgen fachdidaktische Beiträge zur Thematik der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung.

4.1 Das Bildungsanliegen des Faches Haushaltsökonomie und Ernährung

Wie in der Lehrplananalyse bereits ersichtlich wurde, ist das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung als multidisziplinärer Unterrichtsgegenstand aufzufassen (BMBWF, 2020, S. 193). Im Folgenden wird dazu ein Blick auf den Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung Austria, auf den REVIS Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung und auf das Europäische Kerncurriculum Ernährung geworfen, um aufzuzeigen, welche Bildungsziele das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung in nationalen und internationalen Rahmenkonzepten verfolgt.

4.1.1 Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria

Der Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria (2018) ist ein im Jahr 2008 gegründetes Projekt des Thematischen Netzwerkes Ernährung mit dem Ziel grundsätzliche Fragen der Bildung im Bereich des Lernfeldes Ernährung und verwandter Lernfelder zu beantworten und einen Kompetenzkatalog zu entwickeln (Buchner & Leitner et al., 2018, S.4).

Dieser Kompetenzkatalog legt für die Lernbereiche „Ernährung des Menschen“ und „Haushalt und Konsum“ jeweils fünf Hauptkompetenzen mit je drei Teilkompetenzen fest, die der Primar- und Sekundarstufe zugeordnet werden können (Buchner & Leitner et al., 2018, S. 17):

- 5 Hauptkompetenzen für das Feld „Ernährungsbildung“:
 - „Essverhalten reflektieren und bewerten
 - sich vollwertig ernähren können
 - empfehlenswerte Lebensmittel auswählen
 - Nahrung qualitätssichernd zubereiten
 - Ernährung gesund und nachhaltig gestalten“

(Buchner & Leitner et al., 2018, S. 22ff)

- 5 Hauptkompetenzen für das Feld „Verbraucherbildung“:
 - „Konsumverhalten reflektieren und interpretieren
 - Konsumspezifische Informationen beschaffen und bewerten
 - Qualitätskriterien für Konsum kennen und nutzen
 - Ressourcen verantwortungsbewusst managen
 - Consumer Citizenship aktiv leben“

(Buchner & Leitner et al., 2018, S. 24ff)

Der Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria (2018) basiert auf einem dreidimensionalen Kompetenzmodell mit den Dimensionen Inhalt (Themen), Handlung (Fähigkeiten) und Anforderungsniveau. Die Handlungsdimension benennt dabei die Denkfertigkeiten und Fähigkeitsbereiche, die beim Erarbeiten der Inhalte gefördert werden. Darunter fallen unter anderem die Bereiche „Wissen erwerben“ und „Fertigkeiten erlernen“ (Buchner & Leitner et al., 2018, S. 17ff).

Das zeigt wiederum, dass beim Lernen in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung eine Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Können unumgänglich ist.

4.1.2 REVIS Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung

Im Rahmen des Projekts „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS) wurde auch in Deutschland ein Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung mit Bildungszielen, Kompetenzen und einer didaktischen Orientierungshilfe konzipiert (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 21).

Im Zuge dieses Referenzrahmens wurden insgesamt neun Bildungsziele formuliert, wobei die ersten vier Ziele für die Ernährungsbildung und die weiteren Ziele für die Verbraucherbildung stehen (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 22).

Weiters wurde der „Didaktische Würfel“ als ein Instrument entworfen, um die didaktischen Prinzipien der Ernährungs- und Verbraucherbildung darzustellen, die als Kriterien für die „Entwicklung und Prüfung von bestehenden Lehr- und Lernarrangements“ dienen. Dieser wird unterteilt in drei Dimensionen (Themenfeld: Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung, Reichweite der Thematik: Individuum, Sozialverband und Gesellschaft sowie Prinzipien für das Lernen: Salutogenetisch orientiertes Lernen, Kompetenzorientiertes Lernen und Lebensbegleitendes Lernen (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 29f).

Zukunftsfähige Lehr- und Lernarrangements nach REVIS sollen unter anderem ein handlungsorientiertes (bzw. problemlösendes) und verständnisintensives Lernen ermöglichen. Lernen soll zudem die Eigenaktivität, Selbstwirksamkeitserfahrungen und individuelle Lernwege der Schüler*innen fördern. Zudem soll der Unterricht einen Anwendungs- und Lebensweltbezug haben, damit die Neugier und das Interesse der Lernenden geweckt wird (Beer, 2004, S. 10).

4.1.3 Europäisches Kerncurriculum Ernährung

Als Grundlage für die formulierten Bildungsziele und Kompetenzen des Referenzrahmens für die Ernährungs- und Verbraucherbildung des Projekts REVIS diente das europäische Kerncurriculum – Inhalte und Lernziele der Ernährungsbildung (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 22). Dieses europäische Kerncurriculum umfasst sieben Themenfelder der Ernährungsbildung mit Schlüsselfragen, Inhalten und Kompetenzen. Die Themenfelder ermöglichen eine Vielfalt an schüler*innenzentrierten und -aktivierenden Methoden, die im Unterricht eingesetzt werden können, wie etwa der fächerübergreifende Projektunterricht. Des Weiteren ist damit auch die Bildung von Verhaltenskompetenzen, wie Einstellungen und Handeln für alltägliche Entscheidungen, gegeben (Heindl, 2003, S. 88f).

4.1.4 Mehrdimensionalität und Mehrperspektivität des Faches

Die Ernährung des Menschen kommt in den unterschiedlichsten Zusammenhängen vor. Zum einen im Alltag (privat und beruflich), aber auch in der Philosophie, Medizin, Kultur, Religion und in weiteren Bereichen.. Die Folge daraus ist, dass das Lernfeld „Ernährung

des Menschen“ eine Verknüpfung aus mehreren Dimensionen ist: „der essende Mensch, die Nahrung und das Umfeld“ (Buchner, 2011, S. 16).

Auch das Lernfeld „Haushalt und Konsum“ beinhaltet nicht nur den Lebensraum des privaten Haushalts, sondern ist durch eine Wechselbeziehung zwischen Haushalt, Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt gekennzeichnet (Buchner & Leitner et al., 2018, S. 11).

Nach dem Bildungskonzept der OECD soll Bildung die Fähigkeit vermitteln, die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven „lesen“ zu können (Literacy-Konzept¹) (Buchner, 2011, S. 19).

Die vier Modi der Weltbegegnung als Grundstruktur der Allgemeinbildung lauten:

- „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt
- ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung
- normativ-evaluative Auseinandersetzung
- Probleme konstitutiver Rationalität“ (Klieme et al., 2007, S. 68)

Im Hinblick auf die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung bedeutet dies, dass die Inhalte über unterschiedliche Zugänge und Perspektiven erschlossen werden sollen (Buchner & Leitner et al., 2018, S. 13).

4.2 Zum Theorie-Praxis-Verständnis

Im Kontext von Theorie und Praxis hielt der Psychologe Heckhausen (1974) einmal fest: „Praxis ohne Theorie macht auf die Dauer dumm“ und „Theorie ohne Praxis macht auf die Dauer blind“ (Heckhausen, 1974, S. 577). Dieses Zitat weist auf die Problematik der notwendigen Verknüpfung von Theorie und Praxis hin.

Bei einer Methode wie der Nahrungszubereitung in der Schulküche erscheint eine mögliche Verknüpfung von Theorie und Praxis als relativ einfach umsetzbar. Die zuvor theoretisch gelernten Inhalte werden anschließend in der Praxis umgesetzt. Wenn man sich jedoch genauer mit den Begriffen Theorie und Praxis beschäftigt, scheinen die Begriffe sehr widersprüchlich und eine entsprechende Verknüpfung paradox zu sein (Hoff, 2015, S. 72).

Unter dem Begriff Theorie werden „Satzsysteme mit bestimmten Eigenschaften“ verstanden - entweder explizit als verschriftlichte oder mündliche Aussagen oder implizit in Form von verbalisierbaren Annahmen, Gedanken und Überzeugungen. Im Gegensatz dazu

¹ Literacy bezeichnet alle Kompetenzen, die zur Erschließung der verschiedensten Lebensbereiche erforderlich sind. In der Ernährungs- und Verbraucherbildung sind dies Nutrition Literacy, Health Literacy und Consumer Literacy (Buchner, 2011, S. 19).

wird Praxis als eine „Tätigkeit, ein Tun von Menschen“ gesehen (Patry, 2005, S. 143). Während die Theorien eine gewisse Verallgemeinerbarkeit besitzen, ist Praxis auf ein Ziel und auf den Einzelfall bezogen (Patry, 2005, S. 144f). Wird also über die Verknüpfung von Theorie und Praxis gesprochen, so ist darunter nur das „Ausmaß des Einflusses von Theorien auf das praktische Tun“ und die „Theoriegeleitetheit der Praxis“ zu verstehen (Patry, 2005, S. 143).

Der Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt liegt oft dem Modell einer Teilung des Unterrichts in einen ‚theoretischen‘ Teil, in dem die Inhalte eines Themas erarbeitet werden und einen ‚praktischen‘ Teil, der Nahrungszubereitung zugrunde. Oftmals wird dabei die Theorie möglichst kurz gehalten, um ausreichend Zeit für den ‚wichtigen‘ Teil, die Speisenzubereitung, zu haben. Dabei ist laut Buchner (2002) auch in der Praxis eine Theorie (z.B. in Form von Anleitungen) unentbehrlich und ebenso wichtig ist auch eine praxisorientierte Aufbereitung der theoretischen Inhalte (Buchner, 2002, S. 11).

Buchner (2002) definiert Theorie als einen lehrerzentrierten Unterricht, in dem die Lehrperson spricht, etwas demonstriert (z.B. einen Handgriff) oder etwas zeigt (z.B. einen Film). Die Schüler*innen nehmen hierbei eine passive Rolle ein und hören bzw. schauen zu. Als mögliche Beispiele für Theorie nennt Buchner (2002) Anleitungen zur nährstoffschonenden Zubereitung und sachgerechten Haushaltsführung zeigen, Arbeits- und Gruppenaufteilungen durchführen, empfehlenswerte Lebensmittel präsentieren. Dabei sollte es sich um „informative, auf den Punkt gebrachte Darbietungen“ handeln (Buchner, 2002, S. 11f).

Die Praxis ist laut Buchner (2002) dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler*innen Handlungen durchführen, kreativ tätig sind oder etwas nach einer mündlichen oder schriftlichen Anleitung nachahmen. Der Fachlehrkraft ist eine beobachtende und unterstützende Funktion zuzuschreiben. Zur Praxis zählt Buchner (2002) neben dem Kochen auch dessen Planung und die dementsprechende Vorbereitung des Arbeitsplatzes, das Decken des Tisches, die Erledigung von Reinigungsarbeiten und die Durchführung von Geschmackstests. Des Weiteren sind für sie jedoch auch Tätigkeiten wie das Nachdenken über das eigene Handeln (Entwicklung von Problembewusstsein), das Ausfüllen eines Arbeitsblattes, die Gestaltung eines Plakates, das Recherchieren von Informationen aus einem Buch, die Mitteilung von Rückmeldungen zum Prozess bzw. Produkt (Sprache üben) und die Absolvierung von Aufgaben im Zuge eines Stationenbetriebs der Praxis zuzuordnen. Praxis wird laut Buchner (2002) auch als schülerzentrierter bzw. Handlungsorientierter Unterricht bezeichnet (Buchner, 2002, S. 11f).

Richarz (1983) sieht die Verbindung von Theorie und Praxis als charakteristisches Merkmal des Haushaltslehre-Unterrichts. Sie bezeichnet Praxis als ein „herstellendes, gestaltendes, erkundendes und sozial-helfendes“ Tun der Schüler*innen und setzt Praxis folgend mit praktischem Lernen und Alltagsnähe gleich. Ihr sind daher besonders lebensnahe Aufgabenstellungen wichtig, deren Lösungsweg eine Wechselwirkung von Theorie und Praxis abverlangt. Praktisches Lernen soll außerdem die Schüler*innen zur Mündigkeit und zum Erwerb von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz befähigen. In dem Zusammenhang nennt sie die Forderung eines Handlungsorientierten Unterrichts (Richarz, 1983, zit. nach Bender, 2000, S. 121-125).

Tornieporth wendet sich bewusst gegen die Begriffe Theorie und Praxis und spricht stattdessen von enaktivem, ikonischen und symbolischen Lernen in Anlehnung an Bruner (1971). Sie betont, dass Theorie auch durch enaktive und ikonische Darstellungsweise vermittelt werden kann und sich Praxis auch immer auf das ikonische und symbolische Format stützt, sei es nur durch mündliche oder schriftliche Erklärungen. In Folge dessen handelt es sich bei Theorie und Praxis um Mischformen der drei Repräsentationsformate. Auch die Missverständnisse, dass Praxis ein unreflektiertes, mechanisches Tun ohne Beanspruchung kognitiven Denkens ist und es sich bei der Theorie bloß um ein angeleitetes Denken handelt, führen dazu, dass Denken und Tun oft nicht als zwei vernetzte Komponenten menschlichen Lernens betrachtet werden (Tornieporth, zit. nach Bender, 2000, S. 180).

Tornieporths Antwort auf die Verbindung von enaktivem und symbolischen Lernen im Unterricht, ist der Handlungsorientierte Unterricht, auf den bereits im Kapitel 2 und Kapitel 3 eingegangen wurde (Tornieporth, zit. nach Bender, 2000, S. 176).

Eine weitere methodische Großform, die der Verbindung von Tun und Denken im Unterricht gerecht werden sollte, ist das Konzept des ganzheitlichen Lernens nach Harter-Meyer (1988/1995). Sie setzt an Tornieporths Handlungsorientiertem Unterricht an und ergänzt ihn mit „Prozessen, die der Erfahrung, Bewusstmachung und Verbalisierung von Gefühlen, Interaktionen oder sinnlichen Wahrnehmungen“ dienen. Mit Unterrichtsmethoden wie Rollenspiele, Interaktionsübungen, Körperwahrnehmungsübungen, Fantasiereisen etc. soll die ganze Persönlichkeit der Schüler*innen angesprochen werden (Harter-Meyer 1988/1995 zit. nach Bender, 2003, S. 125).

Bender (2003) ist der Ansicht, dass die Termini Theorie und Praxis oft assoziiert werden mit der Vorstellung, dass Theorie das Gegenteil von Praxis bilde (Bender, 2003, S. 121). Die Schüler*innen setzen ihrer Meinung nach Praxis mit Aktivität und Theorie mit Passivität gleich (Bender, 2003, S. 126). Um dieser Fehlvorstellung entgegenzuwirken,

verwendet sie statt Theorie bzw. Praxis den Ausdruck „Verbindung von Tun und Denken“ (Bender, 2003, S. 121). Sie geht sogar noch einen Schritt weiter, um der verengten Sichtweise der Bedeutung der Termini Theorie und Praxis entgegenzuwirken. Demnach tauscht sie den Begriff der Praxis gegen den Begriff „reflektierte Aktion“ aus. Sie spricht dabei die Tatsache an, dass der Unterricht oft „militärisch“ ablaufe. Damit ist gemeint, dass Lehrpersonen oft einen Sicherheitsgedanken haben und Arbeitsschritte mit den Lernenden im Vorhinein so detailreich besprochen werden, dass keine Schwierigkeiten auftreten und falls doch, ist die Lehrperson sofort mit Rat und Tat zur Stelle und versucht das Problem zu lösen. Das heißt, das Lösen von Problemen wird nicht den Schüler*innen überlassen und das Vertrauen in die Schüler*innen ist daher nicht vorhanden. Reflektierte Aktion meint jedoch, dass Schüler*innen lernen, mit Herausforderungen selbst umzugehen und dadurch Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben (Bender, 2003, S. 127f).

Damit kann festgehalten werden, dass praktisches Lernen nur mit theoretisch fundierter Reflexion geschieht. Die Praxis allein ohne Reflexion besitzt kaum Lernwert. Darüber hinaus ergibt sich durch theoretisches Wissen die Möglichkeit, die eigene Erfahrungen qualitativ zu reflektieren und zu bewerten, um sie dann in vorhandene Wissensstrukturen einbetten zu können (Gruber & Rehrl, 2005, S. 10).

Dass auch theoretisches Lernen aktiv gestaltet werden muss, beschreibt Bender (2003) mit dem Terminus „aktive Reflexion“ (Bender, 2003, S. 126). Beide Begriffe, die reflektierte Aktion und die aktive Reflexion, haben prinzipiell dieselbe Bedeutung, nämlich die Verbindung von Tun und Denken. Allerdings geht diese Verbindung beim ersten Begriff vom Tun und beim zweiten Begriff vom Denken aus (Bender, 2003, S. 126).

4.3 Fachpraxis Ernährung

Im folgenden Unterkapitel soll die Thematik der Fachpraxis Ernährung vor dem Hintergrund der verschiedenen Zugänge erläutert werden. Dabei wird ein spezieller Fokus auf die Nahrungszubereitung als methodischer Zugang zur Ernährungspraxis gelegt.

4.3.1 Zum Begriff Ernährungspraxis

Im unterrichtlichen Alltag werden die Termini Fachpraxis Ernährung, Nahrungszubereitung und Kochen zumeist synonym benutzt (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 19). Dass das Verständnis von Praxis oftmals auf den Kochunterricht beschränkt ist, kann zum einen dadurch begründet sein, dass seit der erstmaligen Einführung des

Hauswirtschaftsunterrichts im Jahr 1962 die Ernährungspraxis in Form von Kochen den Schwerpunkt im Unterricht darstellt. Und diese Vorstellung, dass die Nahrungszubereitung ein fixer Bestandteil des Fachunterrichts bildet, ist auch nach mehreren Lehrplanänderungen dominant (Buchner & Kernbichler, 2016, S. 113). Das führt zum Teil dazu, dass andere Formen des praktischen Lernens neben der Nahrungszubereitung zu wenig Aufmerksamkeit bekommen und kaum im Unterricht eingesetzt werden (Bender, 2000, S. 177f).

Die D-A-CH- Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung hat versucht, den Begriff der Ernährungspraxis zu klären: Der Begriff Ernährungspraxis wird im schulischen Kontext oft gedeutet als „der auf die Nahrungszubereitung bezogene Teil der Ernährungsbildung“. Das Ziel der Ernährungspraxis ist dabei „die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Anwendung der ernährungswissenschaftlichen Erkenntnisse in Alltag und Beruf notwendig sind“. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen theoriegeleitet, transferfähig und reflektiert erlernt werden, um die Basis für eigenverantwortliches Handeln zu bilden. Die Ernährungspraxis inkludiert neben der Nahrungszubereitung aber auch Bereiche wie das Küchenmanagement (z.B. Arbeitsorganisation, Lagerung von Speisen etc.), die Anwendung von Handlungsnormen (z.B. Ernährungsempfehlungen), den Einkauf und die Entsorgung. Im Zuge der Ernährungspraxis bzw. Nahrungszubereitung soll auch eine theoretische Unterweisung, also die Demonstration und Erklärungen von der Lehrkraft, inkludiert werden. Bei der Nahrungszubereitung soll dem bewussten Verkosten und Genießen eine wichtigen Bedeutung zukommen (D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2010).

Diese Definition der Ernährungspraxis umfasst somit die Nahrungszubereitung mit all den Handlungen, die damit verbunden sind.

Aus zahlreichen Arbeiten von Tornieporth besonders aus den 1990er Jahren wird ersichtlich, dass sie die Nahrungszubereitung nur als einen der denkbaren Zugänge zur Fachpraxis Ernährung sieht. Bartsch und Bürkle (2013) nennen als weitere Formen der Fachpraxis Ernährung, die keine Nahrungszubereitung beinhalten müssen, z.B. Experimente, Schüler*innenwarentests, Markterkundungen und Exkursionen (Bartsch, Bürkle, 2013, S. 20).

4.3.2 Nahrungszubereitung als möglicher Zugang zur Fachpraxis

Unter Nahrungszubereitung im Fachunterricht wird die Zubereitung von Speisen nach definierten Kriterien verstanden. Die Zubereitung von Nahrung inkludiert handwerkliche Küchentechniken, das Küchenmanagement und die Anwendung von (kulturspezifischen) Handlungsnormen (Buchner, 2011, S. 133f).

Um dem Anspruch einer theoriegeleiteten Fachpraxis gerecht zu werden, ist die Handlungsorientierung von zentraler Bedeutung. Die Nahrungszubereitung im Unterricht stellt aber per se keinen Handlungsorientierten Unterricht dar. Im Vordergrund soll eine „zielgerichtete, reflektierte Aktivität der Lernenden“ stehen (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 23). Um eine handlungsorientierte Gestaltung des Unterrichts zu erzielen, sollten laut Bartsch und Bürkle (2013) folgende Punkte beachtet werden:

- definierte Unterrichtsziele mit Schwerpunktsetzungen
- Vereinbarung eines Handlungsprodukts: Handlungsprodukte hängen von den Lernzielen ab und müssen für alle transparent sein. Zudem wäre zu empfehlen, Handlungsprodukte gemeinsam mit den Schüler*innen zu bestimmen, da dies zur Erhöhung der Motivation und Bedeutsamkeit für die Lernenden führt. Das naheliegende Handlungsprodukt ist eine Mahlzeit, es kann jedoch genauso auch z.B. eine Präsentation der Ergebnisse einer Supermarkterkundung als Handlungsprodukt fungieren.
- Fachpraxis Ernährung ist eine Situation, in der Lernprozesse stattfinden sollen (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 23f).

Bartsch und Bürkle (2013) unterteilen den Ablauf des methodischen Zugangs der Nahrungszubereitung in vier Phasen: Vorbereitung, Durchführung, Essen und Nachbereitung. In der Vorbereitungsphase werden alle Schritte durchgeführt, die vor dem Beginn der Nahrungszubereitung zu erledigen sind (Rezeptwahl und -besprechung, Arbeitsplanung, Einkauf). Diese Planungsschritte müssen nicht in jeder Unterrichtseinheit gleich ablaufen. Beispielsweise kann der Einkauf in einer Unterrichtsstunde im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen, wenn es darum geht Kriterien für den Einkauf zu bearbeiten, in einer anderen Unterrichtsstunde, wenn das Thema der Einheit „Resteverwertung“ ist, aber auch zur Gänze wegfallen. Nach der Vorbereitungs- bzw. Planungsphase folgt die Durchführung der Nahrungszubereitung, die in den meisten Fällen so abläuft, dass einzelne oder mehrere Gerichte von Teams, bestehend aus den

Schüler*innen, zubereitet werden. Die Zeit für die Speisenzubereitung ist sehr begrenzt, daher ist ein zügiges und sicheres Arbeiten unerlässlich. Demonstrationen seitens der Lehrperson kommen dabei eine wichtige Bedeutung zu. Wie die zubereiteten Speisen im Anschluss gegessen werden, spielt für den Lernprozess ebenso eine wichtige Rolle. Das Essen stellt das Handlungsprodukt der Unterrichtsstunde dar, deshalb ist es wichtig, dass die Phase, in der gegessen wird, von den Schüler*innen nicht als Pause gesehen wird, sondern als Teil eines Lernprozesses. Das Handlungsergebnis soll dabei in Anlehnung an die gesetzten Unterrichtsziele immer reflektiert werden. Für die anschließende Nachbereitung gilt es genug Zeit einzurechnen, da in dieser Phase die Lehrküche aufgeräumt und geputzt, Arbeitsgeräte und Geschirr kontrolliert und Müll entsorgt werden müssen (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 26ff).

Eine Möglichkeit, die Methode der Nahrungszubereitung im Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, ist der Ansatz der Erlebnisküche. Bei der Erlebnisküche kommt es zur Verknüpfung von Erlebnis und Küche bzw. Essen und Mahlzeiteninszenierung (Bartsch & Brandstätter, 2013, S. 61). Mögliche Beispiele für die Umsetzung der Erlebnisküche sind: Dinner unter einem Motto (Menüinszenierung mit verschiedenen Rollen), Wettbewerb (Bewertung von Mahlzeiten unter bestimmten Kriterien) und Impro-Cooking (z.B. mit Lebensmittelresten) (Bartsch & Brandstätter, 2013, S. 68).

4.3.3 Alternative methodische Formen der Fachpraxis Ernährung

Handeln geschieht im haushaltsbezogenen Unterricht häufig in Form der Küchenpraxis. Dabei handelt es sich bei der Nahrungszubereitung aber nur um ein mögliches Handlungsfeld. Die angestrebte Fach- und Handlungskompetenz der Schüler*innen wird durch die alleinige Fachpraxis in der Schulküche nicht erreicht, da sie von sehr vielen verschiedenen komplexen Lebensbedingungen abhängt (Quellmalz, 2013, S.75).

Bartsch und Bürkle (2013) haben in ihrem Artikel, wie oben bereits erwähnt, Formen der Fachpraxis Ernährung aufgezählt, die auch ohne Nahrungszubereitung auskommen. Im Anschluss werden nun drei Methoden der Fachpraxis Ernährung, die keine Nahrungszubereitung vorsehen, näher erläutert.

Experimente

Versuche und Experimente gelten oft als „Königsweg“ zur Vermittlung naturwissenschaftlichen Denkens und Wissens. Versuche werden zur Veranschaulichung und Verdeutlichung von Sachverhalten eingesetzt. Sie zielen darauf ab, eine vorhandene Behauptung zu bestätigen bzw. nachzuweisen. Experimente hingegen setzen die Entwicklung einer Hypothese voraus, die dann entweder bestätigt oder widerlegt wird (Leitner, 2011, S. 83).

Der Begriff Experiment stammt ursprünglich vom lateinischen Wort „experiri“ und bedeutet versuchen, prüfen, erproben. Das Experiment wird als planmäßiger und zielgerichteter Versuch gesehen, der zur Überprüfung einer Fragestellung oder zur Behandlung eines unklaren theoretischen Sachverhalts dient. Meyer (1987) unterscheidet zwischen drei Arten von Experimenten: Forschungsexperiment, Unterrichtsexperiment und freies Experimentieren. Für das Experimentieren in der Schule ist demnach das Unterrichtsexperiment relevant, das entweder als Lehrerexperiment (Lehrerdemonstration) oder Schülerexperiment durchgeführt werden kann. Das selbstständige Vorbereiten, Durchführen und Auswerten eines Experiments trägt einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb der Handlungskompetenz von Schüler*innen bei (Meyer, 1987, S. 313, 318).

Der Ablauf eines Experimentes nach Meyer (1987) beinhaltet folgende Phasen:

1. Entwicklung einer klaren Fragestellung, Hypothese
 2. Festlegung und Planung eines Experiments (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit)
 3. Durchführung des Experiments
 4. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse
- (Meyer, 1987, S. 318f).

Meyer (1987) schlägt vor, dass die Fragestellung von der Lehrperson und den Schüler*innen gemeinsam festgelegt wird und auch die zweite Phase von der Lehrkraft „locker“ geleitet wird. Er betont jedoch, dass in der dritten Phase die Selbsttätigkeit der Schüler*innen absolut im Vordergrund stehen soll und somit die Lehrkraft nur mehr eine unterstützende Funktion einnimmt (Meyer, 1987, S. 318).

Küstler (2012) nennt ein konkretes Beispiel eines problemlösenden Experiments für den Ernährungsunterricht („Backtriebmittel mit dem Fokus auf Germ“), das den Schüler*innen die Möglichkeit gibt, über alle Phasen hinweg, eigenständig zu experimentieren. Zu Beginn sollen sich die Schüler*innen einzeln Gedanken über die Frage

machen, welche Bedingungen für das Aufgehen eines Germs notwendig sind. In einer Gruppendiskussion kommt es anschließend zum Austausch der Vermutungen. Nachdem einige Hypothesen (z.B. Temperatur, Flüssigkeit) aufgestellt wurden, bekommen die Schüler*innen nun den Auftrag ein Experiment zu entwickeln, das die Hypothese(n) prüft. Um die individuellen Leistungsunterschiede der Schüler*innen zu berücksichtigen, gibt es auch die Möglichkeit lernschwächeren Schüler*innen konkrete Arbeitsanweisungen zu geben (Küstler, 2012, S. 25).

Eine besondere Form des Experiments in der Ernährungsbildung bildet das SchmeXperiment, das im Zuge des Projekts REVIS entwickelt wurde. Das Wort SchmeXperiment setzt sich zusammen aus den Worten Schmecken und Experiment und verweist bereits darauf, dass dem Schmecken bei den Experimenten eine bedeutende Rolle zukommt. Das SchmeXperiment setzt seinen Fokus zudem auf die praktische Anwendung, die in den meisten Fällen mit einer Nahrungszubereitung verbunden ist, weshalb es sich beim SchmeXperimentieren um eine Form der Fachpraxis Ernährung handelt, die eine Nahrungszubereitung bedingt (Oepping, o.J., S. 9ff).

Verkostungen

Bei der obigen Erklärung des Begriffs der Ernährungspraxis wurde erläutert, dass im Rahmen der Nahrungszubereitung dem bewussten Verkosten und Genießen der zubereiteten Speisen eine besondere Bedeutung zukommt. Mit der Methode der Verkostung kann das ästhetische Lernen ebenso gefördert werden, auch ohne zwingende Nahrungszubereitung.

Der sinnästhetische Zugang ist der „natürlichste“ Zugang zur Nahrung und Ernährung (Kernbichler, 2011, S. 73). Bei der Verkostung kommt es zu einem bewussten Einsatz der Sinnesorgane Sehsinn, Geruchssinn und Geschmackssinn (Kernbichler, 2011, S. 76). Zur Verkostung eignen sich prinzipiell alle Lebensmittel. Je nach Ziel der Verkostung können beispielsweise folgende Kriterien unterschieden werden: Sortenvielfalt (z.B. verschiedene Apfelsorten, Brotsorten), Gemüse/ Obst unterschiedlichen Ursprungs (z.B. biologisch oder konventionell produzierte Karotten), Produktvielfalt (z.B. Säfte, Milchprodukte) etc. (Kernbichler, 2011, S. 77).

Kernbichler (2011) beschreibt als mögliches Beispiel für den Einsatz der Methode die Verkostung von Erdbeer-Joghurts. Sie schlägt vor, für jede der ausgewählten Produkte eine Teststation zu gestalten, die einer Nummer entsprechend der festgelegten Nummer des Joghurts zugeteilt wird. Die Joghurts werden in Kostschüsseln gefüllt und jede*r

Schüler*in bekommt einen Kostlöffel ausgeteilt. Je nach Alter der Schüler*innen kann die Aufgabe sein, das für sich persönlich (geschmacklich) ‚beste‘ Erdbeer-Joghurt zu ermitteln oder alle Produkte nach bestimmten sensorischen Kriterien mit Hilfe eines Verkostungsprotokolls zu bewerten. Dieses Verkostungsprotokoll kann in dem Fall Kategorien wie „Geschmack“, „Geruch“, „Konsistenz“, „Aussehen“, „Fettgehalt“, „Zuckergehalt“, „Preis pro 100 g“ und „besondere Merkmale“ enthalten. Die Erstellung des Verkostungsprotokolls könnte auch als Aufgabe an die Schüler*innen gestellt werden. Im Anschluss an die Verkostung bietet sich noch eine vertiefende Diskussion an, in der Fragen zum Zusammenhang von Preis, Verpackung und Inhaltsstoffen diskutiert werden können (Kernbichler, 2011, S. 73-78).

Warentests

Eine weitere Methode, wie man Fachpraxis Ernährung im Unterricht umsetzen kann, die auch dem Handlungsorientierten Unterricht im Bereich der Verbraucher*innenbildung gerecht wird, ist die Entwicklung und Durchführung von Warentests (Stiftung Warentest, 2018, S. 5). Diese Unterrichtsmethode geht auf Tornieporth und Bartoschek (1994) zurück. Bei der Methode der Schülerwarentests versetzen sich die Schüler*innen in die Lage von Produkttester*innen und testen Produkte und Dienstleistungen unter bestimmten Kriterien auf ihre Qualität und Beschaffenheit. Dabei können auch Experimente als Prüfverfahren eingesetzt werden (Stiftung Warentest, 2018, S. 5).

Die Entwicklung und Durchführung von Warentests kann vor allem folgender Kompetenz im Rahmen des österreichischen Referenzrahmens für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung zugeordnet werden:

- Verbraucherbildung VB 2: „Konsumspezifische Informationen beschaffen und bewerten“
Teilkompetenz: „Faktoren für die Entstehung von Produkten und Preisen kennen“
(Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung)
z.B. „Die Schüler*innen können:
 - o Produkte vergleichen und beurteilen.
 - o Warentests für haushaltsrelevante Konsumgüter interpretieren.“(Buchner & Leitner et al., 2018, S. 25)

Zudem lernen die Schüler*innen Urteile für eigene Kaufentscheidungen zu fällen und sich mit Werbeversprechungen von Produkten auseinanderzusetzen (Stiftung Warentest, 2018, S. 5).

Sie erwerben außerdem Sozial- und Kommunikationskompetenz durch das Arbeiten im Team, Handlungs- und Fachkompetenz bei der Planung und Durchführung und Methodenkompetenz bei der Präsentation (Stiftung Warentest, 2018, S. 7).

Damit die verschiedenen Tests der Schüler*innen vergleichbar sind, ist es ratsam, dass die Schüler*innen bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Produkte bzw. Dienstleistungen nach einem bestimmten Ablauf vorgehen. Die Stiftung Warentest (2018) hat dazu ein Planungs- und Handlungsmuster mit neun Schritten veröffentlicht, das ursprünglich von Bartoschek und Tornieporth (1994) entwickelt wurde (Stiftung Warentest, 2018, S. 9):

Bei den Schülerwarentests legen die Schüler*innen zunächst fest, welches Produkt bzw. welche Dienstleistung getestet werden soll („1 Thema auswählen und begründen“). Dazu wird eine Fragestellung entwickelt, die den Sachverhalt der Testung beschreibt und fachliches Hintergrundwissen zum Produkt bzw. zur Dienstleistung recherchiert („2 Die eigenen Fragen und Probleme formulieren“; „3 Sachinformationen zum Produkt, zur Dienstleistung einholen“). Danach werden die zu testenden Produkte festgelegt, die verglichen werden sollen („4 Vergleichbare Produkte auswählen und einkaufen“). Im Anschluss daran werden passende Beurteilungskriterien und Methoden zur Überprüfung dieser Kriterien bestimmt („5 Beurteilungskriterien, Bewertungsmaßstab und Gewichtung der einzelnen Kriterien festlegen“; „6 Testmethoden entwickeln und planen“). Nachdem die Tests durchgeführt wurden („7 Tests durchführen“), werden die Ergebnisse ausgewertet und interpretiert („8 Ergebnisse auswerten und interpretieren“). Als Handlungsprodukt entsteht dann eine eventuelle Veröffentlichung der Testergebnisse z.B. in Form einer Präsentation vor den anderen Schulklassen oder in der Schulzeitung („9 Testergebnisse veröffentlichen“) (Stiftung Warentest, 2018, S. 9).

Die Bandbreite der möglichen Produkt- und Dienstleistungstests ist groß. Stiftung Warentest (2018) stellt vorgefertigte Planungsmuster zu den Produkten Papiertaschentücher und Zahnpasta und den Dienstleistungen Fahrradwerkstätten und Onlineshops zur Verfügung (Stiftung Warentest, 2018, S. 18-29). Eine ausgearbeitete Unterrichtseinheit zum Produkt Smartphone hat Wespi (2013) entwickelt (Wespi, 2013, S. 134-143).

Um jedoch wieder in den Bereich der Ernährung zurück zu gelangen, lässt sich die Methode der Schülerwarentests natürlich auch auf alle Lebensmittel als Testprodukte

anwenden. Bartsch und Brüggemann (2020) nennen als praxiserprobte Beispiele Erdbeerjoghurt, Kakaoprodukte und kakaohaltige Getränke (Bartsch & Brüggemann, 2020, S. 35-40).

Da Schülerwarentests sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, empfiehlt es sich die Methode als Projekt zu verwirklichen, das sich über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg erstreckt (Bartsch & Brüggemann, 2020, S. 5).

5 Subjektive Theorien

Der Forschungsansatz Subjektive Theorien von Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988) stellt den Ausgangspunkt der Methodik des empirischen Teils der vorliegenden Masterarbeit dar. Das folgende Kapitel soll daher einen kurzen Überblick über das Forschungsprogramm Subjektive Theorien präsentieren und Aufschluss darüber geben, was unter dem Begriff der Subjektiven Theorien verstanden wird und wie Subjektive Theorien erfasst werden können.

5.1 Begriffliche Grundlagen

Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) wurde in den 1970er Jahren von Groeben und Scheele in Anlehnung an ihre „Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts“ (1977) gegründet (Schreier, 2013, S. 215). Als erster Vorläufer des Forschungsprogramms Subjektive Theorien gilt die „Theorie der persönlichen Konstrukte“ von Kelly (1955), die das Menschenbild „man the scientist“ vertritt (Groeben & Scheele, 2010, S. 151). Diese Theorie impliziert eine Parallelität des Menschen zum Selbstbild des*der Wissenschaftler*s*in (Schlee, 1988, S. 16).

Das Menschenbild, von dem das Konstrukt der Subjektiven Theorien ausgeht, kann als erweitertes Subjektmodell von Kelly (1955) gesehen werden und wird auch als epistemologisches Subjektmodell bezeichnet (Scheele & Groeben, 1988, S. 3f). Die Kernannahme des Forschungsprogramms Subjektive Theorien ist, dass Menschen in ihrem Alltag genauso wie Forscher*innen probieren, sich selber und ihre Welt zu verstehen, zu beschreiben und eventuell zu verändern (Schreier, 2013, S. 215).

Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien nimmt das intentionale und bewusste Handeln des Menschen eine zentrale Stellung ein. Der Mensch besitzt die Fähigkeit, sich über die Ziele und Gründe seines Handelns Gedanken zu machen und diese Reflexionen auch zu kommunizieren. Das Modell der Subjektiven Theorien steht daher im Kontrast zum behavioristischen Subjektmodell, bei dem der Mensch als außengesteuert verstanden wird und durch Umweltreize kontrolliert wird. Das Verhalten des Menschen ist laut dem behavioristischen Modell eine Aktivität, die auch ohne Reflektieren geschehen kann (Scheele & Groeben, 2010, S. 506).

Subjektive Theorien werden laut Groeben (1988) definiert als:

- „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind

- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,
- deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist“ (Groeben, 1988, S. 22).

Somit können Subjektive Theorien als Gedanken gesehen werden, die sich der Mensch im Alltagsleben über sich persönlich, über andere Personen und Begebenheiten in der Welt macht. Diese müssen kognitiv zugänglich sein und sind miteinander verknüpft. Des Weiteren weisen Subjektive Theorien große Parallelen zu objektiven wissenschaftlichen Theorien auf und können Sachverhalte erklären, prognostizieren und verändern. Subjektive Theorien können jedoch wie objektive Theorien auch falsch sein und sollten auf ihre Gültigkeit überprüft werden. Grundsätzlich bestehen Subjektive Theorien aus Begriffen und ihren Relationen zueinander (Schreier, 2013, S. 216f).

Gegenstand des Forschungsprogramms Subjektive Theorien ist ein zweiphasiges Forschungsdesign. In der ersten Phase, der kommunikativen Validierung, geht es um die Erhebung und Rekonstruktion der Subjektiven Theoriestruktur. Dem schließt sich die zweite Phase an: die explanative Validierung. Hier geht es um die Überprüfung der Subjektiven Theorien auf ihre Gültigkeit (Schreier, 2013, S. 215f).

Die Anwendungsfelder des Forschungsprogramms Subjektive Theorien haben eine große Bandbreite. Das Forschungsprogramm wurde ursprünglich im Zuge der allgemein- und sozialpsychologischen Grundlagenforschung konzipiert. Darunter fällt die historisch erste Forschung zu Subjektiven Theorien über Ironie von Groeben und Scheele (1984/86). Der bedeutendste Forschungsschwerpunkt, in dem das Forschungsprogramm Subjektive Theorien zum Einsatz kommt, ist jedoch die pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung (Groeben & Scheele, 2010, S. 156f). Dabei werden häufig subjektive Berufstheorien von Lehrpersonen untersucht (z.B. über Gruppenunterricht, Disziplin im Unterricht) (Scheele & Groeben, 2010, S. 509).

5.2 Erfassung Subjektiver Theorien

In der obigen Definition der Subjektiven Theorien geben zwei Merkmale Hinweis auf die zweiphasige Forschungsstruktur des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Die Erklärung, dass Subjektive Theorien aktualisier- und rekonstruierbar sein sollen, weist auf die erste Forschungsphase (kommunikative Validierung) hin. Und die Forderung, dass es

die Akzeptierbarkeit der Subjektiven Theorien objektiv zu überprüfen gilt, ergibt die zweite Forschungsphase (explanative Validierung).

Die kommunikative und die explanative Validierung bilden die Verknüpfung von Innen- und Außenansicht (Groeben & Scheele, 2010, S. 154). Die beiden Forschungsphasen werden folgend näher erläutert.

5.2.1 Die erste Phase: Kommunikative Validierung

Die kommunikative Validierung besteht aus zwei Teilschritten: Kognitionserhebung und Dialog-Konsens-Herstellung (Scheele & Groeben, 2010, S. 509).

Zur Erhebung der Subjektiven Theorien sollen qualitative Verfahren eingesetzt werden, da diese eine „offene, freie, spontane Verbalisierung“ ermöglichen (Groeben, 1992, S. 57). Dazu eignet sich das halb-standardisierte Interview am besten. Dazu wird ein Interview-Leitfaden erstellt, der alle wichtigen Themenbereiche zur Beantwortung der Forschungsfragen abdeckt. Außerdem gilt es zu beachten, dass sich die Inhalte in der anschließenden Rekonstruktion der Subjektiven Theorien als Konzept-Kärtchen darstellen lassen (Scheele & Groeben, 2010, S. 509).

Voraussetzung für die Phase der kommunikativen Validierung ist, dass der Mensch, das Erkenntnisobjekt, seine Kognitionen und Reflexionen zugänglich machen kann, also die „Fähigkeit zur Selbstauskunft“ hat (Scheele & Groeben, 1988, S. 22).

Beim Interview selbst sollte einerseits beachtet werden, dass der Reflexionsprozess der Interviewpartner*innen nicht gestört bzw. abgebrochen wird. Andererseits sollte der*die Forscher*in auch nicht zu lange auf eine Antwort warten, da die Interviewteilnehmenden sich dadurch eventuell gezwungen sehen, eine Antwort zu geben, die nicht ihrer Subjektiven Theorie entspricht. Um einer Überanstrengung der Untersuchungspartner*innen entgegen zu wirken, sollte das Interview einen Rahmen von zwei Stunden nicht sprengen. Das Interview wird durch Audiografie aufgezeichnet und im Anschluss daran transkribiert (Christmann, Groeben & Schreier, 1999, S. 145).

Nach der Transkription wählt der*die Interviewer*in seiner*ihrer Meinung nach die bedeutsamsten inhaltlichen Konzepte aus (Scheele, 1988, S. 154). Für die Extraktion der Konzeptkärtchen wird empfohlen, inhaltsanalytische Verfahren oder spezielle Strategien der Textverarbeitung anzuwenden, um die Auswahl transparenter gestalten zu können (Christmann et al., 1999, S. 146).

Der zweite Teilschritt der kommunikativen Validierung (die Dialog-Konsens-Herstellung) sollte maximal zwei Wochen nach der Erhebung der Subjektiven Theorien

stattfinden. Das hat den Grund, dass die Untersuchungspartner*innen noch ein gutes Erinnerungsvermögen an das Interview besitzen. Auch beim Interview zur Konsens-Herstellung sollte darauf geachtet werden, dass ein zeitlicher Rahmen von eineinhalb bis zwei Stunden nicht überschritten wird, damit der Prozess des Strukturlegens nicht künstlich in die Länge gezogen wird (Scheele & Groeben, 2010, S. 513).

Als Vorbereitung zur Phase der Strukturrekonstruktion erhalten die Interviewteilnehmenden einen Struktur-Lege-Leitfaden, in dem die relevanten Relationen für die Kognitionsrekonstruktion beschrieben sind. Die Interviewpartner*innen bekommen die Aufgabe, sich mit diesem Leitfaden bis zur Dialog-Konsens-Sitzung so vertraut zu machen, dass sie in der Lage sind, ein Strukturbild zu legen. Der*die Interviewer*in hat in dieser Zeit die Aufgabe, mit den extrahierten Konzeptkärtchen (nicht mehr als 50 Kärtchen) und Relationen bereits eine Struktur zu bilden (Christmann et al., 1999, S. 145).

In der tatsächlichen Sitzung zur Dialog-Konsens-Herstellung bekommt der*die Interviewpartner*in zunächst nur die, von dem*der Untersuchungsleiter*in ausgewählten, Konzeptkärtchen mit der Aufforderung zu überprüfen, ob diese Kärtchen die relevanten inhaltlichen Konzepte darstellen. Bei diesem Prozess kann die befragte Person bereits Kärtchen verändern, hinzufügen und streichen. Anschließend soll der*die Interviewteilnehmende anhand der Begriffskärtchen und den Relationen nach dem Struktur-Lege-Leitfaden ein Strukturbild legen, dass seine*ihre Subjektiven Theorien korrekt wiedergibt. Auf Basis dieses Strukturbilds erfolgt im nächsten Schritt die Dialog-Konsens-Herstellung zwischen Erkenntnisobjekt (Interviewpartner*in) und Erkenntnissubjekt (Forscher*in). Dazu wird nun das Strukturbild des Erkenntnisobjektes mit dem zuvor gestalteten Strukturvorschlag des*der Forscher*in verglichen. Bei Ungleichheiten erklärt das Erkenntnissubjekt, welche Gedanken er sich diesbezüglich gemacht hat und das Erkenntnisobjekt trifft schlussendlich die Entscheidung, welche Variante der Legestruktur seine*ihre Subjektive Theorie besser zeigt (Scheele & Groeben, 2010, S. 512f).

Das heißt, das Dialog-Konsens-Kriterium gilt dann als erfüllt,

„wenn die Teilnehmerin oder der Teilnehmer im Gespräch mit der Forscherin oder dem Forscher zustimmt, dass die rekonstruierte Theoriestruktur die Gedanken zu einem Thema angemessen wiedergibt“ (Schreier, 2013, S. 218).

Es gibt jedoch zahlreiche Modifikationen des Vorgehens der kommunikativen Validierung abhängig von der Motivation und auch den Kompetenzen der Interviewteilnehmenden. Beispielsweise besteht die Möglichkeit dem*der Untersuchungspartner*in ein bereits fertig

erstelltes Strukturbild vorzulegen, an dem direkte Veränderungen und Ergänzungen vorgenommen werden können (Scheele & Groeben, 2010, S. 514).

Für den Schritt der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien ist bisher eine Vielzahl an Struktur-Lege-Techniken, von denen die entsprechenden Struktur-Lege-Leitfäden abgeleitet werden, entwickelt worden. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik ist dabei die historisch erste Variante, die zugleich auch die bekannteste Methode der Struktur-Lege-Techniken ist. Andere wichtige Struktur-Lege-Verfahren sind unter anderem die Weingartener Appraisal Legetechnik (WAL), die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA), die Ziel-Mittel-Argumentation (ZMA) sowie die alltagssprachliche Flexibilisierungsversion, die in der vorliegenden empirischen Arbeit Anwendung findet (Dann, 1992, S. 10-38; Scheele, Groeben & Christmann, 1992, S. 152-195).

Ist das ausschließliche Ziel der Forschung die Erhebung der Subjektiven Theorien einer Untersuchungsgruppe zu einem bestimmten Themenbereich, dann ist die Forschung mit der ersten Phase, der kommunikativen Validierung, beendet. Wenn jedoch die Subjektiven Theorien noch auf ihre Richtigkeit überprüft werden sollen, wird die Untersuchung mit der zweiten Phase, der explanativen Validierung, fortgesetzt.

5.2.2 Die zweite Phase: Explanative Validierung

Die Phase der explanativen Validierung dient der Überprüfung der Subjektiven Theorien auf ihre Gültigkeit bzw. Realitätsadäquanz (Schreier, 2013, S. 218). Dies bedeutet, dass mit der explanativen Validierung überprüft wird, ob die genannten subjektiven Gründe und Ziele der Handlungen auch als „objektive“ Ursachen und Wirkungen nachgewiesen werden können. Die explanative Validierung arbeitet mit dem Beobachten aus der Perspektive einer dritten Person. Dazu stehen drei Ansätze zur Verfügung: Korrelations-, Prognose- und Modifikationsstudien (Groeben & Scheele, 2010, S. 154f).

Bei Korrelationsstudien werden die Inhalte der Subjektiven Theorien aus der kommunikativen Validierung mit beobachtbarem Verhalten korreliert. Diese Variante ist zwar die ökonomischste, allerdings nicht der erfolgversprechendste Ansatz, um festzustellen, ob die Subjektive Theorien für das Handeln kausal sind (Groeben & Scheele, 2010, S. 155f).

Die Aussagekraft ist bei den Prognosestudien schon weitaus höher. Dabei werden aus den Subjektiven Theorien objekttheoretische bzw. wissenschaftliche Hypothesen

abgeleitet, die anschließend durch Vorhersagen überprüft werden. Tritt die vorhergesagte Prognose ein, kann die Gültigkeit der Hypothese bestätigt werden (Wahl, 1988, S. 190).

Die Modifikationsstudie stellt die aufwändigste Variante dar, jedoch ist diese am ehesten kausal interpretierbar. Dabei werden die Subjektiven Theorien modifiziert und anschließend wird durch Beobachtung überprüft, ob sich durch die Veränderungen der Reflexion auch das entsprechende Handeln verändert hat (Wahl, 1988, S. 198f). Eine Modifikation der Subjektiven Theorien ist allerdings nur im Sinne einer Verbesserung der Subjektiven Theorien gestattet (Groeben & Scheele, 2010, S. 156).

6 Forschungsdesign

Im Kapitel 5 wurde das Forschungsprogramm Subjektive Theorien vorgestellt, auf dem die vorliegende empirische Untersuchung basiert. In diesem Kapitel werden nun das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen der qualitativ-empirischen Studie präsentiert. Aus diesem Grund wird zunächst die Zielgruppe erläutert. Danach rücken die Datenerhebung und die Datenaufbereitung in den Fokus. Zu guter Letzt wird ausführlich auf das Vorgehen der Auswertung der Daten mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) eingegangen.

Ein Überblick über das methodische Vorgehen wird in der nachfolgenden Abbildung visualisiert.

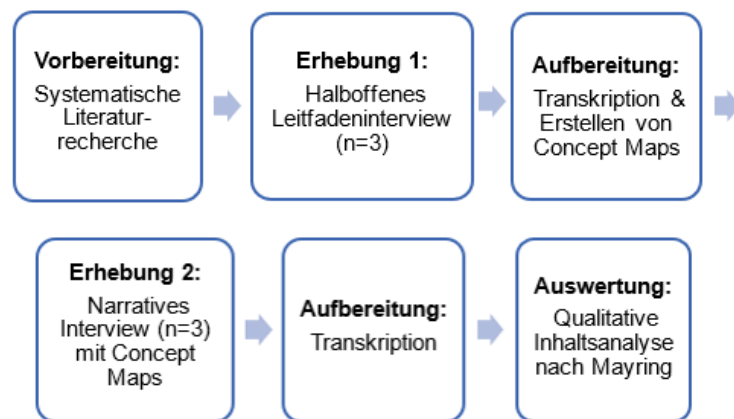


Abbildung 1: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

6.1 Zielgruppe

Da das Ziel dieser Arbeit die Ermittlung der Subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zum Verständnis von theoretischem und praktischem Lernen ist, werden für die Auswahl der Proband*innen der qualitativen Studie folgende Kriterien gewählt:

Es sollen drei angehende Fachlehrpersonen des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung befragt werden, die

- 1) den Bachelor im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung abgeschlossen haben, so dass Grundkompetenzen in der Fachdidaktik und erste Erfahrungen in dem fachbezogenen Schulpraktikum an der Schule vorhanden sind.

- 2) das Masterstudium im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung noch nicht abgeschlossen haben und damit am Beginn der Unterrichtspraxis stehen, das heißt keine Lehrkräfte mit mehrjähriger Unterrichtspraxis sind.
- 3) am Beginn ihrer unterrichtspraktischen Erfahrungen stehen, das heißt sie haben entweder die Masterpraxis im Rahmen des Masterstudiums abgeschlossen oder sie absolvieren zum Zeitpunkt der Befragung die Masterpraxis im Rahmen der Induktionsphase bzw. im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien im Masterstudium des Lehramts

Bei der Stichprobenauswahl wird zudem berücksichtigt, dass die Befragten aus unterschiedlichen Kontexten bezüglich ihrer unterrichtlichen Erfahrungen stammen. Dabei sollte mindestens eine Person bereits seit kurzem im Lehrberuf tätig sein und mindestens eine Person ihre Unterrichtserfahrungen ausschließlich durch diverse Schulpraktika im Rahmen des Studiums erworben haben.

Somit ergab sich folgende Auswahl der Interviewteilnehmer*innen in Anlehnung an die oben definierten Kriterien: eine Person, die die Masterschulpraxis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung im Rahmen eines Schulpraktikums absolviert hat und noch nicht im Lehrberuf tätig ist, eine Person, die die Masterschulpraxis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung ebenfalls im Rahmen eines Schulpraktikums absolviert hat und bereits im Lehrberuf tätig ist (jedoch dabei nicht das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung unterrichtet) und eine Person, die das Fach Ernährung und Haushalt an einer Neuen Mittelschule unterrichtet und sich im Rahmen der Induktionsphase die Masterpraxis anrechnen lassen konnte.

Die Bereitschaft zur Teilnahme der drei Interviewpartner*innen an den Befragungen im Rahmen der qualitativen Studie wird per E-Mail erfragt und wurde von allen bestätigt. Die Interviewteilnehmer*innen werden im Vorfeld der Erhebung über die datenschutzrechtlichen Grundsätze informiert und aufgeklärt und haben eine entsprechende, den formalen Anforderungen entsprechende Zustimmungserklärung unterzeichnet.

Bereits an dieser Stelle sei zu erwähnen, dass die Reichweite der Ergebnisse durch die kleine Stichprobe ($n=3$) eingeschränkt ist. Dies ist bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

6.2 Datenerhebung

Der empirische Teil der Masterarbeit basiert auf dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien (vgl. Kapitel 5). Obwohl das Forschungsprogramm auf einer zweiphasigen Forschungsstruktur basiert, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die erste Phase, die kommunikative Validierung. Dies ist zum einen dadurch begründet, dass eine zusätzliche explanative Validierung den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Andererseits bietet die Kommunikative Validierung als alleinige Forschungsphase für diese Studie ausreichend Raum für eine Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.

Die explanative Validierung wird zudem nur dann eingesetzt, wenn die Subjektiven Theorien auf Gültigkeit und Realitätsadäquanz überprüft werden sollen (Schreier, 2013, S. 218).

Die kommunikative Validierung besteht aus zwei Schritten, wodurch sich auch die Erhebung der Daten in zwei Teile gliedert:

- 1) Halboffenes Leitfadeninterview zur Erhebung der Subjektiven Theorien (n=3)
- 2) Narratives Interview unter Einbeziehung von Concept Maps zur Rekonstruktion der Subjektiven Theorien (n=3)

6.2.1 Halboffenes Leitfadeninterview

Für die Erhebung der Subjektiven Theorien der angehenden Lehrpersonen zum Verständnis von theoretischem und praktischem Lernen wird die Methode des halboffenen Leitfadeninterviews gewählt.

Das Leitfadeninterview ist das am wahrscheinlich häufigsten eingesetzte Datenerhebungsverfahren in der Qualitativen Sozialforschung (Meuser, 2018, S. 151). Beim Leitfadeninterview handelt es sich um ein halbstandardisiertes Interview. Darunter ist zu verstehen, dass sich der*die Interviewer*in zwar an einem Leitfaden orientiert, jedoch die Reihenfolge und Formulierung der Fragen an den Gesprächsverlauf angepasst werden (Schreier, 2013, S. 225). Diese Interviewmethode hat sich als gutes Diagnoseinstrument zur Erhebung von Subjektiven Theorien erwiesen (Scheele & Groeben, 2010, S. 509).

Das Leitfadeninterview wird bei dieser Erhebung als halboffenes Interview eingesetzt, da den Befragten zwar vorgegebene Fragen zu den Themengebieten gestellt werden, jedoch gibt es keine Antwortvorgaben, sodass sie frei auf die Interviewfragen antworten

können. Die Befragten haben somit die Freiheit gewisse Schwerpunkte bei der Beantwortung der Fragen zu setzen und ihre persönliche Sichtweise einzubringen.

Das Verwenden eines Interviewleitfadens hat zum einen den Vorteil, dass alle wichtigen inhaltlichen Fragen gestellt werden und kein wesentlicher Aspekt vergessen wird. Zum anderen wird sichergestellt, dass die Interviews durch die gleich oder ähnlich gestellten Fragen vergleichbar sind (Schreier, 2013, S. 225). Der Interviewleitfaden soll laut Helfferich (2014) drei wesentliche Merkmale erfüllen: Offenheit als Priorität, Übersichtlichkeit und Anschmiegen an den Erzählfluss (Helfferich, 2014, S. 567). Des Weiteren soll ein Leitfadeninterview drei verschiedene Arten von Fragen enthalten. Zum einen sollen einleitende Fragen gestellt werden, um die beteiligten Personen an das Interviewgespräch zu gewöhnen (z.B. „Wie weit sind Sie mit Ihrem Studium fortgeschritten?“). Danach werden die Hauptfragen, also die Leitfadenfragen, gestellt, die sich aus den bereits vorhandenen Kenntnissen des Untersuchungsgegenstands (z.B. aus dem theoretischen Teil der Arbeit) ableiten (z.B. „Was kennzeichnet Ihrer Meinung nach Handlungsorientierten Unterricht?“) Außerdem können während dem Leitfadeninterview noch sogenannte Ad-hoc-Fragen gestellt werden, die im Leitfaden nicht enthalten sind und zum vertiefenden Verständnis bzw. zur Erhaltung des Gesprächsflusses (Schreier, 2013, S. 225f) dienen.

Der Interviewleitfaden zur Erhebung der Subjektiven Theoriestruktur der Befragten umfasst folgende Fragenbereiche:

- 1) Handlungsorientierung (Fokus: Fachunterricht Haushaltsökonomie und Ernährung)
- 2) Theoretisches und praktisches Lernen
- 3) Fachpraxis Ernährung

Die Interviewleitfragen sind auf Basis der zuvor getätigten systematischen Literaturrecherche zu den oben genannten Themenbereichen entstanden.

Die Durchführung der drei Interviews findet in den Räumlichkeiten des Departments für Ernährungswissenschaften der Universität Wien statt. Das Interview beginnt zunächst mit einer Begrüßung und einer kurzen Information über den Zweck der Forschung durch die Interviewerin. Anschließend werden die Datenschutzmitteilung (vgl. Anhang 13.1) und die Zustimmungserklärung der Universität Wien besprochen, die die Befragten bereits vor dem Interviewtermin per E-Mail erhalten und unterschrieben haben und die Möglichkeit geboten, eventuelle Fragen der Interviewteilnehmer*innen zu klären. Danach beginnt das eigentliche Interview mit der einleitenden Frage nach dem Studienfortschritt der Befragten und wird mit den Leitfadenfragen zu den oben genannten Themenbereichen fortgesetzt.

Am Ende des Interviews werden die Interviewpartner*innen noch über die weitere Vorgehensweise bzw. über den Ablauf des zweiten Interviewtermins informiert. Der vollständige Interviewleitfaden befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit (vgl. Anhang 13.3.1).

Die Aufzeichnung der Interviews erfolgt durch Audiografie unter Zustimmung der Interviewteilnehmer*innen. Die Interviews dauerten in etwa 19, 29 und 30 Minuten.

6.2.2 Narratives Interview und Concept Maps

Nach ca. fünf Wochen findet die zweite Phase der kommunikativen Validierung statt, in der die Subjektiven Theorien der interviewten Personen in Form eines narrativen Interviews unter Verwendung einer, von der Interviewerin erstellten, Concept Map gemeinsam mit ihnen rekonstruiert wurden.

Das narrative Interview zeichnet sich dadurch aus, dass die Befragten keine standardisierten Fragen, wie im Leitfadeninterview, gestellt bekommen, sondern zum freien Erzählen aufgefordert werden. Der*die Interviewer*in hält sich beim Gespräch bewusst zurück und greift nur dann in das Gespräch ein, wenn es darum geht, den Gesprächsfaden aufrecht zu halten. Das narrative Interview gliedert sich in verschiedene Phasen. Der erste Schritt ist die Erzählstimulierung. Dabei versucht die interviewführende Person das Thema des Interviews vorzustellen, eine Vertrauensbasis mit den Befragten herzustellen und die interviewten Personen zum Erzählen aufzufordern. Der nächste Schritt ist die Erzählung der befragten Person. Dabei sollen sich die Interviewenden weitgehend zurücknehmen und erst im dritten Teil, wenn die Erzählung der Person zu Ende ist, hat der*die Forscher*in Möglichkeit nachzufragen (Mayring, 2016, S. 72ff).

Obwohl es sich beim narrativen Interview um kein Leitfadeninterview handelt, wird in Vorbereitung auf das zweite Interview dennoch eine Art Interviewleitfaden (vgl. Anhang 13.4.1) angefertigt, um die einleitenden Worte zur Erläuterung des Interviewablaufs und die Anweisungen an die befragten Personen auf Papier zu haben und somit verhindert wird, dass wichtige Informationen vergessen werden.

Da der erste und zweite Interviewtermin ungefähr fünf Wochen auseinanderliegen, erhalten die Interviewpartner*innen im Vorfeld des zweiten Interviews ein E-Mail mit einer kurzen Information zum zweiten Interviewtermin und ihrem Interviewtranskript des ersten Interviewtermins. Nach Scheele & Groeben (2010) sollten zwischen den beiden Interviewterminen maximal 14 Tage liegen, damit die Interviewteilnehmer*innen das Interview noch möglichst gut im Gedächtnis haben (Scheele & Groeben, 2010, S. 513). Aus organisatorischen und zeittechnischen Gründen kann dieser Zeitraum bei der vorliegenden Studie nicht

eingehalten werden. Aus diesem Grund bekommen die Befragten die Anweisung, ihr Transkript kurz vor dem zweiten Interviewtermin durchzulesen, um ihre Aussagen des ersten Interviews in Erinnerung zu rufen. Auch die Durchführung dieser drei Interviews findet in den Räumlichkeiten des Departments für Ernährungswissenschaften der Universität Wien statt. Nach einer kurzen Begrüßung und dem Verweis auf die bereits besprochene Datenschutzmitteilung und Zustimmungserklärung, beginnt die Interviewerin damit, den Ablauf des Interviews zu erklären. Die befragten Personen bekommen zunächst einen farbigen Ausdruck der Concept Map im A3-Format (siehe Anhang 13.5), also ein Strukturbild ausgehändigt, das die inhaltlichen Konzepte und Relationen auf Grundlage der Interviewtexte der Befragten darstellt (vgl. 6.3 Datenaufbereitung). Zudem erhalten die Teilnehmer*innen des Interviews einen Auszug aus dem Struktur-Lege-Leitfaden nach Scheele et al. (1992), der die möglichen Relationen beinhaltet und erklärt, welche in der Concept Map über die Pfeile und Linien deutlich gemacht wurden (siehe Anhang 13.4.4). Die befragten Personen bekommen dann die Anweisung, sich die Concept Map zunächst ca. fünf Minuten in Ruhe anzuschauen und anschließend ihre Eindrücke zur Concept Map zu schildern und eventuelle Änderungen bzw. Ergänzungen an der Concept Map mitzuteilen. Sie haben dabei völlige Freiheit darüber, welche Änderungen und Ergänzungen sie vornehmen. Das heißt, sie können sowohl Begrifflichkeiten ändern, streichen oder hinzufügen, die Beziehungen bzw. Relationen zueinander ändern oder neue hinzufügen, als auch die generelle Anordnung verändern. Sie werden zudem gebeten, die genannten Änderungen bzw. Ergänzungen zusätzlich auch direkt in der vorliegenden Concept Map einzuzichnen (vgl. Anhang 13.5). Für die Phase der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien sind ca. 20 Minuten geplant. Die Interviews werden erst dann beendet, sobald ein Dialog-Konsens zwischen Forscher*in und Beforschten stattgefunden hat.

Die Datenerhebung der Interviews erfolgt durch Audiografie. Die Interviews nahmen ca. 17, 18 und 26 Minuten in Anspruch. Die eingezeichneten Änderungen bzw. Ergänzungen in der Concept Map der Interviewpartner*innen dienen neben den, durch Audiografie aufgezeichneten, Daten als zusätzliches Datenmaterial bei der Datenauswertung.

6.3 Datenaufbereitung

Das im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung erhobene Datenmaterial ist die audiografische Aufzeichnung von drei Interviews im Zuge des ersten Interviewtermins und drei Interviews im Zuge des zweiten Interviewtermins. Als zusätzliches Datenmaterial

des zweiten Interviews gelten zudem die verschriftlichten Notizen der Teilnehmer*innen in der Concept Map.

Für die Auswertung der aufgezeichneten Interviews werden alle sechs Interviews aus den beiden Interviewterminen wörtlich, vollständig und anonymisiert mit Hilfe von Maxqda 20 transkribiert. Aus den Daten des ersten Interviewtermins werden Concept Maps in Anlehnung an Hackel und Klebl (2008, S. 10). für den zweiten Interviewtermin, der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien, erstellt.

6.3.1 Transkription

Nach Fuß & Karbach (2019) werden verschiedene Formen von Transkripten unterschieden. Neben dem zusammenfassenden und journalistischen Transkript gibt es das wissenschaftliche Transkript, das in dieser Arbeit Anwendung findet. Dabei handelt es sich um eine detaillierte Wort-für-Wort-Transkription. Das bedeutet, dass auch Gedankensprünge, unvollständige Sätze und scheinbar nebensächliche Äußerungen als Transkript verschriftlicht werden. Wie detailreich die gesprochene Sprache schlussendlich verschriftlicht wird, wird in sogenannten Transkriptionsregeln festgelegt (Fuß & Karbach, 2019, S. 18ff).

Bei der Verschriftlichung der Interviews im Rahmen dieser Masterarbeit wird jedoch eine „leichte Sprachglättung“ nach Fuß und Karbach (2019) vorgenommen. Im Zuge der Transkription erfolgt eine Annäherung an die Standardorthografie, das heißt es werden zwar „breite“ Dialekte zur Vereinfachung der Lesbarkeit in die Umgangssprache bzw. Hochsprache „übersetzt“, jedoch bleiben grammatikalisch falsche Ausdrücke und ein unkorrekter Satzbau im Transkript bestehen. Dies gilt ebenso für feststehende umgangssprachliche bzw. mundartliche Ausdrucksweisen (Fuß & Karbach, 2019, S. 42).

Für die Transkription des Interviewmaterials werden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018, S. 167f) angewandt und durch ein paar für das vorliegende Datenmaterial relevante Regeln von Dresing & Pehl (2018, S. 23f) ergänzt. Die verwendeten Transkriptionsregeln können im Anhang nachgelesen werden (siehe Anhang 13.2). Jedes Transkript beinhaltet einen einfachen Transkriptionskopf nach Fuß und Karbach (2019, S. 124), der Informationen über die Interviewsituation und die Transkription gibt. Die vollständig anonymisierten Transkripte aller Interviews befinden sich ebenfalls im Anhang (siehe Anhang 13.3.2 und 13.4.2).

6.3.2 Erstellen von Concept Maps

Mit dem zweiten Teilschritt der kommunikativen Validierung im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien findet die Rekonstruktion der subjektiv-theoretischen Kognitionsstruktur und somit die Dialog-Konsens-Herstellung mit der Einigung auf ein gemeinsames Strukturbild statt (Scheele & Groeben, 2010, S. 508).

Im Anschluss an die Transkription des ersten Interviews zur Erhebung der Subjektiven Theorien werden auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) die Transkripte nach, aus den Fragestellungen und dem Datenmaterial der Interviews abgeleitet, Kategorien codiert und die kategorisierten Textstellen anschließend paraphrasiert. Aus den paraphrasierten Passagen werden zentral erscheinende Begrifflichkeiten bzw. inhaltliche Konzepte in Anlehnung an Hackel und Klebl (2008) mittels eines computerbasierten Hilfsmittels in eine Concept Map umgewandelt und mit den vorgegebenen Relationen in Beziehung gesetzt. Unter Concept-Mapping wird hierbei „die grafische Darstellung von individuellen Wissensstrukturen in Form von Wissensnetzen“ verstanden (Hackel & Klebl, 2008, S. 10). Nach Hackel und Klebl (2008) ermöglicht das computerunterstützte Erstellen des Strukturbilds eine vereinfachte Dokumentation der Daten (Hackel & Klebl, 2008, S. 10). In der vorliegenden Arbeit wird für die Gestaltung der Concept Maps das Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word verwendet.

Als Struktur-Lege-Technik wird die alltagssprachliche Struktur-Lege-Variante von Scheele et al. (1992) gewählt, da diese im Vergleich zu anderen Struktur-Lege-Techniken an die Alltagssprache angenähert ist und somit kein Vorwissen im Bereich von wissenschaftlichen Theorien und Veranschaulichungsstrukturen benötigt wird (Scheele et al., 1992, S. 152f). Dabei handelt es sich um ein Baukastensystem, das sich von anderen bekannten Struktur- Lege-Techniken wie der Heidelberger Struktur-Lege-Technik (H-SLT) und der Weingartner Appraisal Legetechnik (WAL) ableitet (Scheele & Groeben, 2010, S. 510). Scheele et al. (1992) haben dazu einen Struktur-Lege-Leitfaden erstellt, der alle Relationen des alltagssprachlichen Struktur-Lege-Spiels mitsamt ausführlichen Definitionen und Erklärungen der Relationen beinhaltet (Scheele et al., 1992, S. 172-185). Je nach Untersuchungsgegenstand können dann die relevanten Relationen angewendet werden. Der Struktur-Lege-Leitfaden der vorliegenden empirischen Arbeit enthält zwei verschiedene Arten von Relationen (siehe Anhang 13.4.4). Zunächst werden Relationen aus dem Bereich deskriptiver Satzsysteme, also das Definieren (im weiteren Sinne) und empirische Beziehungen, angeführt. Dazu gehören unter anderem die Relationen „das ist/das heißt“, „und“, „oder“, „damit/um zu“, „zum Beispiel/so wie“, „erkennbar an“ und „führt zu“. Des Weiteren

beinhaltet der Leitfaden Relationen der Begründung negativer und positiver Wertungen (z.B. „soll sein“, „soll nicht sein“, „deshalb“ und „führt allerdings auch zu“) (Scheele et al., 1992, S. 190-194).

Die Concept Maps (siehe Anhang 13.5) bestehen aus farbigen Kärtchen, die die Begrifflichkeiten bzw. inhaltlichen Konzepte darstellen und aus weißen Kärtchen, die die Relationen bzw. Verbindungen zwischen den Begriffen darstellen. Die Begriffskärtchen der drei großen Fragenbereiche Handlungsorientierung, Fachpraxis Ernährung und Theorie-Praxis Verhältnis wurden zudem in drei unterschiedliche Farben dargestellt, um die Concept Maps übersichtlicher zu gestalten. Beim Erstellen der Concept Maps wird folgendermaßen vorgegangen: Zunächst wird ein Begriffskärtchen zum ersten Fragenbereich, der Handlungsorientierung, erstellt. Rund um diesen Begriff werden alle zentral erscheinenden inhaltlichen Konzepte der Untersuchungspartner*innen als farbige Kärtchen platziert und anschließend die passenden Relationen aus dem Struktur-Lege-Leitfaden nach Scheele et al. (1992) ausgewählt und hinzugefügt. Dasselbe Prozedere wird mit den beiden anderen Fragenbereichen, der Fachpraxis Ernährung und des Theorie-Praxis-Verhältnisses, durchgeführt. Wichtig ist dabei, dass alle Begriffe und Relationen auf den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse basieren. Zum Schluss werden gegebenenfalls noch Verbindungen zwischen den drei Fragenbereichen hinzugefügt, falls dies von den befragten Personen im Interview erläutert wird und es wird, wenn notwendig, die generelle Anordnung der Kärtchen aus platztechnischen Gründen geändert. Nach der Fertigstellung werden die Concept Maps farbig im A3-Format gedruckt und bilden zusammen mit dem ausgedruckten Struktur-Lege-Leitfaden das benötigte Material für die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien im Rahmen des zweiten Interviewtermins.

Scheele und Groeben (2010) empfehlen für den Schritt der Dialog-Konsens-Herstellung, dass sowohl die Interviewpartner*innen als auch der*die Interviewer*in unabhängig und getrennt voneinander ein Strukturbild der Subjektiven Theorien der befragten Person legen und die beiden Strukturbilder dann verglichen werden. Wenn sich dabei Kärtchen unterscheiden, erklären beide Personen, welche Gedanken hinter ihrer Legevariante liegen und die befragte Person entscheidet schlussendlich, welche Legevariante ihre subjektiven Theorien besser abbildet. Auf diesem Weg kommt es zu einem gemeinsamen Konsens-Strukturbild (Scheele & Groeben, 2010, S. 512f). Allerdings sprechen Scheele und Groeben (2010) auch von möglichen Modifikationen des Struktur-Lege-Vorgehens wie etwa der Variante, dass den befragten Personen ein bereits fertig gestaltetes Strukturbild vorgelegt wird und die Interviewteilnehmer*innen anhand dieses Strukturbildes Änderungen vornehmen (Scheele & Groeben, 2010, S. 514). Für die vorliegende empirische Untersuchung

wird ebenfalls eine bereits ausgearbeitete Concept Map als Diskussionsgrundlage verwendet, um die Interviewsituation möglichst angenehm und einfach für die Interviewpartner*innen zu gestalten. Außerdem wäre mit der anderen Variante ein enormer Zeitaufwand für die Teilnahme der befragten Personen an dem Struktur-Lege-Verfahren verbunden.

6.4 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt hauptsächlich durch die strukturierende, zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mit Hilfe von Maxqda 2020.

In diesem Teilkapitel wird zunächst das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vorgestellt und anschließend die ausführliche, methodische Vorgehensweise bei der Datenauswertung der vorliegenden Arbeit beschrieben.

6.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse ist eine systematische Auswertungsmethode, die Texte theoriegeleitet mit definierten Kategoriensysteme auswertet (Mayring, 2016, S. 114). Sie ist das am häufigsten angewandte Verfahren der Textanalyse (Mayring & Fenzl, 2014, S. 543).

Mayring (2015) nennt sechs wesentliche Merkmale der Inhaltsanalyse:

- Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die Kommunikation, die neben der Sprache auch in Form von Musik, Bilder etc. stattfinden kann.
- Die Kommunikation (Texte, Bilder,..) liegt in schriftlicher, protokollierter Form vor.
- Im Gegensatz zu vielen hermeneutischen Methoden besteht die Inhaltsanalyse aus einem systematischen Vorgehen.
- Der Ablauf der Inhaltsanalyse ist regelgeleitet. Dadurch ist das systematische Vorgehen nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar.
- Die Inhaltsanalyse ist zudem theoriegeleitet. Das bedeutet, dass das Material, die Analyseschritte und die Ergebnisse unter theoretischen Aspekten bearbeitet bzw. abgeleitet werden.
- Es handelt sich um eine schlussfolgernde Inhaltsanalyse, die das Material als Teil des Kommunikationsprozesses analysiert (Mayring, 2015, S. 12f).

Die Qualitative Inhaltsanalyse ist ein qualitativ-interpretatives Verfahren der Textanalyse mit dem technischen Basiswissen der quantitativen Inhaltsanalyse zum Umgang mit großen Datenmengen (Mayring & Fenzl, 2014, S. 543).

Nach Mayring (2015) können drei verschiedene Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden werden:

1. Zusammenfassung: Bei der Zusammenfassung wird das Datenmaterial durch Schritte der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion auf die wesentlichen Inhalte reduziert. Die induktive Kategorienbildung kommt hier oft zum Einsatz.
2. Explikation: Ziel der Explikation ist es, das Verständnis einzelner unklaren Textstellen (z.B. Definitionen) anhand zusätzlicher Kontexte zu verbessern und zu erweitern.
3. Strukturierung: Die strukturierende Inhaltsanalyse versucht mit vorab definierten, deduktiv gebildeten Kategorien Aspekte aus dem Datenmaterial herauszugreifen. (Mayring, 2015, S. 67f)

Je nach Forschungsdesign und Datenmaterial gilt es, die geeignetste Analyseart zu wählen. Diese Analysetechniken können zudem je nach Bedarf miteinander kombiniert werden (Mayring, 2015, S. 67).

Für das empirische Vorgehen bei der vorliegenden Masterarbeit wurde die zusammenfassende und strukturierende Form der Inhaltsanalyse gewählt. Der konkrete Ablauf der Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) wird im Anschluss beschrieben.

6.4.2 Vorgehensweise bei der Datenauswertung

Basierend auf dem vorliegenden Datenmaterial in Form von Interviewtranskripten wird die Auswertungstechnik der inhaltlichen Strukturierung und der Zusammenfassung eingesetzt.

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse fußt auf einem erstellten Kategoriensystem, das auf dem Material angewendet wird (Mayring, 2015, S. 97). Dieses System beruht auf einer Vorgehensweise bestehend aus drei Schritten:

1. Definition der Kategorien:

In einem ersten Schritt werden die Kategorien definiert, unter denen bestimmte Textpassagen zugeordnet werden können (Mayring, 2015, S. 97).

In dieser Arbeit werden die deduktiven Kategorien der Interviews der Erhebung der Subjektiven Theorien anhand der Forschungsfragen und der Fragen bzw. Themen des Interviewleitfadens hergeleitet. Für die Interviews der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien werden die Kategorien durch Überlegungen bzw.

Annahmen der möglichen Änderungen bzw. Ergänzungen des Strukturbilds im Vorhinein beschrieben.

„Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen.“ (Mayring, 2015, S. 85)

2. Ankerbeispiele:

Anschließend werden für die Kategorien ausgewählte Textstellen, die unter den jeweiligen Kategorien fallen, als Ankerbeispiele angegeben (Mayring, 2015, S. 97).

3. Kodierregeln:

Zum Abschluss werden Regeln formuliert, die eine eindeutige Zuordnung von Textstellen zu den einzelnen Kategorien zu gewähren (Mayring, 2015, S. 97).

Diese drei Schritte werden dann in einem Kodierleitfaden zusammengefasst. Der Kodierleitfaden dient als Richtschnur für die Auswertung der Daten. Dabei kann der Leitfaden während des Analyseprozesses bei Bedarf überarbeitet und erweitert werden (Mayring, 2016, S. 119). Aufgrund des zweiteiligen Interviewverfahrens dieser Arbeit, werden zwei Kodierleitfäden (erster und zweiter Interviewtermin) erstellt (vgl. Anhang 13.3.3 und 13.4.3).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K0: Studienfortschritt	Fortschritt des Studiums (insbesondere in Bezug auf die Masterschulpraxis)	B3: „Derzeit befinde ich mich im dritten Semester des Masterstudiums für Lehramt Haushaltsökonomie und Ernährung. Und ich habe soweit alle Lehrveranstaltungen absolviert und auch die Prüfungen abgeschlossen. Derzeit befinde ich mich in der [...] Masterarbeitsphase, das heißt ich verfasse gerade meine Masterarbeit.“	Informationen zum Fortschritt des Studiums (bezogen auf Anzahl der Semester, Lehrveranstaltungen, Masterschulpraxis,...)

Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden (eigene Darstellung; vgl. Anhang 13.3.3)

Nach der Formulierung der Kategorien, Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln werden die Kodierleitfäden in einem ersten Materialdurchgang bzw. Kodierprozess erprobt (Mayring, 2015, S. 97). Dazu werden zunächst alle deduktiven Kategorien in der Maxqda20 Software definiert und anschließend die Textabschnitte der Interviewtranskripte den richtigen Kategorien durch Kodieren zugeordnet (Kuckartz, 2018, S. 181f). Dabei ist die Kodierung einer Textstelle auch mit mehreren Kategorien möglich (Kuckartz, 2018, S. 102). Nach dem ersten Probedurchgang und der Analyse mittels der deduktiven Kategorien werden die

beiden Kodierleitfäden überarbeitet und durch neue, induktive Kategorien ergänzt (Mayring, 2015, S. 98f).

„Eine induktive Kategoriendefinition hingegen leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen.“ (Mayring, 2015, S. 85).

In einem weiteren Kodierprozess wird das neue Kategoriensystem inklusive induktiv ermittelter Kategorien angewandt und im Zuge dessen werden weitere Textstellen markiert und den Kategorien zugeordnet (Mayring, 2015, S. 99).

Nachdem vorerst keine weiteren Änderungen mehr an den Kodierleitfäden vorgenommen werden, werden nun im nächsten Materialdurchgang die kategorisierten Textstellen bearbeitet und extrahiert (Mayring, 2015, S. 99). Dabei werden die Regeln der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse befolgt (Mayring, 2015, S. 103).

Der erste Schritt der zusammenfassenden Inhaltsanalyse besteht darin, dass die Analyseeinheiten festgelegt werden (Mayring, 2015, S. 71):

- Kodiereinheit: bedeutungstragende Wörter
- Kontexteinheit: vollständige Antwort auf eine Frage
- Auswertungseinheit: alle sechs Interviews

Die Kodiereinheit bzw. die Kontexteinheit bestimmt dabei den kleinsten bzw. größten Textbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann. Dem gegenüber benennt die Auswertungseinheit, „welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (Mayring, 2015, S. 61).

Im nächsten Schritt (Paraphrasierung) werden die markierten Textstellen, also die Kodiereinheiten in eine ähnliche sprachliche Ebene paraphrasiert und bereits inhaltlich irrelevante Textpassagen gestrichen. Im Anschluss an die Paraphrasierung werden auf Basis eines festgelegten Abstraktionsniveaus die Paraphrasen verallgemeinert, welche unter diesem Niveau liegen, um ein höheres Abstraktionsniveau zu erreichen. In einem weiteren Reduzierungsschritt können inhaltsgleiche Paraphrasen, die durch die Generalisierung entstanden sind, eliminiert werden. Des Weiteren können nicht inhaltstragende Textpassagen gestrichen werden. In der Phase der zweiten Reduktion werden nun die generalisierten Aussagen auf ihre wesentlichen Inhalte reduziert und Paraphrasen mit zusammenhängendem und ähnlichem Kontext durch Bündelung, Konstruktion und Integration

zusammengeführt. Nach den Schritten der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion muss genau geprüft werden, ob die zusammengeführten, reduzierten Ergebnisse das Ausgangsmaterial noch gut präsentieren (Mayring, 2015, S. 71).

Der Kodierprozess und der Schritt der Paraphrasierung wurden in der Maxqda20 Software durchgeführt. Die Paraphrasen mitsamt den zugeordneten Codes als Tabelle wurden anschließend in ein Microsoft-Word-Dokument exportiert. Die restlichen Analyseschritte (Generalisierung, Reduktion) wurden anhand dieser Tabelle in Microsoft Word gemacht. Dabei wurde für jede der drei interviewten Personen eine eigene Tabelle angefertigt, um eine optimale Vorbereitung der Ergebnisse für die Fallanalysen zu schaffen (vgl. Anhang 13.6).

Die Ergebnisse werden in Form von Fallbeschreibungen bzw. Fallanalysen präsentiert. Der Grundgedanke der Einzelfallanalysen ist „ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt“ zu ermitteln (Lamnek, 2010, S. 273). Die Untersuchungsobjekte der Fallanalysen stellen im Normalfall einzelne Personen dar, allerdings sind auch andere soziale Objekte wie Gruppen, Betriebe, etc. möglich. Das Besondere an den Fallanalysen ist, dass die Fälle einzeln als bedeutendes Individuum in der Untersuchung und als Expert*in für die Deutungen und Interpretationen seiner*ihrer Lebenswelt betrachtet werden. Das Datenmaterial für die Fallanalysen reicht von Interviews bis zu Inhaltsanalysen von Autobiografien. Ein wichtiges Ziel der Fallanalysen ist ein realitätsgetreues Abbild der Einzelfälle (Lamnek, 2010, S. 273ff).

Die Fälle der Fallanalysen bilden in der vorliegenden Arbeit die drei angehenden Fachlehrpersonen mit ihren Subjektiven Theorien zum Themenfeld „Theoretisches und praktisches Lernen“. Die Datengrundlage für die Fallanalysen bilden dabei die Paraphrasierungstabellen (vgl. Anhang 13.6).

6.5 Gütekriterien qualitativer Forschung

Um die wissenschaftliche Qualität qualitativer Forschung zu gewähren, müssen konkrete Gütekriterien der qualitativen Forschung eingehalten werden. Da sich die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung, die Validität und die Reliabilität, nicht einfach auf die qualitative Forschung übertragen lassen, werden eigene Gütekriterien qualitativer Forschung definiert (Mayring, 2016, S. 140f).

Grundsätzlich empfiehlt Mayring (2016) methodenspezifische Gütekriterien für die qualitative Forschung. Das bedeutet, die Gütekriterien sollen an das methodische Vorgehen der Forschung angepasst werden (Mayring, 2016, S. 142).

Mayring (2016) schlägt jedoch sechs allgemeine Gütekriterien vor, die er aus allgemeinen aber auch aus methodenspezifischen Überlegungen abgeleitet hat (Mayring, 2016, S. 144-148). Im Folgenden werden die sechs Gütekriterien nach Mayring (2016) vorgestellt sowie auf die vorliegende empirische Untersuchung hin reflektiert:

1. Verfahrensdokumentation:

Um den Forschungsprozess für außen stehende Personen möglichst transparent und nachvollziehbar gestalten zu können, ist es wichtig, dass das empirische Vorgehen sehr detailliert dokumentiert wird. Da bei qualitativen Methoden oft spezielle Verfahren angewendet werden, ist eine genaue Dokumentation des Vorverständnisses, der Datenerhebung und -auswertung erforderlich (Mayring, 2016, S. 144f).

Die Dokumentation des Forschungsverfahrens ist in dieser Arbeit zum einen durch die vollständigen Transkripte der Audioaufzeichnungen aller sechs Interviews gesichert. Anhand der Transkripte wird ein systematisches Kategoriensystem mit allen deduktiven und induktiven Kategorien erstellt, das in Form zweier Kodierleitfäden mit den Definitionen der Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln veranschaulicht wird. Der genaue Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse ist durch die drei Paraphrasierungstabellen mit den gesammelten Fundstellen, Paraphrasen, generalisierten und reduzierten Textstellen sehr präzise und in allen Schritten nachvollziehbar dokumentiert.

2. Argumentative Interpretationsabsicherung:

Interpretationen haben besonders in der qualitativen Forschung eine wichtige Position. Da die Interpretationen der Ergebnisse nicht überprüft werden können, ist es von großer Bedeutsamkeit, dass sie theoriegeleitet, schlüssig und argumentativ begründet werden (Mayring, 2016, S. 145).

Durch die Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse (Kategoriensystem, Kodierleitfäden, Paraphrasierungstabellen) können Interpretationen auch argumentativ begründet werden. Die Phase der kommunikativen Validierung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien erlaubt neben der Erhebung der Subjektiven Theorien auch deren Validierung durch die Beforschten. Somit sind die Ergebnisse durch die Zustimmung der befragten Personen abgesichert.

3. Regelgeleitetheit:

Auch wenn die qualitative Forschung durch ihre große Offenheit charakterisiert ist, muss auch diese systematisch vorgehen und sich an bestimmte Verfahrensregeln halten. Aus diesem Grund sollte gleich zu Beginn der Forschung ein genaues

Ablaufmodell des Analyseprozesses festgelegt werden, dessen Schritte nacheinander durchgeführt werden (Mayring, 2016, S. 145f).

Die verwendete Technik der qualitativen Inhaltsanalyse bietet ein regelgeleitetes und systematisches Vorgehen bei der Datenauswertung. Mit den erstellten Kodierleitfäden wird das Datenmaterial zunächst Schritt für Schritt codiert. Anschließend wird durch die zusammenfassende Analyse das Material durch die Schritte der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion auf die wesentlichen Inhalte reduziert. Die schrittweise Vorgehensweise kann im Kapitel 6.4 nachgesehen werden und ist hier transparent beschrieben

4. Nähe zum Gegenstand:

Eines der wichtigsten Kriterien der qualitativen Forschung ist das Vorhandensein der Nähe zwischen Forscher*in und Beforschten. Man sollte an das alltägliche Leben der untersuchten Personen anknüpfen. Das kann z.B. dadurch erreicht werden, dass man die Untersuchung in der natürlichen Lebenswelt der Versuchspersonen durchführt. Wichtig ist auch, dass die Interessen mit den Beforschten übereinstimmen und ein gleichberechtigtes und vertrautes Verhältnis herrscht (Mayring, 2016, S. 146).

Die Nähe zum Gegenstand ist auf der einen Seite dadurch gewährleistet, dass die Befragungen der angehenden Fachlehrpersonen an der Universität stattfinden, die eine bekannte und vertraute Umgebung für die Student*innen darstellt. Auf der anderen Seite werden die befragten Personen bei der Erhebung ihrer Subjektiven Theorien zu ihren Erfahrungen im Kontext des Untersuchungsgegenstandes befragt, das heißt der Bezug zur Alltagswelt der Untersuchungspersonen ist damit gegeben. Da es sich bei der Forschenden ebenfalls um eine angehende Fachlehrkraft handelt, ist ein gleichberechtigtes und vertrautes Verhältnis gegeben.

5. Kommunikative Validierung:

Um die Gültigkeit der Ergebnisse zu gewähren, sollten die Untersuchungsergebnisse im Nachhinein mit den Beforschten noch einmal durchgegangen und diskutiert werden, um zu überprüfen, ob die Ergebnisse die Aussagen der befragten Personen korrekt wiedergegeben haben. Auch wenn zudem die Einflüsse von Mythen, Stereotypen und Ideologien der Untersuchungspersonen beachtet werden müssen, stellt die kommunikative Validierung eine gute Absicherung der Ergebnisse dar (Mayring, 2016, S. 147).

Dieses Gütekriterium ist durch den Forschungsansatz der Subjektiven Theorien, auf die sich diese Arbeit stützt, bereits gewährleistet. Die Phase der

kommunikativen Validierung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien besteht einerseits aus der Erhebung der Subjektiven Theorien, andererseits aus der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien (vgl. Kapitel 5). Nach der Erhebung der Subjektiven Theorien haben die Untersuchungspersonen das Transkript ihres Interviews zur Überprüfung auf Richtigkeit erhalten. Bei der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien werden die Aussagen der befragten Personen mit Hilfe eines Strukturbilds ihrer Subjektiven Theorien in einem Dialog-Konsens-Verfahren in der Tiefe reflektiert, ggf. adaptiert und schlussendlich durch die Zustimmung der Beforschten bestätigt.

6. Triangulation:

Ziel der Triangulation ist es, durch das Heranziehen mehrerer Datenquellen, Methoden, Theorieansätze und Forschende, die Qualität der qualitativen Forschung zu erhöhen. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Lösungswege zur Fragestellung können dann miteinander verglichen werden. Dabei ist das Ziel nicht die gänzliche Übereinstimmung, sondern das Aufzeigen der jeweiligen Stärken und Schwächen (Mayring, 2016, S. 147f.)

Die verschiedenen methodischen Ansätze (Leitfadeninterview, Narratives Interview, Strukturbilder im Dialog-Konsens-Verfahren) ermöglichen in der Kombination ein weitgehend zuverlässiges Datenmaterial. Die unterschiedlichen Zugänge sollen dabei unterstützend bei der Absicherung der Ergebnisse wirken.

7 Ergebnisse (Fallanalysen)

In diesem Kapitel werden alle sechs Interviews in Form von drei Fallanalysen vorgestellt. Alle Fallanalysen sind prinzipiell in drei Abschnitte mit den Überschriften „Handlungsorientierung“, „Theoretisches und praktisches Lernen“ und „Fachpraxis Ernährung“ entsprechend den drei Fragebereichen der Interviews unterteilt. Am Ende der Fallanalysen wird noch auf den Zusammenhang eingegangen, den die Befragten zwischen den drei Begriffen sehen. Die Fallanalysen enthalten die Subjektiven Theorien der Befragten aus dem ersten Interview mit den Änderungen bzw. Ergänzungen des zweiten Interviewtermins, die im Rahmen der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien entstanden sind.

Im ersten Teil werden die Subjektiven Theorien der Interviewteilnehmer*innen zum Themenbereich der Handlungsorientierung mit Fokus auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung vorgestellt. Die Antworten der befragten Personen umfassen die Bedeutung und Charakteristik von Handlungsorientierung, die Lernziele und deren Überprüfung im Handlungsorientierten Unterricht, die verschiedenen Arten von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden und deren Handlungsprodukte, die Vor- und Nachteile handlungsorientierten Unterrichts und eigene Erfahrungen. Im zweiten Teil folgt die Beschreibung der Subjektiven Theorien zum Themenbereich „Theoretisches und praktisches Lernen“ mit dem Verständnis der beiden Begriffe und den Vorstellungen und Erfahrungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Im letzten Teil („Fachpraxis Ernährung“) werden die Vorstellungen zur Fachpraxis Ernährung, zu den verschiedenen Formen, zu den Grenzen und Problemen und den Erfahrungen im Studium präsentiert.

7.1 Fall B1

Die angehende Fachlehrperson B1 befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews im dritten Semester des Masterstudiums Lehramt für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Sie hat die Masterschulpraxis im dritten Semester im Zuge der pädagogisch-praktischen Studien des Masterstudiums absolviert und hat diese bereits abgeschlossen.

Handlungsorientierung

Für die angehende Fachlehrperson bedeutet Handlungsorientierung, dass die Schüler*innen etwas lernen, das sie für die Zukunft brauchen. Und das geht ihrer Meinung

nach am besten im praktischen, Handlungsorientierten Unterricht, wenn den Schüler*innen viel gezeigt und beigebracht wird. Der*die Interviewteilnehmer*in erwähnt dabei den Kochunterricht, der dies ermöglicht. Die Vorstellung der befragten Person vom Unterricht im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung ist mit Praxis verbunden und das Abfragen von Wissen und Fakten für sie daher nicht so relevant. In der zweiten Phase, der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien, betont der*die Befragte, dass der Fokus im Unterricht auf der Handlungsorientierung und nicht auf der Theorie liegen soll.

„Somit finde ich, dass besonders in unserem Fach das sehr wichtig ist, dass man ihnen verschiedenste Dinge halt zeigt, ihnen beibringt und das kann man relativ gut im Kochunterricht halt schon machen.“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 12)

In der zweiten Phase, der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien, betont der*die Interviewteilnehmende, dass der Fokus im Unterricht auf der Handlungsorientierung und nicht auf der Theorie liegen soll.

Handlungsorientierter Unterricht ist laut B1 dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler*innen lernen, selbstständig zu handeln und keine direkten Anweisungen der Lehrperson notwendig sind:

„Ja, dass Schüler und Schülerinnen selbstständig lernen etwas zu tun, sie nicht nur immer direkte Anweisungen benötigen sondern das Ziel ist halt schon, dass sie halt dann schlussendlich selbstständig handeln können.“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 14)

Außerdem verbindet der*die Interviewpartner*in handlungsorientierte Unterrichtsmethoden mit dem Entstehen eines Produkts, sodass die Produktorientierung als weiteres charakteristisches Merkmal von Handlungsorientiertem Unterricht genannt wird.

Bei der Frage, welche Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht erreicht werden sollen, ist die Antwort deutlich:

„Also ich finde, dass das oberste Ziel ist für mich das selbstständige Lernen und das selbstständige Arbeiten. Dass sie halt dann in Zukunft was davon haben und das ist halt für mich das oberste Ziel.“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 16)

Neben dem selbstständigen Arbeiten und das Lernen für die Zukunft, nennt der*die Befragte noch das wesentliche Ziel, dass nicht nur die Schüler*innen selbst von dem Wissen

profitieren, sondern sie dieses auch an andere Personen z.B. ihren Geschwistern oder auch Eltern mit Freude weitergeben können und wollen.

Um das Lernziel des selbstständigen Lernens und Arbeitens zu überprüfen, wird der Aspekt genannt, dass nach einer gemeinsamen Erarbeitung eines Themas mit der Lehrperson im späteren Verlauf die Lehrkraft nur mehr als unterstützende Funktion tätig ist und dadurch beobachten kann, inwiefern die Schüler*innen eigenständig arbeiten können:

„Und dann eher mehr nur mehr als unterstützende Person dabei sein und somit kann man das, glaube ich, relativ gut kontrollieren was jetzt wirklich hängengeblieben ist, was die Schüler und Schülerinnen schon eigenständig können und wo man noch ansetzen muss, wo man weiterhelfen muss.“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 18)

Unter handlungsorientierten Unterrichtsmethoden versteht B1 Unterrichtsmethoden, bei denen ein Produkt entsteht. Die befragte Person nennt in diesem Kontext Experimente, die die Schüler*innen selbst durchführen, dabei den Vorgang genau beobachten können und ein Produkt am Ende entsteht. Des Weiteren beschreibt sie Exkursionen als handlungsorientiert, da die Schüler*innen direkt am Ort des Geschehens lernen.

Der*die Untersuchungspartner*in nennt als mögliche Handlungsprodukte, die als Ergebnis der Durchführung Handlungsorientierten Unterrichts entstehen, jedoch nur zubereitete Speisen im Rahmen des Kochunterrichts.

Die angehende Lehrkraft B1 antwortet auf die Frage nach den größten Chancen und Vorteilen des Handlungsorientierten Unterrichts:

„Naja ich glaube eher mehr, eh wie ich schon angesprochen habe, dass sie halt durch Handlungsorientiertes Lernen wirklich was lernen für die Zukunft, was sie selber anwenden können und das ist halt das Wichtigste.“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 24)

Die Schüler*innen sollen den Eindruck haben, dass das im Unterricht Gelernte einen Sinn macht und etwas ist, dass sie auch in ihrem späteren Leben anwenden können. Dabei sollen die Lernenden Expert*innen werden und ihr Wissen und Können auch an andere Personen weitergeben wollen.

Im Prozess der Rekonstruktion der subjektiv-theoretischen Kognitionsstruktur wird von B1 noch ein weiterer Vorteil des Handlungsorientierten Unterrichts genannt: die Förderung der Selbstständigkeit.

Neben den beschriebenen Vorteilen des Handlungsorientierten Unterrichts, beschreibt die befragte Person auch Herausforderungen und Probleme, die ihrer Ansicht nach

auftreten können. Zum einen spricht die angehende Fachlehrperson den Aspekt an, dass Handlungsorientierter Unterricht oft nicht nach Plan verwirklichtbar ist und dass nicht immer alles so funktioniert, wie man es sich vorstellt. Außerdem spricht der*die Student*in die Individualität der Schüler*innen an:

„Beispielsweise kann es nicht jeder oder jede mit irgendwas jetzt unbedingt anfangen oder interessiert einem nicht so. Somit glaube ich, dass es halt dann trotzdem auch das relevant ist, wie sich jetzt ein Schüler oder Schülerin für Sachen begeistern lässt [...]“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 26)

Eine weitere Frage, die sich laut B1 stellt, ist, ob die Intention der Lehrperson beim Handlungsorientierten Unterricht auch bei den Schüler*innen ankommt, also inwiefern die Schüler*innen das Tun im Unterricht auch als etwas Sinnvolles sehen, wovon sie im zukünftigen Leben Gebrauch nehmen können.

Die Erfahrungen mit Handlungsorientierten Unterricht beschränken sich bei dem*der Befragten auf den klassischen Kochunterricht. Ein selbst durchgeführtes Unterrichtsbeispiel zum Thema Grundnährstoffe, das für B1 Handlungsorientierung zeigt, wird folgendermaßen beschrieben: Zunächst gab es eine theoretische Einführung zu den Grundnährstoffen Kohlenhydrate, Proteine und Fette. Im anschließenden Kochunterricht wurden dann Gerichte zubereitet, in denen diese Grundnährstoffe vermehrt vorkommen. Die Lehrperson hat im Praxisunterricht immer wieder auf die Theorie verwiesen und dazu Fragen gestellt.

Auf die Frage, ob es neben der Nahrungszubereitung weitere Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht in der Schule gab, kommt folgende Antwort:

„Ich überlege, aber mir fällt gerade nichts ein. Aber ich glaube schon, dass das sicher einmal vorgekommen ist, weil [...]. Aber jetzt gerade, dass ich direkt ein Beispiel geben könnte, fällt mir jetzt echt nicht ein.“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 36)

Theoretisches und praktisches Lernen

B1 definiert den Begriff „Theoretisches Lernen“ wie folgt:

„Naja theoretisches Lernen/ dass ich halt eine Theorie lerne, irgendwelche, weiß ich nicht, Hintergrundwissen von irgendwelchen Thematiken, was auch eher mehr so Faktenwissen ist. So in der Art würde ich theoretisches Wissen oder Lernen halt interpretieren.“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 38)

Im Gegensatz dazu ist praktisches Lernen für die befragte Person, wenn man dabei etwas tut bzw. handelt. Bei der Dialog-Konsens-Herstellung im zweiten Interview beschreibt sie diese Definition noch genauer, in dem sie hinzufügt, dass praktisches Lernen zum einen die Umsetzung von theoretischem Wissen in die Praxis ist. Andererseits kann praktisches Lernen jedoch auch durch das praktische Tun passieren, ohne davor über das relevante Wissen zu verfügen.

Die Erfahrungen in diversen Schulpraktika haben gezeigt, dass der Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt bei einer Einheit von zwei Unterrichtsstunden oftmals mit einem 20-minütigen Theorieteil beginnt und die restliche Einheit Praxis meist in Form von Kochen ausgeübt wird. Der*die Interviewpartner*in hat dazu folgende Meinung:

„Nur ich finde halt in 20 Minuten Theorie ist es halt relativ schwierig, wirklich was zu erarbeiten, wo sich halt die Kinder wirklich was mitnehmen könnten. Somit glaube ich, finde ich es gescheiter, [...] man kann/ hat wirklich 50 Minuten Zeit, dass man wirklich was Theoretisches erarbeitet mit Arbeitsblätter und auch irgendwie ein Thema halt auch kreativ gestalten kann. Und somit haben sie einen theoretischen Input. Und dann hat man vielleicht eine Woche darauf wirklich zwei Einheiten, wo man dann wirklich was kochen kann zu diesem Thema. [...]“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 42)

Dadurch, dass das Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt in der Neuen Mittelschule so wie das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung in der Allgemeinbildenden höheren Schule in der Stundentafel mit nur wenigen Stunden verankert ist, ist das Modell mit „einer Theorieeinheit folgen zwei Praxiseinheiten“ schwer realisierbar.

B1 nennt jedoch auch die Tatsache, dass im praktischen Unterricht nicht immer nur gekocht werden muss, sondern es auch andere Möglichkeiten gibt, den Unterricht praxisorientiert zu gestalten und das auch in 50-Minuten-Einheiten:

„Ich würde aber auch sagen, besonders in unserem Unterricht muss man auch nicht immer nur kochen, also in einer Küche irgendwas Praktisches machen. Sondern ich glaube auch, dass man genauso auch in 50 Minuten das schafft, dass man praktisches Handeln auch dabei hat. Beispielsweise durch Experimente, dass man kurz theoretisches Wissen verpackt, dann ein Experiment macht und während dem Experiment irgendwas erklärt [...]“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 48)

Die Verknüpfung von theoretischem und praktischem Lernen gelingt laut dem* der Interviewpartner*in durch das Integrieren theoretischen Wissens in die Praxis. Für die

angehende Fachlehrkraft stellt sich jedoch die Frage, inwiefern ein Lernerfolg gegeben ist, wenn die Theorie in den Praxisteil integriert wird. In der Strukturrekonstruktion im Rahmen des zweiten Interviewtermins ergänzt der*die Befragte die Notwendigkeit einer Ergebnissicherung im Praxisteil:

„Ich finde halt, dabei ist es wichtig, dass halt immer die Praxis reflektiert wird, weil man kann nicht davon ausgehen, nur weil man das jetzt praktisch gemacht hat, dass man jetzt gleich daraus einen Nutzen sieht, sondern, dass man da nochmal reflektiert und darüber spricht: „Was haben wir heute gemacht? Was könnt ihr euch davon mitnehmen? Oder: Was ist wichtig für später?“ “ (Interview 2.1-2020-02-19, Pos. 16)

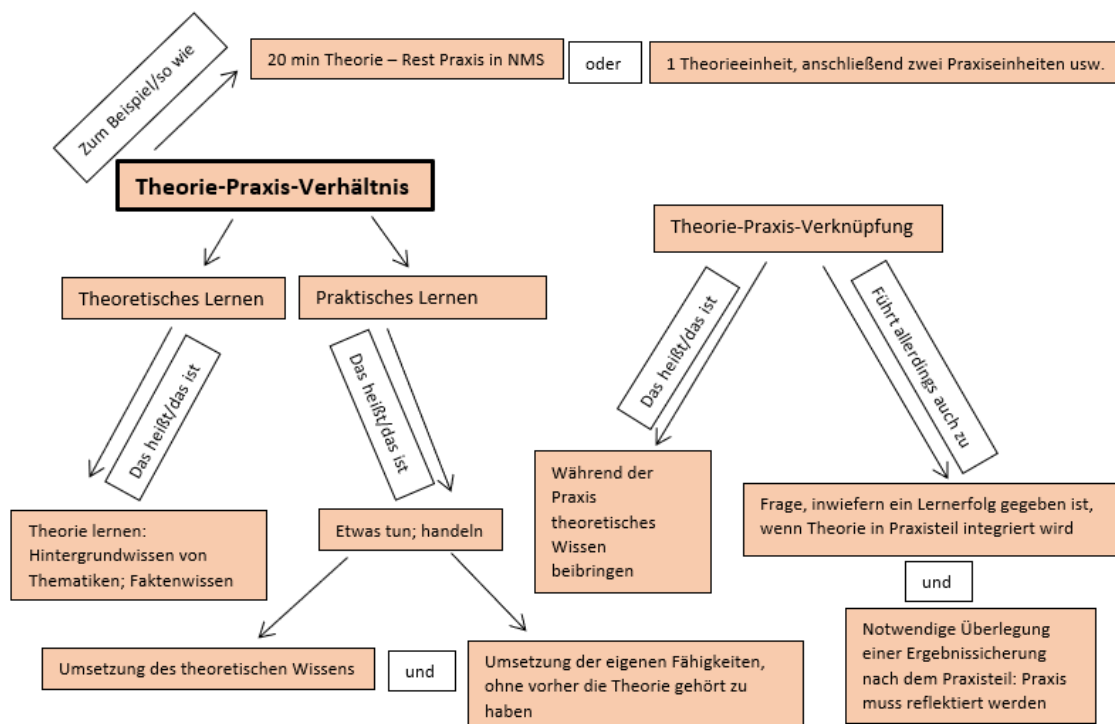


Abbildung 3: Theoretisches und Praktisches Lernen (eigene Darstellung; vgl. Anhang 13.5.1)

Fachpraxis Ernährung

Die Frage nach den Vorstellungen zur Fachpraxis Ernährung deutet die Person B1 im Kontext des Studiums. Sie beschreibt Fachpraxis Ernährung als die Unterrichtspraxis in der Schule mit eigenständiger Unterrichtstätigkeit und anschließender Reflexion und den Austausch mit anderen Student*innen.

Da die folgenden Interviewsfragen mit dieser Deutung der Fachpraxis Ernährung keinen Sinn gemacht hätten, wurde die befragte Person über die schulische Deutung des Begriffs, welche den Interviewsfragen zu Grunde liegt, von der Interviewerin aufgeklärt. Auf

die Frage, welche Formen der Fachpraxis Ernährung ihr einfallen würden, antwortet sie mit Experimenten und Projektunterricht.

Der*die Interviewteilnehmende spricht jedoch auch einige Grenzen und Probleme an, die man bei der Umsetzung der Fachpraxis Ernährung berücksichtigen soll:

„Also erstens einmal, ich glaube, dass sowas relativ viel Planung/also, dass da relativ viel Planung dahintersteckt und somit ist es sehr zeitaufwendig für die Lehrperson und muss sich halt auch viel Zeit nehmen, besonders wenn du jetzt ein Projekt planst [...]“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 62)

Neben dem hohen Zeitaufwand für die Lehrperson steckt auch sehr viel Organisation hinter einem Projektunterricht oder einer Exkursion. Dabei ist oftmals auch die Unterstützung von anderen Lehrpersonen notwendig, um die Formen der Fachpraxis umsetzen zu können.

Zur Frage, inwieweit die Fachpraxis Ernährung als Thematik im Lehramtsstudium für das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung vorgekommen ist, meint die befragte Person:

„Also ich finde in/ besonders in Ernährung und Haushalt, finde ich schon, dass man relativ viele so Beispiele gelernt haben oder verschiedenste Methoden kennengelernt haben, wie wir halt in der Fachpraxis was umsetzen können. Ich glaube, da hat es schon einige Lehrveranstaltungen dazu gegeben.“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 64)

Die angehende Fachlehrperson erwähnt dabei zwei Lehrveranstaltungen im Rahmen des Bachelorstudiums, die sich ausschließlich mit der Nahrungszubereitung befassen haben. Aber sie hat zudem in anderen Lehrveranstaltungen diverse Methoden zu unterschiedlichen Unterrichtsthemen zur Umsetzung der Fachpraxis Ernährung kennengelernt und meint, dass die Thematik im Studium nicht zu kurz gekommen wäre. Was jedoch laut der befragten Person eindeutig zu kurz gekommen ist, erläutert sie im folgenden Zitat:

„Aber ich finde halt eher, mehr so, das was zu kurz gekommen ist/ ist halt das, dass du in der Schule richtig stehst und auch alleine unterrichtest.“ (Interview1.1.2020-01-14, Pos. 64)

Bei der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien erweitert B1 diesen Aspekt, in dem sie betont, dass der Fokus mehr in der Schule liegen sollte.

Zusammenhang der drei Begriffe

Ob die drei Themenbereiche laut der befragten Person miteinander verknüpft sind, erklärt sie in diesem Satz:

„Also eigentlich im Großen und Ganzen sind die drei schon irgendwie verbunden und es gehört auch zusammen.“ (Interview 2.1.2019-02-19, Pos. 32)

Die angehende Fachlehrperson beschreibt den Begriff „Handlungsorientierung“ als Überbegriff. Um Handlungsorientierung optimal umzusetzen, ist es notwendig, sich über das „Theorie-Praxis-Verhältnis“ Gedanken zu machen. Und die „Fachpraxis Ernährung“ wird als eine Art Beispiel des „Theorie-Praxis-Verhältnisses“ bzw. der Verknüpfung von Theorie und Praxis gesehen.

7.2 Fall B2

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich die befragte Person B2 im dritten Semester des Masterstudiums Lehramt für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Sie hat die Masterschulpraxis im aktuellen Semester im Rahmen der Induktionsphase absolviert und beendet. Der*die Interviewpartner*in unterrichtet mit einer vollen Lehrverpflichtung an einer Neuen Mittelschule das Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt sowie andere Unterrichtsfächer.

Handlungsorientierung

Die befragte Person spricht bei der Bedeutung von Handlungsorientierung zunächst vom Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt. Sie verbindet den Begriff Handlungsorientierung mit Praxis. Handlungsorientierung beschreibt sie zudem als eine Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit. Aufgrund dieser Verbindung und der Bedeutsamkeit des praktischen Arbeitens im Unterricht ist der*die Interviewteilnehmende der Ansicht, dass es wichtig ist, Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt zu fördern.

Die Frage, ob Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung dieselbe Bedeutung für die befragte Person hat, bejaht sie und fügt hinzu, dass sie es in diesem Fach z.B. mit Versuchen und Experimenten handlungsorientiert gestalten würde.

Gekennzeichnet wird Handlungsorientierter Unterricht laut B2 vor allem durch die Selbstständigkeit:

„Einerseits, dass die Schüler*innen auch was frei selbstständig erledigen können. Das man dadurch die Selbstständigkeit fördert und dass sie, ja, sich bewusst werden wie was funktioniert zum Beispiel.“ (Interview1.2.2020-01-14, Pos. 18)

Als eines der wichtigsten Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht sieht der*die Interviewte*in die Lebensvorbereitung, die vorrangig durch das praktische Arbeiten im Unterricht erreicht werden kann. In Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt nennt B2 Arbeiten wie Haushalt führen, Kochen und Zusammenräumen, die die Schüler*innen auf das zukünftige Leben im eigenen Haushalt vorbereiten sollen. Des Weiteren hat für die interviewte Person nachhaltiges Lernen einen besonders hohen Stellenwert. Die Schüler*innen sollen nicht nur für den Moment lernen, sondern das Wissen auch im späteren Leben abrufen können und das gelingt am besten, wenn die Schüler*innen den Lehrstoff nicht nur gehört haben, sondern durch das praktische Tun auch aktiv daran beteiligt waren. Die befragte Person knüpft hier wieder an die Verbindung von Kopf- und Handarbeit an.

Die Überprüfung der Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht gelingt laut dem*der Interviewpartner*in durch Beobachtungen der praktischen Tätigkeiten der Schüler*innen. Um die theoretischen Inhalte zu überprüfen, müsste man jedoch mit schriftlichen Überprüfungen arbeiten. In der zweiten Phase, der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien, führt die befragte Person ihre Überlegungen dazu näher aus, indem sie den Fokus bei den Beobachtungen und auch bei den Tests auf die Schüler*innenaussagen legt. Damit meint sie, dass sie nicht nur die Handlungen der Schüler*innen beobachtet, sondern auch auf die Aussagen der Schüler*innen achtet, sei dies unter anderem durch gezieltes Nachfragen bei den Schüler*innen durch die Lehrperson (z.B. beim Thema Schneidetechniken „Wie würdest du das schneiden?“, Interview2.2.2020-02-19, Pos. 21). Dadurch bekommt die Lehrperson einen Einblick darin, ob und inwiefern die Schüler*innen die Handlungen, die sie im Handlungsorientierten Unterricht durchführen, auch wirklich verstehen und als sinnvoll empfinden.

Auf die Frage, welche handlungsorientierten Unterrichtsmethoden die befragte Person kennt, fällt ihr zunächst nichts ein. Sie nennt jedoch dann die Nahrungszubereitung als handlungsorientierte Unterrichtsmethode im Fach Ernährung und Haushalt. Im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung wären beispielsweise Experimente und Versuche, die von den Schüler*innen selbst durchgeführt werden, handlungsorientiert.

Als Produkte des Handlungsorientierten Unterrichts sieht die befragte Person:

„Ja, wenn sie eine Erhebung durchführen, ist das Ergebnis ja praktisch das Produkt oder beim Kochen natürlich das Gericht am Ende. Beim Versuch haben sie auch ein Ergebnis, was das Produkt sein kann.“ (Interview1.2.2020-01-14, Pos. 30)

Die Förderung der Selbstständigkeit, die der*die Untersuchungspartner*in bereits im Zuge der charakteristischen Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts erwähnt hat, wird auch als großer Vorteil der Handlungsorientierung im Unterricht genannt. Auch die Stärkung des Selbstvertrauens wird als Chance im Zuge des Handlungsorientierten Unterricht genannt. Als wesentlich sieht B2 zudem die Auflockerung des Unterrichts als Vorteil, wenn die Schüler*innen nicht nur passiv am Unterricht teilnehmen, sondern selbstständig und praktisch arbeiten können.

Im Zuge des Strukturlegeprozesses kommt es zu einer Ergänzung bei den Chancen der Handlungsorientierung. Die befragte Person sieht neben der Auflockerung des Unterrichts auch die Aktivierung der Schüler*innen durch den Handlungsorientierten Unterricht als bedeutsame Chance. Die Schüler*innen werden durch die Handlungsorientierung und somit durch das aktive, selbstständige Arbeiten im Vergleich zum oftmaligen passiven Unterricht aktiviert.

Andererseits tritt laut B2 bei der Umsetzung des Handlungsorientierten Unterrichts das Problem auf, dass sich nicht jedes Unterrichtsthema für eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung eignet. Auch die Disziplin der Schüler*innen spielt eine wichtige Rolle dabei, ob Handlungsorientierter Unterricht funktioniert oder nicht:

„Es kommt sehr viel auf die Schüler darauf an, ob man ihnen solche Freiarbeiten geben kann, auf disziplinäres Verhalten auf der einen Seite, was jetzt bei mir in der Schule zum Beispiel sehr schwer wäre. Oder man muss eben schauen, mit welchen Schülern man das eben macht. Man kennt ja dann seine Schüler.“ (Interview1.2.2020-01-14, Pos. 36)

Die Frage, ob die befragte Person bisher schulische Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht gemacht hat, sei es durch Hospitationen oder auch selbst durchgeführten Unterricht, wurde zuerst schlichtweg mit „Nein“ beantwortet. Erst nach einer kurzen Überlegung ergänzt sie, dass sie bis auf die Nahrungszubereitung keinen Handlungsorientierten Unterricht gesehen bzw. durchgeführt hat. Als Beispiel eines Handlungsorientierten Unterrichts mit der eingesetzten Methode der Nahrungszubereitung nennt B2 die Einführung des Zwiebelschneidens. Dabei erklärt zunächst die Lehrperson das Zwiebelschneiden in der Theorie und die Schüler*innen setzen dies anschließend in der Praxis selbstständig um.

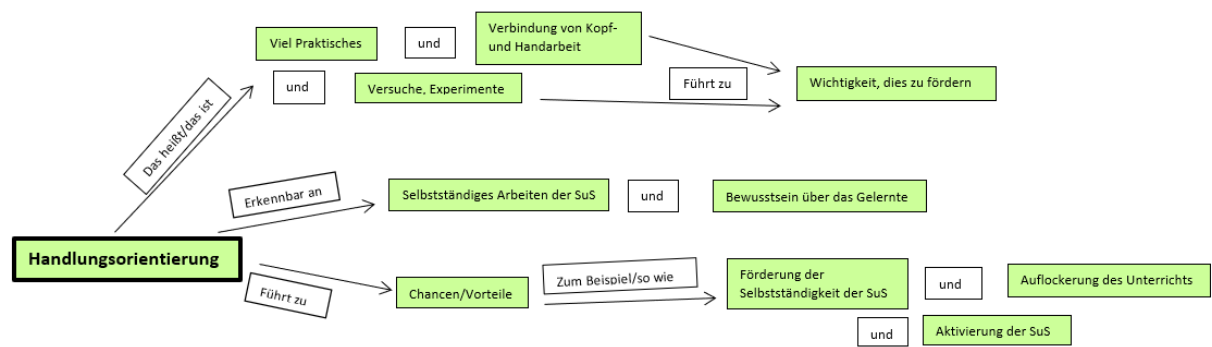


Abbildung 4: Handlungsorientierung (eigene Darstellung; vgl. Anhang 13.5.2)

Theoretisches und praktisches Lernen

Als „Theoretisches Lernen“ definiert B2:

„Theoretisches Lernen ist für mich, eben den Unterrichtsstoff, den man durchmacht, zu lernen. Also ohne irgendwie/ auswendig zu lernen zum Beispiel wäre für mich theoretisches Lernen.“ (Interview1.2.2020-01-14, Pos. 42)

Den Begriff „Praktisches Lernen“ setzt die befragte Person gleich mit „Mit dem Tun lernen“. Das heißt, man lernt, während man dabei aktiv etwas tut bzw. arbeitet.

Bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses beschreibt der*die Interviewpartner*in zunächst, dass er bzw. sie eine Doppeleinheit im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt so gestalten würde, dass zu Beginn ein 20-minütiger theoretische Teil stattfindet und man anschließend für den Rest der Unterrichtseinheit in die Praxis übergeht. Die Erfahrungen der Lehrperson haben jedoch gezeigt, dass sich dieses Verhältnis in der Schulpraxis nicht bewährt:

„Zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit habe ich es so gemacht. Bin dann aber draufgekommen, dass man dadurch irrsinnig in Stress kommt, die Schüler stresst, man selbst auch nicht so aufmerksam dann mehr ist im praktischen Teil.“ (Interview1.2.2020-01-14, Pos. 50)

Aus diesem Grund trennt die befragte Person Theorie und Praxis im Unterricht dahingehend, dass eine Einheit zur theoretischen Aufbereitung eines Themas herangezogen wird und auf diese Theorieeinheit dann mehrere Praxiseinheiten folgen. Dabei betont sie jedoch, dass auch die Praxis nicht ganz ohne Theorie auskommt und jede Praxiseinheit mit einer theoretischen Einführung (beispielsweise Rezeptbesprechung) beginnt. Mit Blick auf die Schulform der Allgemeinbildenden höheren Schulen und das Unterrichtsfach

Haushaltsökonomie und Ernährung wechselt das Verhältnis von Theorie und Praxis laut der interviewten Person. Im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung würde die Lehrperson es genau umgekehrt gestalten, also mehr Theorie als Praxis.

Im Prozess der Rekonstruktion der Kognitionsstruktur knüpft sie an ihrer Subjektiven Theorie zum Theorie-Praxis-Verhältnis nochmals an und erweitert sie, indem sie meint, dass man es an die Leistungen der Schüler*innen anpassen sollte:

„Zum Theorie-Praxis-Verhältnis wäre noch, dass man es auch an die Schüler anpasst. Also das Verhältnis, ob ich jetzt viel Theorie mache und wenig Praxis oder umgekehrt. Je nachdem ob man sehr leistungsschwache oder -starke Schüler hat/ wie man das anpassen kann.“ (Interview2.2.2020-02-19, Pos. 25)

Anknüpfend an das Theorie-Praxis-Verhältnis beschreibt B2, wie theoretisches und praktisches Lernen im Unterricht miteinander verknüpft werden kann:

„Ja, wenn wir jetzt dabei bleiben, so wie es ich jetzt mache mit dem Theoretischen, immer wieder das auch in Erinnerung rufen, wenn man beim praktischen Teil ist. Dass man sagt: „Denkt zurück. Wir haben das ja schon durchgemacht. Wie haben wir das da gelernt? So solltest du es jetzt machen.“ Dass man so das auch auf längerfristige Zeiten, also Phasen, verknüpft.“ (Interview1.2.2020-01-14, Pos. 52)

Als Beispiel für die Umsetzung dieser Theorie-Praxis-Verknüpfung im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt beschreibt die befragte Person eine Situation aus ihrem Unterricht. In einer Theorieeinheit hat die Lehrperson mit den Schüler*innen die Sicherheitsregeln in der Küche, unter anderem auch den Umgang mit Messern, besprochen. In der darauffolgenden Einheit, die praxisorientiert war, wurden die Schneidetechniken behandelt. Die theoretischen Inhalte der vergangenen Einheit, die die Basis für die Anwendung der Schneidetechniken bilden, wurden durch ein Lehrer-Schüler-Gespräch („Denkt dran. Was habe ich euch gesagt zu den Messern. Wie müsst ihr damit umgehen? Auf was müsst ihr achten?“, Interview1.2.2020-01-14, Pos. 54) in Erinnerung gerufen. Laut der interviewten Person wird dadurch die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht. Bei der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien ergänzt sie hierbei, dass die Verknüpfung der Praxis mit den theoretischen Inhalten nicht nur durch ein Lehrer-Schüler-Gespräch passieren kann, sondern auch implizit:

„Sondern vielleicht fällt es den Schülern einfach von alleine ein während dem Tun. Also, dass sie dabei zurück gehen, keine Ahnung, sie haben vielleicht unter dem Schneidbrett das

Tuch vergessen "Jetzt rutscht es. Ah, was muss ich tun? Genau." Dass sie so wieder in Erinnerung rufen, was sie tun müssen. Also nicht nur durch Lehrer-Schüler-Gespräche, sondern auch durch [...] durch selbstständiges Arbeiten/Handeln.“ (Interview2.2.2020-02-19, Pos. 29)

Fachpraxis Ernährung

Auf die Frage, welche Vorstellungen die befragte Person zum Begriff der Fachpraxis Ernährung hat, kam zunächst die Rückfrage, ob der Begriff auf die Schule bezogen verstanden werden soll. Die Fachpraxis Ernährung in der Schule setzt der*die Untersuchungspartner*in mit der Nahrungszubereitung und mit allem „was da noch dazugehört“ gleich. (Interview1.2.2020-01-14, Pos. 60). Dabei inkludiert wären alle Vor- und Nachbereitungen rund um das Kochen.

Als weitere Form der Fachpraxis Ernährung neben der Speisenzubereitung erläutert die befragte Person ein konkretes Unterrichtsbeispiel:

„Ja, man könnte ja eben auch, wenn man jetzt auf das Feld der Haushaltsökonomie geht, sagen, ja sie sollen einen Monatsplan erstellen, wie sie mit dem Einkommen auskommen, wie sie Ressourcen verwalten im Haushalt und so dann auf das Praktische geht.“ (Interview1.2.2020-01-14, Pos. 64)

Als größte Herausforderung im Rahmen der Umsetzung der Fachpraxis Ernährung spricht die interviewte Person wiederum die möglicherweise nicht vorhandene Disziplin der Schüler*innen an. Aber auch die verschiedenen Religionen der Lernenden könnten bei der Planung der Praxiseinheiten in der Küche eine Grenze darstellen. Der*die Interviewpartner*in ist auch durch die wenigen finanziellen Mittel in der Gestaltung des Unterrichts der Fachpraxis Ernährung eingeschränkt.

Die Thematik der Fachpraxis Ernährung und deren unterrichtlichen Umsetzungen wurden laut der befragten Person in verschiedenen Seminaren und Übungen behandelt. Jedoch fügt sie hinzu, dass die Fachpraxis Ernährung hauptsächlich als Form der Nahrungszubereitung thematisiert wurde.

Zusammenhang der drei Begriffe

B2 spricht zunächst von einer Verbindung zwischen „Handlungsorientierung“ und dem Begriff „Praktisches Lernen“, weil im Handlungsorientierten Unterricht praktisch gearbeitet

wird. Dieselbe Art von Verbindung sieht sie auch zwischen dem „Praktischen Lernen“ und der „Fachpraxis Ernährung“, da in der Fachpraxis auch praktische Tätigkeiten wie die Speisenzubereitung gelernt werden. Die Untersuchungsperson betont jedoch, dass zwischen den genannten Begriffen zwar eine gewisse Verbindung besteht, jedoch trotzdem jeder Begriff für sich allein steht, denn B2 ist der Ansicht, dass im Handlungsorientierten Unterricht und in der Fachpraxis Ernährung zwar praktisch gearbeitet wird, aber dabei nicht immer Lernen stattfindet.

7.3 Fall B3

Der*die Student*in B3 befindet sich zum Zeitpunkt der Interviews im dritten Semester des Masterstudiums Lehramt für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Der*die Untersuchungspartner*in hat die Masterschulpraxis im zweiten Semester im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien absolviert und unterrichtet seit wenigen Monaten an einer Neuen Mittelschule. Die Unterrichtserfahrungen im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung hat B3 jedoch ausschließlich im Zuge des Lehramtsstudiums erworben, da sie bzw. er dieses Fach an der Neuen Mittelschule derzeit nicht unterrichtet.

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung wird von der befragten Person zunächst als ein „breit gefasster“ Begriff vorgestellt. Mit besonderem Blick auf das Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt betont B3 jedoch, dass Handlungsorientierung im Unterricht wichtig und auch essenziell ist. Im Rahmen der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien ergänzt die befragte Person, dass die angesprochene Wichtigkeit der Handlungsorientierung im Unterricht auch für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung an den Allgemeinbildenden höheren Schulen gilt. Weshalb der*die Befragte sich im ersten Interviewtermin fast zur Gänze auf das Fach Ernährung und Haushalt in der Neuen Mittelschule bezogen hat, begründet sie bzw. er damit, dass sie alle Schulpraktika im Rahmen des Lehramtsstudiums an den Neuen Mittelschulen absolviert hat und sie bzw. er auch selbst an einer Neuen Mittelschule als Lehrkraft tätig ist. Bereits hier spricht der*die Interviewpartner*in die Wichtigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis an, die mit dem Handlungsorientierten Unterricht umgesetzt werden kann. Handlungsorientierung sollte laut B3 jede Lehrperson im Unterricht einsetzen.

Bei der Charakterisierung von Handlungsorientiertem Unterricht nennt die befragte Person wiederum die Verknüpfung von Theorie und Praxis, wobei sie meint, dass der Fokus bei der Handlungsorientierung auf der Praxis liegt. In weiterer Folge werden folgende charakteristischen Merkmale genannt:

„Das heißt, dass die Kinder wirklich zur Selbstständigkeit erzogen werden oder dahin bewegt werden sollen. Das heißt sie sollen wirklich anhand von einem Rezept zum Beispiel etwas zubereiten können. Es soll auch immer ein Produkt entstehen. Also Handlungsorientierung ist ja immer mit einer Produktorientierung verbunden. Es soll natürlich auch interessenorientiert sein, das heißt es soll am Interesse der Schülerinnen und Schüler gerichtet sein.“
(Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 14)

Weiters wird auch die Verbindung von Kopf- und Handarbeit als typisches Merkmal für Handlungsorientierung gesehen. Um dieses Merkmal zu verdeutlichen, führt der*die Interviewteilnehmer*in ein Beispiel an. Die Kopfarbeit wäre beispielsweise das Lesen und Verstehen eines Rezepts. Die Erarbeitung und Anwendung des Rezeptes inklusive Zubereitung der Speise würde dann die dazugehörige Handarbeit darstellen.

Bei den Lernzielen, die im Handlungsorientierten Unterricht erreicht werden sollen, verweist die befragte Person auf die bereits genannten charakteristischen Merkmale des Handlungsorientierten Unterricht. Allerdings steht ein bestimmtes Lernziel für sie an oberster Stelle:

„Dass die Schüler das wirklich selber durchführen und dadurch eben zur Selbstständigkeit erzogen werden. Das würde jetzt für mich das größte Lernziel darstellen.“
(Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 16)

Die Überprüfung der Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht verknüpft der*die Interviewbefragte mit dem zuvor genannten Merkmal, der Produktorientierung. Im Handlungsorientierten Unterricht entsteht meistens ein Produkt und dieses Produkt wird als Ergebnis zur Bewertung herangezogen. B3 geht hierbei wieder zurück auf das Beispiel der Nahrungszubereitung und nennt als mögliches Produkt die zubereitete Speise im Rahmen der Nahrungszubereitung. Eine weitere Methode der Lernzielüberprüfung wird im Folgenden geschildert:

„Man kann das auch vergleichen, indem man sagt: Okay, man hat eine Zeitspanne von drei Wochen. Man macht etwas in der Woche Eins und nach drei Wochen schaut man nochmal nach, sei es jetzt die Schneidetechniken oder sonstige Zubereitungsarten, und dann könnte man das nochmal überprüfen: „Was ist hängengeblieben? Hat die Handlungsorientierung

nochmal / Oder ist das nochmal [...] im Kopf geblieben oder können das die Schüler noch?“
“ (Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 20)

Auf die Frage, welche Handlungsorientierten Unterrichtsmethoden die befragte Person kennt, kann sie zunächst nichts antworten. Die Untersuchungsperson bestätigt jedoch dann, dass die Nahrungsbereitung eine handlungsorientierte Methode für B3 darstellt. Mit Blick auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung nennt sie weitere Methoden wie die Gruppenarbeit und das Offene Lernen.

Als Handlungsprodukte nennt der*die Interviewpartner*in ein großes Spektrum an Möglichkeiten. Laut der befragten Person hat jede Aufgabenstellung im Prinzip ein Endprodukt zur Folge, sei es eine schriftliche Ausarbeitung bei einer Gruppenarbeit oder ein Portfolio.

Als wesentliche Chance des Handlungsorientierten Unterrichts sieht der*die Interviewteilnehmende, dass der Unterricht dadurch belebt wird und eine große Abwechslung zum regulären Unterricht darstellt, der oft sehr theorielastig ist. Die Schüler*innen haben die Möglichkeit sich nach ihren Bedürfnissen frei zu entfalten und dadurch wird die Individualität der Schüler*innen berücksichtigt. Auch die Förderung der Selbstständigkeit wird als Vorteil der Handlungsorientierung gesehen. Neben den Vorteilen für die Schüler*innen spricht die befragte Person auch einen bedeutenden Vorteil für die Lehrperson an. Da die Schüler*innen im Handlungsorientierten Unterricht weitgehend selbstständig arbeiten, hat die Lehrperson die Möglichkeit sich einmal zurückzuziehen und das Unterrichtsgeschehen als außenstehende Person zu betrachten und beispielsweise folgende Dinge zu beobachten:

„Wie arbeiten die Schülerinnen zusammen? Gibt es jetzt irgendwelche Gruppenbildungen? Gibt es Ausgrenzungen?“ (Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 32)

Als große Herausforderung nennt der*die befragte Interviewpartner*in einen Punkt, den sie/er auch schon bei den Vorteilen des Handlungsorientierten Unterricht erwähnt hat. Zum einen kann es als Vorteil gesehen werden, wenn die Lehrperson einmal nicht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht und somit den Unterricht aus einem anderen Blickwinkel sieht. Auf der anderen Seite kann es aber eine große Herausforderung für die Lehrperson sein, die es meist gewohnt ist, die führende Rolle im Unterricht einzunehmen, davon loszulassen und eine vorwiegend passive, beobachtende Rolle im Unterricht einzunehmen. Auch der hohe Vorbereitungsaufwand für die Planung des Handlungsorientierten Unterrichts wird als eine Herausforderung angegeben. Zur hohen Vorbereitungszeit fügt B3 im Zuge des Strukturlegeprozesses des zweiten Interviewtermins auch eine hohe Nachbereitungszeit

hinzu, da bei handlungsorientierten Unterrichtsmethoden z.B. oft viele Materialien benötigt werden, die im Anschluss an die Stunde wieder verräumt werden müssen.

Nicht zu vergessen wäre der Aspekt, dass der Handlungsorientierte Unterricht zwar eine offene Lernumgebung ermöglicht, jedoch nicht jede*r Schüler*in damit zurecht kommt. Manche Schüler*innen fühlen sich im klassischen Frontalunterricht wohler und andere in einem offeneren Lernsetting wie dem Handlungsorientierten Unterricht. Somit gilt es ein Mittelmaß beim Einsatz der verschiedenen Methoden zu finden.

Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht konnte die befragte Person in diversen Schulpraktika im Bachelor- und Masterstudium sammeln. Allerdings fügt sie hinzu, dass alle Praktika in einer Neuen Mittelschule absolviert wurden und sie den Handlungsorientierten Unterricht daher nur in Form der Nahrungszubereitung durchgeführt hat. Aus den Unterrichtserfahrungen im Fach Ernährung und Haushalt berichtet B3 von einem konkreten handlungsorientierten Unterrichtsbeispiel zum Thema „Einführung von Schneidetechniken am Beispiel vom Schneiden einer Zwiebel“:

„Die Handlungsorientierung in diesem Gebiet kam zum Einsatz, indem die Schülerinnen und Schüler Wort- und Bildkarten vom korrekten Schneiden einer Zwiebel bekommen haben. Die haben sie zuerst in einer Gruppe in die richtige Reihenfolge bringen müssen, das heißt die Bilder und die Wortkarten zuerst zuordnen und dann noch in einen richtigen Ablauf bringen müssen. Und anhand von diesen Wort- und Bildkarten sollten sie dann das wirklich in der Praxis auch umsetzen, also die Wort- und Bildkarten durften sie dann noch einige Minuten verinnerlichen.“ (Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 40)

Somit gab es zunächst die theoretische Erarbeitung des Zwiebelschneidens, anschließend die praktische Umsetzung und als Handlungsprodukt wurden schlussendlich die geschnittenen Zwiebelwürfel jedes Schülers bzw. jeder Schülerin bewertet. Anschließend hatten die Schüler*innen die Aufgabe, den korrekten Ablauf des Zwiebelschneidens noch einmal schriftlich festzuhalten.

Theoretisches und Praktisches Lernen

Als theoretisches Lernen definiert die befragte Person:

„Ja theoretisches Lernen ist für mich, wenn die Schülerinnen/Schülern etwas verschriftlichen, einen Arbeitsauftrag bearbeiten/ alles was irgendwie schriftlich festgehalten wird. Das

ist für mich theoretisches Lernen, das heißt, wenn sie das dann auch wiedergeben können. Das wäre jetzt für mich theoretisches Lernen.“ (Interview1.3.2020-01-15, Pos. 48)

Praktisches Lernen wiederum passiert dann, wenn die Schüler*innen etwas tun, produzieren, herstellen. Es soll ein Produkt (z.B. durch Arbeiten mit Materialien) entstehen.

Der*die Interviewteilnehmer*in betont, dass im Unterricht sowohl Theorie als auch Praxis zur Anwendung kommen sollen, da Theorie und Praxis miteinander vernetzt sind. Wie das genaue Verhältnis von Theorie und Praxis im Unterricht aussehen soll, hängt laut der befragten Person vom Schultyp ab. Obwohl das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung an den Allgemeinbildenden höheren Schulen im Vergleich zum Fach Ernährung und Haushalt an der Neuen Mittelschule theorieorientierter ist, da oft nicht die notwendigen Gegebenheiten (z.B. eine Lehrküche) vorhanden sind, ist der*die Interviewbefragte der Ansicht, dass auch in diesem Fach auf Praxis nicht verzichtet werden darf. Für die befragte Person ist ein Praxisanteil im Unterricht besonders wichtig, da sich die Schüler*innen Dinge am besten merken, wenn sie selbst tätig sind.

Ihre schulpraktischen Erfahrungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis im Fach Ernährung und Haushalt haben überwiegend folgendes Bild gezeigt:

„Das heißt meistens war es am Anfang der Stunde, sagen wir mal 20 Minuten, je nachdem wie lange dann die Einheit dauert, aber ungefähr 20 Minuten, ein kurzer Theorieinput, wo auch die Schülerinnen und Schüler selbstständig zum Theorieteil beigetragen haben, sei es jetzt eine offene Fragerunde oder ein/ ein Arbeitsauftrag. Und dann wurde aber eigentlich immer auch in die Praxis gegangen und dort wurde dann auch zubereitet also dort gab es dann auch verschiedene Speisen.“ (Interview1.3.2020-01-15, Pos. 54)

Auf die Frage, wie man theoretisches und praktisches Lernen miteinander verknüpfen kann, weist B3 auf das genannte Beispiel zur Handlungsorientierung zurück. In dieser Unterrichtseinheit wurde zunächst der Ablauf des Zwiebelschneidens anhand von Wort- und Bildkarten theoretisch erarbeitet und dies anschließend in der Praxis umgesetzt, die eine Verknüpfung mit der Theorie voraussetzt.

Fachpraxis Ernährung

Bei der Frage zur Vorstellung zum Begriff der Fachpraxis Ernährung fragt die Untersuchungsperson zunächst nach, ob der Begriff auf die Schule oder das Studium bezogen werden soll. Als die Interviewerin bestätigt, dass der schulische Kontext gefragt ist, beginnt

die befragte Person damit, die Wichtigkeit der Fachpraxis Ernährung in der Neuen Mittelschule zu schildern. Das begründet sie dadurch, dass jede*r Schüler*in in der Zukunft einen eigenen Haushalt führen wird und daher die Inhalte der Fachpraxis Ernährung für alle Schüler*innen relevant sind. Im Zuge des zweiten Interviews, der Rekonstruktion der Kognitionsstruktur, betont der*die Interviewteilnehmende, dass die Fachpraxis Ernährung auch ein wichtiger Bestandteil des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung an den Allgemeinbildenden höheren Schulen sein soll. Dabei kritisiert der*die Interviewpartner*in einen Punkt, der die optimale Umsetzung der Fachpraxis Ernährung allmählich erschwert:

„Das heißt meine Vorstellungen sind eigentlich, dass das [...] zu wenig Anerkennung bekommt bzw. dann auch in Schulen, wo es einen Schwerpunkt gibt, dann Stunden von EH abgezweigt werden müssen, um das für den Schwerpunkt herzunehmen. Das heißt, die Anerkennung ist meines Erachtens nicht so groß.“ (Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 60)

Unter Fachpraxis Ernährung versteht B3 jedoch ausschließlich die Nahrungszubereitung. Im Prozess des Strukturlegens im Rahmen des zweiten Interviews kommt es hier zu einer erweiterten Auseinandersetzung des Begriffs. Der*die Befragte hat seit dem ersten Interviewtermin weitere Überlegungen zu diesem Begriff angestellt und kam zu dem Entschluss, dass sie unter der Fachpraxis Ernährung auch andere praktische Tätigkeiten wie Experimente (z.B. Stärkenachweis) und Verkostungen (z.B. Butter- oder Joghurtverkostungen) versteht.

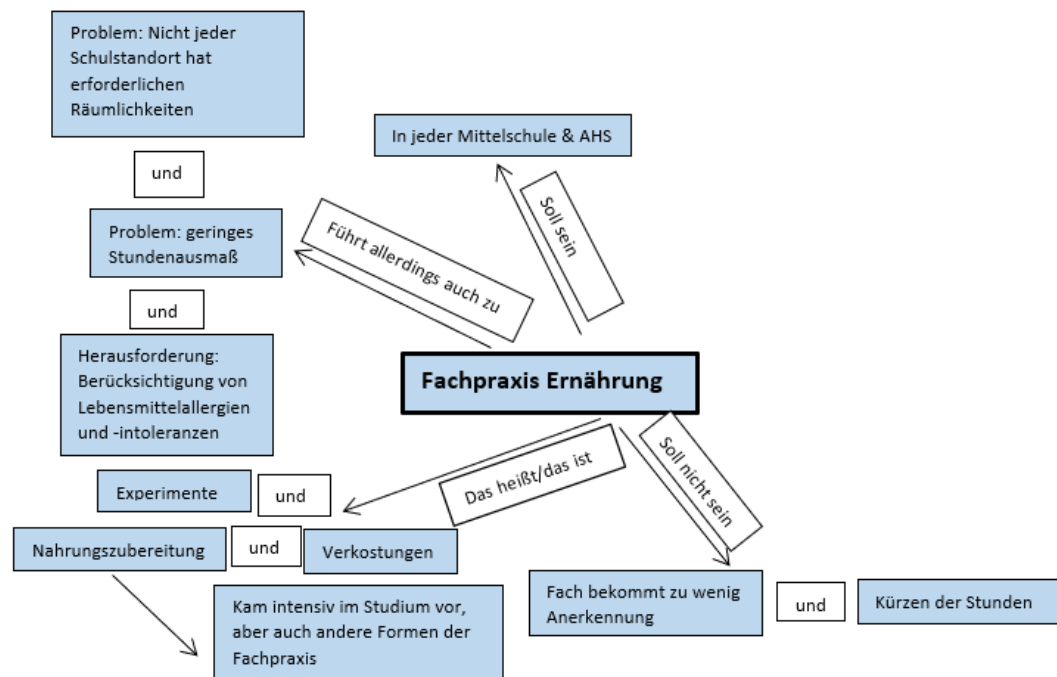


Abbildung 5: Fachpraxis Ernährung (eigene Darstellung; vgl. Anhang 13.5.3)

Bezogen auf die Interpretation der Fachpraxis Ernährung als Nahrungszubereitung spricht B3 einige Probleme und Grenzen an, die sich bei der Umsetzung der Fachpraxis Ernährung ergeben können. Wie zuvor bereits indirekt angesprochen, stellt das geringe Stundenausmaß für das Fach Ernährung und Haushalt eine große Grenze dar. Um überhaupt einen sinnvollen Unterricht gestalten zu können, wird der Unterricht zum Großteil geblockt abgehalten. Des Weiteren spricht der*die Untersuchungspartner*in die oft nicht optimalen räumlichen Gegebenheiten an. Darüber hinaus können auch die Lebensmittelintoleranzen und -allergien der Schüler*innen eine Grenze bei der Umsetzung der Fachpraxis darstellen. Wenn bei manchen Schüler*innen das Interesse oder die Wertschätzung gegenüber dem Fach fehlt, kann das die Planung und Umsetzung auch beeinträchtigen. Allerdings ergänzt der*die Befragte, dass er*sie in den Schulpraktika durchaus positive Erfahrungen gemacht hat und die Schüler*innen große Freude bei der Zubereitung von Speisen in der Schulküche hatten.

Die Frage, ob und inwiefern die Fachpraxis Ernährung im Laufe des Studiums thematisch behandelt wurde, verursachte bei der befragten Person eine längere Denkpause. Sie hält anschließend fest, dass die Praxisstunden in der Schule im Rahmen der universitären Ausbildung im Vergleich zur Ausbildung auf der Pädagogischen Hochschule sehr begrenzt waren. Im Studium kamen jedoch Lehrveranstaltungen vor, die die Nahrungszubereitung in den Fokus genommen haben:

„Trotzdem gab es ein paar Lehrveranstaltungen, wo wirklich die Nahrungszubereitung in den Fokus genommen wurde. Und die habe ich eigentlich noch sehr gut in Erinnerung, weil das auch so ein bisschen die Höhepunkte waren in der universitären Ausbildung. Weil da wirklich dann eben etwas produziert wurde und dann auch verkostet wurde. Das heißt die Fachpraxis wurde schon in den Blick genommen, aber etwas weniger als wie bei den PH, PHs.“ (Interview1.3.2020-01-15, Pos. 70)

Der* die Interviewteilnehmende ergänzt, dass er bzw. sie im Studium aber auch sehr viele andere Unterrichtsmethoden kennengelernt hat und diese zumindest theoretisch aufbereitet wurden. B3 ist daher der Meinung, dass die Inhalte des Studiums eine „gute Mischung“ waren.

Zusammenhang der drei Begriffe

Den Zusammenhang der Begriffe „Handlungsorientierung“, „Theorie-Praxis-Verhältnis“ und „Fachpraxis Ernährung“ beschreibt B.3 folgendermaßen:

„Also das ist/ ich würde die drei Begriffe alle, ja, miteinander verbinden, also sie hängen eng zusammen.“ (Interview2.3.2020-02-19, Pos. 14)

Beim Handlungsorientierten Unterricht hat man laut der befragten Person die Verbindung von Theorie und Praxis, die wiederum auch bei der Fachpraxis Ernährung eine Rolle spielt. Und da die Fachpraxis Ernährung auch handlungsorientierte Züge aufweist, führt hier wieder die Verbindung zur Handlungsorientierung.

8 Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel dient der Diskussion und Zusammenschau der gewonnenen Ergebnisse der Fallanalysen. Ausgehend von den drei Forschungsfragen, die sich auf den empirischen Teil der Arbeit beziehen,

- *Was denken angehende Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung über Handlungsorientierung und über das Theorie-Praxis Verhältnis im Fachunterricht?*
- *Welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung des Prinzips der Handlungsorientierung, näherhin zur Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit bzw. von theoretischem und praktischem Lernen, sehen angehende Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung?*
- *Welche Konsequenzen lassen sich daraus für die Lehrer*innenbildung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung ableiten?*

soll unter Bezugnahme auf die theoretischen Überlegungen dieser Arbeit diskutiert werden, inwiefern die Subjektiven Theorien der befragten Personen übereinstimmen und in Einklang mit den theoretischen Grundannahmen stehen.

8.1 Forschungsfrage 1

Die Subjektiven Theorien der drei befragten Personen zum Verständnis von Handlungsorientierung und des Theorie-Praxis-Verhältnisses weisen sehr große Ähnlichkeiten auf. Die Bedeutung von Handlungsorientierung wird von allen Personen als sehr wichtig eingestuft, wobei zwei Interviewpartner*innen (B2, B3) dies direkt zum Ausdruck bringen und eine Person (B1) die Wichtigkeit der Praxis im Unterricht betont, die sie jedoch mit Handlungsorientierung in Verbindung setzt. Verbunden wird Handlungsorientierung von allen Untersuchungspersonen mit Praxis, wobei zwei Interviewteilnehmende (B2, B3) ergänzen, dass mit dem Handlungsorientierten Unterricht die Verbindung von Kopf- und Handarbeit bzw. die Verknüpfung von Theorie und Praxis umgesetzt werden kann. Damit erwähnen B2 und B3 ein wichtiges didaktisches Prinzip des Handlungsorientierten Unterrichts, dass die Kopf- und Handarbeit beim Lernen in ein ausgewogenes Zusammenspiel gebracht werden soll (Jank & Meyer, 2011, S. 316f). Auffallend war, dass alle drei Befragten die Wichtigkeit der Handlungsorientierung anfangs nur mit dem Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt und

damit einhergehend mit dem Kochunterricht verknüpft haben und erst nach Nachfrage zwei Personen (B2 und B3) die wichtige Bedeutung auch für das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung bestätigt haben. Das könnte den Grund haben, dass die Untersuchungspartner*innen ihre schulpraktischen Erfahrungen in einer Neuen Mittelschule gemacht haben, was auch von einer Person (B3) als Begründung für den Fokus auf das Fach Ernährung und Haushalt genannt wird. Als herausstechendes Merkmal von Handlungsorientierung nennen alle Kandidat*innen die Förderung der Selbstständigkeit bzw. das selbstständige Handeln der Schüler*innen, das auch von Jank und Meyer (2011) als didaktisches Prinzip der Handlungsorientierung genannt wird (Jank & Meyer, 2011, S. 316). Zwei Personen (B1 und B3) betonen als weiteres charakteristisches Kennzeichen des Handlungsorientierten Lernens die Produktorientierung, also dass während dem Handlungsorientierten Unterricht immer ein Produkt entsteht. Die Produktorientierung stellt ebenfalls ein didaktisches Prinzip der Handlungsorientierung dar (Jank & Meyer, 2011, S. 319). Die Interessensorientierung (Jank & Meyer, 2011, S. 316) wurde nur von einer Person (B3) als Merkmal des Handlungsorientierten Unterrichts genannt. Als wichtigstes Lernziel der Handlungsorientierung wird von zwei Befragten (B1 und B3) wieder die Förderung der Selbstständigkeit (Jank & Meyer, 2011, S. 316) genannt. Zudem sind zwei Personen (B1 und B2) der Meinung, dass der Handlungsorientierte Unterricht zum Ziel hat, die Schüler*innen auf das zukünftige Leben im Haushalt vorzubereiten. Auch Meyer (1987, S. 409) sieht dies als wichtiges Argument für Handlungsorientierung. Die gleichen zwei Interviewteilnehmenden nennen im selben Zusammenhang die Wichtigkeit des nachhaltigen Lernens, also dass die Schüler*innen ihr Wissen auch im späteren Leben abrufen können und gegebenenfalls an andere Personen weitergeben können. B2 ergänzt dazu, dass dies am besten gelingt, wenn der Lehrstoff nicht nur gehört wird, sondern die Schüler*innen durch praktisches Arbeiten aktiv damit in Berührung kommen. Auch Meyer (1987) betont, dass Schüler*innen besser und nachhaltiger lernen, wenn sie selbst aktiv sind (Meyer, 1987, S. 410). Dass eine Leistungsbeurteilung des Handlungsorientierten Unterrichts sowohl produkt- als auch prozessorientiert sein kann (Völkel, 2012, S. 43), spiegelt sich auch in den Antworten der befragten Personen wider. Obwohl das Merkmal der Produktorientierung von zwei Personen (B1 und B3) genannt wurde, wird nur von B3 die Möglichkeit genannt, das Handlungsergebnis als Beurteilung heranzuziehen. Als prozessorientierte Leistungsbeurteilung sprechen B1 und B2 von Beobachtungen der Schüler*innen beim selbstständigen Arbeiten, die die Lehrperson als außenstehende Person tätigt. Insbesondere betont B1, dass das Ziel der Handlungsorientierung dann erreicht ist, wenn die Schüler*innen selbstständig arbeiten und die Lehrperson nur mehr eine unterstützende Funktion hat.

Bei der Frage, was die Interviewten unter theoretisches Lernen verstehen, sind sich zwei Personen (B1 und B2) einig, indem sie meinen, dass im Zuge des theoretischen Lernens der theoretische Unterrichtsstoff, also z.B. Fakten- oder Hintergrundwissen, gelernt wird. B3 hingegen versteht darunter, dass die Schüler*innen Arbeitsaufträge bearbeiten bzw. etwas schriftlich festhalten. Schriftliche Arbeitsaufträge, wie etwa das Ausfüllen eines Arbeitsblattes, bezeichnet Buchner (2002) tatsächlich bereits als Praxis, da die Schüler*innen dabei selbst tätig sind (Buchner, 2002, S. 11). Einer Meinung sind alle befragten Personen beim Verständnis des praktischen Lernens als „etwas tun bzw. handeln“. Patry (2005) setzt den Begriff Praxis ebenso mit „Tätigkeit, ein Tun von Menschen“ gleich (Patry, 2005, S. 143). Auch Buchner (2002) bezeichnet als Praxis alle Tätigkeiten, bei denen Schüler*innen selbst etwas tun (Buchner, 2002, S. 11). Die Erfahrungen der befragten Personen bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt zeigen alle dasselbe Bild. Die Einheit beginnt mit einem kurzen, meist 20-minütigen Theorieteil und setzt mit einem praktischen Teil fort, in dem eine Speise zubereitet wird. Zwei befragte Personen (B1 und B2) sind allerdings der Meinung, dass dieses Konzept nicht wirklich zielführend ist, da der Ablauf laut B2 zum einen Stress für die Lehrperson und auch die Schüler*innen bedeutet und andererseits in nur 20 Minuten „theoretischer“ Teil keine ausführliche Bearbeitung der theoretischen Inhalte stattfinden kann (B1). Deshalb schlagen beide Interviewpartner*innen vor, eine ganze Einheit zur theoretischen Aufarbeitung eines Themas heranzuziehen und daraufhin mehrere Praxiseinheiten folgen zu lassen. B2 und B3 sind jedoch beide der Ansicht, dass Theorie und Praxis generell immer miteinander vernetzt sind und die Praxis nicht ohne die Theorie auskommt. B2 nennt hier konkret das Beispiel der Nahrungszubereitung im Unterricht, die auch immer mit einer theoretischen Einführung in Form einer Rezeptbesprechung beginnt. Auch Buchner (2002) betont, dass bei der Küchenpraxis notwendigerweise eine Theorie im Sinne einer Anleitung vorhanden ist und zudem auch der „Theorieteil“ immer praxisbezogen gestaltet sein soll (Buchner, 2002, S. 11). Dass das Theorie-Praxis-Verhältnis im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung in den Allgemeinbildenden höheren Schulen aufgrund der meist nicht vorhandenen Gegebenheiten (z.B. keine Lehrküche) anders aussieht, heben B2 und B3 hervor. Sie meinen, dass in diesem Fach gezwungenermaßen die Theorie im Vordergrund steht, jedoch auch hier Praxiselemente von großer Bedeutung sind.

Die Frage, welche Vorstellungen die Untersuchungspersonen zur Fachpraxis Ernährung haben, verursacht bei zwei Personen (B1 und B3) zunächst die Unklarheit, ob der Begriff auf die Schule oder das Studium bezogen werden sollte. Während B1 diesbezüglich nachgefragt hat, beginnt B3 sofort damit, die Fachpraxis als Unterrichtspraxis im Rahmen

des Studiums zu deuten. Die anderen Interviewpartner*innen (B2 und B3) verstehen unter Fachpraxis Ernährung rein die Nahrungszubereitung mit den notwendigen Vor- und Nachbereitungen. Damit stimmt ihre Subjektive Theorie auch mit der Begriffsklärung laut der D-A-CH- Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (2010) überein, die die Ernährungspraxis ebenso auf den Teil der Nahrungszubereitung mit den notwendigen Bereichen bezieht, die damit in Zusammenhang stehen.

8.2 Forschungsfrage 2

Jene Subjektiven Theorien der Untersuchungspersonen, die zu den didaktisch-methodischen Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung des Prinzips der Handlungsorientierung und der Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit bzw. von theoretischem und praktischem Lernen ermittelt werden konnten, werden folgend diskutiert.

Die Nahrungszubereitung als handlungsorientierte Methode wird von allen drei Befragten genannt, wobei B1 die Nahrungszubereitung nicht als direkte Antwort auf die Frage nach den Handlungsorientierten Methoden gibt, sie jedoch in den Aussagen zuvor bereits im Kontext der Handlungsorientierung erwähnt hat. Bartsch und Bürkle (2013) sehen die schulische Nahrungszubereitung ebenfalls als handlungsorientiert, solange gewisse Bedingungen erfüllt sind (vgl. Kapitel 4.3.2) (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 23f). Als weitere Methoden des Handlungsorientierten Unterrichts werden Experimente und Versuche, die von den Schüler*innen selbst durchgeführt werden (B1 und B2), und Exkursionen (B1) genannt. Diese werden von Bartsch und Bürkle (2013) als Alternativen zur Fachpraxis Ernährung neben der Nahrungszubereitung angesehen (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 20). Hervorzuheben wäre jedoch, dass B2 die Experimente und Versuche nur in Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung genannt hat. Mit Blick auf das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung fügt B3 noch weitere handlungsorientierte Methoden an, wie das Offene Lernen und den Gruppenunterricht, denen Gudjons (2008) ebenfalls als Charakteristikum die Handlungsorientierung zuweist (Gudjons, 2008, S.23/33). B1 geht zudem noch einen Schritt weiter und bezeichnet alle Methoden als handlungsorientiert, bei denen ein Produkt entsteht. Als mögliche Handlungsprodukte im Rahmen des Handlungsorientierten Unterrichts wird zum einen die zubereitete Speise im Zuge der Nahrungszubereitung genannt (B1 und B2). B3 ist der Ansicht, dass jede Aufgabenstellung im Prinzip ein Endprodukt mit sich bringt und nennt als Beispiele das Portfolio oder eine schriftliche Ausarbeitung. Dass es ein großes Spektrum an möglichen Handlungsprodukten gibt, zeigen auch Jank und Meyer (2011, S. 319) und Klippert (1991, S. 18), der beispielsweise auch

konkret das Portfolio aufzählt. Alle Untersuchungspersonen nennen als große Chance des Handlungsorientierten Unterricht, wie auch Jank und Meyer (2011, S. 316), dass die Selbstständigkeit der Lernenden gefördert wird. Des Weiteren wird von zwei Personen (B2 und B3) der Aspekt genannt, dass der Handlungsorientierte Unterricht eine große Abwechslung und Auflockerung gegenüber dem meist sehr theorielastigen Unterricht bietet. Dass die Schüler*innen im Rahmen der Handlungsorientierung etwas lernen, das sie als sinnvoll und brauchbar für die Zukunft sehen, wird von B1 erwähnt. Laut Bönsch (2000) soll das Lernen im Handlungsorientierten Unterricht für die Schüler*innen sinnvoll, wichtig und lebensnah sein und es ist daher von ganz besonderer Bedeutung, dass die Lernenden sich dadurch außerschulische Kompetenz aneignen (Bönsch, 2000, S. 106f). Weitere Chancen, die genannt werden, sind die Stärkung des Selbstvertrauens durch das selbstständige Handeln (B2) und die Förderung der Individualität der Lernenden (B3). Auffallend ist, dass die Chancen von den Untersuchungspersonen nur in Hinblick auf die Schüler*innen betrachtet werden bis auf B3, die als einzige Person auch eine Chance seitens der Lehrpersonen nennt. B3 betont, dass die Lehrkräfte beim Handlungsorientierten Unterricht die Möglichkeit haben, sich zurückzuziehen und das Unterrichtsgeschehen als außenstehende Person zu betrachten. Die veränderte Rolle der Lehrperson im Handlungsorientierten Unterricht wird auch von Klippert (1991, S. 20) angesprochen. B3 sieht den vermeintlichen Vorteil aber auch als mögliche Herausforderung, die gewohnte führende Rolle im Unterricht loszulassen. Ein Nachteil des Handlungsorientierten Unterrichts, der von zwei Befragten (B1 und B3) genannt wird, ist die Tatsache, dass beim Handlungsorientierten Unterricht nicht alle Schüler*innen „angesprochen“ werden können. Jede*r Schüler*in ist individuell und nicht jede*r Lernende kommt mit der handlungsorientierten Lernumgebung zurecht. B2 spricht als einzige Person die Herausforderungen an, dass sich nicht jedes Unterrichtsthema handlungsorientiert umsetzen lässt und die möglicherweise nicht vorhandene Disziplin bei Schüler*innen aufgrund der Öffnung des Unterrichts gegeben ist. Die Problematik, dass sich nicht alle Themen aller Unterrichtsfächer für das Handlungsorientierte Lernen eignen, spricht auch Gudjons (2003) an, jedoch ist er der Ansicht, dass auch nur Teile des Unterrichts handlungsorientiert ablaufen können (Gudjons, 2003, S. 120). Jank und Meyer (1991) nennen auftretende Unterrichtsstörungen, wie Unruhe, als Zeichen nicht gut geplanten Handlungsorientierten Unterrichts und können folgend durch eine entsprechend gute Vorbereitung vermieden werden (Jank & Meyer, 1991, S. 369). Erfahrungen mit dem Handlungsorientierten Unterricht haben alle Befragten nur in Form der Nahrungszubereitung gemacht. Als Beispiele für eine mögliche Umsetzung des Handlungsorientierten Lernens bei der Nahrungszubereitung werden sehr ähnliche Unterrichtsszenarien genannt. Der

Unterricht beginnt zunächst mit einer theoretischen Einführung des Themas (z.B. Zwiebel schneiden) und die Schüler*innen setzen die Theorie anschließend in der Praxis um. B3 nennt dieses Beispiel auch als Möglichkeit, Theorie und Praxis im Unterricht zu verknüpfen. B1 und B2 sind der Ansicht, dass die Vernetzung von theoretischem und praktischem Lernen dann gelingt, wenn die theoretischen Inhalte in die Praxis integriert werden und in Erinnerung gerufen werden.

Als Fachpraxis Ernährung verstehen zwei Personen (B2 und B3) ausschließlich die Nahrungszubereitung, wobei B3 in einem späteren Interview ihre Sichtweise erweitert und betont, dass für sie Fachpraxis Ernährung alle praktischen Tätigkeiten wie auch Experimente und Verkostungen beinhaltet. B1 hingegen nennt als mögliche Formen der Fachpraxis Ernährung von Anfang an Experimente und den Projektunterricht. Wie oben bereits erwähnt, definiert die D-A-CH Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (2010) Ernährungspraxis als den auf die Nahrungszubereitung bezogenen Teil der Ernährungsbildung. Allerdings hat bereits Tornieporth mit ihren zahlreichen Unterrichtsmodellen gezeigt, dass die Nahrungszubereitung nur eine Form der Fachpraxis Ernährung darstellt (Tornieporth, 1995, zit. nach Bartsch & Bürkle, 2013, S. 20). Die Schwierigkeiten, die bei der Umsetzung der Fachpraxis auftreten können, beziehen B2 und B3 ausschließlich auf die Form der Nahrungszubereitung. B3 spricht das allgemeine Problem des geringen Stundenausmaßes für das Fach Ernährung und Haushalt an und das demzufolge der Unterricht größtenteils geblockt stattfindet. Buchner und Kernbichler (2010) sprechen dieses Problem ebenfalls an und nennen den Aspekt, dass die Ausbildung von Handlungsrouinen der Schüler*innen durch die großen Zeitabstände fast unmöglich ist (Buchner & Kernbichler, 2010, S. 117). Auch die räumlichen Gegebenheiten sind oft nicht optimal (B3) und die finanziellen Mittel für eine gute Umsetzung meist nicht vorhanden (B3). Weitere Grenzen, die in Zusammenhang mit der Fachpraxis genannt werden, sind die möglichen Lebensmittelallergien und -intoleranzen (B3), die verschiedenen Religionen der Schüler*innen (B2) und die große Anfälligkeit auf Unterrichtsstörungen (B2). Wie auch Bartsch und Bürkle (2013, S. 21) spricht B3 die Tatsache an, dass die Wertschätzung gegenüber dem Fach oft sehr gering ist, da das Fach oft nur auf das einfache Kochen reduziert wird.

8.3 Forschungsfrage 3

Die Frage, welche Erkenntnisse sich aus den Subjektiven Theorien der Teilnehmenden für die Lehrer*innenbildung ableiten lassen, wird im Folgenden erläutert.

Im Rahmen der obigen Beschreibungen der Subjektiven Theorien der Interviewteilnehmenden wird deutlich, dass alle befragte Personen die diskutierten Themenbereiche „Handlungsorientierung“, „Theoretisches und Praktisches Lernen“ und „Fachpraxis Ernährung“ vorwiegend mit Blick auf das Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt an den Neuen Mittelschulen betrachtet haben. Alle Interviewteilnehmenden haben bestätigt, dass sie die Schulpraktika im Zuge des Lehramtstudiums Haushaltsökonomie und Ernährung an Neuen Mittelschulen absolviert haben und daher mit der Unterrichtspraxis des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung an den Allgemeinbildenden höheren Schulen zumindest im Rahmen des Studiums nie in Kontakt gekommen sind. Das ist natürlich auch dadurch bedingt, dass das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung nur an wenigen Schulen verankert ist.

Die Thematik der Fachpraxis Ernährung wurde laut allen Interviewteilnehmer*innen im Studium in verschiedenen Lehrveranstaltungen behandelt. Zu erwähnen ist jedoch, dass sie zwar beteuert haben, dass sie im Studium viele verschiedene Methoden und unterrichtliche Umsetzungen kennengelernt haben, allerdings sprechen zwei Personen (B1 und B3) nur konkret die Seminare an, in denen die Nahrungszubereitung thematisiert wurde. Auch B2 antwortet auf die Frage, welche Form der Fachpraxis Ernährung im Studium im Vordergrund stand, mit der Nahrungszubereitung. Was jedoch laut zweier Befragten (B1 und B3) definitiv zu kurz im Lehramtsstudium gekommen ist, ist die Unterrichtspraxis in der Schule.

Als größte Empfehlung für die universitäre Lehrer*innenbildung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung ergibt sich demnach ein höherer Anteil an unterrichtspraktischen Tätigkeiten in der Schule. Aus den Erkenntnissen der Interviewtexte leitet sich zudem die Empfehlung ab, im Studium ein verpflichtendes Unterrichtspraktikum in einer Allgemeinbildenden höheren Schule einzuführen. Damit soll gesichert werden, dass Studierende des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung ihre pädagogisch-praktischen Erfahrungen sowohl im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt an der Neuen Mittelschule als auch im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung an den Allgemeinbildenden höheren Schulen sammeln können.

9 Kritische Methodendiskussion

Dieses Kapitel widmet sich einer kritischen Betrachtung und Diskussion der gewählten Methodik der vorliegenden Masterarbeit.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich die Entscheidung, ein qualitatives Verfahren für diese Studie zu wählen, als sinnvoll erwiesen hat. Durch eine standardisierte bzw. quantitative Methode wäre es nicht möglich gewesen, die persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen der Untersuchungspersonen so offen und flexibel zu erheben und zusätzlich auf die Individualität der Aussagen einzugehen und gegebenenfalls nachzufragen. Da das Ziel dieser Arbeit war, die Subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zu ermitteln, erschien es plausibel, den gleichnamigen qualitativen Forschungsansatz der Subjektiven Theorien als Forschungsmethode zu wählen, da diese Methode schon seit Jahrzehnten zur Forschung von Subjektiven Theorien erfolgreich eingesetzt wird.

Das halboffene Leitfadeninterview hat sich zur Erhebung der Subjektiven Theorien sehr gut bewährt, da der Leitfaden zur Strukturierung und Orientierung der thematischen Inhalte schaffte und die offen gestellten Fragen genug Raum für eine subjektive und ausführliche Beantwortung seitens der Interviewteilnehmer*innen zugelassen haben. Zudem hat das Leitfadeninterview die Möglichkeit geboten, Interviewfragen bei Unklarheiten näher zu erläutern und auch auf Aussagen der Interviewpartner*innen einzugehen und nachzufragen.

Für die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien wurde ein narratives Interview angesetzt, in dem die Befragten anhand einer vorgefertigten Concept Map äußern mussten, ob ihre Subjektiven Theorien korrekt wiedergegeben wurden. Das narrative Interview sollte den interviewten Personen die Chance geben, ihre Gedanken frei heraus ohne Unterbrechungen erzählen zu können. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass nach der ersten Erzählaufforderung der Interviewerin von Seiten der Untersuchungspersonen wenig bis kaum etwas gekommen ist, sodass die Interviewerin das Interview schlussendlich doch sehr gelenkt hat und einige Fragen gestellt hat, um das Gespräch aufrecht zu erhalten. Dass von den befragten Personen nur wenige Äußerungen kamen, lag jedoch daran, dass sie fast zur Gänze mit der Concept Map einverstanden waren.

Kritisch anzumerken wäre jedoch, dass der Zeitraum zwischen der Erhebung und der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien ca. fünf Wochen betrug, jedoch laut Scheele und Groeben (2010) maximal zwei Wochen zwischen den Terminen auseinanderliegen sollten, damit sich die Interviewkandidat*innen noch an das Interview erinnern können (Scheele & Groeben, 2010, S. 513). Um dem Problem, dass die befragten Personen beim zweiten

Interviewtermin Erinnerungslücken haben, entgegen zu wirken, wurde ihnen kurz davor das Transkript ihres Interviews zum Durchlesen gesendet. Nichtsdestotrotz wäre eine kürzere Zeitspanne zwischen den Interviews zu empfehlen.

Ebenfalls zu erwähnen ist die eingeschränkte Methode des Struktur-Lege-Verfahrens, die für diese Studie gewählt wurde. Laut Scheele und Groeben (2010) wäre die Phase der Dialog-Konsens-Herstellung so gedacht, dass die Interviewteilnehmenden mit Hilfe des Struktur-Lege-Leitfadens ihr Strukturbild selbst legen. Aus zeitlichen Gründen wurde diese Methode jedoch abgelehnt und den Untersuchungspersonen stattdessen eine bereits fertig gestaltete Concept Map zur Beurteilung vorgelegt. Dadurch sind möglicherweise Antwortverzerrungen entstanden. Auch wenn keine Hinweise für solche Verzerrungen vorliegen, kann dieses methodische Problem nicht zur Gänze ausgeschlossen werden.

Die Aufzeichnung durch Audiografie erwies sich neben der Notwendigkeit im ersten Interviewtermin auch als sehr hilfreich im zweiten Interviewtermin. Obwohl eine Aufzeichnung des Gesprächs bei der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien nicht zwingend notwendig gewesen wäre, da Änderungen bzw. Ergänzungen direkt in der Concept Map notiert werden konnten, zeigte sie sich als wichtiges Datenmaterial. Die Interviewpersonen haben den Großteil ihrer Änderungen und Ergänzungen zwar direkt in die Concept Map eingezeichnet, jedoch wurde trotzdem der eine oder andere Gedanke nur mündlich geäußert und konnte anschließend von der Interviewerin in die Darstellung der Ergebnisse mit einbezogen werden.

Hinsichtlich der Vorbereitung, Erhebung und Auswertung der Daten kann als problematisch angesehen werden, dass diese nur von einer Person durchgeführt wurde und daher das Gütekriterium Triangulation nach Mayring (2016) nicht bestmöglich erfüllt werden konnte. Um die Objektivität der Studie zu erhöhen, wäre es daher ratsam, den methodischen Vorgang von mindestens zwei Forscher*innen durchführen zu lassen.

Obwohl auf die zweite Phase des Forschungsprogramms der Subjektiven Theorien, die explanative Validierung, in dieser empirischen Untersuchung bewusst verzichtet wurde (auf die Gründe wurde im Kapitel 6 eingegangen), ist dies jedoch kritisch anzumerken, da die Subjektiven Theorien somit nicht auf Gültigkeit überprüft wurden.

Als ergänzende Erhebungsmethode wäre beispielsweise eine gemeinsame Gruppendiskussion aller beteiligten Untersuchungspersonen im Anschluss an die Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorien, wie es beispielsweise Lehner-Hartmann (2014) umgesetzt hat, zielführend gewesen. In dieser Gruppendiskussion hätten die Interviewten eventuell durch den Austausch mit anderen Personen noch weitere Einblicke in ihre Subjektiven Theorien gegeben.

Abschließend kann mit Blick auf die hier genannten methodischen Stärken, aber auch Schwächen festgehalten werden, dass das gewählte Forschungsdesign sowie auch die konkrete Vorgehensweise in Anlehnung an die Forschungsfragen und die Zielsetzung der Arbeit angemessen war und zu einer fundierten und differenzierten Analyse geführt haben.

10 Resümee und Forschungsausblick

Die Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit war, die Subjektiven Theorien von angehenden Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung zur Handlungsorientierung und zur Verknüpfung von Theorie und Praxis im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung zu ermitteln.

Dazu wurde zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage eine systematische, fachwissenschaftliche Literaturanalyse durchgeführt, die die allgemein- und fachdidaktischen Grundlagen des Konzepts der Handlungsorientierung, des theoretischen und praktischen Lernens sowie der Fachpraxis Ernährung aufzeigt. Dabei wurde ersichtlich, dass die Handlungsorientierung und der Versuch nach der Verbindung von Theorie und Praxis schon jahrzehntelang in der allgemein- und fachdidaktischen Literatur thematisiert werden.

Zur Beantwortung der weiteren Forschungsfragen wurden auf Basis des Forschungsprogramms der Subjektiven Theorien (Groeben et al, 1988) im Rahmen der kommunikativen Validierung die Subjektiven Theorien der angehenden Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung zu den zuvor genannten Themenbereichen anhand eines halboffenen Leitfadeninterviews erhoben. Nach der Transkription der Interviews wurden auf Basis der erhobenen Daten Concept Maps zu den Subjektiven Theorien der Untersuchungspersonen erstellt. Nach einem Zeitraum von ca. fünf Wochen wurden die Subjektiven Theorien der Student*innen mittels der Concept Maps im Zuge eines narrativen Interviews gemeinsam mit der Forscherin in einem Dialog-Konsens-Verfahren rekonstruiert. Die Erkenntnisse beider Interviews wurden anschließend in Form von drei Fallanalysen präsentiert. Der gesamte Forschungsvorgang wurde dabei detailliert dokumentiert und kann daher nachvollzogen werden.

Aus den Ergebnissen der qualitativ-empirischen Untersuchung kommt hervor, dass die Subjektiven Theorien der Interviewteilnehmenden durchaus Ähnlichkeiten aufweisen. Alle befragten Personen betonen die Wichtigkeit von Handlungsorientierung und der Praxisorientierung in der Ernährungsbildung. Als häufigste genannte Methode wird in diesem Zusammenhang die Nahrungszubereitung genannt, was darauf schließen lässt, dass diese Methode im Studium stark thematisiert wurde und die Untersuchungspersonen auch in den schulpraktischen Erfahrungen oft mit der Nahrungszubereitung in Berührung gekommen sind. Anzumerken wäre auch, dass das Theorie-Praxis-Verständnis und die Möglichkeiten der Umsetzung handlungs- und praxisorientierter Methoden in den Fächern Ernährung und Haushalt und Haushaltsökonomie und Ernährung differenziert betrachtet wurden. Während im Kontext des Unterrichtsfaches Ernährung und Haushalt die Methode

Nahrungszubereitung im Fokus stand, wird Handlungsorientierung im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung stattdessen mit Methoden wie Experimente, Versuche, Exkursionen und Offenes Lernen vernetzt. Zudem zeigte sich, dass die Befragten die Begriffe Handlungsorientierung, Verbindung von Theorie und Praxis und Fachpraxis Ernährung während den Befragungen zunächst nicht in Zusammenhang gebracht haben und erst bei genauem Nachfragen bestätigt haben, dass diese Begriffe doch sehr eng miteinander verbunden sind.

Bei der Rekonstruktion der Subjektiven Theorien zeigte sich, dass die erstellten Concept Maps die Subjektiven Theorien der Interviewten durchaus gut widerspiegeln. Während der Großteil der Befragten zu Beginn sehr zögerlich mit Ergänzungen bzw. Änderungen der dargestellten Rekonstruktionsstruktur war, haben sich im Verlauf des Interviews ein paar wenige Adaptionen des Strukturbilds ergeben. Jedoch handelte es sich dabei überwiegend nur um Ergänzungen zum vertiefenden Verständnis.

Die Forschungsarbeit zeigt einen interessanten Einblick in die Subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zu wichtigen didaktischen Konzepten und Methoden wie der Handlungsorientierung, der Verknüpfung von Theorie und Praxis und der Fachpraxis Ernährung im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung. Sie zeigt insbesondere, welche Vorstellungen Student*innen aufgrund theoretischer Inhalte aus dem Studium, ihrer Erfahrungen im Zuge unterrichtspraktischer Tätigkeiten und möglicherweise aufgrund ihrer Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit entwickeln. Damit leistet die vorliegende empirische Untersuchung zu einer didaktischen Fragestellung einen bedeutsamen, grundlegenden Beitrag in der empirischen Forschung der Fachdidaktik Ernährung. Die Forschungsarbeit bietet demnach Potenzial als Grundlage für weiterführende Arbeiten. In einer Weiterführung der Arbeit könnten beispielsweise, auf diesen Erkenntnissen und der vorliegenden Methodik aufbauend, die Subjektiven Theorien von Lehrkräften der Ernährungsbildung erhoben werden. Darüber hinaus wäre eine qualitative Studie zur Gegenüberstellung der Subjektiven Theorien von Fachlehrpersonen des Unterrichtsfaches Ernährung und Haushalt in den Neuen Mittelschulen und Fachlehrpersonen des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung in den Allgemeinbildenden höheren Schulen zu den ausgewählten Themenbereichen und eventuell auf der Basis einer größeren Stichprobe zu empfehlen.

11 Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1980). *Denken: das Ordnen des Tuns : 1 : Kognitive Aspekte der Handlungstheorie* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bartoschek, K. & Tornieporth, G. (1994). *Waren- und Dienstleistungstests als Unterrichtsmethode. Zur Handlungsorientierung im Lernfeld Arbeitslehre*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bartsch, S. & Brandstätter, J. (2013). „Erlebnisküche“ – eine Inspirationsquelle für die Fachpraxis Ernährung?!. *Haushalt in Bildung Und Forschung*, 2(4), 61-71.

Bartsch, S. & Brüggemann, I. (2020). *Schülerwarentest mit Lebensmitteln - Methodenbaustein zur Verbraucherbildung in den Klassen 5 bis 13* (3. Aufl.). Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung: Bonn.

Bartsch, S. & Bürkle, P. (2013). Lernort Küche. Nahrungszubereitung als ein methodischer Zugang zur Fachpraxis Ernährung. *Haushalt in Bildung Und Forschung*, 2(4), 18-31.

Beer, S. (2004). *Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculumentwicklung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung* (Band 1). Paderborn: Universität Paderborn. Verfügbar unter http://www.evb-online.de/docs/01_2004-Grundlagen-verstaendnis.pdf [03.03.2020].

Bender, U. (Hrsg.). (2013). *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bern: Schulverlag plus AG.

Bender, U. (2000). *Haushaltslehre und Allgemeinbildung: Legitimationen und Perspektiven praktischen Lernens im Haushaltslehre-Unterricht* (Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Bd. 8). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bender, U. (2003). Reflektierte Aktion und engagierte Reflexion: Zur Verbindung von Tun und Denken in der Haushaltslehre. In H. Flöreke & K. Sebastian (Hrsg.), *Ernährungsbildung im Dialog* (S. 121-133). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bohl, T. (2003). Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In O. Vorndran & D. Schnoor

(Hrsg.), *Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen* (S. 211-231). Gütersloh: Verlag Bertelmann Stiftung.

Bönsch, M. (2000). *Praxishandbuch Gute Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Ernst Klett.

Buchner, U., Leitner, G. et al (2018). Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria EVA. Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage Poster 2015. Verfügbar unter [http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?Berichte%2C Publikationen und Downloads](http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?Berichte%2C%20Publikationen%20und%20Downloads) Publikationen TNE [03.03.2020].

Buchner, U. & Kernbichler, G. (2016). Ernährung und Haushalt in der NMS – eine SWOT-Analyse. In F. Bergmaier, E. Renner & M. Rittberger (Hrsg.), *Neue Mittelschule/NMS. Reform von oben für die da unten* (S. 108-120). Innsbruck: Studienverlag., Schulheft 162/2016

Buchner, U. (2002). *Auf einen Blick – Ernährung und Haushalt. Lehrerband. Beiträge zur Fachdidaktik*. Wien-Salzburg: Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch.

Buchner, U. (2011). Ernährungspraxis im Unterricht. Methode 7: Nahrungszubereitung im Unterricht. In U. Buchner, G. Kernbichler & G. Leitner (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 125-141). Innsbruck: Studienverlag..

Buchner, U. (2011). Grundlagen und Grundbegriffe. In U. Buchner, G. Kernbichler & G. Leitner (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 10-64). Innsbruck: Studienverlag.

Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (2011). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung*. Innsbruck: Studienverlag.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). *Lehrpläne – Neue Mittelschulen. Fassung vom 1.09.2018*. Verfügbar unter Rechtsinformationssystem des Bundes <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf> [18.02.2020]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Rechtsinformationssystem des Bundes. (2020). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. Fassung vom 28.02.2020*. Verfügbar unter Rechtsinformationssystem des Bundes <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpläne%20-%20allgemeinbildende%20höhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2018.02.2020.pdf> [28.02.2020].

Christmann, U., Groeben, N. & Schreier, M. (1999). Subjektive Theorien - Rekonstruktion und Dialog-Konsens. *Siegener Periodikum für internationale empirische Literaturwissenschaft*, 18, 138-153.

Cranach, M. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern, Stuttgart, Wien: H. Huber.

D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. (2010). *Glossar. Ernährungspraxis*. Verfügbar unter http://www.evb-online.de/glossar_ernaehrungspraxis.php [29.04.2020].

Dann, H.-D. (1992). Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 2-41). Münster: Aschendorff.

Dietrich, G. (1984). *Pädagogische Psychologie. Eine Einführung auf handlungstheoretischer Grundlage*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag. Verfügbar unter https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf [21.03.2020].

Engel, I. (2019). Handlungsorientiertes Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion anhand der unterrichtlichen Umsetzung in der Ernährungsbildung. *Haushalt in Bildung Und Forschung*, 8(1), 65-76.

Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht: REVIS Modellprojekt. 2003 – 2005*. Paderborn: Universität Paderborn. Verfügbar unter <http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit-Anhang-mit.pdf> [03.03.2020].

Fölling-Albers, M. & Hartinger, A. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: eine praktische Einführung* (2.Aufl.). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Galperin, P. (1979). *Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen*. In P. Galperin (Hrsg.), *Probleme der Lerntheorie* (S. 31-36). Berlin: Volk und Wissen.

Groebe, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*. Darmstadt: Steinkopff.

Groebe, N. & Scheele, B. (1984/86). *Produktion und Rezeption von Ironie* (Bd. I). Tübingen: Narr.

Groebe, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151-165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Groebe, N. (1988). Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In N. Groebe, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 17-24). Tübingen: Francke.

Groebe, N. (1992). Die Inhalts-Struktur-Trennung als konstantes Dialog-Konsens-Prinzip?! In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung subjektiver Theorien* (S. 42-89). Münster: Aschendorff.

Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

Gruber, H. & Rehl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *Journal für LehrerInnenbildung (jlb)*, 5(1), 8-16.

Gudjons, H. (2003). *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht* (3., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit* (7. aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hackel, M. & Klebl, M. (2008). Qualitative Methodentriangulation bei der arbeitswissenschaftlichen Exploration von Tätigkeitssystemen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 15. Verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9143> [30.04.2020].

Halteringer, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren : Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Heckhausen, H. (1974). Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In F.E. Weinert, C.F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie* (Band 1, S. 575-601). Frankfurt: Fischer.

Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 669-686). Wiesbaden: Springer VS.

Hoff, A. (2015). Fachräume im berufsbildenden Unterricht – die Lehrküche als Beispiel im Bereich Ernährung und Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung Und Forschung*, 4(1), 71-82.

Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor Verlag.

Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Aufl.). Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor Verlag.

Jürgens, E. (2003). *Schüleraktive Unterrichtsformen. Modelle und Praxisbeispiele für erfolgreiches Lehren und Lernen*. München: Oldenbourg Verlag.

Kelly, G. A. (1955). *Thy psychology of personal constructs* (2 Bde.). New York: Norton.

Kernbichler, G. (2011). Ästhetisches Lernen. Methode 3: Verkostung als Methode zur Bewusstseinsbildung. In U. Buchner, G. Kernbichler & G. Leitner (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 68-78). Innsbruck: Studienverlag.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. und Vollmer, H. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.

Klippert, H. (1991). Handlungsorientierter Politikunterricht. Anregungen für ein verändertes Lehr-/Lernverständnis. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung (Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik, 304)* (S. 9-30). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Krieger, C.G. (2000). *Schritt für Schritt zur Freiarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Krüger, R. (1991). *Projekt Offener Unterricht*. Braunschweig: SL Verlag.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4.Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Küstler, S. (2012). Ansätze zur Entwicklung von naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei Lernenden im Ernährungsunterricht. *Haushalt in Bildung Und Forschung*, 1(4), 17-26.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lehner-Hartmann, A. (2014). *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Leitner, G. (2011). Naturwissenschaftliche Zugänge zum Lernfeld Ernährung. Methode 4: Versuche als Mittler im Erkenntnisprozess. In U. Buchner, G. Kernbichler & G. Leitner (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 79-91). Innsbruck: Studienverlag.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 543-556). Wiesbaden: Springer VS.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Meuser, M. (2018). Leitfadeninterview. In R. Bohnsack, M. Meuser & A. Geimer (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 151f). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Mühlmann, U. & Sebastian, K. (2003). Methodenvielfalt in Theorie und Praxis. In H. Fröleke & K. Sebastian (Hrsg.), *Ernährungsbildung im Dialog* (S. 135-151). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Oepping, A. (o.J.). Das SchmeXperiment. Ein Konzept zum fachpraktischen Arbeiten im Unterricht im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung (REVIS). Universität Paderborn. Verfügbar unter http://www.evb-online.de/docs/SchmeXperiment-Druckfassung_280205.pdf [30.04.2020].

Patry, J.-L. (2005). Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker. In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 143-161). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Quellmalz, K. (2013). Der Döner – eine beliebte deutsch-türkische (Zwischen)Mahlzeit wie jede andere?!. *Haushalt in Bildung Und Forschung*, 2(3), 74-84.

Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.

Scheele, B. & Groeben, N. (2010). Dialog-Konsens-Methoden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 506-523). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scheele, B. (1988). Rekonstruktionsadäquanz: Dialog-Hermeneutik. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 126-179). Tübingen: Francke.

Scheele, B., Groeben, N. & Christmann, U. (1992). Ein alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 152-195). Münster: Aschendorff.

Schlee, J. (1988). Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 11-17). Tübingen: Francke.

Schreier, M. (2013). Qualitative Erhebungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarb. Aufl., S. 222-244). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Schreier, M. (2013). Qualitative Forschungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarb. Aufl., S. 189-221). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg Verlag.

Stiftung Wahrentest. (2018). *Jugend testet. Schülerwarentests als Unterrichtsmethode. Material für Lehrkräfte* (1. Aufl.). Stiftung Wahrentest: Berlin. Verfügbar unter file:///C:/Users/andre/Downloads/5400540_schuelerwarentest-unterrichtsmethode.pdf [30.04.2020].

Tornieporth, G. (1995). Unterrichtsmethoden im Lernfeld Ernährung. *Hauswirtschaftliche Bildung*, 71, 24-29. Thematisches Netzwerk Ernährung. (2018). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria. Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage* – Poster 2015. Verfügbar unter

http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?Berichte%2C_Publikationen_und_Downloads_Publikationen_TNE [03.03.2020].

Tornieporth, G. (1997). *Tomatenkultur: ein Unterrichtsmodell zur handlungs- orientierten Verbraucherbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Tornieporth, G., Boudodimos, H., & Palmer, C. (2017). Ein Unterrichtsexperiment zum handelnden Lernen. *Haushalt in Bildung Und Forschung*, 6(4), 3-12.

Traub, S. (2012). *Projektarbeit erfolgreich gestalten: Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Völkel, B. (2012). *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht* (3. durchg. u. aktual. Aufl.). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Wahl, D. (1988). Realitätsadäquanz: Falsifikationskriterium. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (180-205). Tübingen: Francke.

Wallrabenstein, W. (1991). *Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Wespi, C. (2013). Kaufentscheidungen fällen –Jugendliche entwickeln Warentests. In U. Bender (Hrsg.), *Erährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht* (S. 125-143). Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Schulverlag plus AG.

Witzenbacher, K. (1985). *Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. Anregungen und Beispiele für einen hauptschulgemäßen Unterricht* (1. Aufl.). Ansbach: Michael Prögel Verlag.

Wöll, G. (2004). *Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsdesign (eigene Darstellung)	60
Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden (eigene Darstellung; vgl. Anhang 13.3.3)	71
Abbildung 3: Theoretisches und Praktisches Lernen (eigene Darstellung; vgl. Anhang 13.5.1)	82
Abbildung 4: Handlungsorientierung (eigene Darstellung; vgl. Anhang 13.5.2)	87
Abbildung 5: Fachpraxis Ernährung (eigene Darstellung; vgl. Anhang 13.5.3)	96

13 Anhang

13.1 Datenschutzerklärung



Datenschutzerklärung der Universität Wien

Die Universität Wien ist Auftraggeberin, d.h. Verantwortliche dieser Datenverarbeitung im Sinne der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO). In Entsprechung der die Verantwortliche treffenden Informationspflichten ersuchen wir Sie um Kenntnissnahme der nachstehenden Mitteilung:

Diese Datenverarbeitung erfolgt für nachstehenden Zweck: **Zweck der Forschung im Rahmen einer Masterarbeit im Lehramtsstudium des Unterrichtsfaches Haushaltsökonomie und Ernährung**

Verantwortliche dieser Datenverarbeitung ist die Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien, (Namen der Verantwortlichen)

Den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien erreichen Sie unter der Adresse: datenschutzbeauftragter@univie.ac.at

Die Universität Wien verarbeitet im Rahmen der gegenständlichen Datenverarbeitung nachstehende Kategorien personenbezogener Daten:

☒ Name

☒ Audioaufnahme der beiden Interviews (Interview 1: Leitfadeninterview und Interview 2: Interview mit Struktur-Lege-Technik zur kommunikativen Validierung der Aspekte in Interview 1)

Rechtsgrundlage(n) der Verarbeitung:

- ☐ Einwilligung der betroffenen Person
- ☐ Erfüllung des mit der betroffenen Person geschlossenen Vertrages
- ☐ Erfüllung einer gesetzlichen Verpflichtung durch die Universität Wien
- ☐ Erfüllung einer Aufgabe im öffentlichen Interesse durch die Universität Wien
- ☐ überwiegende berechnigte Interessen der Universität Wien, nämlich [...]
- ☐ Ausübung von Rechten aus dem Arbeits- und Sozialrecht
- ☒ **Zwecke** des Archivwesens, der Statistik, **der Forschung**
- ☐ Die Daten wurden von der betroffenen Person selbst öffentlich gemacht.

Wenn die Bereitstellung der personenbezogenen Daten für diese Datenverarbeitung gesetzlich vorgesehen, vertraglich vorgeschrieben oder für einen Vertragsabschluss erforderlich ist, kann die Nichtbereitstellung der Daten dazu führen, dass die von der Universität Wien Ihnen gegenüber zu erfüllenden Verpflichtungen nicht erfüllt werden können.

Sofern die Daten nicht bei Ihnen selbst erhoben wurden, stammen die Daten aus nachstehender Quelle:

- ☐ öffentlich zugänglichen Quellen

Die über Sie ermittelten Daten werden an nachstehende EmpfängerInnen außerhalb der Universität Wien weitergeleitet: **Die Daten werden nicht an Dritte weitergeleitet.**

Die Daten werden in ein Drittland (EU- bzw. EWR-Ausland) oder an eine internationale Organisation übermittelt:

X Nein

- ☐ Ja, nämlich nach

Für die Übermittlung in dieses Drittland besteht ein Angemessenheitsbeschluss der Europäischen Kommission:

- ☐ Ja.
- ☐ Nein, allerdings sind mit dem Empfänger die Standardvertragsklauseln der EU-Kommission zur Wahrung eines angemessenen Datenschutzniveaus vereinbart (http://ec.europa.eu/justice/data-protection/international-transfers/transfer/index_en.htm).
- ☐ Nein, allerdings ist der Empfänger Privacy-Shield-zertifiziert. (<https://www.privacyshield.gov/welcome>).

Die Dauer der Datenspeicherung beträgt: Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Als Betroffene/-r der Datenverarbeitung haben Sie gegenüber der Universität Wien das Recht auf

- Auskunft,
- Berichtigung,
- Löschung,
- Einschränkung,
- Datenübertragbarkeit und
- Beendigung der weiteren Verarbeitung, wenn die Rechtsgrundlage der Verarbeitung ein überwiegendes berechtigtes Interesse des Auftraggebers/der Auftraggeberin ist oder die Daten zu wissenschaftlichen oder historischen Forschungszwecken oder statistischen Zwecken verarbeitet werden.

Sie haben darüber hinaus die Möglichkeit, eine erteilte Einwilligung für die Datenverarbeitung jederzeit ohne Angabe von Gründen zu widerrufen. Letztlich haben Sie die Möglichkeit, sich

über eine Ihrer Auffassung nach unzulässige Datenverarbeitung bei der österreichischen Datenschutzbehörde (www.dsb.gv.at) zu beschweren.

Wien, am 09.12.2019

13.2 Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Dresing & Pehl

Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014):

1. „Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsche angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ => „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pausen in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmung oder bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha, etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. „B4:“ gekennzeichnet.
10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
11. Störungen werden unter Angaben der Ursachen in Klammern notiert, z.B. (Handy klingelt).
12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z.B.: ((lacht)), (stöhnt)) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.“

(Kuckartz, 2014, S. 176f)

Ergänzende Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2018)

15. „Wort- und Satzabbrüche werden mit „/“ markiert.“

16. „Nach der Partikel „hm“ wird eine Beschreibung der Betonung in Klammern festgehalten.
Zu nutzen sind: bejahend, verneinend, nachdenkend, fragend, wohlführend, z.B. „hm (bejahend)“.
17. „Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt:
„Und ich sagte dann ‚Na, dann schauen wir mal‘“.
(Dresing & Pehl, 2018, S. 23f)

13.3 Interview 1

13.3.1 Interviewleitfaden 1

Interviewleitfaden

„Handlungsorientierung im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung (HÖE)“

Interviewtermin 1: Halboffenes Leitfadeninterview zur Erhebung der subjektiven Theoriestruktur der Befragten

Einleitung:

Guten Tag! Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an diesem Interview teilzunehmen. Mein Name ist _____ und ich bin Studentin des Lehramtsstudiums Master UF Haushaltsökonomie und Ernährung und Mathematik. Im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich die subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zum Verhältnis von theoretischem und praktischem Lernen unter dem Aspekt der Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung.

Bevor wir mit dem eigentlichen Interview beginnen, möchte ich mit Ihnen die Zustimmungserklärung und anschließend die Datenschutzerklärung durchgehen, die ich Ihnen vorab bereits zugesandt habe.

(Besprechen der Zustimmungserklärung und Datenschutzerklärung)

Haben Sie noch Fragen zur Zustimmungs- und Datenschutzerklärung? [...]

Dann würde ich jetzt zum eigentlichen Interview übergehen.

Sie studieren das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Wien. Bitte schildern Sie kurz, wie weit Sie mit Ihrem Studium fortgeschritten sind. Haben Sie die Masterschulpraxis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung bereits absolviert bzw. absolvieren Sie diese derzeit? (ggf. nachfragen, ob die Person derzeit eigenständigen Unterricht abhält bzw. seit wann)

(Die folgenden Fragen umfassen die wichtigsten Inhaltsbereiche und dienen als Orientierung. Wenn die Inhaltsaspekte von dem*der Interviewpartner*in bereits selbst benannt werden, dann sind diese Fragen optional.)

Fragenbereich 1: Handlungsorientierung (Fokus: Fachunterricht Haushaltsökonomie und Ernährung)

1. Der didaktische Grundsatz der Handlungsorientierung hat auch für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung Bedeutung. Welche Bedeutung hat Handlungsorientierung im Fachunterricht Ihrer Meinung nach?
2. Was kennzeichnet Ihrer Meinung nach Handlungsorientierten Unterricht? Was kennzeichnet Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?
3. Welche Lernziele werden im Handlungsorientierten Unterricht verfolgt?
4. Wie kann im handlungsorientierten Unterricht überprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Lernziele bzw. Kompetenzen erreicht haben?
5. Welche handlungsorientierten Unterrichtsmethoden kennen Sie?

Welche kennen Sie im Blick auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?

6. Welche möglichen Arten von Handlungsprodukten fallen Ihnen für das Unterrichtsfach HÖE ein?
7. Welche Chancen/Vorteile sehen Sie beim Handlungsorientierten Lernen? Welche Chancen/Vorteile sehen Sie bezogen auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?
8. Welche Herausforderungen/Probleme/Grenzen können Ihrer Ansicht nach im Handlungsorientierten Unterricht auftreten? Welche Herausforderungen/Probleme/Grenzen sehen Sie im Blick auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?
9. Haben Sie bereits (z.B. im Rahmen von Schulpraktika) handlungsorientierten Unterricht im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung gesehen bzw. selbst durchgeführt? Wenn ja, zu welchem Thema, wie umgesetzt,..? Bitte erzählen Sie möglichst genau von einem Unterrichtsbeispiel, das Sie gesehen oder durchgeführt haben und das Handlungsorientierung im Fachunterricht für Sie zeigt.

Fragenbereich 2: Theoretisches und praktisches Lernen

10. Was verstehen Sie unter theoretischem Lernen?
11. Was verstehen Sie unter praktischem Lernen?
12. Wie stellen Sie sich das Theorie-Praxis Verhältnis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung vor? Welche Erfahrungen haben Sie bezüglich des Theorie-Praxis

Verhältnisses im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung gemacht? Ggf. nachfragen mit Blick auf die unterschiedlichen Schularten (optional)

13. Wie kann theoretisches und praktisches Lernen im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung miteinander verknüpft werden? Bitte beschreiben Sie, wenn möglich, ein Unterrichtsbeispiel, das Sie gesehen oder durchgeführt haben.

Fragenbereich 3: Fachpraxis Ernährung

14. Welche Vorstellungen haben Sie zum Begriff der Fachpraxis Ernährung?

15. Welche Formen der Fachpraxis Ernährung sind Ihrer Meinung nach im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung denkbar? Ggf. ein Beispiel nennen

16. Welche Grenzen bzw. Probleme sehen Sie bei der Umsetzung der Fachpraxis Ernährung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?

17. Wurde die Thematik der Fachpraxis Ernährung und deren mögliche unterrichtliche Umsetzungen im Laufe des Studiums behandelt? Wenn ja, an welchen Stellen und wie?

18. Möchten Sie noch etwas Wichtiges zum Themenfeld unseres Interviews ergänzen?

Abschluss:

Somit wären wir am Ende unseres Interviews. Ich danke Ihnen sehr herzlich für das Gespräch. Ich würde Sie zum Abschluss gerne noch über die weitere Vorgehensweise der Forschung informieren. Das Leitfadeninterview wird nun von mir vollständig und anonymisiert transkribiert. Das Transkript Ihres Interviews werde ich Ihnen nach der Fertigstellung zur Kontrolle zukommen lassen. In ca. vier Wochen werden wir das zweite Interview mit Hilfe der Methode der kommunikativen Validierung durchführen, in dem ich versuche, Ihre subjektiven Theorien zum Themenfeld des Interviews durch ein Struktur-lege-Verfahren gemeinsam mit Ihnen zu rekonstruieren. Diese Methode ist Teil des Forschungsansatzes der Subjektiven Theorien (Hussy et al., 2013). Näheres dazu werde ich Ihnen vor dem Interview erklären.

Ich danke Ihnen nochmals für die Beteiligung an der Forschung für meine Masterarbeit. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag.

13.3.2 Interviewtranskripte

Transkript Interview1.1.2020-01-14

Projekt: Masterarbeit Haushaltsökonomie und Ernährung

Interview-Nr. 1

Name der Audiodatei: Interview1.1.2020-01-14

Datum der Aufnahme: Dienstag, 14. Jänner 2020

Ort der Aufnahme: Department für Ernährungswissenschaften der Universität Wien

Dauer: 30:16

Befragte Person: Student*in des Lehramtsstudiums Master Haushaltsökonomie und Ernährung

Interviewerin: Andrea S.

Datum der Transkription: 26. Jänner 2020

Transkribentin: Andrea S.

Besonderheiten: keine

- 1 **I:** Guten Tag. Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an diesem Interview teilzunehmen. Mein Name ist ____ und ich bin Studentin des Lehramtsstudiums Master Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung und Mathematik. Im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich die subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zum Verhältnis von theoretischem und praktischem Lernen unter dem Aspekt der Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Bevor wir mit dem eigentlichen Interview starten, möchte ich Ihnen [...] möchte ich mit Ihnen die Zustimmungserklärung und anschließend die Datenschutzmiteilung durchgehen, die ich Ihnen vorab bereits zugesandt habe. (Durchgehen der Datenschutzmiteilung und Einverständniserklärung) Haben Sie noch Fragen zur Zustimmungs- und Datenschutzerklärung?
- 2 **B1:** Nein.
- 3 **I:** Dann würde ich jetzt zum eigentlichen Interview übergehen. Sie studieren ja das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Wien. Bitte schildern Sie kurz wie weit Sie mit Ihrem Lehramtsstudium an der Universität Wien fortgeschritten sind.
- 4 **B1:** Ähm, ich bin jetzt im dritten Semester im Masterstudium. Somit fehlt mir nur mehr im nächsten Semester die Masterarbeit selbst.
- 5 **I:** Haben Sie die Masterschulpraxis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung bereits absolviert?
- 6 **B1:** Ja, dieses Semester und bin fertig damit.
- 7 **I:** Haben Sie dieses im [...] bereits als Lehrerin durchgeführt? Also wurde es Ihnen dann angerechnet oder haben Sie es im Rahmen einer Lehrveranstaltungen/ Lehrveranstaltung durchgeführt?
- 8 **B1:** Nein, ich hab das zweite gemacht. Also im Rahmen einer Lehrveranstaltung.
- 9 **I:** Okay. Der didaktische Grundsatz der Handlungsorientierung hat auch für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung Bedeutung. Welche Bedeutung hat Handlungsorientierung im Fachunterricht Ihrer Meinung nach?

- 10 **B1:** [...] ((überlegt)) Also meinst du jetzt Handlungsorientierung [...] / Wie? Im Unterricht selbst (**I:** Hm. ((bejahend))) oder? Ähm.
- 11 **I:** Der Begriff Handlungsorientierung sagt dir was?
- 12 **B1:** Hm ((überlegt)). [...] Naja für mich ist/ steht halt immer im Vordergrund, dass die Schüler und Schülerinnen was lernen, was sie halt dann für die Zukunft brauchen. Somit ist für mich wichtig, dass man ihnen besonders im praktischen Unterricht viel beibringt, das was sie im späteren Leben halt benötigen. Und somit ist für mich theoretisches Wissen oder/ also Abfragen von Fakten halt nicht so relevant. Somit finde ich, dass besonders in unserem Fach das sehr wichtig ist, dass man ihnen verschiedenste Dinge halt zeigt, ihnen beibringt und das kann man relativ gut im Kochunterricht halt schon machen.
- 13 **I:** Was kennzeichnet Ihrer Meinung nach Handlungsorientierten Unterricht? Also welche Merkmale?
- 14 Ähm. ((überlegt)) (Person kommt kurz in den Raum und ist im Hintergrund beschäftigt.) [...] Handlungsorientierter Unterricht [6s]/ Was kennzeichnet das? [...] Hm ((überlegt)), vielleicht [...] / Ja dass Schüler und Schülerinnen selbstständig lernen etwas zu tun, sie nicht nur immer direkte Anweisungen benötigen sondern das Ziel ist halt schon, dass sie halt dann schlussendlich selbstständig handeln können und das sollte man halt schon als Lehrerin beibringen können. Finde ich halt schon wichtig. Also so in der Art würde ich das beschreiben oder dass das halt wichtig ist.
- 15 **I:** Okay. Welche Lernziele werden im Handlungsorientierten Unterricht verfolgt?
- 16 **B1:** Also ich finde, dass das oberste Ziel ist für mich das selbstständige Lernen und das selbstständige Arbeiten. Dass sie halt dann in Zukunft was davon haben und das ist halt für mich das oberste Ziel. Ähm. [8s] ((überlegt lange)) Was noch? [7s]. ((überlegt lange)) Ich denke mir, dass sie Wissen und auch ihr Können auch an andere weitergeben können. Das heißt, dass sie nicht nur selber von dem Wissen profitieren, sondern dass sie halt anderen Leuten auch was weitergeben können. Zum Beispiel, dass sie ihren Geschwistern was beibringen können oder auch den Eltern sagen können: „Hey, das haben wir gelernt oder das machen wir gerade im Unterricht.“ Und somit kann man das immer weitergeben und nicht nur für sich selbst in Anspruch nehmen. [...] Ja. [...] Das würde ich so spontan sagen. (Person verlässt den Raum.)
- 17 **I:** Wie kann im Handlungsorientierten Unterricht überprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler die Lernziele bzw. Kompetenzen erreicht haben?
- 18 **B1:** [...] Naja ich würde sagen, dass man ihnen vorher /also mit ihnen gemeinsam irgendwas erarbeitet und dass man da halt immer noch ihnen Sachen vorzeigt und so. Und dann im späteren Verlauf, wenn man halt schon öfters mit ihnen Unterricht gemacht hat, dass man dann auf das aufbaut, was man ihnen schon in den Voreinheiten gelernt hat und ihnen mal sagt: „Ja, mach du jetzt einmal. Wie könntest du das machen?“ Oder: „Versuch es halt alleine zu machen.“ Und dann eher mehr nur mehr als unterstützende Person dabei sein und somit kann man das, glaube ich, relativ gut kontrollieren was jetzt wirklich hängengeblieben ist, was die Schüler und Schülerinnen schon eigenständig können und wo man noch ansetzen muss, wo man weiterhelfen muss. [...] Ja.
- 19 **I:** Welche Handlungsorientierten Unterrichtsmethoden kennen Sie? (**B1:** Boah.) Auch im Hinblick auf das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung? [...] Oder welche Methoden würden Sie als handlungsorientiert bezeichnen?
- 20 **B1:** [10s] ((überlegt lange)) Ich glaube, ich finde Handlungsorientierte Methoden eher mehr wo irgendein Produkt halt dann entsteht. Zum Beispiel bei Experimenten, da können die Schüler und Schülerinnen irgendwas machen und sie lernen es dann direkt und können auch sehen was passiert. Sowas finde ich handlungsorientiert. Genauso finde ich auch [...] Exkursionen oder so, wo man halt irgendwo anders, in irgendwelchen Unternehmen oder in irgendwelche Betriebe halt schaut. Somit können die Schüler und Schülerinnen direkt vor Ort lernen, um was es geht und das dann halt

- später aufschlüsseln. Sowas ist für mich auch Handlungsorientierte Methoden. [...]Ähm [...] jetzt so spontan [...] ((lacht))/ sonst weiß man immer so die und die Methode gibt es. Ähm [8s]. ((überlegt lange)) Ich weiß nicht, so jetzt gerade fällt mir jetzt eigentlich gar nicht mehr ein. Voll schlecht. ((lacht))
- 21 I:** Sie haben jetzt Produkte erwähnt/ also dass ein Produkt entsteht. (**B1:** Ja.) Welche möglichen Arten von Handlungsprodukten fallen Ihnen ein für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?
- 22 B1:** Ja klassisch einmal irgendwelche typischen Speisen oder so, die was man halt gemeinsam erarbeitet und halt kocht, würde ich sagen, ist ein Produkt. Aba ich denke mir dann auch so, was man im theoretischen Unterricht machen kann, [...] sind sicherlich auch [9s] ((überlegt lange)) Ich steh gerade voll auf der Leitung. Oh Gott. [...] Egal. Können wir vielleicht später nochmal zurück auf diese Frage gehen?
- 23 I:** Gerne. Welche Chancen oder Vorteile sehen Sie beim Handlungsorientierten Lernen?
- 24 B1:** Naja ich glaube eher mehr, eh wie ich schon angesprochen habe, dass sie halt durch Handlungsorientiertes Lernen wirklich was lernen für die Zukunft, was sie selber anwenden können und das ist halt das Wichtigste. Und das sehe ich als eher als Vorteil vom Handlungsorientierten Unterricht, weil sie dann wirklich merken, das was sie machen hat auch wirklich einen Sinn und ist sinnvoll und ist nicht nur irgendwie Faktenwissen oder so und sie wissen das auch und sind dann auch selber eher Experten dafür und können das auch eher dann besser weitergeben. [...] Ja.
- 25 I:** Gibt es irgendwelche Herausforderungen, Probleme oder Grenzen, die beim Handlungsorientierten Unterricht auftreten könnten?
- 26 B1:** Wird es sicher geben ((lacht)). [5s] ((überlegt)) Naja ich glaube, dass nicht immer alles so funktionieren kann, wie man es sich vorstellt. Dass es sicher auch nicht dann immer das Ziel erreicht wird, dass man sich als Lehrperson vor/ vornimmt. Beispielsweise kann es nicht jeder oder jede mit irgendwas jetzt unbedingt anfangen oder interessiert einem nicht so. Somit glaube ich, dass es halt dann trotzdem auch das relevant ist, wie sich jetzt sich ein Schüler oder Schülerin für Sachen begeistern lässt und [...] somit glaube ich, dass das schon eine Grenze ist, dass halt nicht/ auch wenn man noch so einen Unterricht so handlungsorientiert geplant hat und die Schüler und Schülerinnen viel zum Angreifen haben, weil sie es halt verstehen müssten/ weiß man halt nie wirklich was ankommt und ob das wirklich so ankommt, dass sie dann schlussendlich das für ihr Leben dann wirklich brauchen oder sie meinen, dass sie es halt brauchen könnten. Ja, oder das auch mal irgendwo anwenden werden.
- 27 I:** Haben Sie bereits selbst Handlungsorientierten Unterricht im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung gesehen bzw. selbst durchgeführt, also z.B. im Rahmen von Schulpraktika? [...] Wenn Sie jetzt an Ihre Schulpraxis denken in diesem Semester.
- 28 B1:** [5s] ((überlegt)) Ich würde schon sagen, ja. Nur ich weiß halt nicht, ob jetzt nur der reine Kochunterricht oder so halt auch in dieses Schema fällt. [...] Aber sonst würde ich schon sagen, ja.
- 29 I:** Könnten Sie kurz von einem Unterrichtsbeispiel sprechen, das Sie durchgeführt haben, wo Handlungsorientierung Ihrer Meinung nach vorkommt.
- 30 B1:** [...] Naja ich finde es halt so, beispielsweise habe ich gesehen, dass im theoretischen Unterricht von den Grundnährstoffen geredet worden ist, wie Fette, Kohlenhydrate und Proteinen und da ist es halt so theoretisch: „Für was braucht man diese Grundnährstoffe? Und wo sind diese Grundnährstoffe enthalten?“ Und dann ist es halt wirklich im Kochunterricht [...] dann zu diesen einzelnen Grundnährstoffen wirklich dann was zubereitet worden. Da sind dann Nudeln mit Tomatensauce / Hört sich jetzt voll simpel an, aber schlussendlich sind dann wirklich alle Grundnährstoffe vorhanden gewesen im Unterricht selbst und dann hat die Lehrperson dann auch wieder auf die Theorie verwiesen: „So was haben wir da jetzt gelernt? Zu was gehören jetzt zum

- Beispiel Nudeln dazu?“ Und hat halt dann das theoretische Wissen im praktischen Unterricht halt noch einmal bearbeitet und ist darauf nochmal eingegangen. Und ich glaube so die Kombi hat dann eigentlich ganz gut gepasst.
- 31 I: Also das Thema der Unterrichtsstunde war Fette, Kohlenhydrate, Proteine?
- 32 B1: Genau.
- 33 I: Und haben Sie den Unterricht selbst durchgeführt oder haben Sie da hospitiert?
- 34 B1: Teils, teils. Also es war so, dass ich den Unterricht schon bei meiner Mentorin vorhergesehen habe. Und dann eine Woche später hat/ war die zweite Gruppe dran von der Klasse und da hab ich es selber gemacht.
- 35 I: [...]Und haben Sie handlungsorientiert jetzt außer bei der Nahrungszubereitung, also beim klassischen Kochen, sonst irgendwo gesehen bei einer Hospitation oder selbst durchgeführt?
- 36 B1: [...] Ich überlege, aber mir fällt gerade nichts ein. Aber ich glaube schon, dass das sicher einmal vorgekommen ist, weil [...]. Aber jetzt gerade, dass ich direkt ein Beispiel geben könnte, fällt mir jetzt echt nicht ein.
- 37 I: Okay. Dann schauen wir weiter zum nächsten Fragenbereich: zum theoretischen und praktischen Lernen. Was verstehen Sie unter theoretischem Lernen?
- 38 B1: [...] ((lacht)) Naja theoretisches Lernen/ dass ich halt eine Theorie lerne, irgendwelche, weiß ich nicht, Hintergrundwissen von irgendwelchen Thematiken, was auch eher mehr so Faktenwissen ist. So in der Art würde ich theoretisches Wissen oder Lernen halt interpretieren.
- 39 I: Und im Vergleich dazu: Was verstehen Sie unter praktischem Lernen?
- 40 B1: Dass ich wirklich was tue und handle dabei und wirklich an irgendetwas arbeite, das was ich vielleicht schon theoretisch einmal gehört habe oder ich weiß, dass es das gibt. Aber ich muss dann wirklich das auch anwenden können. Und man muss vielleicht auch beim praktischen Lernen überhaupt auch vorher noch gar kein Thema jetzt näher irgendwie gelernt haben oder von dem schon irgendwie was wissen, sondern auch wenn ich schon was tue dabei und ich das das erste Mal vielleicht mache, lerne ich ja auch schon was. Somit würde ich das eher als praktisches Lernen beschreiben.
- 41 I: Und wie stellen Sie sich jetzt das Theorie-Praxis-Verhältnis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung vor? Also wieviel Theorie, wieviel Praxis?
- 42 B1: Also es wird eigentlich jetzt gerade so, also so wie ich es im Unterrichtspraktikum gesehen habe, ist es eher mehr so, dass halt mehr 20 Minuten halt nur Theorie ist und dann die restliche Einheit, ich glaube das waren dann 80 Minuten, war Praxis. Weil halt der Kochunterricht schon relativ viel Zeit in Anspruch nimmt. Nur ich finde halt in 20 Minuten Theorie ist es halt relativ schwierig, wirklich was zu erarbeiten, wo sich halt die Kinder wirklich was mitnehmen könnten. Somit glaube ich, finde ich es gescheiter, obwohl es, glaube ich, in der Praxis oftmals nicht funktioniert, weil man einfach die Stunden nicht dafür hat, was sehr schade ist/ dass man beispielsweise jetzt sagen kann, man kann/ hat wirklich 50 Minuten Zeit, dass man wirklich was Theoretisches erarbeitet mit Arbeitsblätter und auch irgendwie ein Thema halt auch kreativ gestalten kann. Und somit haben sie einen theoretischen Input. Und dann hat man vielleicht eine Woche darauf wirklich zwei Einheiten, wo man dann wirklich was kochen kann zu diesem Thema, weil oftmals finde ich es dann schon/ ist es eher stressig oder dann wird nur so oberflächlich, in so 20 Minuten, nur ganz oberflächlich irgendein Thema angeschnitten. Und somit finde ich halt, da können sich die Schüler weniger mitnehmen und dann sind sie eher mehr nur auf das bezogen: Ma und heute tun wir wieder was essen und so. Und oftmals wird das halt schon, kommt des halt schon zu kurz im Unterricht selbst.
- 43 I: Sie sprechen jetzt aber vom Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt.

- 44 **B1:** Genau, in einer NMS. (I: Okay.) In einer AHS kann ich es ehrlich gesagt nicht sagen, weil [...] ich habe Ernährung in einer AHS noch nie selbst [...] gesehen oder selber unterrichtet.
- 45 **I:** Aber wie würden Sie sich das Theorie-Praxis-Verhältnis dort vorstellen? Also was wäre Ihre Wunschvorstellung?
- 46 **B1:** Meine Wunschvorstellung wäre eher eh so, wie ich es gesagt habe, so dass man beispielsweise 50 Minuten wirklich Zeit hat, dass man eine Theorieeinheit plant, dass man wirklich was Theoretisches durchbringt. Wenn es jetzt wirklich was Intensiveres ist oder wenn man Gruppenarbeiten plant, dann vielleicht einmal zwei Einheiten dafür in Anspruch nimmt. Und dann wieder einen größeren Block hat mit mindestens zwei Einheiten, wo man halt dann wirklich was kochen kann, was erarbeiten kann. So würd ich mir das vorstellen, aber da ist leider/ sind leider die Stunden nicht da, dass man es so machen könnte.
- 47 **I:** Das heißt, wie [...] könnte man Ihrer Meinung nach theoretisches und praktisches Lernen miteinander verknüpfen? [4s] Sie haben das jetzt sehr getrennt mit einer Stunde Theorie, einer Stunde Praxis. Aber wie könnte man das zusammen verknüpfen?
- 48 **B1:** Naja vielleicht, dass man [...] während der Praxis irgendwie das theoretische Wissen [...] beibringt nur dann ist halt wieder die Frage: „Was wird dann wirklich [...] / Was ist dann wirklich der Lernerfolg, auch vom Theoretischen? Wie passen die Schüler und Schülerinnen da währenddessen auf, wenn sie halt praktisch auch was machen müssen?“ Das ist halt dann fraglich. Ich würde aber auch sagen, besonders in unserem Unterricht muss man auch nicht immer nur kochen, also in einer Küche irgendwas Praktisches machen. Sondern ich glaube auch, dass man genauso auch in 50 Minuten das schafft, dass man praktisches Handeln auch dabei hat. Beispielsweise durch Experimente, dass man kurz theoretisches Wissen verpackt, dann ein Experiment macht und während dem Experiment irgendwas erklärt oder [...] / ja theoretisches Wissen hineinbringt und das halt dann nochmal überarbeitet und nochmal darauf eingeht, was man jetzt genau da gelernt hat. Also ich glaube, man braucht nicht unbedingt immer eine Küche zur Verfügung, dass man jetzt was zeigt. [...] Oder dass man jetzt unbedingt noch was kochen muss.
- 49 **I:** Okay. Welche Vorstellungen haben Sie zum Begriff der Fachpraxis Ernährung? [...] Was verstehen Sie darunter?
- 50 **B1:** [5s] ((überlegt)) Naja, dass man das was man/ also welches Fach, dass man jetzt ausgewählt hat/ dass man das dann auch unterrichten kann und das auch ausprobieren kann. Dass man halt in einer Schule ist und dort eh so, wie es jetzt bei der Schulpraxis war/ dass man da selbstständig unterrichten darf und man sich auch im Schulleben irgendwie sich integrieren kann und aber trotzdem dass es auch, Fachpraxis/ dass ich dann trotzdem aber auch, eh so wie es jetzt ist im Studium / Dass man trotzdem irgendwie so theoretisch nochmal reflektieren kann und sich auch mit anderen austauschen kann. Das finde ich schon auch gut. Und das so, finde ich halt, dass das Fachpraxis ist.
- 51 **I:** Also Sie haben das jetzt auf die Uni bezogen?
- 52 **B1:** Genau.
- 53 **I:** Fachpraxis Ernährung kann man auch sehen als einfach das praktische Tun im Fach Ernährung (**B1:** Ah okay.) und Haushalt oder Haushaltsökonomie und Ernährung [...] Unter dem Begriff jetzt: Welche Formen der Fachpraxis Ernährung sind denn Ihrer Meinung nach im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung denkbar? Sie haben jetzt schon sehr oft die Nahrungszubereitung genannt, also das klassische Kochen. Fallen Ihnen weitere Formen der Fachpraxis Ernährung ein?
- 54 **B1:** [5s] ((überlegt))
- 55 **I:** Sie haben, glaube ich, schon Experimente genannt? Würden Sie das dazu zählen?

- 56 **B1:** Ja, würde ich schon dazu zählen. Ja dann auch Projektunterricht, finde ich halt auch spannend und wichtig und, glaube ich, ist auch Fachpraxis. Dass man an irgendeinem gemeinsamen Projekt arbeitet beispielsweise [4s]. Ich habe jetzt einmal in der Schule/ also nein nicht in der Schule, das war jetzt auf der Uni, beispielsweise das Foodsharing: „Wie kann man das für die Schüler und Schülerinnen irgendwie ansprechend gestalten oder könnte man das in der Schule auch umsetzen?“ Und ist zwar schwierig mit der Umsetzung zwecks Hygienerichtlinien und so aber zum Beispiel man könnte ja trotzdem in einer Schule den Kühlschrank aufstellen und da kann/ können Schüler und Schülerinnen etwas mitnehmen beispielsweise was sie daheim nicht mehr essen und somit in der Schule das teilen. Fällt mit jetzt spontan ein.
- 57 **I:** Haben Sie das Projekt an der Schule gesehen oder?
- 58 **B1:** Nein, das war nur eine Idee (**I:** Achso.) im Rahmen einer/Wie hat das Fach/ Also wie heißt das Seminar? Unterrichts-?
- 59 **I:** Also im Rahmen einer Lehr- (**B1:** Genau.) Veranstaltung?
- 60 **B1:** Und da ist mir so die Idee gekommen, dass man zum Beispiel so ein Projekt machen könnte und ich glaube auch, dass das halt zur Fachpraxis zählt, dass man halt Projekte, verschiedenste Projekte mit den Schülern durchführen kann und die sicher dann auch was daraus lernen.
- 61 **I:** Ja. Welche Grenzen bzw. Probleme sehen Sie bei der Umsetzung der Fachpraxis Ernährung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?
- 62 **B1:** [...] Also erstens einmal, ich glaube, dass sowas relativ viel Planung/also dass da relativ viel Planung dahintersteckt und somit ist es sehr zeitaufwendig für die Lehrperson und muss sich halt auch viel Zeit nehmen, besonders wenn du jetzt ein Projekt planst [...] und dann/ dass man wirklich wieder ein Ziel vor Augen hat und so und dass das wirklich dann so funktioniert, wie es geplant ist, ist es halt dann immer. Ja. Es kann funktionieren, aber es kann oftmals voll daneben gehen. Ich glaube, dass das halt auch an der Motivation der Lehrperson hängt, weil wenn die Lehrperson beispielsweise sagt: Nein, Projektunterricht oder Experimente oder irgendwie ein Praxisbezug oder man geht zum Beispiel jetzt, macht eine Exkursion irgendwo hin, dann glaube ich, dass man halt als Lehrperson relativ viel [...] Organisation braucht und wenn man jetzt nicht so viel Zeit hat oder man traut sich das alleine nicht zu, dann ist es halt relativ schwierig. Und so glaube ich auch, braucht man halt oftmals auch Unterstützung von anderen Lehrpersonen, dass man halt sagt: Hey, machen wir das gemeinsam oder so, weil es halt oftmals für eine Person vielleicht zu aufwendig ist oder zu viel Verantwortung, dass man es halt dann wirklich so umsetzen kann oder dass halt dann wirklich das Ziel herauschaut, was man sich vorgenommen hat.
- 63 **I:** Wurde die Thematik der Fachpraxis Ernährung und deren möglichen unterrichtlichen Umsetzungen im Laufe des Studiums behandelt? Wenn ja, an welchen Stellen und wie?
- 64 **B1:** [...] Also ich finde in/ besonders in Ernährung und Haushalt, finde ich schon, dass man relativ viele so Beispiele gelernt haben oder verschiedenste Methoden kennengelernt haben, wie wir halt in der Fachpraxis was umsetzen können. Ich glaube, da hat es schon einige Lehrveranstaltungen dazu gegeben. Ich kann mich noch relativ gut erinnern, das war aber schon im Bachelor. Da haben wir irgendwie so Nahrungszubereitung gehabt, ich weiß jetzt genau/ nicht genau, wie es geheißen hat. Aber da hat man halt in der Küche was erarbeitet, das war, ich glaube /da waren/ da habe ich zwei Kurse mal gehabt, wo man halt auch selber was gekocht haben und selber halt auch was vorbereitet haben wie Rezepte oder so, wo man halt relativ viel gelernt haben. Aber auch so/ wie so Methoden der Unterrichtsgestaltung, hat es, glaube ich, auch mal ein Seminar gegeben oder. [...] Oder auch jetzt eh das, was man im Laufe des Masterstudiums machen muss in Ernährung und in Haushaltsökonomie. Da da/ weil da muss halt auch jeder irgendwie was planen und/ oder verschiedenste Methoden halt sind da vorgestellt worden und hat man auch selber halt dann auch zu seinem

eigenen Unterrichtsthema halt dann auch was entwickeln müssen. Und ich glaube, da ist schon relativ viel Austausch da, weil jeder Studierende muss halt da was erarbeiten und was machen und da kann man sich relativ viel mitnehmen und es wird halt dann auch noch untereinander ausgetauscht. Somit glaube ich, dass/ also dass ich jetzt nicht finde, dass es zu kurz gekommen wäre im Studium. Aber ich finde halt eher, mehr so, das was zu kurz gekommen ist/ ist halt, das dass du in der Schule richtig stehst und auch alleine unterrichtest. Des finde ich, dass zu kurz gekommen ist oder so jetzt verschiedenste Methoden oder wie man halt einen Unterricht ansprechend gestalten kann, muss ich sagen, dass ich schon viel gelernt habe während dem Studium.

65 I: Möchten Sie noch etwas Wichtiges zum Themenfeld unseres Interviews ergänzen?

66 B1: ((lacht)) Nein, ich glaube, ich habe schon relativ viel gesagt. Zumindest fällt mir jetzt spontan nichts mehr ein.

67 I: Okay. Somit wären wir am Ende unseres Interviews. Ich danke Ihnen sehr herzlich für das Gespräch. Ich würde Sie zum Abschluss gerne noch über die weitere Vorgehensweise der Forschung informieren. Das Leitfadeninterview wird nun von mir vollständig und anonymisiert transkribiert. Das Transkript Ihres Interviews werde ich Ihnen nach der Fertigstellung zur Kontrolle zukommen lassen. In ca. vier Wochen werden wir das zweite Interview mit Hilfe der Methode der kommunikativen Validierung durchführen, in dem ich versuche, Ihre subjektiven Theorien zum Themenfeld des Interviews durch ein Struktur-Lege-Verfahren gemeinsam mit Ihnen zu rekonstruieren. Diese Methode ist Teil des Forschungsansatzes der Subjektiven Theorien. Näheres dazu werde ich Ihnen vor dem Interview erklären. Ich danke Ihnen nochmals für die Beteiligung an der Forschung für meine Masterarbeit. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag.

68 B1: Danke, ebenfalls.

Transkript Interview1.2.2020-01-14

Projekt: Masterarbeit Haushaltsökonomie und Ernährung

Interview-Nr. 2

Name der Audiodatei: Interview1.2.2020-01-14

Datum der Aufnahme: Dienstag, 14. Jänner 2020

Ort der Aufnahme: Department für Ernährungswissenschaften der Universität Wien

Dauer: 19:00

Befragte Person: Student*in des Lehramtsstudiums Master Haushaltsökonomie und Ernährung

Interviewerin: Andrea S.

Datum der Transkription: 26. Jänner 2020

Transkribentin: Andrea S.

Besonderheiten: keine

1 I: Guten Tag. Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an diesem Interview teilzunehmen. Mein Name ist ____ und ich bin Studentin des Lehramtsstudiums Master Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung und Mathematik. Im Rahmen

- meiner Masterarbeit untersuche ich die subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zum Verhältnis von theoretischem und praktischem Lernen unter dem Aspekt der Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Bevor wir mit dem eigentlichen Interview starten, möchte ich mit Ihnen die Zustimmungserklärung und anschließend die Datenschutzmitteilung durchgehen, die ich Ihnen vorab bereits zugesandt habe. Gemäß Datenschutzgesetz muss für ein derartiges Interview die Zustimmung der Interviewteilnehmer*innen eingeholt werden, die ich von Ihnen bereits schriftlich erhalten habe. (Durchgehen der Datenschutzmittlung und Zustimmungserklärung) Haben Sie noch Fragen zur Zustimmungs- und Datenschutzerklärung?
- 2 **B2:** Nein.
- 3 **I:** Dann würde ich jetzt zum eigentlichen Interview übergehen. Sie studieren ja das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Wien. Bitte schildern Sie kurz, wie weit Sie mit Ihrem Studium fortgeschritten sind.
- 4 **B2:** Ich bin mittlerweile im dritten Semester des Masterstudiums. Habe alle Praxis absolviert und bin eigentlich kurz vor dem Fertigwerden.
- 5 **I:** Und Sie unterrichten bereits?
- 6 **B2:** Ich unterrichte mit einer vollen Lehrverpflichtung, ja.
- 7 **I:** Das heißt, Sie haben sich die Masterschulpraxis im Rahmen Ihrer Unterrichtstätigkeit anrechnen lassen können.
- 8 **B2:** Genau.
- 9 **I:** Oder rechnen diese an.
- 10 **B2:** Genau.
- 11 **I:** Und Sie unterrichten an einer NMS?
- 12 **B2:** Ja, im ((Ort des Schulstandorts)).
- 13 **I:** Okay. [...] Der didaktische Grundsatz der Handlungsorientierung hat auch für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung Bedeutung. Welche Bedeutung hat Handlungsorientierung im Fachunterricht Ihrer Meinung nach?
- 14 **B2:** Ja, ich finde eben, das Fach Ernährung und Haushalt hat sehr viel auch mit Praktischem zu tun. Das /Bei der Handlungsorientierung geht es ja auch mit der Verbindung Kopf- und Handarbeit und deswegen finde ich es sehr wichtig, das zu fördern.
- 15 **I:** Sie sprechen jetzt vom Fach Ernährung und Haushalt. Wie sieht es aus, wie sieht es aus, wenn zum Beispiel in der AHS beim Fach Haushaltsökonomie und Ernährung [...] Hat da für Sie Handlungsorientierung dieselbe Bedeutung, also auch eine wichtige Bedeutung?
- 16 **B2:** Ja schon. Ich würde es aber eher mit Versuchen, Experimenten und so weiter verbinden.
- 17 **I:** Was kennzeichnet denn Ihrer Meinung nach Handlungsorientierten Unterricht, auch in Bezug auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?
- 18 **B2:** Einerseits, dass die Schüler*innen auch was frei selbstständig erledigen können. Das man dadurch die Selbstständigkeit fördert und dass sie, ja, sich bewusst werden wie was funktioniert zum Beispiel.
- 19 **I:** Welche Lernziele werden Ihrer Meinung nach im Handlungsorientierten Unterricht verfolgt? Also was sollen, sollen die Schüler davon mitbringen?
- 20 **B2:** Ja, wenn ich es jetzt auf die NMS umlege, dann vor allem eine Lebensvorbereitung durch diese praktischen Arbeiten. Es kommt ja alles auf sie selbst zu, wenn sie erwachsen werden wie Kochen, Zusammenräumen, Haushalt führen.
- 21 **I:** Neben der Lebensvorbereitung, sonst noch irgendwelche Lernziele?
- 22 **B2:** Ja, es ist [...]. Ich finde, es ist auch immer besser abrufbar, wenn man es einmal gehört und dann auch gemacht hat. Also diese Verbindung eben wiederum.

- 23 **I:** Und wie kann im Handlungsorientierten Unterricht überprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Lernziele auch erreicht haben?
- 24 **B2:** Ich würde es machen, indem, wenn wir jetzt im praktischen Unterricht sind, durch Beobachten, ob sie das machen können, was sie sollen. Im Theoretischen ist es dann wieder ein bisschen schwerer, finde ich, da müsste man mit Tests arbeiten.
- 25 **B2:** Welche handlungsorientierten Unterrichtsmethoden kennen Sie?
- 26 **B2:** [4s] ((überlegt)) Da fällt mir jetzt nichts ein.
- 27 **I:** Sie haben schon das Kochen erwähnt. Ist das für Sie eine handlungsorientierte (**B2:** Ja schon.) Methode? Und wenn wir jetzt weg vom Fach Ernährung und Haushalt gehen und mehr an das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung z.B. an der AHS denken [...]. Welche Unterrichtsmethoden könnten hier handlungsorientiert gestaltet sein?
- 28 **B2:** Ja, wenn man Experimente durchführt, Versuche durchführt, die auch dann selbstständig von den Schülern durchführen lässt [...] Ja. [...]
- 29 **I:** Okay [...]. Ein Merkmal von Handlungsorientiertem Unterricht ist, dass oftmals ein Produkt entsteht zum Schluss. Fallen Ihnen Arten von Handlungsprodukten ein, die im Unterricht möglich sind?
- 30 **B2:** [4s] ((überlegt)) Ja, wenn sie eine Erhebung durchführen, ist das Ergebnis ja praktisch das Produkt oder beim Kochen natürlich das Gericht am Ende. Beim Versuch haben sie auch ein Ergebnis, was das Produkt sein kann.
- 31 **I:** Okay. Welche Chancen oder Vorteile sehen Sie beim Handlungsorientierten Lernen?
- 32 **B2:** Ich finde [...], dass es den Unterricht auch auflockert, wenn sie was selbstständig machen können die Schüler, wenn sie das theoretisch Gehörte auch praktisch anwenden können. Ja.
- 33 **I:** Sonst noch irgendwelche Vorteile oder Chancen?
- 34 **B2:** Ja, die Selbstständigkeit wird gefördert, vor allem, was auch wiederum für die Zukunft natürlich von Vorteil ist, wenn sie sich auch was zutrauen. (**I:** Ja.) Ja.
- 35 **I:** Auf der anderen Seite gibt es wahrscheinlich auch Herausforderungen, Probleme und Grenzen bei dieser Unterrichtsmethode vom Handlungsorientierten Unterricht. Welche Herausforderungen, Probleme und Grenzen sehen Sie [...] im Blick auch auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung.
- 36 **B2:** Es kommt sehr viel auf die Schüler darauf an, ob man ihnen solche Freiarbeiten geben kann, auf diszipliniertes Verhalten auf der einen Seite, was jetzt bei mir in der Schule zum Beispiel sehr schwer wäre. Oder man muss eben schauen, mit welchen Schülern man das eben macht. Man kennt ja dann seine Schüler. Oder auch eben gerade das Thema. Jedes Thema eignet sich nicht für den Handlungsorientierten Unterricht.
- 37 **I:** [...] Haben Sie bereits Handlungsorientierten Unterricht im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung gesehen bzw. selbst durchgeführt?
- 38 **B2:** Nein. [...] Also bis auf das normale Kochen, nein.
- 39 **I:** Könnten Sie von einem konkreten Unterrichtsbeispiel erzählen, wo bei Ihnen jetzt Handlungsorientierung vorkam?
- 40 **B2:** Ja, ganz klassisches Beispiel. In der Theorie erklärt, wie man die Zwiebel schneidet und in der Praxis dann umgesetzt von den Schülern.
- 41 **I:** Okay. Dann schauen wir weiter zum nächsten Fragenbereich. [...] Und zwar geht es da um das theoretische und praktische Lernen und den Unterschied. Was verstehen Sie unter theoretischem Lernen?
- 42 **B2:** Theoretisches Lernen ist für mich, eben den Unterrichtsstoff, den man durchmacht, zu lernen. Also ohne irgendwie, auswendig zu lernen zum Beispiel wäre für mich theoretisches Lernen.
- 43 **I:** Und im Vergleich dazu das praktische Lernen. Was verstehen Sie darunter?
- 44 **B2:** Wenn man dabei etwas tut. Mit dem Tun lernen.

- 45 **I:** Und wie stellen Sie sich jetzt das Theorie-Praxis-Verhältnis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung vor? Also wieviel Theorie, wieviel Praxis?
- 46 **B2:** Also in einer Doppelstunde würde ich 20 Minuten Theorie machen, Rest Praxis.
- 47 **I:** Jetzt auf das Fach Ernährung und Haushalt bezogen, natürlich.
- 48 **B2:** Genau. [...] In [...] / Wenn man es auf die AHS umlegen, ist es für mich eher umgekehrt. Also mehr Theorie als Praxis.
- 49 **I:** Okay. Und welche Erfahrungen / Also Sie haben jetzt quasi die Wunschvorstellung genannt, und welche Erfahrung haben Sie jetzt gemacht mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis? Haben Sie das immer so durchgeführt: 20 Minuten Theorie und dann Rest Praxis oder?
- 50 **B2:** Zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit habe ich es so gemacht. Bin dann aber draufgekommen, dass man dadurch irrsinnig in Stress kommt, die Schüler stresst, man selbst auch nicht so aufmerksam dann mehr ist im praktischen Teil.
- 51 **I:** Okay. Wie kann theoretisches und praktisches Lernen, Lernen im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung miteinander verknüpft werden. Sie haben jetzt genannt, also das quasi getrennt: eine Stunde Theorie, eine Stunde Praxis. Wie kann man die beiden Arten von Lernen jetzt miteinander verknüpfen?
- 52 **B2:** Ja, wenn wir jetzt dabei bleiben, so wie es ich jetzt mache mit dem Theoretischen immer wieder das auch in Erinnerung rufen, wenn man beim praktischen Teil ist. Dasa man sagt: Denkt zurück. Wir haben das ja schon durchgemacht. Wie haben wir das da gelernt? So solltest du es jetzt machen. Dass man so das auch auf längerfristige Zeiten, also Phasen, verknüpft.
- 53 **I:** Könnten Sie da ein Unterrichtsbeispiel näher beschreiben, was das vielleicht darstellt? Also das Sie jetzt persönlich gesehen oder durchgeführt haben.
- 54 **B2:** Zum Beispiel in einer der ersten Einheiten, die noch nicht praxisorientiert waren, haben wir die Sicherheitsregeln in der Schulküche durchbesprochen. Unter anderem auch wie sie mit Messern umzugehen haben, was sie beachten müssen. Und in der nächsten Einheit sind die Schneidetechniken drangewesen und da habe ich wieder zurückgeführt: „Denkt dran. Was habe ich euch gesagt zu den Messern. Wie müsst ihr damit umgehen? Auf was müsst ihr achten?“.
- 55 **I:** Das heißt durch ein Schüler-Lehrer-Gespräch?
- 56 **B2:** Genau.
- 57 **I:** Okay. Dann geht es weiter zum Themenbereich "Fachpraxis Ernährung". Welche Vorstellungen haben Sie zum Begriff der Fachpraxis Ernährung?
- 58 **B2:** Im schulischen Bereich jetzt?
- 59 **I:** Mhm ((bejahend)).
- 60 **B2:** Ja vor allem die Speisenzubereitung [...], aber auch was da noch dazugehört. Natürlich Haushaltsführung mit klassisch eben wieder das Abwaschen, mit den Vorbereitungen, Nachbereitungen, was alles dazugehört.
- 61 **I:** Welche Formen der Fachpraxis Ernährung sind Ihrer Meinung nach im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung denkbar? Sie haben jetzt schon die Nahrungszubereitung genannt [...]. Welche Formen fallen Ihnen noch ein, vielleicht auch bezogen auf das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung in der AHS?
- 62 **B2:** [...] Ja, dass man [5s] ((überlegt)). Wie war die Frage nochmal?
- 63 **I:** Welche Formen der Fachpraxis Ernährung im Unterricht denkbar sind, neben der Nahrungszubereitung.
- 64 **B2:** Ja, man könnte ja eben auch, wenn man jetzt auf das Feld der Haushaltsökonomie geht, sagen, ja sie sollen einen Monatsplan erstellen, wie sie mit dem Einkommen auskommen, wie sie Ressourcen verwalten im Haushalt und so dann auf das Praktische geht.
- 65 **I:** Also ein Anwendungsbeispiel also (**B2:** aus der Theorie) aus den persönlichen (**B2:** Ja genau.) Erfahrungen auch.

- 66 **B2:** Genau.
- 67 **I:** Okay. Welche Grenzen bzw. Probleme sehen Sie bei der Umsetzung der Fachpraxis Ernährung?
- 68 **B2:** Da ist wieder bei mir die Disziplin der Schüler, ganz einfach. Aber auch was, wo die Grenzen auch sind, sind die Religionen. Mittlerweile sind ja sehr viele verschiedene Religionen bei uns in der Schule.
- 69 **I:** Also wieder bezogen auf die Nahrungszubereitung.
- 70 **B2:** Genau. Disziplin aber auch, wenn man jetzt auf einen Haushaltsplan geht, wenn man das frei arbeiten lässt - funktioniert nicht immer. Ja, auch spielt das Geld eine Rolle, ob die Eltern bereit sind für, jetzt sind wir wieder bei der Nahrungszubereitung, dafür zu zahlen. [..] Ja.
- 71 **I:** Okay. Wurde die Thematik der Fachpraxis Ernährung und deren möglichen unterrichtlichen Umsetzungen im Laufe des Studiums behandelt? Wenn ja, an welchen Stellen und wie?
- 72 **B2:** Ja, durch verschiedene Seminare. Vor allem [...] wie hat das geheißen?
- 73 **I:** Den Namen müssen Sie nicht nennen.
- 74 **B2:** Ja durch verschiedene Übungen in den Seminaren, Vorträgen und so weiter.
- 75 **I:** Und wie ist das vorgekommen? Also wie wurde die Fachpraxis Ernährung dort, also, welche Art von Fachpraxis Ernährung wurde da thematisiert?
- 76 **B2:** Hauptsächlich die Nahrungszubereitung auch.
- 77 **I:** Und haben Sie in den Seminaren auch andere Methoden kennengelernt, also zur Fachpraxis, also zum Praktischen?
- 78 **B2:** Nicht wirklich.
- 79 **I:** Okay. Möchten Sie noch etwas Wichtiges zum Themenfeld unseres Interviews ergänzen?
- 80 **B2:** Fällt mir nichts ein.
- 81 **B2:** Okay. Somit wären wir am Ende unseres Interviews. Ich danke Ihnen sehr herzlich für das Gespräch. Ich würde Sie zum Abschluss gerne noch über die weitere Vorgehensweise der Forschung informieren. Das Leitfadenterview wird nun von mir vollständig und anonymisiert transkribiert. Das Transkript Ihres Interviews werde ich Ihnen nach der Fertigstellung zur Kontrolle zukommen lassen. In ca. vier Wochen werden wir das zweite Interview mit Hilfe der Methode der kommunikativen Validierung durchführen, in dem ich versuche, Ihre subjektiven Theorien zum Themenfeld des Interviews durch ein Struktur-Lege-Verfahren gemeinsam mit Ihnen zu rekonstruieren. Diese Methode ist Teil des Forschungsansatzes der Subjektiven Theorien. Näheres dazu werde ich Ihnen dann vor dem Interview erklären. Ich danke Ihnen nochmals für die Beteiligung an der Forschung für meine Masterarbeit. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag.

Transkript Interview1.3.2020-01-15

Projekt: Masterarbeit Haushaltsökonomie und Ernährung

Interview-Nr. 3

Name der Audiodatei: Interview1.2.2020-01-15

Datum der Aufnahme: Mittwoch, 15. Jänner 2020

Ort der Aufnahme: Department für Ernährungswissenschaften der Universität Wien

Dauer: 29:00

Befragte Person: Student*in des Lehramtsstudiums Master Haushaltsökonomie und Ernährung

Interviewerin: Andrea S.

Datum der Transkription: 27. Jänner 2020

Transkribientin: Andrea S.

Besonderheiten: keine

- 1 **I:** Guten Tag. Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an diesem Interview teilzunehmen. Mein Name ist ____ und ich bin Studentin des Lehramtsstudiums Master Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung und Mathematik. Im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich die subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zum Verhältnis von theoretischem und praktischem Lernen unter dem Aspekt der Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Bevor wir mit dem eigentlichen Interview starten, möchte ich Ihnen, möchte ich mit Ihnen die Zustimmungserklärung und anschließend die Datenschutzmitteilung durchgehen, die ich Ihnen vorab bereits zugesandt habe. (Durchgehen der Datenschutzmitteilung und Zustimmungserklärung) Haben Sie noch Fragen zur Zustimmungs- und Datenschutzerklärung?
- 2 **B3:** Nein, soweit ist alles klar.
- 3 **I:** Dann würde ich jetzt zum eigentlichen Interview übergehen. Sie studieren ja das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Wien. Bitte schildern Sie kurz wie weit Sie mit Ihrem Studium fortgeschritten sind.
- 4 **B3:** Derzeit befinde ich mich im dritten Semester des Masterstudiumgangs für Lehramt Haushaltsökonomie und Ernährung. Und ich habe soweit alle Lehrveranstaltungen absolviert und auch die Prüfungen abgeschlossen. Derzeit befinde ich mich in der [...] Masterarbeitsphase, das heißt ich verfasse gerade meine Masterarbeit.
- 5 **I:** Die Masterschulpraxis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung haben Sie daher schon absolviert?
- 6 **B3:** Genau, die habe ich bereits absolviert, ja.
- 7 **I:** In welchem Semester haben Sie diese absolviert?
- 8 **B3:** Im zweiten Semester? Ja, im zweiten Semester.
- 9 **I:** Das heißt im vergangenen Semester?
- 10 **B3:** Genau.
- 11 **I:** Okay. Der didaktische Grundsatz der Handlungsorientierung hat auch für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung Bedeutung. Welche Bedeutung hat Handlungsorientierung im Fachunterricht Ihrer Meinung nach?
- 12 **B3:** [...] Also ich finde, Handlungsorientierung ist ja ein sehr breit gefasster Begriff und gerade im Fach Ernährung und Haushalt ist es schon wichtig, weil wir ja eine Verbindung von Theorie und Praxis haben. Das heißt, man sollte immer einen Theoriepart haben und dann in der Praxis das dann auch umsetzen. Das heißt ohne Handlungsorientierung im Fach Ernährung und Haushalt, finde ich, geht es nicht, also das ist essentiell und sollte auch essentiell sein. Also meiner Meinung nach sollte das auch jede Lehrkraft später auch als wichtig empfinden und auch einsetzen.
- 13 **I:** Was kennzeichnet Ihrer Meinung nach Handlungsorientierten Unterricht?
- 14 **B3:** Wie schon erwähnt, in Ernährung und Haushalt haben wir immer Theorie und Praxis und kennzeichnet wird die Handlungsorientierung meiner Meinung nach eben eher durch den Praxisteil. Das heißt, dass die Kinder wirklich zur Selbstständigkeit erzogen werden

- oder dahin bewegt werden sollen. Das heißt sie sollen wirklich anhand von einem Rezept zum Beispiel etwas zubereiten können. Es soll auch immer ein Produkt entstehen. Also Handlungsorientierung ist ja immer mit einer Produktorientierung verbunden. Es soll natürlich auch interessenorientiert sein, das heißt es soll am Interesse der Schülerinnen und Schüler gerichtet sein. [...] Und ansonsten [...] Selbstständigkeit fördern, ganz klar, es soll auch eine Verbindung von Kopf, Hand, Kopf- und Handarbeit sein. Das heißt einerseits eben die Theorie, das könnte zum Beispiel sein das Rezept, das schriftliche, und dann die Erarbeitung des Rezepts - das wäre dann die Handarbeit sozusagen.
- 15 **I:** Okay. Welche Lernziele werden im Handlungsorientierten Unterricht verfolgt?
- 16 **B3:** Lernziele würde ich jetzt ähnlich sagen wie die Kennzeichnungsmerkmale. Lernziel vor allem die Selbstständigkeit. Also Handlungsorientierung / Dass die Schüler das wirklich selber durchführen und dadurch eben zur Selbstständigkeit erzogen werden. Das würde jetzt für mich das größte Lernziel darstellen.
- 17 **I:** Fallen Ihnen noch andere Lernziele ein, neben der Selbstständigkeit?
- 18 **B3:** [6s] ((überlegt)) Ich glaube jetzt im ersten Moment nicht. Vielleicht können wir später nochmal auf die Frage zurückkommen.
- 19 **I:** Wie kann im Handlungsorientierten Unterricht überprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Lernziele erreicht haben?
- 20 **B3:** [...] Ja die Überprüfung ist natürlich jetzt, unabhängig von/ von welcher Methodik ich anwende, immer ein Thema in der Schule. Wie kann die Handlungsorientierung überprüft werden? Ich würde jetzt sagen, wenn jetzt eben die Schüler / Wie gesagt ich nehme jetzt wieder das Beispiel vom Rezept her. Sie arbeiten das Rezept ab [...], sie produzieren das / also wir haben dann ein Produkt und im Endeffekt wird dann das Produkt als Ergebnis genommen und damit wird dann das Lernziel überprüft oder kann überprüft werden. Das heißt, wenn sie jetzt das richtig zubereitet haben / Manchen verschiedenen Zubereitungsarten ist es ja wichtig, wie man das zubereitet und wenn das dann nicht richtig erfolgt, dann sieht man das ja am Endergebnis, dass es nicht funktioniert hat. Also ich würde das mit dem Produkt vergleichen. Man kann das auch vergleichen, indem man sagt: Okay, man hat eine Zeitspanne von drei Wochen. Man macht etwas in der Woche Eins und nach drei Wochen schaut man nochmal nach, sei es jetzt die Schneidetechniken oder sonstige Zubereitungsarten, und dann könnte man das nochmal überprüfen: „Was ist hängengeblieben? Hat die Handlungsorientierung nochmal / Oder ist das nochmal [...] im Kopf geblieben oder können das die Schüler noch?“
- 21 **I:** Welche handlungsorientierten Unterrichtsmethoden kennen Sie? Auch im Blick auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?
- 22 **B3:** Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden? [...]
- 23 **I:** Sie haben jetzt oft die Nahrungszubereitung erwähnt. Würden Sie sagen, dass das eine handlungsorientierte (**B3** unterbricht Frage)
- 24 **B3:** Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Die Nahrungszubereitung auf jeden Fall. [...] Ja man kann Handlungsorientierung auch [...] / Nein, ich würde eigentlich sagen Nahrungszubereitung.
- 25 **I:** Sie haben sich jetzt sehr auf das Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt bezogen. Wenn Sie jetzt einen Blick auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung an einer AHS zum Beispiel schauen.
- 26 **B3:** Ja natürlich. Da gibt es natürlich verschiedene Methoden. Zum Beispiel auch eine Gruppenarbeit kann Handlungsorientierung hervorrufen. Was gibt es noch für Methoden? [...] Offenes Lernen [...]. So in diese Richtung.
- 27 **I:** Ja, okay. Welche möglichen Arten von Handlungsprodukten fallen Ihnen für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung ein? Sie haben schon die Speisenzubereitung erwähnt?
- 28 **B3:** Handlungsprodukte? Sie meinen, was im Endeffekt herauskommt?
- 29 **I:** Genau. Eben zur Produktorientierung, die Sie vorher schon erwähnt haben.

- 30 **B3:** Ja das kann auch sein/ wenn sie zum Beispiel bei einem Portfolio arbeiten, dann ist das Portfolio das Endprodukt. Oder von einer Gruppenarbeit. Schriftliche Ausarbeitungen können ein Endprodukt sein. Ja. Im Prinzip ist eigentlich jede Aufgabenstellung /hat immer ein Endprodukt. Also es gibt immer Aufgaben, die zu einem Ziel führen und das ist dann immer das Endprodukt.
- 31 **I:** Welche Chancen bzw. Vorteile sehen Sie beim Handlungsorientierten Lernen?
- 32 **B3:** Vorteile: Es belebt den Unterricht und ich glaube, es ist auch für die Schülerinnen und Schüler mal eine Abwechslung und nicht immer nur Theorie und immer nur, im schlimmsten Fall jetzt, etwas Schriftliches festhalten, sondern die Schüler können sich ein bisschen mehr entfalten. Sie können so arbeiten, wie sie möchten. Die anderen brauchen es vielleicht ein bisschen ruhiger, die anderen ein bisschen lauter oder eine bisschen eine offener Umgebung. Das heißt Vorteile sehe ich im Einen, dass die Selbstständigkeit für die Schüler mehr wird und auch mehr werden sollte. Auch für die Lehrkraft sehe ich auch Vorteile, weil man kann sich als Lehrkraft einmal ein bisschen zurückziehen und kann auch das als außenstehende Person ein bisschen mehr betrachten: „Wie arbeiten die Schüler*innen zusammen? Gibt es jetzt irgendwelche Gruppenbildungen? Gibt es Ausgrenzungen?“ Also es ist auch für die Lehrperson ein Vorteil. Und auch zu den Chancen auch für die Schülerinnen und Schüler: Eben jeder ist anders, jeder ist individuell und manche können in solchen handlungsorientierten Phasen besser arbeiten, manche vielleicht schlechter aber dass auch die Individualität der Schülerinnen und Schüler dadurch Möglichkeit bekommt, sich auszubereiten oder zu entfalten.
- 33 **I:** Sie haben jetzt die Chancen und Vorteile erwähnt. Fallen Ihnen Herausforderungen, Probleme oder Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts ein?
- 34 **B3:** Auf jeden Fall. Also Herausforderungen ist eben auch als Lehrperson, dass man das zulassen kann, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten. Also ich kann nur von mir persönlich reden. Es ist dann oft/ man sieht dann einen/ einen Griff und denkt sich: Ah eigentlich ich selbst würde es anders machen oder das wäre jetzt sinnvoller oder das wäre jetzt kürzer. Also da sehe ich eine Herausforderung, dass man sich auch als Lehrkraft wirklich zurückziehen kann und die Schüler arbeiten lässt. Es ist eigentlich egal, wie die Schüler*innen zum Ergebnis kommen. Es gibt ja unterschiedliche Wege. Man muss ja nicht den Weg selbst verfolgen, den man selber machen würde. Das sehe ich als Herausforderung. Auch die Vorbereitungszeit als Lehrkraft ist eine Herausforderung, den zeitlichen Aspekt, der nicht zu vergessen ist. Es muss wirklich genau geplant sein, was wann erfolgen soll und dass man dann auch in dem Zeitraum, den man zur Verfügung hat dann den nicht überschreitet. Was war noch die Frage? Herausforderungen und Nachteile?
- 35 **I:** Also Probleme, Grenzen.
- 36 **B3:** Probleme könnten auch sein, wie vorher erwähnt/ Manche brauchen den offenen Unterricht oder brauchen die Handlungsorientierung, andere eher nicht. Dass man da ein Mittelmaß findet. [...]Und [...] ja, das wär so der erste [...] Punkt, der mir jetzt einfällt.
- 37 **I:** Haben Sie bereits Handlungsorientierten Unterricht im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung gesehen bzw. sogar selbst durchgeführt im Rahmen von Schulpraktika oder im Rahmen Ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit?
- 38 **B3:** Gesehen auf jeden Fall, eben im Rahmen der Schulpraxis sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium. Selbst durchgeführt natürlich auch, weil ich immer in einer NMS war in den Schulpraktika und deswegen eine Nahrungszubereitung nicht umgangen werden konnte, was ich auch gut finde und deswegen habe ich das durchaus schon selbst auch unterrichtet.
- 39 **I:** Könnten Sie [...] möglichst genau von einem konkreten Unterrichtsbeispiel sprechen, das Sie entweder gesehen haben oder selbst durchgeführt haben, wo Handlungsorientierung Ihrer Meinung nach vorkommt?

- 40 **B3:** Kann ich sehr genau beschreiben, weil das ist noch nicht lange her. Das war im ((Monat und Jahr des Unterrichtsbeispiels)) / da war ich an einer NMS und da ging es um die Einführung von Schneidetechniken am Beispiel vom Schneiden einer Zwiebel. Die Handlungsorientierung in diesem Gebiet kam zum Einsatz, indem die Schülerinnen und Schüler Wort- und Bildkarten vom korrekten Schneiden einer Zwiebel bekommen haben. Die haben sie zuerst in einer Gruppe in die richtige Reihenfolge bringen müssen, das heißt die Bilder und die Wortkarten zuerst zuordnen und dann noch in einen richtigen Ablauf bringen müssen. Und anhand von diesen Wort- und Bildkarten sollten sie dann das wirklich in der Praxis auch umsetzen, also die Wort- und Bildkarten durften sie dann noch einige Minuten verinnerlichen. Die wurden dann weggeräumt, das heißt sie sollten das wirklich dann aus dem Gedächtnis heraus die Zwiebel zerkleinern und [...] das haben sie dann auch gemacht und ich habe dann von jedem Schüler auch noch schriftlich den Ablauf vom Zwiebelschneiden erhalten. Genau, das heißt wir haben einerseits die Erarbeitung theoretisch, dann die Durchführung und das Produkt, die Zwiebelwürfel, habe ich dann auch gesehen von jedem Schüler und von jeder Schülerin und ich hab dann auch noch einen schriftlichen Arbeitsauftrag zum korrekten Schneiden einer Zwiebel eingesammelt.
- 41 **I:** Sie arbeiten schon an einer NMS als Lehrkraft?
- 42 **B3:** Ja genau [...], seit [...] ((Monat des Beginns der Lehrtätigkeit)) an einer Neuen Mittelschule. Genau. Aber nicht im Fach Ernährung und Haushalt, sondern in anderen Fächern.
- 43 **I:** Okay, das heißt Ihre Erfahrungen in dem Fach haben Sie in Schulpraktika (**B3:** Genau.) usw. (**B3** unterbricht Frage)
- 44 **B3:** Das war im Rahmen eigentlich meiner Masterarbeit/ habe ich diese Erfahrung gemacht, natürlich auch in den Schulpraktikas.
- 45 **I:** Okay. Wir schauen zum nächsten Fragenbereich: zum theoretischen und praktischen Lernen. Was verstehen Sie unter theoretischem Lernen?
- 46 **B3:** Meinen Sie theoretisches Lernen im Allgemeinen oder im Hinblick auf unser Fach?
- 47 **I:** Beides.
- 48 **B3:** Ja theoretisches Lernen ist für mich, wenn die Schülerinnen Schülern etwas verschriftlichen, einen Arbeitsauftrag bearbeiten/ alles was irgendwie schriftlich festgehalten wird. Das ist für mich theoretisches Lernen, das heißt, wenn sie das dann auch wiedergeben können. Das wäre jetzt für mich theoretisches Lernen.
- 49 **I:** Im Vergleich dazu: Was verstehen Sie dann unter praktischem Lernen?
- 50 **B3:** Genau. Praktisches Lernen ist für mich, wenn die Schülerinnen und Schüler dabei etwas tun. Natürlich tun sie auch beim Theoretischen Lernen was, indem sie was aufschreiben, aber indem sie etwas produzieren oder [...] indem sie etwas herstellen, indem wir ein Produkt am Ende haben. Natürlich habe ich auch im theoretischen Lernen ein Produkt, weil der Arbeitsauftrag ist erledigt. Das Produkt ist, sagen wir mal die Frage ist beantwortet, das Produkt ist da. Aber [...] einfach mit auch Materialien arbeiten, dass dann ein Produkt entsteht.
- 51 **I:** Wie stellen Sie sich das Theorie-Praxis-Verhältnis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung vor. Also wieviel Theorie, wieviel Praxis?
- 52 **B3:** Zu Beginn möchte ich sagen, dass auf jeden Falls/auf jeden Fall beides zur Anwendung kommen soll. Das heißt es soll nicht nur Theorie und nicht nur Praxis sein, weil die sind/ die zwei Aspekte sind miteinander verbunden, das heißt sie müssen auch interagieren.[...] Ja, ich finde, es kommt dann an welcher Schultyp das ist. Wenn wir jetzt vom Fach Haushaltsökonomie und Ernährung sprechen, denke ich schon, dass es auch wichtig ist, dass ein Praxisteil dabei ist. Aber es ist halt in manchen Schulen sind einmal nicht die Gegebenheiten da, dass man das überhaupt durchführen kann. Das heißt es / Ich persönlich finde, dass Praxis in jeder Stunde gehört. Also für mich ist das was Wichtiges, weil ja auch wieder Konfuzius sagt: "Nur das was ich wirklich tue, das merke ich mir

- auch, auf längere Zeit gesehen." Natürlich ist es dann immer von Schule zu Schule unterschiedlich: Kann man das jetzt einsetzen? Gibt es eine, eine, eine Lernküche oder ist das eben nicht vorhanden?
- 53 **I:** Und welche Erfahrungen haben Sie bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses gemacht. Also wie haben Sie das erlebt in Ihren Schulpraktika?
- 54 **B3:** Also ich kann jetzt wieder nur von den Neuen Mittelschulen sprechen, weil die Praktika dort absolviert wurden. Da ist es eigentlich immer so gemacht worden, dass Theorie und Praxis gemischt wurde. Das heißt meistens war es am Anfang der Stunde, sagen wir mal 20 Minuten, je nachdem wie lange dann die Einheit dauert, aber ungefähr 20 Minuten, ein kurzer Theorieinput, wo auch die Schülerinnen und Schüler selbstständig zum Theorieteil beigetragen haben, sei es jetzt eine offene Fragerunde oder ein/ ein Arbeitsauftrag. Und dann wurde aber eigentlich immer auch in die Praxis gegangen und dort wurde dann auch zubereitet also dort gab es dann auch verschiedene Speisen. Das heißt, es ist eigentlich immer beides vorgekommen in meinen Praktikas.
- 55 **I:** Wie kann man jetzt theoretisches und praktisches Lernen im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung direkt miteinander verknüpfen?
- 56 **B3:** Miteinander verknüpfen, das wär, wenn ich jetzt nochmal auf das Beispiel zurückkomme mit dem Zwiebelschneiden zum Beispiel. Da habe ich, da sieht man es wirklich, ist ein super Beispiel eigentlich, weil man hat Theorie und Praxis verknüpft, indem man zuerst theoretisch den Arbeitsablauf lernt sozusagen, indem sie die Wort- und Bildkarten reihen. Das würde ich als Theorie einsehen. Und dann gehen sie in die Praxis und führen das durch - und das wäre dann die Praxis. Und wenn sie vorher den Theorieteil nicht gemacht hätten, dann wüssten sie ja nicht, was sie dann in der Praxis tun sollen. Also das wär für mich einfach eine Verknüpfung, wo man vorher in der Theorie lernt, wie es geht und dann in der Praxis wirklich durchführt.
- 57 **I:** Ja. Weiter geht es zum nächsten Fragenbereich. Welche Vorstellungen haben sie zum Begriff der Fachpraxis Ernährung?
- 58 **B3:** Welche Vorstellungen? [5s] ((überlegt)) Fachpraxis/ Sie meinen jetzt wieder in Bezug auf die Schule (I: Genau.) oder im Studium?
- 59 **I:** In Bezug auf die Schule.
- 60 **B3:** Vorstellungen [...] / Ich finde es, es gehört in jeder Mittelschule unterrichtet. Also das ist was Wesentliches, weil es eins von den Fächern ist, was alle Schülerinnen und Schüler später mal auf jeden Fall benötigen. Weil jedes Kind, jede Schülerin, jeder Schüler wird einmal einen Haushalt führen. Das heißt, das ist eins der essentiellen Fächer. Natürlich sind andere Fächer auch wichtig, das ist klar, aber das betrifft wirklich jeden. Das heißt meine Vorstellungen sind eigentlich, dass das [...] zu wenig Anerkennung bekommt bzw. dann auch in Schulen, wo es einen Schwerpunkt gibt, dann Stunden von EH abgezweigt werden müssen, um das für den Schwerpunkt herzunehmen. Das heißt, die Anerkennung ist meines Erachtens nicht so groß. Und ich denke, ich schweife gerade ab von der Frage. Könnten Sie die nochmal wiederholen bitte?
- 61 **I:** Was Sie unter dem Begriff der Fachpraxis Ernährung verstehen. Was zählt da für Sie dazu? [...] Sie haben jetzt oft die Nahrungszubereitung erwähnt?
- 62 **B3:** Genau. Also Fachpraxis ist für mich/ ja Fachpraxis ist für mich die Nahrungszubereitung.
- 63 **I:** [...]Gibt es Ihrer Meinung nach noch andere Formen der Fachpraxis Ernährung, auch wenn Sie jetzt auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung in der AHS denken. Wie könnte man da [...] die Fachpraxis [...] neben der Nahrungszubereitung anwenden? [...] Oder verstehen Sie unter der Fachpraxis rein die Nahrungszubereitung?
- 64 **B3:** Also ja das Wort Praxis ist für mich etwas Praktisches ausführen, das ist für mich Nahrungszubereitung. Vielleicht, wenn Sie das Wort Fachpraxis näher erklären könnten. Vielleicht ist es dann klarer für mich.

- 65 **I:** [...] Schauen wir einfach mal weiter zur nächsten Frage. Welche Grenzen bzw. Probleme sehen Sie bei der Umsetzung der Fachpraxis Ernährung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung? Wenn Sie jetzt an Ihre Vorstellung der Fachpraxis, also der Nahrungszubereitung denken.
- 66 **B3:** Welche Probleme? [...] Ja Probleme sind ganz klar. Nicht jeder Schulstandort hat die Möglichkeit eine Lehrküche bereitzustellen, das heißt das ist einmal das erste Problem, das gar nicht einmal die/ die räumlichen Situationen gegeben sind. Ein weiteres Problem ist auch das Stundenausmaß. Wie vorher schon erwähnt, es ist/ ist leider oftmals so, dass für einen Schwerpunkt die Stunden von EH weggenommen. Das heißt man hat dann gar nicht mehr die eigentliche Stundenanzahl über, muss dann die Stunden zusammenlegen, damit man wirklich dann einen sinnvollen Unterricht auch mit Zubereitungsarten machen kann. Das heißt, das ist das zweite Problem. Was immer mehr ein Problem unter Anführungszeichen sein könnte, sind auch die verschiedenen Lebensmittelallergien, Lebensmittelintoleranzen. Da muss auch darauf geachtet werden. Das heißt, man kauft dann entweder Produkte die laktosefrei sind und welche, die eben nicht laktosefrei sind und macht das auf zwei/ macht zwei verschiedene Gerichte. Das ist natürlich dann auch wieder organisatorisch zu managen. [10s] ((überlegt)) Ja und auch ein Problem könnte auch sein die [...] dass von den Schülerinnen und Schülern jetzt die/ das Interesse vielleicht nicht so gegeben ist, welche denken sich: Ja okay, bereiten wir halt was zu. Aber dass das eigentlich eben, wie schon erwähnt, für später wirklich essentiell ist, für jedes Kind/ dass einfach das Bewusstsein von den Kindern her nicht da ist. Ich meine, meine Erfahrungen sind, dass sie schon immer Freude haben am Zubereiten, aber dass da auch/ dass das wirklich Unterricht ist, dass das jetzt nicht nur eine Freistunde ist oder ein/ ein Vergnügen sondern auch wirklich eine Planung dahinter steckt. Da habe ich manchmal den Eindruck, dass das vielleicht nicht so gesehen wird von den Schülerinnen und Schülern. Und auch die Wertschätzung dann gegenüber, weil man bereitet ja doch was vor und möchte das machen und dass das dann auch wertgeschätzt wird, dass man sich da Mühe gemacht hat.
- 67 **I:** Wurde die Thematik der Fachpraxis Ernährung und deren möglichen unterrichtlichen Umsetzungen im Laufe des Studiums behandelt? Wenn ja, an welchen Stellen und wie?
- 68 **B3:** [11s] ((überlegt))
- 69 **I:** Zum Beispiel eben die Nahrungszubereitung (**B3:** Ja.). Kam das als Unterrichtsform im Studium vor?
- 70 **B3:** Ja, also es ist generell so, dass [...] im Studium für Lehramt Haushaltsökonomie und Ernährung die Praxisstunden, sage ich einmal, sehr begrenzt sind, wenn man es mit einer PH vergleichen würde, aber wir haben uns ja bewusst für diesen Weg entschieden. Das heißt, wir haben das vorher auch schon gewusst, dass das so sein wird. Trotzdem gab es ein paar Lehrveranstaltungen, wo wirklich die Nahrungszubereitung in den Fokus genommen wurde. Und die habe ich eigentlich noch sehr gut in Erinnerung, weil das auch so ein bisschen die Höhepunkte waren in der universitären Ausbildung. Weil da wirklich dann eben etwas produziert wurde und dann auch verkostet wurde. Das heißt die Fachpraxis wurde schon in den Blick genommen, aber etwas weniger als wie bei den PH, PHs.
- 71 **I:** Und neben der Nahrungszubereitung, kamen noch andere Formen der Fachpraxis Ernährung vor im Studium? Andere Unterrichtsmethoden, / also wo Praxis angewendet, also das praktische Tun angewendet wird?
- 72 **B3:**[17s] ((überlegt))
- 73 **I:** Oder würden Sie sagen, dass das im Studium fehlt, dass man eben/ dass der Fokus hauptsächlich auf der Methode der Nahrungszubereitung liegt und ansonsten aber wenig Handlungsorientierte Methoden im Studium (**B3** unterbricht Frage)
- 74 **B3:** Nein, also es ist eine/ eine gute Mischung. Wir lernen sowohl, wie man das jetzt theoretisch macht und wie man das dann umsetzt. Und wir lernen auch, man lernt auch

verschiedene Unterrichtsmethoden kennen. Also es ist jetzt nicht nur die Nahrungszubereitung. Wir haben auch ganz viele verschiedene Unterrichtsplanungen gemacht: Wie kann man das jetzt methodisch aufbereiten? Also da ist natürlich auch da noch der didaktische Hintergrund auf jeden Fall da.

75 I:[..] Möchten Sie noch etwas Wichtiges zum Themenfeld unseres Interviews ergänzen?

76 **B3:** [4s] ((überlegt)) Nein, ich glaube nicht zur Zeit.

77 **I:** Somit wären wir am Ende unseres Interviews. Ich danke Ihnen sehr herzlich für das Gespräch. Ich würde Sie zum Abschluss gerne noch über die weitere Vorgehensweise der Forschung informieren. Das Leitfadenterview wird nun von mir vollständig und anonymisiert transkribiert. Das Transkript Ihres Interviews werde ich Ihnen nach der Fertigstellung zur Kontrolle zukommen lassen. In ca. vier Wochen werden wir das zweite Interview mit Hilfe der Methode der kommunikativen Validierung durchführen, in dem ich versuche, Ihre subjektiven Theorien zum Themenfeld des Interviews durch ein Struktur-Gelegenheits-Verfahren gemeinsam mit Ihnen zu rekonstruieren. Diese Methode ist Teil des Forschungsansatzes der Subjektiven Theorien. Näheres dazu werde ich Ihnen aber natürlich vor dem Interview erklären. Ich danke Ihnen nochmals herzlich für die Beteiligung an der Forschung für meine Masterarbeit. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag.

13.3.3 Kodierleitfaden 1

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K0: Studienfortschritt	Fortschritt des Studiums (insbesondere in Bezug auf die Masterschulpraxis)	B3: „Derzeit befinde ich mich im dritten Semester des Masterstudiumgangs für Lehramt Haushaltsökonomie und Ernährung. Und ich habe soweit alle Lehrveranstaltungen absolviert und auch die Prüfungen abgeschlossen. Derzeit befinde ich mich in der [...] Masterarbeitsphase, das heißt ich verfasse gerade meine Masterarbeit.“	Informationen zum Fortschritt des Studiums (bezogen auf Anzahl der Semester, Lehrveranstaltungen, Masterschulpraxis,..)
K0.1: Tätigkeit als Lehrkraft	Aktuelle Tätigkeit als Lehrkraft an einer Schule	B2: „Ich unterrichte mit einer vollen Lehrverpflichtung, ja.“	Aussagen, die Aufschluss geben über eine aktuelle Tätigkeit als Lehrkraft an einer Schule, ausgenommen Unterrichtstätigkeiten im Rahmen des Studiums
Fragenbereich 1: Handlungsorientierung (Fokus: Fachunterricht Haushaltsökonomie und Ernährung)			
K1.1: Bedeutung von Handlungsorientierung	Bedeutung des didaktischen Grundsatzes der Handlungsorientierung im allgemein- und fachdidaktischen Kontext	B3: „Das heißt ohne Handlungsorientierung im Fach Ernährung und Haushalt, finde ich, geht es nicht, also das ist essenziell und sollte auch essenziell sein.“	Aussagen zur Bedeutung und Wichtigkeit der Handlungsorientierung sowohl aus allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Sichtweise
K1.2: Charakterisierung von Handlungsorientierung	Merkmale, die Handlungsorientierten Unterricht kennzeichnen	B3: „Also Handlungsorientierung ist ja immer mit einer Produktorientierung verbunden. Es soll natürlich auch interessenorientiert sein, das heißt es soll am Interesse der Schülerinnen und Schüler gerichtet sein.“	Charakteristische Merkmale, die in Zusammenhang mit Handlungsorientierung bzw. Handlungsorientiertem Unterricht genannt werden, sowohl aus allgemein- als auch aus fachdidaktischer Sichtweise

K1.3: Lernziele von Handlungsorientiertem Unterricht	Lernziele, die im Handlungsorientierten Unterricht verfolgt werden	B1: „Also ich finde, dass das oberste Ziel ist für mich das selbstständige Lernen und das selbstständige Arbeiten. Dass sie halt dann in Zukunft was davon haben und das ist halt für mich das oberste Ziel.“	Lernziele bzw. Kompetenzen, die seitens der Schüler*innen im Handlungsorientierten Unterricht verfolgt werden oder erreicht werden können
K1.4: Überprüfen der Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht	Möglichkeiten, wie im Handlungsorientierten Unterricht überprüft werden kann, ob die Schüler*innen die erforderlichen Lernziele bzw. Kompetenzen erreicht haben	B2: „Ich würde es machen, indem, wenn wir jetzt im praktischen Unterricht sind, durch Beobachten, ob sie das machen können, was sie sollen. Im Theoretischen ist es dann wieder ein bisschen schwerer, finde ich, da müsste man mit Tests arbeiten.“	erwähnte Möglichkeiten zur Überprüfung der genannten Lernziele bzw. Kompetenzen im Handlungsorientierten Unterricht von der Lehrperson
K1.5: Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden	Unterrichtsmethoden, die Handlungsorientierung ermöglichen	B3: „Die Nahrungszubereitung auf jeden Fall.“	Unterrichtsmethoden, die mit Handlungsorientierung assoziiert werden (mit Blick auf das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung)
K1.6: Handlungsprodukte	Produkte bzw. Ergebnisse, die während oder am Ende eines Handlungsorientierten Unterrichts entstehen können	B1: „Ja klassisch einmal irgendwelche typischen Speisen oder so, die was man halt gemeinsam erarbeitet und halt kocht, würde ich sagen, ist ein Produkt.“	In Bezug auf die Produktorientierung des Handlungsorientierten Unterrichts: Produkte und Ergebnisse, die im Handlungsorientierten Unterricht abhängig von der gewählten Methode entstehen können
K1.7: Chancen/ Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts	Chancen und Vorteile des Handlungsorientierten Lernens	B1: „Naja ich glaube eher mehr, eh wie ich schon angesprochen habe, dass sie halt durch Handlungsorientiertes Lernen wirklich was lernen für die Zukunft, was sie selber anwenden können und das ist halt das Wichtigste.“	Aussagen, die Chancen und Vorteile für die Schüler*innen und Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung des Handlungsorientierten Unterrichts beinhalten

K1.8: Herausforderungen/ Probleme/ Grenzen des Handlungsorientierten Unterricht	Herausforderungen, Probleme und Grenzen, die bei der Umsetzung des Handlungsorientierten Unterrichts auftreten können	B2: „Oder auch eben gerade das Thema. Jedes Thema eignet sich nicht für den Handlungsorientierten Unterricht.“	Herausforderungen, Probleme und Grenzen, die in Zusammenhang mit der Planung und unterrichtlichen Umsetzung des Handlungsorientierten Unterrichts genannt werden
K1.9: Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht	Hospitationen oder selbst durchgeführte Unterrichtseinheiten, in denen Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzip vorkam	B3: „Gesehen auf jeden Fall, eben im Rahmen der Schulpraxis sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium. Selbst durchgeführt natürlich auch, weil ich immer in einer NMS war in den Schulpraktikas und deswegen eine Nahrungszubereitung nicht umgangen werden konnte, was ich auch gut finde und deswegen habe ich das durchaus schon selbst auch unterrichtet.“	Alle persönlichen Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht in der Schule, sei dies durch Hospitationen oder auch selbst durchgeführtem Unterricht z.B. im Rahmen von Schulpraktika oder selbstständiger Unterrichtstätigkeit
K1.9.1: Unterrichtsbeispiel zur Handlungsorientierung	Konkretes Unterrichtsbeispiel zur Handlungsorientierung, das gesehen oder selbst durchgeführt wurde	B2: „Ja, ganz klassisches Beispiel. In der Theorie erklärt, wie man die Zwiebel schneidet und in der Praxis dann umgesetzt von den Schülern.“	Beschreibung eines spezifischen Unterrichtsbeispiels aus den Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht in der Schule, das gesehen oder selbst durchgeführt wurde und Handlungsorientierung im Fachunterricht für diese Person zeigt
Fragenbereich 2: Theoretisches und Praktisches Lernen			
K2.1: Verständnis von Theoretischem Lernen	Verständnis des Begriffs „Theoretisches Lernen“	B1: „Naja theoretisches Lernen/ dass ich halt eine Theorie lerne, irgendwelche, weiß ich nicht, Hintergrundwissen von irgendwelchen Thematiken, was auch eher mehr so Faktenwissen ist. So in der Art würde ich theoretisches Wissen oder Lernen halt interpretieren.“	Beschreibungen bzw. Erklärungen des Begriffs „Theoretisches Lernen“

K2.2: Verständnis von Praktischem Lernen	Verständnis des Begriffs „Praktisches Lernen“	B2: „Wenn man dabei etwas tut. Mit dem Tun lernen.“	Beschreibungen bzw. Erklärungen des Begriffs „Praktisches Lernen“
K2.3: Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis	Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis (Anteil von Theorie und Praxis in den Unterrichtseinheiten) im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung	B3: Zu Beginn möchte ich sagen, dass auf jeden Falls/auf jeden Fall beides zur Anwendung kommen soll. Das heißt es soll nicht nur Theorie und nicht nur Praxis sein, weil die sind/ die zwei Aspekte sind miteinander verbunden, das heißt sie müssen auch interagieren.“	Aussagen zu den Vorstellungen zum Verhältnis und der Bedeutung von Theorie und Praxis im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung
K2.4: Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Verhältnis	Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Verhältnis in Hospitationen oder selbst durchgeführten Unterrichtseinheiten im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung	B3: „Also ich kann jetzt wieder nur von den Neuen Mittelschulen sprechen, weil die Praktika dort absolviert wurden. Da ist es eigentlich immer so gemacht worden, dass Theorie und Praxis gemischt wurde.“	Alle persönlichen Erfahrungen mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Schule, sei dies durch Hospitationen oder auch selbst durchgeführten Unterricht, z.B. im Rahmen von Schulpraktika oder selbstständiger Unterrichtstätigkeit
K2.5: Verknüpfung von Theoretischem und Praktischem Lernen	Vorschläge oder Möglichkeiten, wie Theoretisches und Praktisches Lernen im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung miteinander verknüpft werden können	B2: „Ja, wenn wir jetzt dabei bleiben, so wie es ich jetzt mache mit dem Theoretischen immer wieder das auch in Erinnerung rufen, wenn man beim praktischen Teil ist. Dass man sagt: Denkt zurück. Wir haben das ja schon durchgemacht. Wie haben wir das da gelernt? So solltest du es jetzt machen. Dass man so das auch auf längerfristige Zeiten, also Phasen, verknüpft.“	Antworten auf die Frage, wie Theoretisches und Praktisches Lernen im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung miteinander verknüpft werden kann
K2.5.1: Unterrichtsbeispiel zur Theorie-Praxis-Verknüpfung	Konkretes Unterrichtsbeispiel zur Verknüpfung von Theoretischem und Praktischem Lernen, das gesehen oder selbst durchgeführt wurde	B2: „Zum Beispiel in einer der ersten Einheiten, die noch nicht praxisorientiert waren, haben wir die Sicherheitsregeln in der Schulküche durchbesprochen. Unter anderem auch wie sie mit Messern	Beschreibung eines spezifischen Unterrichtsbeispiels aus den schulischen Erfahrungen, das gesehen oder selbst durchgeführt wurde, und eine Verknüpfung von

		umzugehen haben, was sie beachten müssen. Und in der nächsten Einheit sind die Schneidetechniken drangewesen und da habe ich wieder zurückgeführt: Denkt dran. Was habe ich euch gesagt zu den Messern. Wie müsst ihr damit umgehen? Auf was müsst ihr achten?“	Theoretischem und Praktischem Lernen für diese Person zeigt
Fragenbereich 3: Fachpraxis Ernährung			
K3.1: Vorstellungen zum Begriff Fachpraxis Ernährung	Vorstellungen zum Begriff „Fachpraxis Ernährung“	B3: „Also Fachpraxis ist für mich/ ja Fachpraxis ist für mich die Nahrungszubereitung.“	Vorstellungen bzw. Erklärungen zum Begriff „Fachpraxis Ernährung“
K3.2: Formen der Fachpraxis Ernährung	Beispiele für mögliche Formen der Fachpraxis Ernährung	B3: „Also ja das Wort Praxis ist für mich etwas Praktisches ausführen, das ist für mich Nahrungszubereitung.“	Formen, die mit der Fachpraxis Ernährung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung assoziiert werden
K3.3: Grenzen/ Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Grenzen und Probleme, die bei der Umsetzung der Fachpraxis Ernährung auftreten können	B2: „Da ist wieder bei mir die Disziplin der Schüler, ganz einfach. Aber auch was, wo die Grenzen auch sind, sind die Religionen. Mittlerweile sind ja sehr viele verschiedene Religionen bei uns in der Schule.“	Herausforderungen, Probleme und Grenzen, die in Zusammenhang mit der Planung und unterrichtlichen Umsetzung der Fachpraxis Ernährung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung entstehen können

K3.4: Vorkommen im Studium	Auftreten der Thematik der Fachpraxis Ernährung und deren möglichen unterrichtlichen Umsetzungen im Laufe des Lehramtsstudiums Haushaltsökonomie und Ernährung	B1: „Also ich finde in/ besonders in Ernährung und Haushalt, finde ich schon, dass wir relativ viele so Beispiele gelernt haben oder verschiedenste Methoden kennengelernt haben, wie wir halt in der Fachpraxis was umsetzen können. Ich glaube, da hat es schon einige Lehrveranstaltungen dazu gegeben.“	Aussagen zum Vorkommen der Thematik der Fachpraxis Ernährung inklusive möglichen unterrichtlichen Umsetzungsmöglichkeiten im Laufe des Bachelor- und Masterstudiums Lehramt Haushaltsökonomie und Ernährung
K3.5: Begründung für Fachpraxis Ernährung (induktiv)	Argumente für die Verankerung der Fachpraxis Ernährung in Schulen	B3: „Ich finde es, es gehört in jeder Mittelschule unterrichtet. Also das ist was Wichtiges, weil es eins von den Fächern ist, was alle Schülerinnen und Schüler später mal auf jeden Fall benötigen.“	Aussagen zur Begründung der Verankerung der Fachpraxis Ernährung in Schulen
K3.6: Beispiel zur Umsetzung der Fachpraxis Ernährung (induktiv)	Konkretes Beispiel zur Umsetzung einer Form der Fachpraxis Ernährung, das geplant, gesehen oder selbst durchgeführt wurde	B1: „Ich habe jetzt einmal in der Schule/ also nein nicht in der Schule, das war jetzt auf der Uni, beispielsweise das Foodsharing: „Wie kann man das für die Schüler und Schülerinnen irgendwie ansprechend gestalten oder könnte man das in der Schule auch umsetzen?““	Beschreibung eines spezifischen Beispiels in Zusammenhang mit der Fachpraxis Ernährung in der Schule, das z.B. im Rahmen einer Lehrveranstaltung oder der Schulpraxis geplant, gesehen oder selbst durchgeführt wurde
K4: Ergänzungen zum Themenfeld	Abschließende Ergänzungen zum Themenfeld des Interviews	B2: „Fällt mir nichts ein.“	Antworten auf die Frage, ob noch etwas Wichtiges zum Themenfeld des Interviews hinzugefügt werden möchte
<u>Bemerkung:</u> Falls sich die Textstellen, die den Kategorien im Zuge des Codiervorgangs zugeordnet werden, konkret auf ein Unterrichtsfach (Ernährung und Haushalt in der NMS oder Haushaltsökonomie und Ernährung in der AHS) beziehen, werden die Kategorien mit dem konkreten Fach ergänzt (z.B. K1.1: Bedeutung von Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt))			

13.4 Interview 2

13.4.1 Interviewleitfaden 2

Interviewleitfaden

„Handlungsorientierung im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung (HÖE)“

Interviewtermin 2: Narratives Interview zur Rekonstruktion der Subjektiven Theorien der Befragten

Vorab zum Interviewtermin 2: Die Befragten erhalten das anonymisierte Transkript aus Interview 1 eine Woche vor dem Interviewtermin 2 zugesandt und werden dabei gebeten, das Transkript zur Vorbereitung auf Interviewtermin 2 durchzulesen.

Einleitung:

Guten Tag. Herzlich willkommen zum zweiten Interview im Rahmen meiner Masterarbeit zur Erhebung und Rekonstruktion der subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zum Verständnis von theoretischem und praktischem Lernen unter dem Aspekt der Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Die Datenschutzmitteilung und Zustimmungserklärung haben wir ja bereits beim ersten Interviewtermin für beide Interviewtermine besprochen und geklärt, sodass ich in diesem Interview nicht weiter darauf eingehen werde (vgl. Datenschutzmitteilung und Zustimmungserklärung der Universität Wien). Auch das heutige Interview wird durch Tonaufnahme aufgezeichnet. Wenn Sie noch Fragen dazu haben, können Sie diese gerne jederzeit stellen.

Nachdem ich im ersten Interview Ihre Subjektiven Theorien zu den Bereichen Handlungsorientierung, Theoretisches und Praktisches Lernen und Fachpraxis Ernährung per Interview erhoben habe, folgt in diesem Interview die zweite Phase der kommunikativen Validierung im Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“: die Rekonstruktion Ihrer Subjektiven Theorien zum Themenfeld. Dazu habe ich ein Strukturbild bzw. eine Concept Map mit WORD erstellt und die inhaltlichen Konzepte und deren Relationen auf Grundlage Ihres Interviewtextes darin dargestellt. Um die inhaltlichen Konzepte zu ermitteln, habe ich das Transkript des Interviews anhand vorher definierter Kategorien codiert und zusammengefasst und anschließend mir zentral erscheinende Begrifflichkeiten und die dazugehörigen

Relationen in eine Concept Map umgewandelt. Im heutigen Interview geht es nun darum, dass Sie die von mir aus Ihren Aussagen rekonstruierten zentralen Begriffe und Relation überprüfen, sprich validieren und/ oder korrigieren bzw. ergänzen.

Ich bitte Sie deshalb folgend die Concept Map zu betrachten, die auf dem Hintergrund Ihrer Aussagen entstanden ist. Sie können diese zunächst in Ruhe ansehen.

Anschließend bitte ich Sie diese zu kommentieren und mir mitzuteilen, ob die Concept Map Ihre Gedanken angemessen wiedergibt bzw. welche Änderungen und Ergänzungen Sie zu dieser Struktur machen möchten. Dazu bekommen Sie einen Struktur-Lege-Leitfaden (Scheele et al., 1992), der die möglichen Relationen beinhaltet und erklärt, die hier in der Concept Map über die Pfeile und Linien deutlich gemacht wurden. Sie haben völlige Freiheit darüber, welche Änderungen und Ergänzungen Sie durchführen möchten. Sie können sowohl Begrifflichkeiten ändern, streichen oder hinzufügen, die Beziehungen bzw. Relationen zueinander ändern oder neue hinzufügen als auch die generelle Anordnung verändern. Die genannten Änderungen bzw. Ergänzungen können Sie zusätzlich auch direkt in der hier vorliegenden Concept Map einzeichnen. Dazu möchte ich noch einmal ausdrücklich betonen, dass es hier um die Ermittlung Ihrer Subjektiven Theorien geht und es somit kein Richtig oder Falsch gibt. Es sind ca. 20 Minuten für die folgende Phase geplant. Falls dieses Zeitfenster überschritten werden sollte, werde ich Sie darauf hinweisen.

Sie haben nun zunächst ca. fünf Minuten Zeit, sich die Concept Map in Ruhe anzuschauen und gegebenenfalls Notizen zu machen. Sobald Sie bereit sind, ihre Eindrücke zur Concept Map zu äußern, können Sie damit starten.

Haben Sie noch Fragen zum weiteren Verlauf des Interviews?

((Lesen der Concept Map und des Struktur-Lege-Leitfadens, die Befragten erhalten ca. 5 min Zeit zum Betrachten und Notizen erstellen, dann Kommentierung der Concept Map durch den/ die Befragte/n mit oben formulierter Zielsetzung))

((Die Interviewerin gibt – sofern nötig - während der Kommentierung lediglich moderierende Impulse, um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten bzw. um nochmals zu erklären, was die Aufgabe des Befragten/ der Befragten ist.

Bei Bedarf stellt die Interviewerin zudem Rückfragen zum Verständnis der Kommentare des/ der Befragten.))

Abschluss:

Möchten Sie noch etwas zu Ihren Überlegungen ergänzen? [...]

Somit wären wir am Ende des zweiten Interviews. Ich danke Ihnen nochmals herzlich für die Beteiligung an der Forschung für meine Masterarbeit. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag.

Materialien:

- anonymisiertes, vollständiges Interviewtranskript, vorab zugesandt an den/die Befragte/n
- Farbiger Ausdruck der Concept Map im A3-Format (beim Interviewtermin)
- Auszug aus dem Struktur-Lege-Leitfaden (Scheele, Groeben & Christmann, 1992) (beim Interviewtermin)

13.4.2 Interviewtranskripte

Transkript Interview2.1.2020-02-19

Projekt: Masterarbeit Haushaltsökonomie und Ernährung

Interview-Nr. 4

Name der Audiodatei: Interview2.1.2020-02-19

Datum der Aufnahme: Mittwoch, 19. Februar 2020

Ort der Aufnahme: Department für Ernährungswissenschaften der Universität Wien

Dauer: 26:10

Befragte Person: Student*in des Lehramtsstudiums Master Haushaltsökonomie und Ernährung

Interviewerin: Andrea S.

Datum der Transkription: 20. Februar 2020

Transkribientin: Andrea S.

Besonderheiten: keine

- 1 I:** Guten Tag. Herzlich willkommen zum zweiten Interview im Rahmen meiner Masterarbeit zur Erhebung und Rekonstruktion der subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zum Verständnis von theoretischem und praktischem Lernen unter dem Aspekt der Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Die Datenschutzmitteilung und Zustimmungserklärung haben wir ja bereits beim ersten Interviewtermin für beide Interviewtermine besprochen und geklärt, sodass ich in diesem Interview nicht weiter darauf eingehen werde. Auch das heutige Interview wird durch Tonaufnahme aufgezeichnet. Wenn Sie noch Fragen dazu haben, können Sie diese gerne jederzeit stellen.

- 2 I: Nachdem ich im ersten Interview Ihre Subjektiven Theorien zu den Bereichen Handlungsorientierung, Theoretisches und Praktisches Lernen und Fachpraxis Ernährung per Interview erhoben habe, folgt in diesem Interview die zweite Phase der kommunikativen Validierung im Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“: die Rekonstruktion Ihrer Subjektiven Theorien zum Themenfeld. Dazu habe ich ein Strukturbild bzw. eine Concept Map mit WORD erstellt und die inhaltlichen Konzepte und deren Relationen auf Grundlage Ihres Interviewtextes darin dargestellt. Um die inhaltlichen Konzepte zu ermitteln, habe ich das Transkript des Interviews anhand vorher definierter Kategorien codiert und zusammengefasst und anschließend mir zentral erscheinende Begrifflichkeiten und die dazugehörigen Relationen in eine Concept Map umgewandelt. Im heutigen Interview geht es nun darum, dass Sie die von mir aus Ihren Aussagen rekonstruierten zentralen Begriffe und Relationen überprüfen, sprich validieren und/ oder korrigieren bzw. ergänzen. Ich bitte Sie deshalb folgend die Concept Map zu betrachten, die auf dem Hintergrund Ihrer Aussagen entstanden ist. Sie können diese zunächst in Ruhe ansehen.
- 3 I: Anschließend bitte ich Sie diese zu kommentieren und mir mitzuteilen, ob die Concept Map Ihre Gedanken angemessen wiedergibt bzw. welche Änderungen und Ergänzungen Sie zu dieser Struktur machen möchten. Dazu haben Sie einen Struktur-Lege-Leitfaden (Scheele, Groeben & Christmann, 1992), der die möglichen Relationen beinhaltet und erklärt, die hier in der Concept Map über die Pfeile und Linien deutlich gemacht wurden. Sie haben völlige Freiheit darüber, welche Änderungen und Ergänzungen Sie durchführen möchten. Sie können sowohl Begrifflichkeiten ändern, streichen oder hinzufügen, die Beziehungen bzw. Relationen zueinander ändern oder neue hinzufügen als auch die generelle Anordnung verändern. Die genannten Änderungen bzw. Ergänzungen können Sie zusätzlich auch direkt in der hier vorliegenden Concept Map einzeichnen. Dazu möchte ich noch einmal ausdrücklich betonen, dass es hier um die Ermittlung Ihrer Subjektiven Theorien geht und es somit kein Richtig oder Falsch gibt. Es sind ca. 20 Minuten für die folgende Phase geplant. Falls dieses Zeitfenster überschritten werden sollte, werde ich Sie darauf hinweisen. Sie haben nun ca. fünf Minuten Zeit, sich die Concept Map in Ruhe anzuschauen und gegebenenfalls Notizen zu machen. Sobald Sie bereit sind, ihre Eindrücke zur Concept Map zu äußern, können Sie damit starten. Haben Sie noch Fragen zum weiteren Verlauf des Interviews?
- 4 B1: Nein.
- 5 I: Okay.
- 6 ((B1 betrachtet die Concept Map und den dazugehörigen Struktur-Lege-Leitfaden)) [4min 8s]
- 7 B1: Also ich kann auch was dazuschreiben?
- 8 I: Hm (bejahend).
- 9 B1: Okay. ((B1 betrachtet die Concept Map und den dazugehörigen Struktur-Lege-Leitfaden und macht Notizen in der Concept Map)) [7min 33s]
- 10 B1: Okay. Also ich weiß jetzt nicht, wieviele Minuten ich gebraucht habe.
- 11 I: Beginnen wir mit den Änderungen, die Sie bezüglich der Begrifflichkeiten also den farbigen Kärtchen gemacht haben.
- 12 B1: Okay. Ich glaube, ich hab eh nur dort etwas geändert. Also vielleicht fangen wir bei Theorie-Praxis-Verhältnis an. Da habe ich noch hinzugefügt bei "Praktisches Lernen": das heißt/das ist: Etwas tun; handeln/ habe ich noch hinzugefügt, dass beim praktischen Lernen/ dass/ also auf der einen Seite soll es darum gehen, dass man theoretisches Wissen umsetzen kann aber auf der anderen Seite soll es auch beim Praktischen Lernen dadurch/ also um das gehen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Fähigkeiten umsetzen können ohne dass sie vorher theoretisches Wissen erlangt haben. Also das habe ich da noch hinzugefügt.

- 13 I: Welche Relationen würden Sie diesen beiden Begriffen geben? [...] Wäre das dann quasi zusätzlich zu dieser Beschreibung noch quasi, also als Verbindung dann "Und"?
- 14 B1: [...] Meinst du das und das? Also man braucht (I unterbricht die Frage)
- 15 I: Genau. Also "Etwas tun; handeln" wäre eine Definition von praktischem Lernen und diese Beschreibung und diese Beschreibung.
- 16 B1: Ja. Würde ich schon sagen. (I: Okay.) Aber keine Ahnung, ob das jetzt richtig ist aber wahrscheinlich gibt es da auch kein Richtig oder Falsch. [...] Dann bei der Theorie/ Theorie-Praxis-Verknüpfung/ [...] Da ist jetzt gestanden: "Führt allerdings auch zu: Frage, inwiefern ein Lernerfolg gegeben ist, wenn Theorie in Praxisteil integriert wird". Genau. Da hätte ich noch hinzugefügt, dass man sich immer vorab überlegen soll, wie die Ergebnissicherung dann nach dem Praxisteil stattfinden soll. Ich finde halt, dabei ist es wichtig, dass halt immer die Praxis reflektiert wird, weil man kann nicht davon ausgehen, nur weil man das jetzt praktisch gemacht hat, dass man jetzt gleich daraus einen Nutzen sieht sondern dass man da nochmal reflektiert und darüber spricht: Was haben wir heute gemacht? Was könnt ihr euch davon mitnehmen? Oder: Was ist wichtig für später?
- 17 I: Welche Relation wäre das?
- 18 B1: [5s] Ich hätte gesagt, zusätzlich noch zu dem.
- 19 I: Also wieder Und.
- 20 B1: Ja. Okay, das muss man immer dazusagen, dass das/ Okay. [5s] Bei Fachpraxis/ Fachpraxis Ernährung habe ich einfach da noch hinzugefügt bei /dass das nicht sein soll, dass die Unterrichtspraxis zu kurz kommt. Da hätte ich eher mehr als Erklärung eher mehr so hinzugefügt, dass halt mehr der Fokus auch in der Schule sein sollte halt. Wir haben jetzt relativ viel Theorien und Methoden und so weiter in /auf der Uni gelernt aber ich finde halt, man lernt auch viel währenddessen man halt in der Schule ist und unterrichtet. Deswegen habe ich das noch als Erklärung hinzugefügt.
- 21 I: Welche Relation würden Sie dafür verwenden?
- 22 B1: [4s] ((überlegt))
- 23 I: Vielleicht die Relation "Führt zu"?
- 24 B1: [...] Ja, würde passen. Soll ich das dazu schreiben? (I: Hm (bejahend).) [4s] ((B1 schreibt)) Okay und da hier, das ist halt dann mit "Und". [...] Okay und dann noch bei Handlungsorientierung. Da haben wir jetzt gesagt "Führt zu Chance, dass Schüler und Schülerinnen etwas für die Zukunft lernen, das sie anwenden können und sie als sinnvoll sehen". Das hätte ich auch noch gesagt, dass Handlungsorientierung zur Förderung von Selbstständigkeit führt. Wir haben es zwar auch bei "Erkennbar an das/an dem: Selbstständigen Handeln der Schüler und Schülerin" aber ich würde auch sagen, dass es auch zudem führt. Genau und dann/ was habe ich da noch? [...] "Handlungsorientierung: das heißt: die SuS lernen etwas, das sie für das spätere Leben benötigen: führt zu: theoretisches Wissen bzw. Abfragen von Fakten nicht so relevant". Genau. Und da habe ich dann nochmal eher mehr als Beispiel oder für mich halt nochmal zur Fixierung, was ich gemeint habe, dass bei der Handlungsorientierung halt der Fokus nicht auf der Theorie liegen soll. [...] Ja.
- 25 I: Das heißt, Sie haben jetzt Änderung/ Änderungen vorgenommen, die quasi neue Begrifflichkeiten beinhalten und neue Relationen. [...] Wie sieht es mit den Begrifflichkeiten und Relationen aus, die jetzt schon in der Struktur enthalten waren? Sind Sie damit überall zufrieden?
- 26 B1: Meinst du die Weißen oder die Pfeile oder die/ die anderen?
- 27 I: Beides, also sowohl die farbigen Kärtchen als auch die Relationen.
- 28 B1: Also ich finde, dass die ganzen farbigen Kärtchen ganz gut passen und auch die Relationen dazu. Also da hätte ich jetzt eigentlich nichts ausgebessert oder

- umgeändert. Ich finde es erstaunlich, dass man das dann so aufführen kann von einem Interview. Also Hut ab. ((lacht)) Ja. Also ich weiß nicht, was ich da noch ändern soll.
- 29 **I:** Okay. Möchten Sie an der generellen/ generellen Anordnung der Struktur Änderungen vornehmen [...] oder eventuell Verbindungen zwischen den drei Themenbereichen hinzufügen?
- 30 **B1:** [...] Also ich würde Handlungsorientierung und Theorie-Praxis-Verhältnis trotzdem irgendwie verbinden, weil bei der Handlungsorientierung soll zwar nicht der Fokus auf die Theorie liegen sondern eher mehr Praxis aber schlussendlich muss man ja dann wieder trotzdem die Theorie irgendwie in die Praxis hineinbringen können und somit finde ich, dass da hier wieder das Theorie-Praxis-Verhältnis trotzdem wieder eine Rolle spielt bei der Handlungsorientierung.
- 31 **I:** Das heißt man würde zwischen Theorie-Praxis-Verhältnis und Handlungsorientierung einen Verbindungspfeil machen.
- 32 **B1:** Ja, würde ich schon. Also ich würde das da nochmal verbinden und ich finde, Fachpraxis Ernährung [...], ja, ist halt einfach eigentlich dann wieder schon Theorie-Praxis-Verhältnis/ eigentlich auch wieder obwohl da halt eher mehr der Fokus halt eher mehr auf die Praxis gelegt wird. Also eigentlich im Großen und Ganzen sind die drei schon irgendwie verbunden und es gehört auch zusammen. [...] Also das eine/ man braucht zum Beispiel Handlungsorientierung/ für das braucht man Theorie-Praxis-Verhältnis und dann halt auch im weiteren Sinne für Studium und allgemein für die Ausbildung wäre halt Fachpraxis Ernährung halt auch wichtig.
- 33 **I:** Und würden Sie da eine bestimmte Hierarchie zwischen den drei Begriffen bilden? Also das quasi zum Beispiel Handlungsorientierung der Hauptbegriff ist und die beiden anderen Unterbegriffe sind. Oder bedeuten die drei Begriffe quasi gleich/ also haben sie die gleiche Wichtigkeit?
- 34 **B1:** Okay. Ich würde/ ich weiß schon, was du meinst. Ich glaube, ich würde es so machen. Also ich kann es ja mal da oben vielleicht oder darf man das nicht? (**I:** Hm (bejahend).) Okay. Ich würde da oben vielleicht Handlungsorientierung als Überbegriff nehmen [...] für das Ganze. Und dann würde ich sagen, dass man Handlungsorientierung erreichen kann, muss man sich irgend/ irgendwie die Theorie/ das Theorie-Praxis-Verhältnis überlegen, weil man halt dafür/ also dass Handlungsorientierung überhaupt funktioniert, muss man sich halt überlegen, inwiefern spielt jetzt trotzdem die Theorie für mich auch eine Wichtigkeit und die Praxis steht da sowieso im Vordergrund bei Handlungsorientierung. Und auch wie ich da unten schon gesagt habe, dass man sich halt auch überlegen sollte, wie die Ergebnissicherung dann aussieht. Somit brauche ich ja wieder die Verknüpfung zur Theorie. Und dann würde ich sagen Fachpraxis Ernährung ist so ein Art Beispiel, also wie [...] was halt aus dem gegeben wird. Ich weiß jetzt nicht, ob das verständlich ist. Also ich würde das eher mehr dann so (**I** unterbricht den Satz)
- 35 **I:** Das heißt zwischen Theorie-Praxis-Verhältnis und Fachpraxis Ernährung wäre dann die Relation "Zum Beispiel/so wie".
- 36 **B1:** Ja genau, "Zum Beispiel", ja. Das hätte ich auch gesagt. Dass das halt ein Beispiel ist, wie halt das zum Beispiel auf der Uni gemacht wird. Weil ich glaube, da bei den/ im Interview ist es halt um das gegangen, wie halt die Fachpraxis Ernährung auf der Uni oder so war oder? Oder wie man es auch in der Schule umsetzen kann?
- 37 **I:** Genau, war eigentlich auf die Schule bezogen. Sie haben es ursprünglich (**B1:** Ah okay.) ja anders definiert, (**B1:** Ja voll.) auf die Uni bezogen.
- 38 **B1:** Ja genau. Ja.
- 39 **I:** Und welche Relation wäre zwischen Handlungsorientierung und Theorie-Praxis-Verhältnis sinnvoll?

- 40 **B1:** "Führt zu" eigentlich. [4s] Und das ist eher mehr "Zum Beispiel" weil [...] Fachpraxis Ernährung ist halt für mich beispielsweise an einer NMS so, dass halt da die Verknüpfung ist zwischen Theorie und Praxis. Und dass man halt dort in der Küche halt kocht und Produkte herstellt beispielsweise. Und das ist halt für mich auch ein Beispiel eher zu Theorie-Praxis-Verhältnis. Und ja. Und das Theorie-Praxis-Verhältnis führt zu Handlungsorientierung. Also so würde es ich [...] eingliedern. Keine Ahnung. ((lacht)) [...] Gut.
- 41 **I:** Sonst noch irgendwelche Ergänzungen?
- 42 **B1:** ((überlegt)) [7s]
- 43 **I:** Gibt es Begrifflichkeiten, die Sie vielleicht sogar ganz streichen würden? [...] Also gibt es irgendwelche Vorstellungen, die Sie [...] jetzt nicht mehr haben seit dem letzten Interviewtermin?
- 44 **B1:** ((lacht)) [4s] Nein, ich glaube, das passt eigentlich ganz gut so. ((überlegt)) [9s] Nein, ich glaube, ich würde es genau nochmal so machen.
- 45 **I:** Okay. Also Sie möchten nichts mehr ergänzen?
- 46 **B1:** Nein. Ich hoffe, dass das auch reicht oder ausreichend ist. Aber ich glaube, das passt eigentlich ganz gut so.
- 47 **I:** Okay. Somit wären wir am Ende des zweiten Interviews. Ich danke Ihnen nochmals herzlich für die Beteiligung an der Forschung für meine Masterarbeit. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag.
- 48 **B1:** Tschüss, danke.

Transkript Interview2.2.2020-02-19

Projekt: Masterarbeit Haushaltsökonomie und Ernährung

Interview-Nr. 5

Name der Audiodatei: Interview2.2.2020-02-19

Datum der Aufnahme: Mittwoch, 19. Februar 2020

Ort der Aufnahme: Department für Ernährungswissenschaften der Universität Wien

Dauer: 17:58

Befragte Person: Student*in des Lehramtsstudiums Master Haushaltsökonomie und Ernährung

Interviewerin: Andrea S.

Datum der Transkription: 21. Februar 2020

Transkribentin: Andrea S.

Besonderheiten: keine

- 1 **I:** Guten Tag. Herzlich willkommen zum zweiten Interview im Rahmen meiner Masterarbeit zur Erhebung und Rekonstruktion der subjektiven Theorien von angehenden Lehrpersonen zum Verständnis von theoretischem und praktischem Lernen unter dem Aspekt der Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Die Handlungsorientierung/ Die Datenschutzmitteilung und Zustimmungserklärung haben wir ja bereits beim ersten Interviewtermin für beide Interviewtermine besprochen und geklärt, sodass ich in diesem Interview nicht weiter darauf eingehen

- werde. Auch das heutige Interview wird durch Tonaufnahme aufgezeichnet. Wenn Sie noch Fragen dazu haben, können Sie diese gerne jederzeit stellen.
- 2 I:** Nachdem ich im ersten Interview Ihre Subjektiven Theorien zu den Bereichen Handlungsorientierung, Theoretisches und Praktisches Lernen und Fachpraxis Ernährung per Interview erhoben habe, folgt in diesem Interview die zweite Phase der kommunikativen Validierung im Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“: die Rekonstruktion Ihrer Subjektiven Theorien zum Themenfeld. Dazu habe ich ein Strukturbild bzw. eine Concept Map mit WORD erstellt und die inhaltlichen Konzepte und deren Relationen auf Grundlage Ihres Interviewtextes darin dargestellt. Um die inhaltlichen Konzepte zu ermitteln, habe ich das Transkript des Interviews anhand vorher definierter Kategorien codiert und zusammengefasst und anschließend mir zentral erscheinende Begrifflichkeiten und die dazugehörigen Relationen in eine Concept Map umgewandelt. Im heutigen Interview geht es nun darum, dass Sie die von mir aus Ihren Aussagen rekonstruierten zentralen Begriffe und Relationen überprüfen, sprich validieren und/ oder korrigieren bzw. ergänzen. Ich bitte Sie deshalb folgend die Concept Map zu betrachten, die auf dem Hintergrund Ihrer Aussagen entstanden ist. Sie können diese zunächst in Ruhe ansehen. Anschließend bitte ich Sie diese zu kommentieren und mir mitzuteilen, ob die Concept Map Ihre Gedanken angemessen wiedergibt bzw. welche Änderungen und Ergänzungen Sie zu dieser Struktur machen möchten. Dazu bekommen Sie einen Struktur-Lege-Leitfaden, der die möglichen Relationen beinhaltet und erklärt, die hier in der Concept Map über die Pfeile und Linien deutlich gemacht wurden. Sie haben völlige Freiheit darüber, welche Änderungen und Ergänzungen Sie durchführen möchten. Sie können sowohl Begrifflichkeiten ändern, also die farbigen Kärtchen, streichen oder auch hinzufügen, die Beziehungen zwischen den einzelnen Begrifflichkeiten ändern oder neue hinzufügen als auch die generelle Anordnung verändern. Die genannten Änderungen bzw. Ergänzungen können Sie zusätzlich auch direkt in der hier vorliegenden Concept Map einzeichnen. Dazu möchte ich noch einmal ausdrücklich betonen, dass es hier um die Ermittlung Ihrer Subjektiven Theorien geht und es somit kein Richtig oder Falsch gibt. Es sind ca. 20 Minuten für die folgende Phase geplant. Falls dieses Zeitfenster überschritten werden sollte, werde ich Sie darauf hinweisen.
- 3 I:** Sie haben nun zunächst ca. fünf Minuten Zeit, sich die Concept Map in Ruhe anzuschauen und gegebenenfalls Notizen zu machen. Sobald Sie bereit sind, ihre Eindrücke zur Concept Map zu äußern, können Sie damit starten. Haben Sie noch Fragen zum weiteren Verlauf des Interviews?
- 4 B2:** Nein.
- 5 I:** Okay.
- 6 ((B2 betrachtet die Concept Map und den dazugehörigen Struktur-Lege-Leitfaden und macht Notizen in der Concept Map)) [2min 40s]**
- 7 B2:** Gut.
- 8 I:** [...] Okay. Beginnen wir mit den Änderungen, die Sie bezüglich der Begrifflichkeiten, also den farbigen Kärtchen, gemacht haben. Gibt es dort irgendwelche Änderungen?
- 9 B2:** Ich hätte jetzt keine Änderungen. [...] Ja, ich/ [...] ich sehe kein Änderungsbedarf da jetzt.
- 10 I:** Das heißt Ihre Vorstellungen wurden korrekt wiedergegeben?
- 11 B2:** Genau, ja.

- 12 I: Und auch die Relationen dazwischen? Würden Sie da irgendwas ändern?
- 13 B2: Bei denen würde ich genauso zustimmen. [4s] Ja.
- 14 I: Und welche Änderungen haben Sie?
- 15 B2: [...] Ich würde eventuell die "Beobachtungen" -das stimmt schon- nur näher noch ausführen in Bezug auf Schüleraussagen. Soll ich das dazu schreiben?
- 16 I: Ja bitte.
- 17 B2: (schreibt in die Concept Map) [6s] So Schüleraussagen in/ in eigenen Worten. [...] Weil als Lehrer sagt man es ja oft komplizierter als dass die Kinder dann ausdrücken.
- 18 I: Was meinen Sie (B2: Das Wissen.) genau?
- 19 B2: Also wenn/ wenn man jetzt [...] Fachbegriffe zum Beispiel für Schneidetechniken verwendet. Die Kinder beschreiben es dann ganz anders. Sie wissen was es ist, wissen vielleicht jetzt nicht den Fachbegriff dazu aber sie können es beschreiben. Das meine ich damit.
- 20 I: Und inwiefern jetzt [...] bei der Leistungsbeurteilung? Also wie man die (B2: Weil ja) Lernziele erkennbar machen kann?
- 21 B2: Weil ja nicht nur die Handlungen an sich also die Beobachtung wäre: Sie können jetzt das Schneiden./ aber dass sie auch beschreiben können, wenn es jetzt nicht gerade beim Schneiden ist. Sondern man fragt einfach: „Wie würdest du das schneiden?“ Und so das Wissen dann abrufen.
- 22 I: Würde das dann nicht eher zum Punkt "Tests in Theorie" dazugehören?
- 23 B2: Stimmt eigentlich. [...] Ja, ich würde es irgendwie dazwischen geben, sowohl in die Theorie als auch in die Praxis. Weil in der Praxis/ bevor man ja in die Praxis startet, bespricht man es ja und da ruft man ja auch das Wissen wieder hervor. Also würde es irgendwie zu beiden dazugehören. [4s] Ja. [6s] Sonst ist mir eigentlich nichts aufgefallen. [...]
- 24 I: Möchten Sie vielleicht ganz neue Begriffe hinzufügen? Ist Ihnen vielleicht seit dem letzten Interviewtermin noch etwas zu einem Punkt eingefallen was wichtig ist?
- 25 B2: [5s] Zum Theorie-Praxis-Verhältnis wäre noch, dass man es auch an die Schüler anpasst. Also das Verhältnis, ob ich jetzt viel Theorie mache und wenig Praxis oder umgekehrt. Je nachdem ob man sehr leistungsschwache oder -starke Schüler hat/ wie man das anpassen kann. Man weiß, die sind schnell im Kochen, da kann ich jetzt also in der Nahrungszubereitung zum Beispiel/ da kann ich jetzt Theorie mehr machen oder weniger. Dass man das so auch noch berücksichtigt.
- 26 I: Wo würden Sie das in diesem Strukturbild hinzufügen?
- 27 B2: [...] Da bei dem "Zum Beispiel/so wie". [...] Eben da bei diesem "oder" dahinter. "Oder: an die Leistungen anknüpfen" eben. Soll ich? ((schreibt in die Concept Map))[10s] Also dass es dann von Stunde zu Stunde auch individuell sein kann. [8s] Ja. [5s]
- 28 I: Sie können gerne die Concept Map noch ein wenig betrachten. Vielleicht fällt Ihnen noch etwas ein.
- 29 B2: ((betrachtet die Concept Map)) [1min 18s] Ja, dass man eben bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis das nicht auch explizit machen muss/kann/soll, sondern dass man es auch implizit macht eben dadurch dass man eine spezielle Herangehensweise an/ da ist glaube ich jetzt Schneidetechniken/ dass ich gar nicht sage: Was haben wir besprochen? Sondern vielleicht fällt es den Schülern einfach von alleine ein während dem Tun. Also dass sie dabei zurück gehen, keine Ahnung, sie haben vielleicht unter

- dem Schneidbrett das Tuch vergessen "Jetzt rutscht es. Ah, was muss ich tun? Genau." Dass sie so wieder in Erinnerung rufen, was sie tun müssen. Also nicht nur durch Lehrer-Schüler-Gespräche, sondern auch durch [...] durch selbstständiges Arbeiten/Handeln. ((betrachtet die Concept Map)) [1min 19s]. Ja und eventuell da bei der Handlungsorientierung/ Dass die Chancen nicht nur durch Auflockerung des Unterrichts sondern auch durch die Aktivierung der Schülerinnen ist indem sie sich einmal bewegen müssen oder selbstständig sich etwas ausdenken müssen [...].
- 30 I: Würden Sie das als eigene/ als eigenes Kärtchen?
- 31 B2: Ich würd es als eigenes hinzufügen.
- 32 I: Mit der Verbindung Und?
- 33 B2: Genau. ((betrachtet die Concept Map)) [11s]. Ja, sonst? [5s]
- 34 I: Ich habe ja die drei Themenbereiche jetzt getrennt. Sehen Sie eine Verbindung zwischen den drei Themenbereichen?
- 35 B2: ((betrachtet die Concept Map)) [10s] Naja die [9s]/ Die Handlungsorientierung ist eben mehr oder weniger ein Teil von/ von der Praxis, weil ich ja was tue, was praktisch arbeite, was ja dann zum praktischen Lernen wieder die Verbindung führt.
- 36 I: Sie können diese gerne einzeichnen.
- 37 B2: Okay. ((schreibt in die Concept Map)) [7s]
- 38 I: Und die Fachpraxis Ernährung?
- 39 B2: [...] Die ist bei mir eben dieses theoretische Lernen, ah eh auch praktisches Lernen. Ja. Theoretisches Lernen ist ein Blödsinn. Das ist dann auch das praktische Lernen, eben [...] durch die Speisenzubereitung, durch Erstellung eines Planes, durch die verschiedenen Aspekte. Also würde ich auch zu dem Punkt dazugeben da oben. Ich mach da jetzt so querdarüber mal. ((schreibt in die Concept Map)) [4s]
- 40 I: Und würden Sie einen von den drei Begriffen, also Handlungsorientierung, Praktisches Lernen und Fachpraxis Ernährung einem überordnen? [...] Oder sind alle drei/ also stellen alle drei Begriffe dasselbe für Sie da?
- 41 B2: Dasselbe nicht. Ich würde es auch nicht unter einem Punkt dazugeben. Es ist [...] Ja, ich finde es steht jedes für sich selbst. Also praktisches Lernen muss nicht unbedingt was mit der Fachpraxis dazu/ zu tun haben. Also die stehen schon alleine, sicher sind sie sehr verbunden. Die Handlungsorientierung muss ja unbedingt auch nichts mit dem Lernen zu tun haben. Es geht wieder eben um den praktischen Teil, den ich da sehe, wo sicher ein Lernen dabei ist, ja, aber es muss ja nicht immer dabei sein. Meiner Meinung nach.
- 42 I: Das heißt Sie sind der Meinung, dass alleine durch das praktische Tun nicht immer unbedingt Lernen stattfindet?
- 43 B2: Ja. ((betrachtet die Concept Map)) [12s]
- 44 I: Beim Themenbereich Fach/ Fachpraxis Ernährung haben Sie noch keine Änderungen oder Ergänzungen vorgenommen.
- 45 B2: Ja, da würden mir jetzt auch nichts anderes mehr einfallen oder [...] ich würde auch nichts ändern, also. [6s] Ja. [4s] Nichts zum Ergänzen dabei.
- 46 I: Okay. Dann wären wir am Ende des zweiten Interviews. Ich danke Ihnen nochmals herzlich für die Beteiligung an der Forschung für meine Masterarbeit. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag.

Transkript Interview2.3.2020-02-19

Projekt: Masterarbeit Haushaltsökonomie und Ernährung

Interview-Nr. 6

Name der Audiodatei: Interview2.3.2020-02-19

Datum der Aufnahme: Mittwoch, 19. Februar 2020

Ort der Aufnahme: Department für Ernährungswissenschaften der Universität Wien

Dauer: 16:52

Befragte Person: Student*in des Lehramtsstudiums Master Haushaltsökonomie und Ernährung

Interviewerin: Andrea S.

Datum der Transkription: 21. Februar 2020

Transkribentin: Andrea S.

Besonderheiten: keine

- 1 I: Guten Tag. Herzlich willkommen zum zweiten Interview im Rahmen meiner Masterarbeit zur Erhebung und Rekonstruktion der subjektiven Theorien von angehenden Fachlehrpersonen zum Verständnis von theoretischem und praktischem Lernen unter dem Aspekt der Handlungsorientierung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung. Die Datenschutzmitteilung und Zustimmungserklärung haben wir ja bereits beim ersten Interviewtermin für beide Interviewtermine besprochen und geklärt, sodass ich in diesem Interview nicht weiter darauf eingehen werde (vgl. Datenschutzmitteilung und Zustimmungserklärung der Universität Wien). Auch das heutige Interview wird durch Tonaufnahme aufgezeichnet. Wenn Sie noch Fragen dazu haben, können Sie diese gerne jederzeit stellen.
- 2 I: Nachdem ich im ersten Interview Ihre Subjektiven Theorien zu den Bereichen Handlungsorientierung, Theoretisches und Praktisches Lernen und Fachpraxis Ernährung per Interview erhoben habe, folgt in diesem Interview die zweite Phase der kommunikativen Validierung im Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“: die Rekonstruktion Ihrer Subjektiven Theorien zum Themenfeld. Dazu habe ich ein Strukturbild bzw. eine Concept Map mit WORD erstellt und die inhaltlichen Konzepte und deren Relationen auf Grundlage Ihres Interviewtextes darin dargestellt. Um die inhaltlichen Konzepte zu ermitteln, habe ich das Transkript des Interviews anhand vorher definierter Kategorien codiert und zusammengefasst und anschließend mir zentral erscheinende Begrifflichkeiten und die dazugehörigen Relationen in eine Concept Map umgewandelt. Im heutigen Interview geht es nun darum, dass Sie die von mir aus Ihren Aussagen rekonstruierten zentralen Begriffe und Relationen überprüfen, sprich validieren und/ oder korrigieren bzw. ergänzen. Ich bitte Sie deshalb folgend die Concept Map zu betrachten, die auf dem Hintergrund Ihrer Aussagen entstanden ist. Sie können diese zunächst in Ruhe ansehen. Anschließend bitte ich Sie diese zu kommentieren und mir mitzuteilen, ob die Concept Map Ihre Gedanken angemessen wiedergibt bzw. welche Änderungen und Ergänzungen Sie

zu diesen/ dieser Struktur machen möchten. Dazu bekommen Sie einen Struktur-Lege-Leitfaden, der die möglichen Relationen beinhaltet und erklärt, die hier in der Concept Map über die Pfeile und Linien deutlich gemacht wurden. Sie haben völlige Freiheit darüber, welche Änderungen und Ergänzungen Sie durchführen möchten. Sie können sowohl Begrifflichkeiten ändern, streichen oder hinzufügen, die Beziehungen bzw. Relationen zueinander ändern oder neue hinzufügen als auch die generelle Anordnung verändern. Die genannten Änderungen bzw. Ergänzungen können Sie zusätzlich auch direkt in der hier vorliegenden Concept Map einzeichnen. Dazu möchte ich noch einmal ausdrücklich betonen, dass es hier um die Ermittlung Ihrer Subjektiven Theorien geht und es somit kein Richtig oder Falsch gibt. Es sind ca. 20 Minuten für die folgende Phase geplant. Falls dieses Zeitfenster überschritten werden sollte, werde ich Sie darauf hinweisen. Sie haben nun zunächst ca. fünf Minuten Zeit, sich die Concept Map in Ruhe anzuschauen und gegebenenfalls Notizen zu machen. Sobald Sie bereit sind, ihre Eindrücke zur Concept Map zu äußern, können Sie damit starten. Haben Sie noch Fragen zum weiteren Verlauf des Interviews?

3 B3: Nein danke, alles soweit klar.

4 I: Okay.

5 ((B3 betrachtet die Concept Map und den dazugehörigen Struktur-Lege-Leitfaden und macht Notizen in der Concept Map)) [3min 10s]

6 B3: Ich glaube, ich bin fertig soweit.

7 I: Beginnen wir mit den Änderungen, die Sie bezüglich den Begrifflichkeiten, also den farbigen Kärtchen gemacht haben.

8 B3: [...]Änderung nicht, sondern eine Ergänzung. Und zwar bei der Fachpraxis Ernährung. Das war beim ersten Interviewtermin für mich immer eigentlich nur die Nahrungszubereitung aber eigentlich gehören da auch die Experimente dazu, sei es jetzt Stärkenachweis zum Beispiel oder auch Verkostungen. Unterschiedliche Joghurts oder Butterverkostungen. So in die Richtung. Also das würde ich auf jeden Fall noch ergänzen, dass das auch zur Fachpraxis Ernährung gehört. [...] Ansonsten habe ich jetzt nichts ergänzt. Also ich finde die Concept Map sehr übersichtlich und es spiegelt eben genau das wider, was ich beim ersten Interviewtermin gesagt habe. Als Ergänzungen habe ich eben nur die eine zur Fachpraxis Ernährung.

9 I: [10s] Wie sind Sie zu dieser Ergänzung gekommen? Ist Ihnen das einfach in der Zwischenzeit eingefallen?

10 B3: Ich muss ehrlich sagen, dass das Wort Fachpraxis/ war für mich beim ersten Termin sehr verwirrend. Ich habe mir darunter nicht wirklich etwas vorstellen können und ich habe dann eben über dieses Wort noch einmal nachgedacht und was das eigentlich heißt oder was das noch heißt und bin dann eben noch auf weitere Tätigkeiten, praktische Tätigkeiten im Ernährungsunterricht gekommen.

11 I: Und möchten Sie sonst noch irgendwelche Begrifflichkeiten ergänzen? Beispiele oder [...] andere Vorstellungen?

12 B3: [...] Nein, also ich kann jetzt/ also ich sehe jetzt in diesem Concept Map keine weitere Ergänzungen und Änderungen.

13 I: Und wenn Sie jetzt die drei großen Themenbereiche des Interviews betrachten. Ich habe hier eine Verbindung gemacht (B3: Genau.). Würden Sie sagen, dass man

- noch eine Verbindung zwischen den dreien hinzufügen könnte? Also [...] sind Sie der Meinung, dass die drei Begriffe zusammenhängen?
- 14 B3:** [...] Auf jeden Fall, ja. Weil die Handlungsorientierung, wie Sie/ wie Sie die Linie eingezeichnet haben/ es geht hier um die Verbindung von Theorie und Praxis. Die habe ich zum einen bei der Handlungsorientierung erwähnt und das kommt dann natürlich auch beim Theorie-und Praxisverhältnis wieder vor. Und natürlich spiegelt sich auch die Fachpraxis wider auch/ also verbindet sich auch wieder mit den anderen beiden weil es bei der Fachpraxis ja auch um die Handlungsorientierung geht. Also das ist/ ich würde die drei Begriffe alle, ja, miteinander verbinden, also sie hängen eng zusammen.
- 15 I:** Also Sie würden einfach Verbindungslinien (**B3:** Genau zu den) zwischen den drei Begriffen (**B3** unterbricht Satz)
- 16 B3:** Zu den Hauptbegriffen.
- 17 I:** Sie können diese auch gerne selber ergänzen.
- 18 B3:** ((zeichnet die Verbindungslinien ein)) [18s] Was mir jetzt gerade noch auffällt: Die Fachpraxis Ernährung "soll sein: in jeder Mittelschule". Das ist klar. Aber ich denke auch in den anderen Schulformen wie AHS zum Beispiel würde ich das auch sehen, unbedingt sogar, weil die Schülerinnen und Schüler ja auch eben für das spätere Leben den Bezug zum/ zur Ernährung oder zur Fachpraxis haben sollten. Also hier würde ich auch noch den Schultyp AHS ergänzen. ((**B3** schreibt in die Concept Map)) [12s]
- 19 I:** Ich würde Ihnen sonst noch ein paar Minuten geben, sodass Sie sich die Map noch einmal anschauen und falls wirklich keine Ergänzungen mehr hinzugefügt werden, dann beenden wir das Interview.
- 20 B3:** Okay, alles gut. ((**B3** betrachtet die Concept Map)) [1min 48s]
- 21 I:** Sie haben Sich bei der Handlungsorientierung bei dieser Relation "das heißt/das ist" sehr auf das Fach Ernährung und Haushalt bezogen.
- 22 B3:** Genau. Auch hier würde ich wieder die AHS ergänzen, weil das ja auch im AHS-Schultyp vorkommen sollte oder auch vorkommen wird oder vorkommen muss. Das heißt auch im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung.
- 23 I:** Können Sie sich vielleicht erklären, warum Sie beim ersten Interview nur an das Fach Ernährung und Haushalt gedacht haben?
- 24 B3:** Ja, ich glaube, das ist deshalb der Fall, weil meine ganzen Schulpraktikas im Rahmen von Bachelor- und Masterstudium immer an einer NMS abgehalten wurde und weil ich jetzt auch selber in einer NMS arbeite. Deswegen kann sein, dass da mein Blick einfach eingeschränkter ist, weil derzeit einfach der Schultyp NMS in meinem Leben häufiger auftritt und ich denke, dass das der Grund ist, warum ich da eigentlich nur in einer Richtung gedacht habe. (**B3** betrachtet die Concept Map) [17s] Bei der Handlungsorientierung [...], bei der Linie "Führt allerdings auch zu" habe ich hier die Vorbereitungszeit erwähnt. Ich würde hier auch noch die Nachbereitung ergänzen, sei es jetzt zum Beispiel wenn es jetzt eine Verkostung oder ein Experiment ist. Man muss erstens die Materialien besorgen und dann im Anschluss dann auch weggräumen. Das heißt, das würde ich auch noch als Herausforderung sehen, dass auch eine Nachbereitungszeit eingerechnet werden sollte. [...] Und wenn ich das jetzt wieder auf den Schulalltag beziehe, also ich kann jetzt nur von meiner Erfahrung sprechen, da ist es dann immer so, dass dann fünf Minuten Pause

sind und dann muss man weiter zur nächsten Stunde. Das heißt die Nachbereitung braucht mehr als fünf Minuten und auch mehr als die Pause. Das heißt da ist dann oft auch nicht der Rahmen gegeben, dass man das gleich nachbereitet. [...] Das heißt, das könnten auch weitere Herausforderungen sein, wenn/ weil wenn jetzt dann jemand wieder in die Schulküche im Anschluss hinein müsste, müsste man das ja beseitigen. Das heißt, das wäre eine erneute Herausforderung, wobei wir wieder den Zeitdruck einfach haben.

- 25 I: [...] Gibt es Begrifflichkeiten, die Sie umschreiben würden, die vielleicht Ihre Subjektive Theorie nicht exakt beschreiben würden?
- 26 B3: [...] Also da kann ich jetzt nichts sehen, was ich so nicht stehen lasse/lassen würde. (B3 betrachtet die Concept Map)[10s]
- 27 I: Und an der generellen Anordnung der Struktur würden Sie auch nichts ändern?
- 28 B3: [...] Was meinen Sie an der generellen Anordnung? Wo jetzt das grüne, blaue und orange ist oder?
- 29 I: Zum Beispiel.
- 30 B3: Nein, würde ich nicht, weil der grüne Teil oder die Handlungsorientierung, in dem Fall der grüne Bereich, ist bei meiner Concept Map am ausgeprägtesten und das finde ich/ das passt gut in den oberen Bereich. [...] Das ist so eher so in der Mitte und dann erschließen sich die anderen beiden Kategorien. Also von der Anordnung her würde ich es so lassen.
- 31 I: [...] Okay. Somit wären wir am Ende unseres Interviews. Ich danke Ihnen noch-mala herzlich für die Beteiligung an der Forschung für meine Masterarbeit. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag.
- 32 B3: Auf Wiedersehen. Ebenso.

13.4.3 Kodierleitfaden 2

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<u>Deduktive Kategorien</u>			
K5.1: Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten	Neue Begriffe (inhaltliche Konzepte) der Subjektiven Theorie, die zu den bestehenden Begriffen der Concept Map hinzugefügt werden	B1: „Okay und dann noch bei Handlungsorientierung. Da haben wir jetzt gesagt "Führt zu Chance, dass Schüler und Schülerinnen etwas für die Zukunft lernen, das sie anwenden können und sie als sinnvoll sehen". Das hätte ich auch noch gesagt, dass Handlungsorientierung zur Förderung von Selbstständigkeit führt.“	Alle neuen inhaltlichen Konzepte bzw. Begrifflichkeiten, die zu den bereits dargestellten Begrifflichkeiten in der Concept Map hinzugefügt bzw. ergänzt werden
K5.2: Streichen von inhaltlichen Konzepten	Begriffe (inhaltliche Konzepte) der Subjektiven Theorie, die von der Concept Map gestrichen werden	B1: „Nein, ich glaube, das passt eigentlich ganz gut so.“	Alle inhaltlichen Konzepte bzw. Begrifflichkeiten, die von der bestehenden Concept Map zur Gänze entfernt werden
K5.3: Änderungen von Relationen	Relationen bzw. Verbindungen zwischen den Begriffen der Subjektiven Theorie, die in der Concept Map geändert werden	B1: „Also ich finde, dass die ganzen farbigen Kärtchen ganz gut passen und auch die Relationen dazu. Also da hätte ich jetzt eigentlich nichts ausgebessert oder umgeändert.“	Alle Relationen bzw. Verbindungen zwischen den Begriffen, die in der Concept Map geändert wurden (z.B. indem eine Relation durch eine andere Relation aus dem Struktur-Lege-Leitfaden ersetzt wurde)
K5.4: Änderung der Struktur der Concept Map	Änderung der generellen Anordnung der Begriffe und der Relationen der Concept Map	B3: „Also von der Anordnung her würde ich es so lassen.“	Alle möglichen Änderungen, die bezüglich der Struktur der Concept Map bzw. der Anordnung der Begriffe mit ihren dazugehörigen Relationen getätigt werden

<u>Induktive Kategorien</u>			
K5.5: Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Grundsätzliches Einverständnis der Darstellung der Aussagen in der Concept Map	B1: „Also ich finde, dass die ganzen farbigen Kärtchen ganz gut passen und auch die Relationen dazu. Also da hätte ich jetzt eigentlich nichts ausgebessert oder umgeändert. Ich finde es erstaunlich, dass man das dann so aufführen kann von einem Interview. Also Hut ab. ((lacht)) Ja. Also ich weiß nicht, was ich da noch ändern soll.“	Alle Aussagen, die das Einverständnis der vorliegenden Struktur, der inhaltlichen Konzepte und der Relationen der Concept Map deutlich machen
K5.6: Umformulieren von vorhandenen Begrifflichkeiten	Vorhandene Begriffe (inhaltliche Konzepte), die umgeschrieben werden	B2: „Ich würde eventuell die "Beobachtungen" - das stimmt schon - nur näher noch ausführen in Bezug auf Schülerausagen.“	Alle inhaltlichen Konzepte bzw. Begrifflichkeiten, die in der Concept Map bereits vorhanden waren und umformuliert bzw. umgeschrieben werden
K5.7: Hinzufügen von Relationen	Neue Relationen bzw. Verbindungen zwischen den Begriffen der Subjektiven Theorie, die in der Concept Map hinzugefügt werden	B1: „Ja genau, "Zum Beispiel", ja.“	Alle neuen Relationen bzw. Verbindungen zwischen den Begriffen in der Concept Map, die aufgrund der neu ergänzten inhaltlichen Konzepte bzw. Begrifflichkeiten hinzugefügt werden
K5.8: Allgemeiner Eindruck von der Concept Map	Allgemeine Bemerkungen zur Concept Map	B3: „Also ich finde die Concept Map sehr übersichtlich und es spiegelt eben genau das wieder, was ich beim ersten Interviewtermin gesagt habe.“	Alle Aussagen zum allgemeinen Eindruck der Concept Map in Hinblick auf Gestaltung und korrekte Wiedergabe der Subjektiven Theorien
K5.9: Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen in der Concept Map	Begründungen und Erklärungen für die Änderungen bzw. Ergänzungen bezüglich der Begriffe (inhaltlichen Konzepte) und Relationen in der Concept Map	B2: „So Schüleraussagen in/ in eigenen Worten. [...] Weil als Lehrer sagt man es ja oft komplizierter als dass die Kinder dann ausdrücken.“	Alle Aussagen zur Begründung und Erklärung von Änderungen bzw. Ergänzungen von Begriffen (inhaltliche Konzepte) und Relationen, die in der Concept Map vorgenommen werden

13.4.4 Struktur-Lege-Leitfaden

Struktur-Lege-Leitfaden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien über 'Argumentieren' und 'unredliches Argumentieren'

1. Formalrelationen im Bereich deskriptiver Satzsysteme: Definieren (im weiteren Sinne) und empirische Beziehungen Kernrelationen

1.1. das ist/das heißt

steht für: eine Erklärung, was ein bestimmtes Konzept (ein bestimmter Begriff) bedeutet.

1.2. und

steht für: die verbindende Aneinanderreihung von Konzepten (Begriffen) und Sätzen.

1.3. oder

steht für: verschiedene Möglichkeiten, was ein Konzept (Begriff) bedeuten kann. Die Möglichkeiten können sich gegenseitig ausschließen (im Sinne von 'entweder-oder'), müssen es aber nicht (im Sinne von 'oder-auch').

1.4. damit/um zu

steht für: das Ziel, das wir mit einer Handlung erreichen wollen. Dabei kommt es nicht darauf an, ob dieses Ziel auch in Wirklichkeit erreicht wird. Zum Beispiel kommt es öfter vor, daß man mit anderen Spaß machen will, die verstehen den Spaß aber ganz anders und werden böse. Durch das Kärtchen 'damit/um zu' wird also nur das angestrebte Ziel des Handelns angegeben, unabhängig davon, ob es auch erreicht wird.

1.5. zum Beispiel/so wie

steht für: Dinge oder Ereignisse, die als Beispiel für den gemeinten Begriff in der Realität angesehen werden können; im Unterschied zur 'das ist/das heißt'-Erklärung also nicht lediglich das, was mit einem Begriff sprachlich gemeint ist, sondern was an Gegenständen oder Ereignissen in der Wirklichkeit darunter fällt.

1.6. erkennbar an

steht für: Zeichen oder Signal für etwas, was mit einem bestimmten Wort/Begriff in der Realität gemeint ist, also ein Signal, das z.B. (wie ein Symptom die Krankheit) das gemeinte Objekt oder Ereignis anzeigt, ohne dieses selbst zu sein.

1.7. notwendige Voraussetzung

steht für: Voraussetzungen, die bei der Rede von einer bestimmten Handlung notwendigerweise mit unterstellt werden bzw. die eine andere Person bei dieser Handlung notwendig mit behaupten muß; nicht zu verwechseln mit Bedingungen, von denen das Eintreten einer Handlung, eines Ereignisses etc. in der Regel abhängt (aber nicht notwendigerweise abhängen muß).

1.8. Oberbegriff/Unterkategorien

steht für: Unterkategorien zu einem Begriff, der in bezug auf diese Kategorien einen Oberbegriff darstellt.

Ergänzungsrelationen

1.9. führt zu

steht für: die Verbindung von Ursachen und Wirkungen. 'Führt zu' kann also die Antwort auf zwei Fragerichtungen angeben: einmal auf die Frage 'Was führt zu einem vorhandenen Ereignis/einer Handlung?'; zum anderen auf die Frage 'Wozu führt ein vorhandenes Ereignis/eine Handlung?' Bei der Antwort auf die 'Was-Frage' wird die 'Ursache' vor das 'führt zu'-Kärtchen gelegt; bei der Antwort auf die 'Wozu-Frage' wird die 'Wirkung' (rechts) hinter das 'führt zu'-Kärtchen gelegt.

1.10. je mehr, desto mehr/je weniger, desto weniger

steht für: die Verbindung von Ursachen und Wirkungen (wie 1.9.), jedoch mit gleichläufiger Richtungsangabe.

1.11. je weniger, desto mehr/je mehr, desto weniger

steht für: die Verbindung von Ursachen und Wirkungen (wie 1.9.), nur mit gegenläufiger Richtungsangabe.

1.12. je mehr, desto mehr/je weniger, desto weniger (in beiden Richtungen)

steht für: eine gegenseitige Abhängigkeit, bei der die Richtung gleichläufig ist.

1.13. je mehr, desto weniger/je weniger, desto mehr (in beiden Richtungen)

steht für: eine gegenseitige Abhängigkeit, bei der die Richtung gegenläufig ist.

2. Formalrelationen im Bereich der Begründung (negativer) Wertungen

Kernrelationen:

2.1. soll nicht sein

steht für: eine negative Wertung, daß etwas schlecht, verwerflich etc. ist; daß es abgelehnt werden sollte.

2.2. führt zu

steht für: die Verbindung von Ursachen und Wirkungen. 'Führt zu' kann also die Antwort auf zwei Fragerichtungen angeben: einmal auf die Frage 'Was führt zu einem vorhandenen Ereignis/einer Handlung?'; zum anderen auf die Frage 'Wozu führt ein vorhandenes Ereignis/eine Handlung?' Bei der Antwort auf die 'Was-Frage' wird die 'Ursache' vor das 'führt zu'-Kärtchen gelegt; bei der Antwort auf die 'Wozu-Frage' wird die 'Wirkung' (rechts) hinter das 'führt zu'-Kärtchen gelegt.

2.3. **deshalb**

steht für: Begründung einer negativen Wertung durch Rückgriff auf die Folgen bzw. Wirkungen des negativ bewerteten Ereignisses, der Handlung etc.. Diese Folgen/Wirkungen sind in der Regel durch das 'führt zu'-Kärtchen mit dem negativ bewerteten Ereignis/der Handlung verbunden. Jetzt wird also noch zusätzlich zu dem 'führt zu' festgehalten, daß diese Folgen/Wirkungen die Begründung dafür darstellen, warum dieses Ereignis/die Handlung 'nicht sein soll'.

Ergänzungsrelationen:

2.4. **soll sein**

steht für: eine positive Wertung, daß etwas gut, schön etc. ist; daß es als Ziel anzustreben ist oder angestrebt werden sollte.

2.5. **soll trotzdem nicht sein**

steht für: Bedingungen (oder Teile von Bedingungen), die zwar zu einer gewünschten Folge/Wirkung führen, aber selbst nicht erwünscht sind.

2.6. **führt allerdings auch zu**

steht für: eine Folgewirkung, die durch eine Handlung eigentlich nicht beabsichtigt ist, aber trotzdem (zusätzlich) zur gewünschten Wirkung auch noch auftritt (eine sogenannte Nebenfolge).

2.7. **wird neutralisiert durch (soweit möglich)**

steht für: eine Maßnahme, die die negative Wirkung einer unerwünschten Nebenfolge soweit wie möglich zu kompensieren in der Lage ist.

2.8. **letzte Möglichkeit**

steht für: Die Bewertung einer Handlung unter übergeordneten moralischen Gesichtspunkten als nur akzeptierbar, wenn kein anderes Mittel zur Verfügung steht, das ein angestrebtes Ziel zu erreichen gestattet. Es handelt sich also um Handlungen, die durchaus erfolgreich eine bestimmte (beabsichtigte) Wirkung zur Folge haben, die aber aus (übergeordneten) moralischen Gründen eigentlich abgelehnt werden und daher nur, wenn alle anderen Mittel zur Erreichung des angestrebten Ziels versagen, akzeptiert werden.

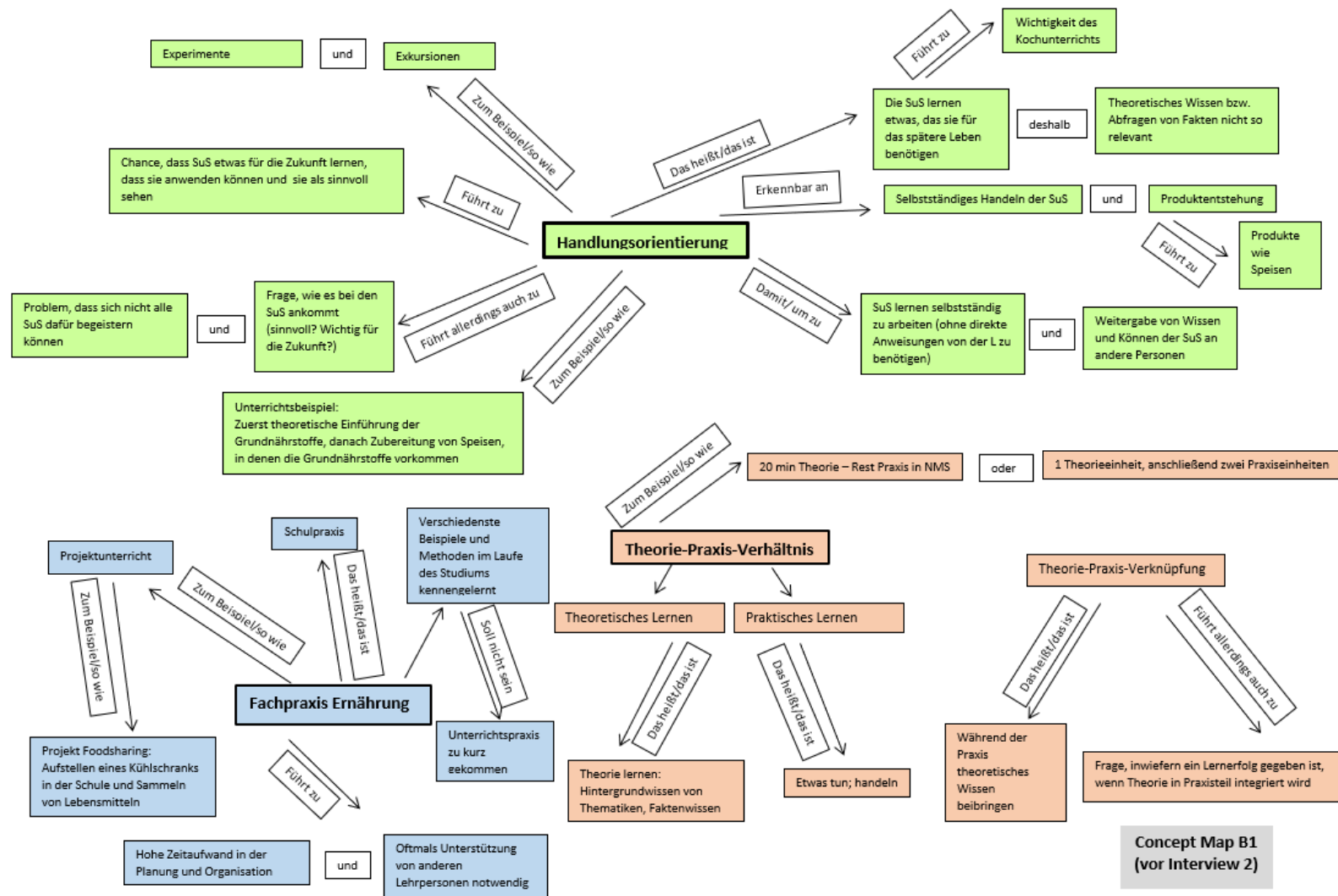
2.9. **moralisch unakzeptierbar**

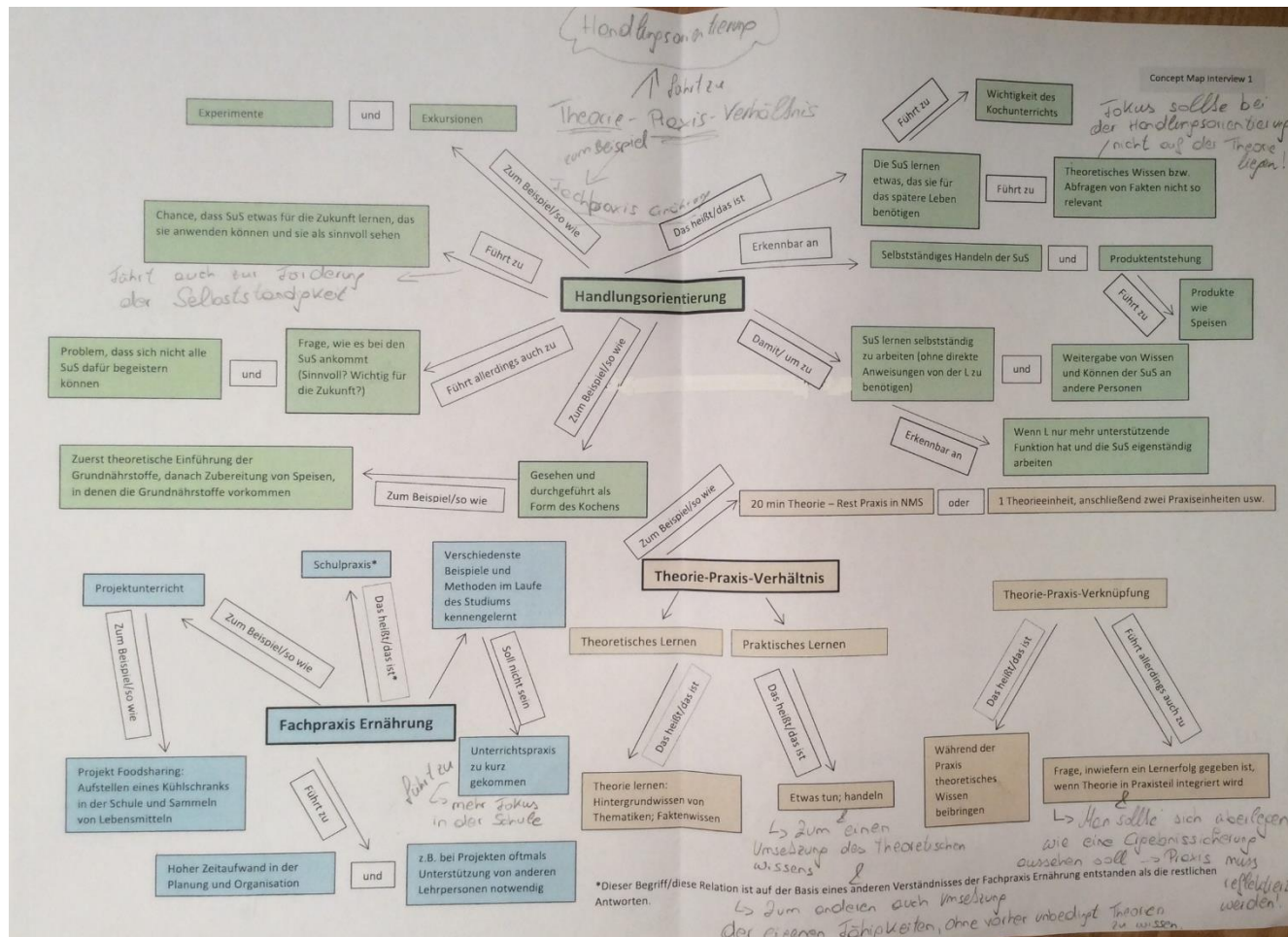
steht für: die Bewertung von (eigentlich erfolgreichen) Handlungen unter übergeordneten (moralischen) Gesichtspunkten ist grundsätzlich unakzeptierbar. Es handelt sich also um solche Handlungen, die durchaus erfolgreich die angestrebten Wirkungen zur Folge haben, aber aus übergeordneten moralischen Gründen grundsätzlich als unakzeptierbar anzusehen sind, das heißt auch als letzte Möglichkeit nicht zu akzeptieren sind.

Scheele, B., Groeben, N. & Christmann, U. (1992). Ein Alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 152-195). Münster: Aschendorff.

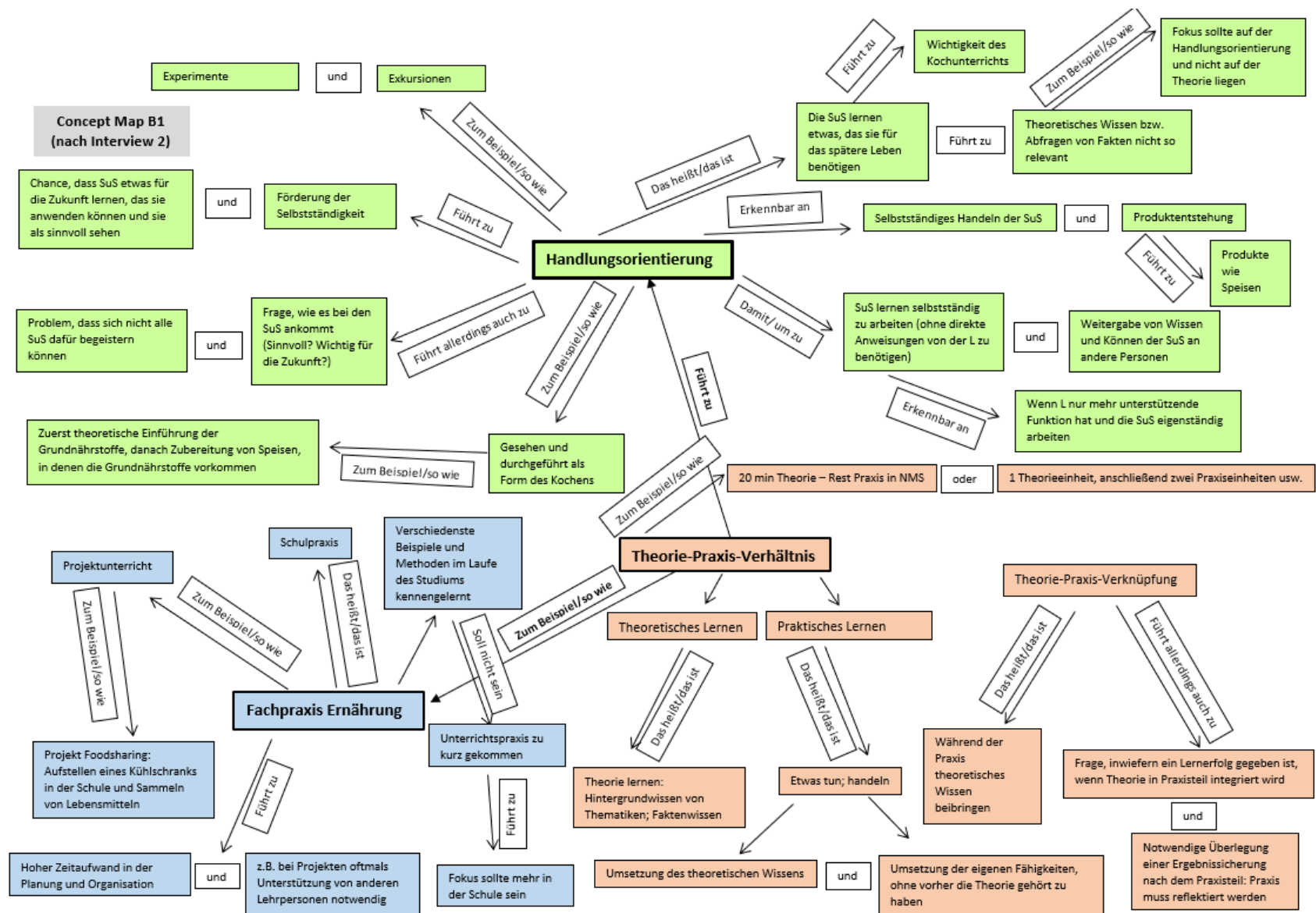
13.5 Concept Maps

13.5.1 Concept Maps B1 (eigene Darstellungen)

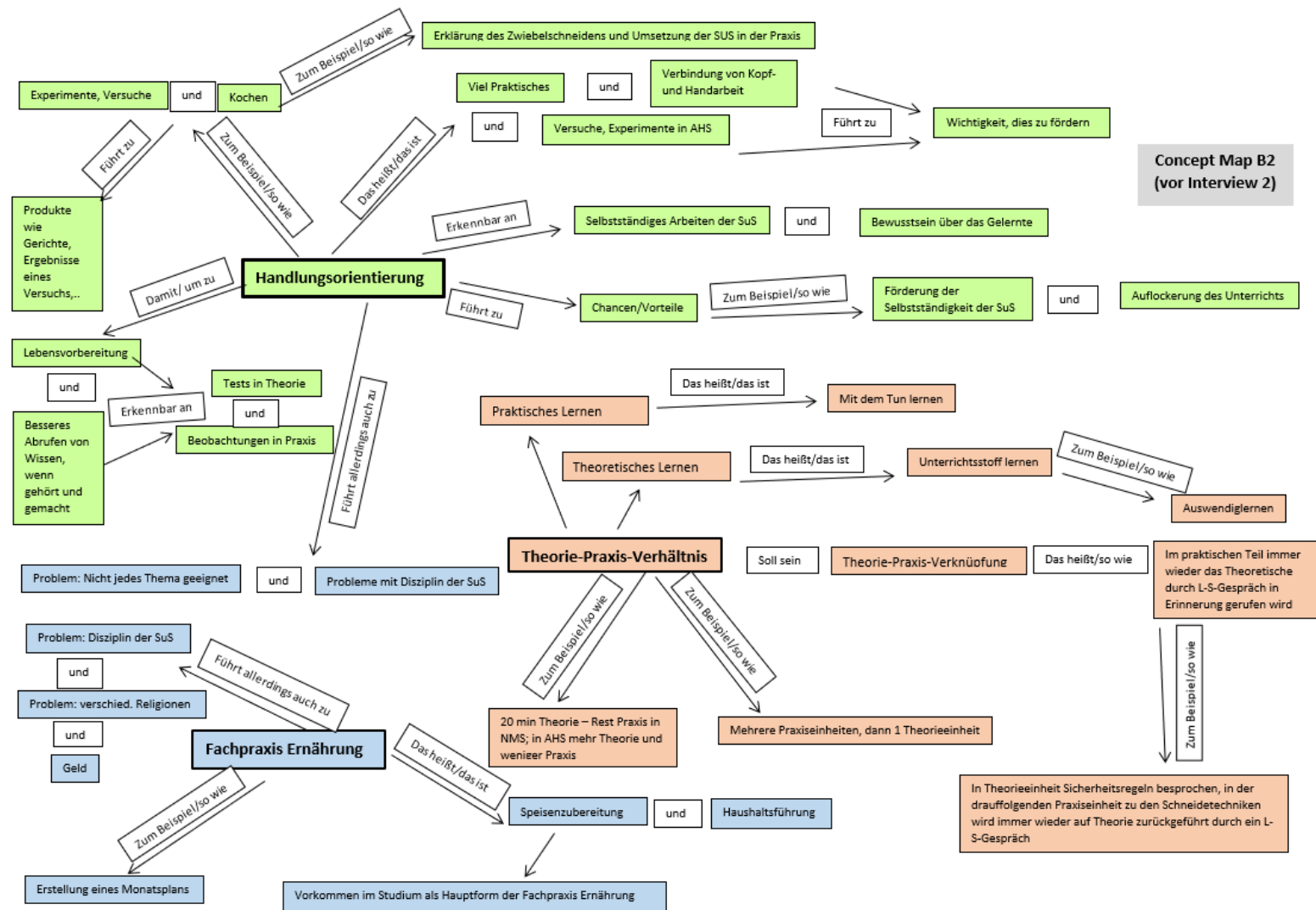


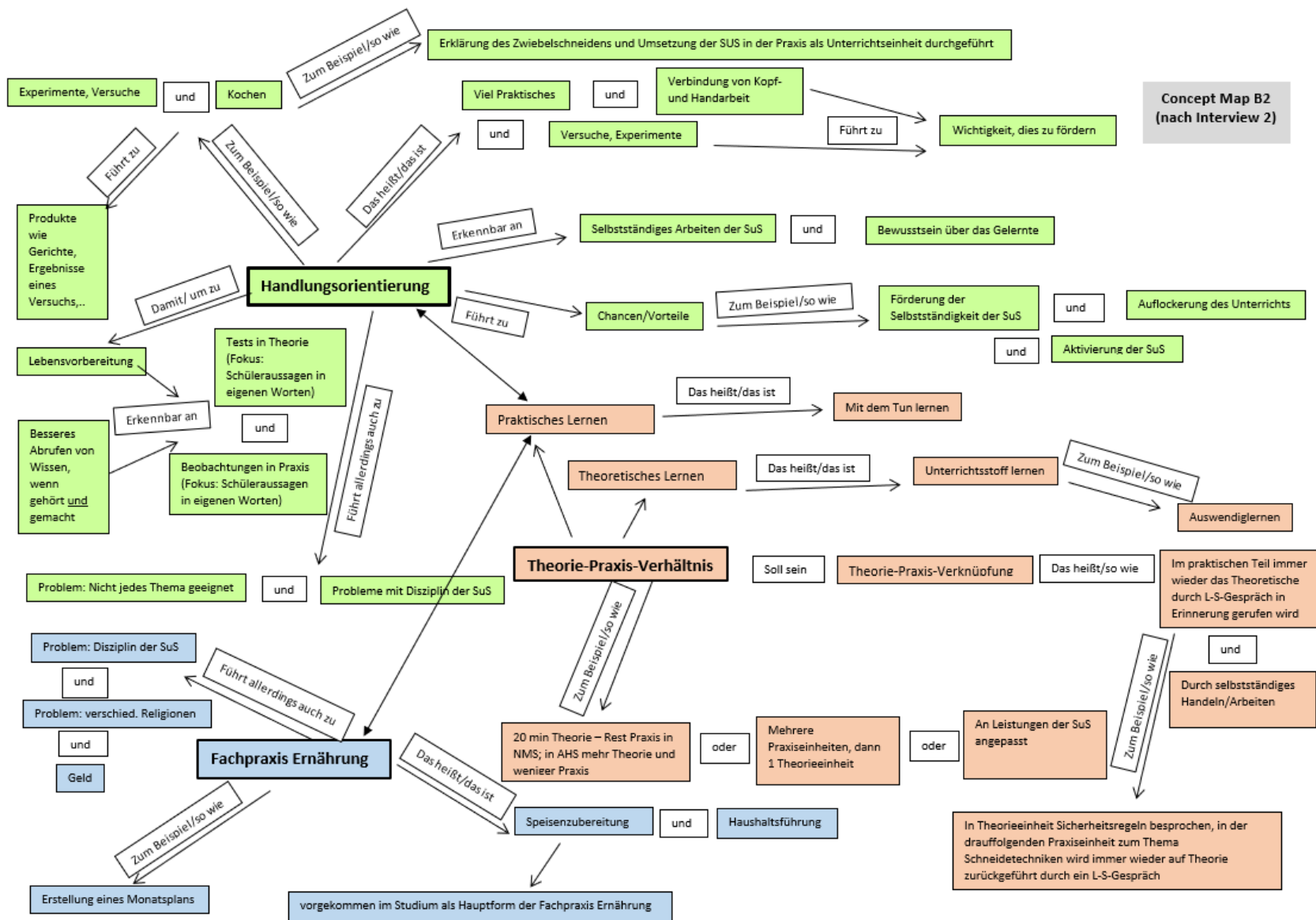


Fotoquelle: Eigene Aufnahme

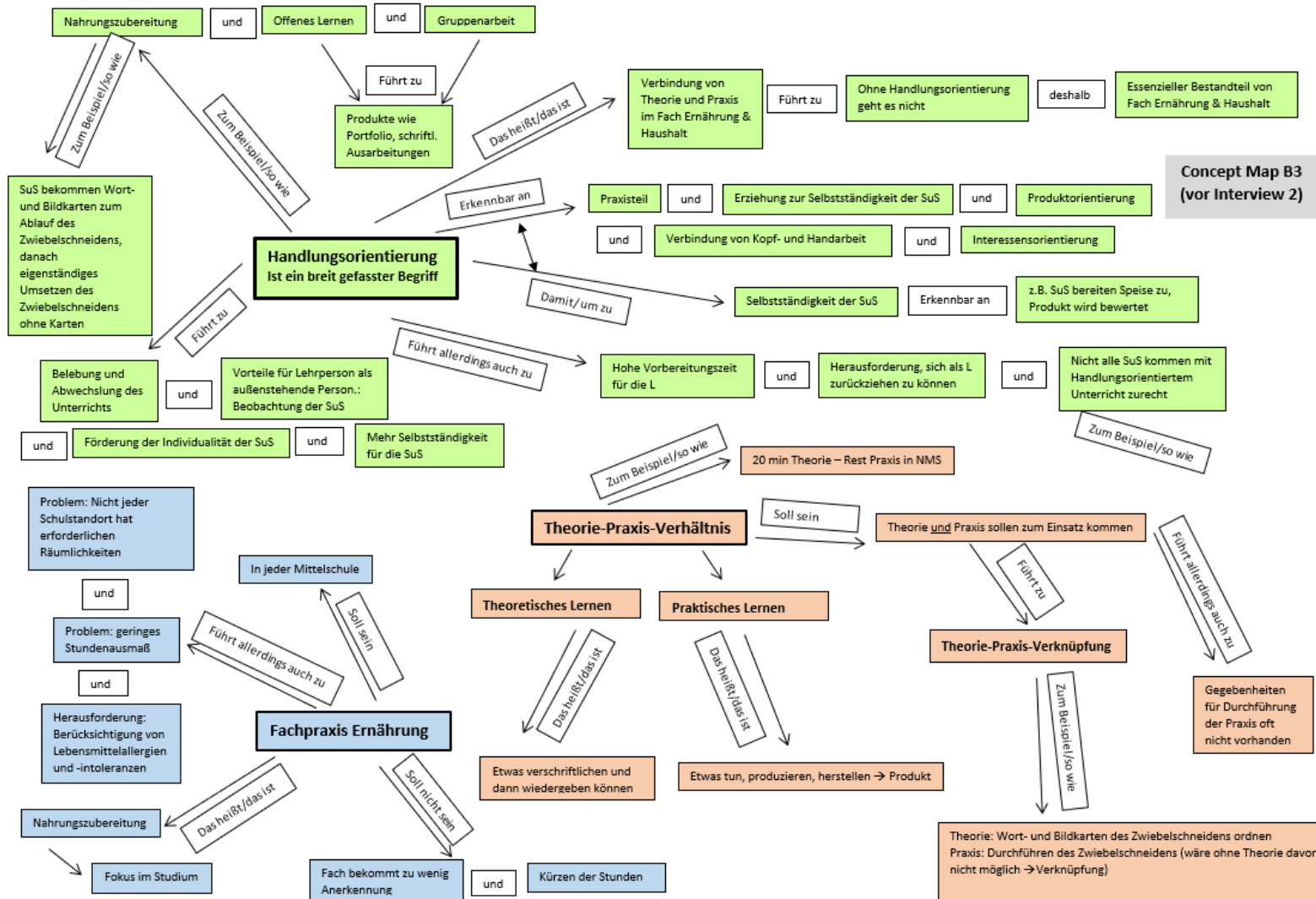


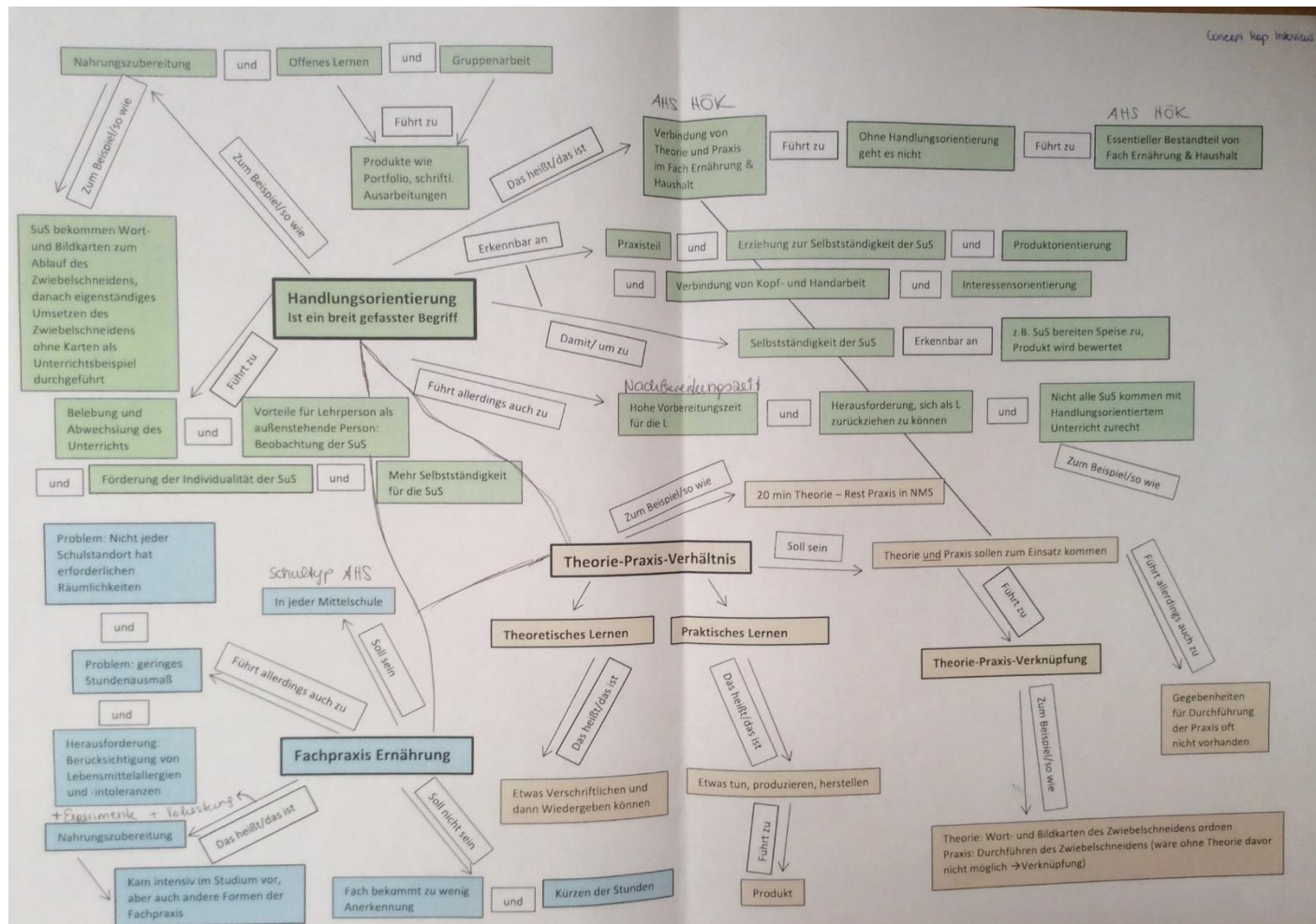
13.5.2 Concept Maps B2 (eigene Darstellungen)



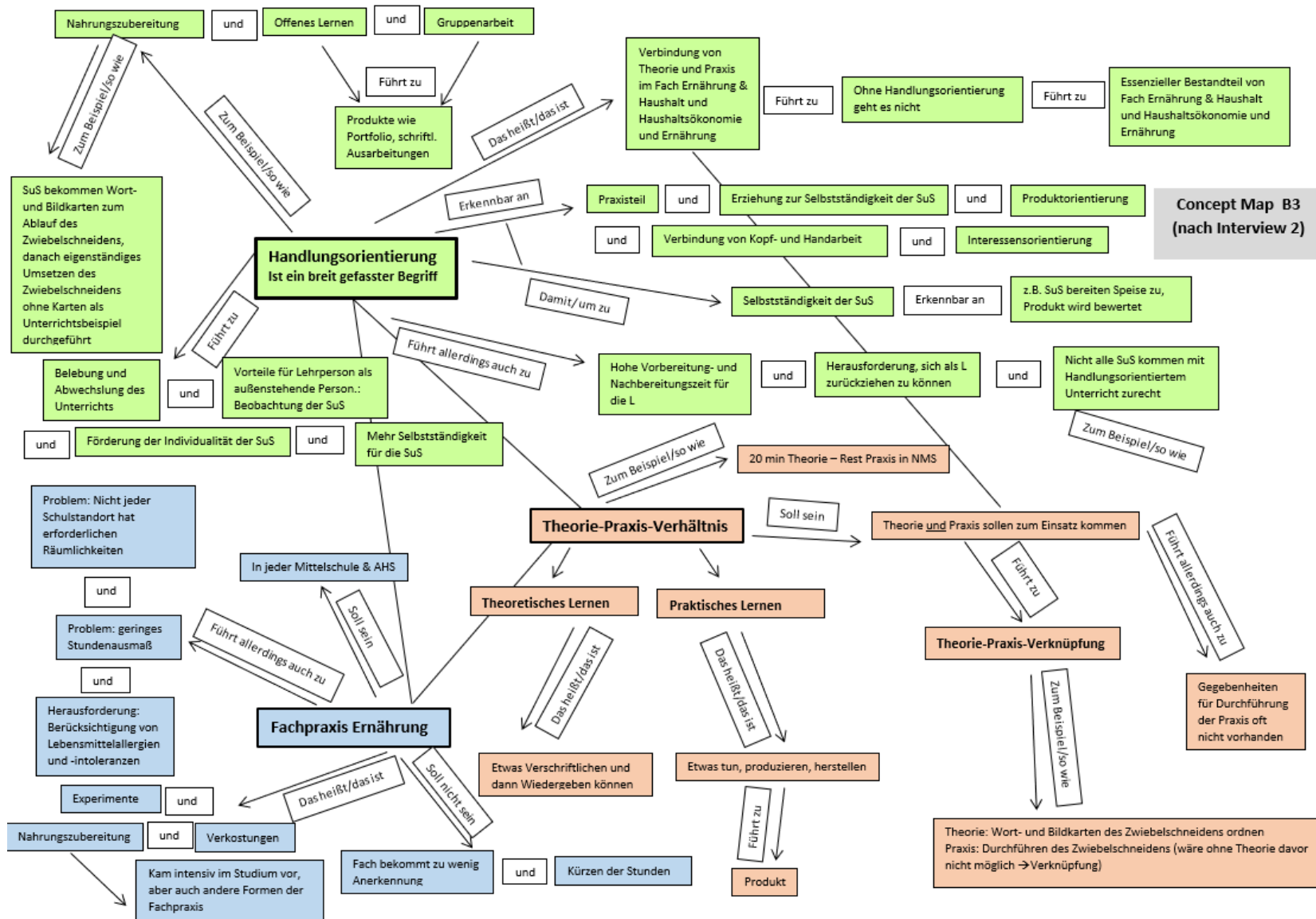


13.5.3 Concept Maps B3 (eigene Darstellungen)





Fotoquelle: Eigene Aufnahme



13.6 Tabelle (Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse)

13.6.1 Tabelle B1 (eigene Darstellung)

Dokument	Codes	Paraphrasiertes Segment	Paraphrasen	Generalisierung	Reduktion
Interview1.1.2020-01-14, Pos. 4	Studienfortschritt	Ähm, ich bin jetzt im dritten Semester im Masterstudium. Somit fehlt mir nur mehr im nächsten Semester die Masterarbeit selbst.	Befragte befindet sich im 3. Semester des Masterstudiums Lehramt Haushaltsökonomie und Ernährung	3. Semester Masterstudium Haushaltsökonomie und Ernährung	K0 Studienfortschritt: 3. Semester Masterstudium Haushaltsökonomie und Ernährung - Masterpraxis im 3. Semester auf einer, von der Universität zugeteilten, Schule
Interview1.1.2020-01-14, Pos. 6	Studienfortschritt	Ja, dieses Semester und bin fertig damit.	Befragte hat Masterschulpraxis im aktuellen (dritten) Semester absolviert	Masterpraxis im 3. Semester absolviert	
Interview1.1.2020-01-14, Pos. 8	Studienfortschritt	Nein, ich hab das zweite gemacht. Also im Rahmen einer Lehrveranstaltung.	Masterschulpraxis wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung gemacht und wurde nicht durch eigenständige Unterrichtstätigkeit angerechnet	Masterpraxis auf einer, von der Universität zugeteilten, Schule absolviert	
Interview1.1.2020-01-14, Pos. 12	Charakterisierung von Handlungsorientierung Bedeutung von Handlungsorientierung	Naja für mich ist/ steht halt immer im Vordergrund, dass die Schüler und Schülerinnen was lernen, was sie halt dann für die Zukunft brauchen. Somit ist für mich wichtig, dass man ihnen besonders im praktischen Unterricht viel beibringt, das was sie im späteren Leben halt benötigen.	Im Vordergrund steht, dass die Schüler*innen etwas lernen, das sie für die Zukunft brauchen. Man sollte ihnen besonders im praktischen Unterricht viel beibringen, dass sie im späteren Leben benötigen.	Schüler*innen soll das beigebracht werden, was sie in der Zukunft brauchen	K1.1 Bedeutung von Handlungsorientierung: - Schüler*innen sollen etwas lernen, das sie für das spätere Leben benötigen - Mehr praktischer Unterricht, weniger Abfragen von Fakten - Wichtigkeit des Kochunterrichts
Interview1.1.2020-01-14, Pos. 12	Bedeutung von Handlungsorientierung	Und somit ist für mich theoretisches Wissen oder/ also Abfragen von Fakten halt nicht so relevant.	Theoretisches Wissen bzw. Abfragen von Fakten daher nicht so relevant	Abfragen von Fakten nicht relevant	
Interview1.1.2020-01-14, Pos. 12	Bedeutung von Handlungsorientierung	Somit finde ich, dass besonders in unserem Fach das sehr wichtig ist, dass man ihnen verschiedenste Dinge halt zeigt, ihnen beibringt und das kann	Wichtig, verschiedene Dinge zu zeigen und beizubringen: geht relativ gut im Kochunterricht	Wichtig im Kochunterricht den Schüler*innen verschiedene Dinge beibringen	
					K1.2 Charakterisierung von Handlungsorientierung: - Selbstständiges Lernen und Handeln - Keine direkten Anweisungen der Lehrpersonen

		man relativ gut im Kochunterricht halt schon machen.			• Produktorientierung
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 14	Charakterisierung von Handlungsorientierung Lernziele von Handlungsorientiertem Unterricht	Ja dass Schüler und Schülerinnen selbstständig lernen etwas zu tun, sie nicht nur immer direkte Anweisungen benötigen sondern das Ziel ist halt schon, dass sie halt dann schlussendlich selbstständig handeln können und das sollte man halt schon als Lehrerin beibringen können. Finde ich halt schon wichtig. Also so in der Art würde ich das beschreiben oder dass das halt wichtig ist.	Schüler*innen lernen selbstständig zu handeln ohne direkte Anweisungen zu benötigen	Selbstständige Handeln der Schüler*innen	K1.3 Lernziele von Handlungsorientiertem Unterricht: • Selbstständiges Arbeiten • Lernen für die Zukunft • Weitergabe von Wissen und Können K1.4 Überprüfen der Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht: • Schüler*innen arbeiten eigenständig • Lehrpersonen als unterstützende Funktion
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 16	Lernziele von Handlungsorientiertem Unterricht	Also ich finde, dass das oberste Ziel ist für mich das selbstständige Lernen und das selbstständige Arbeiten. Dass sie halt dann in Zukunft was davon haben und das ist halt für mich das oberste Ziel.	Oberstes Ziel: Selbstständiges Arbeiten und Lernen, wovon sie etwas für die Zukunft haben	Selbstständiges Arbeiten und Lernen für die Zukunft	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 16	Lernziele von Handlungsorientiertem Unterricht	Ich denke mir, dass sie Wissen und auch ihr Können auch an andere weitergeben können. Das heißt, dass sie nicht nur selber von dem Wissen profitieren, sondern dass sie halt anderen Leuten auch was weitergeben können. Zum Beispiel, dass sie ihren Geschwistern was beibringen können oder auch den Eltern sagen können: „Hey, das haben wir gelernt oder das machen wir gerade im Unterricht.“ Und somit kann man das immer weitergeben und nicht nur für sich selbst in Anspruch nehmen.	Weiteres Ziel ist die Weitergabe von Wissen und Können. Schüler*innen sollen nicht nur selbst von dem Wissen profitieren können, sondern es auch an andere Leute (Geschwister und Eltern) weitergeben und beibringen können	Weitergabe von Wissen und Können an andere	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 18	Überprüfen der Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht	Naja ich würde sagen, dass man ihnen vorher /also mit ihnen gemeinsam irgendwas erarbeitet und dass man da halt immer	Erarbeitung eines Themas mit den Schüler*innen (Erklärung oder durch Vorzeigen) Im späteren Verlauf	Schüler*innen arbeiten alleine und Lehrperson nur mehr unterstützende Funktion	

		noch ihnen Sachen vorzeigt und so. Und dann im späteren Verlauf, wenn man halt schon öfters mit ihnen Unterricht gemacht hat, dass man dann auf das aufbaut, was man ihnen schon in den Voreinheiten gelernt hat und ihnen mal sagt: „Ja, mach du jetzt einmal. Wie könntest du das machen?“ Oder: „Versuch es halt alleine zu machen.“ Und dann eher mehr nur mehr als unterstützende Person dabei sein und somit kann man das, glaube ich, relativ gut kontrollieren was jetzt wirklich hängengeblieben ist, was die Schüler und Schülerinnen schon eigenständig können und wo man noch ansetzen muss, wo man weiterhelfen muss.	lässt man die Schüler*innen alleine arbeiten und wirkt als Lehrperson nur mehr unterstützend ->Kontrolle über die Eigenständigkeit der Schüler*innen		K1.5 Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden: • Methoden, bei denen ein Produkt entsteht • z.B. Experimente, Exkursionen
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 20	Charakterisierung von Handlungsorientiertem Unterricht Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden	Ich glaube, ich finde Handlungsorientierte Methoden eher mehr wo irgendein Produkt halt dann entsteht. Zum Beispiel bei Experimenten, da können die Schüler und Schülerinnen irgendwas machen und sie lernen es dann direkt und können auch sehen was passiert. Sowas finde ich handlungsorientiert.	Methoden, bei denen ein Produkt entsteht (z.B. Durchführung von Experimenten durch die Schüler*innen)	Produktorientierte Methoden	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 20	Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden	Genauso finde ich auch [...] Exkursionen oder so, wo man halt irgendwo anders, in irgendwelchen Unternehmen oder in irgendwelche Betriebe halt schaut. Somit können die Schüler und Schülerinnen direkt vor Ort lernen, um was es geht und das dann halt später aufschlüsseln. Sowas ist für mich auch Handlungsorientierte Methoden.	Weitere Methode: Exkursionen (z.B. Besichtigung von Unternehmen), Schüler*innen können vor Ort direkt lernen und sehen	Exkursionen	

Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 22	Handlungsprodukte	Ja klassisch einmal irgendwelche typischen Speisen oder so, die was man halt gemeinsam erarbeitet und halt kocht, würde ich sagen, ist ein Produkt.	Zubereitete Speisen als Handlungsprodukt	Zubereitete Speisen	K1.6 Handlungsprodukte: • Zubereitete Speisen K1.7 Chancen/Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts: • Schüler*innen lernen etwas Sinnvolles für die Zukunft, das sie auch anwenden können K1.8 Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts: • Handlungsorientierter Unterricht oft nicht nach Plan verwirklicht • Nicht alle Schüler*innen Freude am Handlungsorientierten Unterricht • Frage, ob es bei den Schüler*innen als etwas Sinnvolles, Wichtiges ankommt
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 24	Chancen/Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts	Naja ich glaube eher mehr, eh wie ich schon angesprochen habe, dass sie halt durch Handlungsorientiertes Lernen wirklich was lernen für die Zukunft, was sie selber anwenden können und das ist halt das Wichtigste. Und das sehe ich als eher als Vorteil vom Handlungsorientierten Unterricht, weil sie dann wirklich merken, das was sie machen hat auch wirklich einen Sinn und ist sinnvoll und ist nicht nur irgendwie Faktenwissen oder so und sie wissen das auch und sind dann auch selber eher Experten dafür und können das auch eher dann besser weitergeben.	Schüler*innen lernen etwas für die Zukunft, das sie anwenden können, sinnvoll finden und dieses Wissen auch weitergeben können	Schüler*innen lernen etwas Sinnvolles für die Zukunft	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 26	Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts	Naja ich glaube, dass nicht immer alles so funktionieren kann, wie man es sich vorstellt. Dass es sicher auch nicht dann immer das Ziel erreicht wird, dass man sich als Lehrperson vor/ vornimmt.	Handlungsorientierter Unterricht funktioniert nicht immer so, wie man es sich vornimmt oder vorstellt, Ziel der Lehrperson wird dann nicht immer erreicht	Handlungsorientierter Unterricht oft nicht nach Plan verwirklicht	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 26	Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts	Beispielsweise kann es nicht jeder oder jede mit irgendwas jetzt unbedingt anfangen oder interessiert einem nicht so.	Schüler*innen sind individuell und nicht jeder oder jede kann mit Handlungsorientierung etwas anfangen oder das Interesse der Schüler*innen ist nicht vorhanden	Nicht alle Schüler*innen Freude am Handlungsorientierten Unterricht	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 26	Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts	Somit glaube ich, dass es halt dann trotzdem auch das relevant ist, wie sich jetzt sich ein Schüler oder Schülerin für Sachen begeistern lässt und [...]	Man kann nicht wissen, ob sich die Schüler*innen davon begeistern lassen und ob es so ankommt, dass die	~~Ausbleiben der Begeisterung der Schüler*innen~~	

		sonit glaube ich, dass das schon eine Grenze ist, dass halt nicht/ auch wenn man noch so einen Unterricht so handlungsorientiert geplant hat und die Schüler und Schülerinnen viel zum Angreifen haben, weil sie es halt verstehen müssten/ weiß man halt nie wirklich was ankommt und ob das wirklich so ankommt, dass sie dann schlussendlich das für ihr Leben dann wirklich brauchen oder sie meinen, dass sie es halt brauchen könnten. Ja, oder das auch mal irgendwo anwenden werden.	Schüler*innen dies als wichtig für ihr Leben empfinden		K1.9 Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht: • Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht als Form des Kochens • auch andere Erfahrungen, allerdings konnte kein konkretes Beispiel genannt werden K1.9.1 Unterrichtsbeispiel zur Handlungsorientierung: • Thema: Grundnährstoffe • zuerst theoretische Einführung zu den Grundnährstoffen • dann Zubereitung von Speisen, in denen diese Grundnährstoffe vorkommen
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 28	Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht	Ich würde schon sagen, ja. Nur ich weiß halt nicht, ob jetzt nur der reine Kochunterricht oder so halt auch in dieses Schema fällt. [...] Aber sonst würde ich schon sagen, ja.	Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht als Form des Kochens	Kochen als Handlungsorientierten Unterricht erlebt	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 30	Unterrichtsbeispiel zur Handlungsorientierung	Naja ich finde es halt so, beispielsweise habe ich gesehen, dass im theoretischen Unterricht von den Grundnährstoffen geredet worden ist, wie Fette, Kohlenhydrate und Proteinen und da ist es halt so theoretisch: „Für was braucht man diese Grundnährstoffe? Und wo sind diese Grundnährstoffe enthalten?“ Und dann ist es halt wirklich im Kochunterricht [...] dann zu diesen einzelnen Grundnährstoffen wirklich dann was zubereitet worden. Da sind dann Nudeln mit Tomatensauce / Hört sich jetzt voll simpel an, aber schlussendlich sind dann wirklich alle Grundnährstoffe	Unterrichtsbeispiel Grundnährstoffe: zuerst theoretische Einführung zu den Grundnährstoffen, danach Zubereitung von Speisen, in denen diese Grundnährstoffe vorkommen und dabei immer wieder Verweis auf die Theorie	Unterrichtsbeispiel zu Grundnährstoffen, bei dem eine Verbindung zwischen Theorie- und Praxisteil besteht	

		vorhanden gewesen im Unterricht selbst und dann hat die Lehrperson dann auch wieder auf die Theorie verwiesen: „So was haben wir da jetzt gelernt? Zu was gehören jetzt zum Beispiel Nudeln dazu?“ Und hat halt dann das theoretische Wissen im praktischen Unterricht halt noch einmal bearbeitet und ist darauf nochmal eingegangen. Und ich glaube so die Kombi hat dann eigentlich ganz gut gepasst.			
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 34	Unterrichtsbeispiel zur Handlungsorientierung	Teils, teils. Also es war so, dass ich den Unterricht schon bei meiner Mentorin vorhergesehen habe. Und dann eine Woche später hat/ war die zweite Gruppe dran von der Klasse und da hab ich es selber gemacht.	Unterrichtsbeispiel wurde zuerst hospitiert, eine Woche später selbst durchgeführt	Unterrichtsbeispiel selbst durchgeführt	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 36	Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht	Ich überlege, aber mir fällt gerade nichts ein. Aber ich glaube schon, dass das sicher einmal vorgekommen ist, weil [...]. Aber jetzt gerade, dass ich direkt ein Beispiel geben könnte, fällt mir jetzt echt nicht ein.	Handlungsorientierung neben der Nahrungszubereitung kam in der Schulpraxis vor, Befragte konnte kein konkretes Beispiel nennen	Erfahrungen mit Handlungsorientierung auch neben der Nahrungszubereitung	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 38	Verständnis von Theoretischem Lernen	Naja theoretisches Lernen/ dass ich halt eine Theorie lerne, irgendwelche, weiß ich nicht, Hintergrundwissen von irgendwelchen Thematiken, was auch eher mehr so Faktenwissen ist. So in der Art würde ich theoretisches Wissen oder Lernen halt interpretieren.	Theoretisches Lernen: Theorie lernen: Hintergrundwissen von Thematiken, Faktenwissen	Theorie lernen	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 40	Verständnis von Praktischem Lernen	Dass ich wirklich was tue und handle dabei und wirklich an irgendwas arbeite, das was ich vielleicht schon theoretisch einmal gehört habe oder ich weiß,	Praktisches Lernen: etwas tun und handeln, an etwas arbeiten; Anwendung von bereits gehörtem Theorie-wissen	Etwas tun, handeln	K2.1 Verständnis von Theoretischem Lernen: • Theorie lernen • Hintergrundwissen von Thematiken

		dass es das gibt. Aber ich muss dann wirklich das auch anwenden können.			
Interview1.1.2020-01-14, Pos. 40	Verständnis von Praktischem Lernen	Und man muss vielleicht auch beim praktischen Lernen überhaupt auch vorher noch gar kein Thema jetzt näher irgendwie gelernt haben oder von dem schon irgendwie was wissen, sondern auch wenn ich schon was tue dabei und ich das das erste Mal vielleicht mache, lerne ich ja auch schon was. Somit würde ich das eher als praktisches Lernen beschreiben.	Beim Praktischen Lernen ist es aber nicht notwendig die dazu passende Theorie vorher gehört zu haben, man lernt auch nur mit dem Tun	Keine Theorie vor dem praktischen Lernen notwendig	K2.2 Verständnis von Praktischem Lernen: Etwas tun, handeln
Interview1.1.2020-01-14, Pos. 42	Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Verhältnis (NMS)	Also es wird eigentlich jetzt gerade so, also so wie ich es im Unterrichtspraktikum gesehen habe, ist es eher mehr so, dass halt mehr 20 Minuten halt nur Theorie ist und dann die restliche Einheit, ich glaube das waren dann 80 Minuten, war Praxis. Weil halt der Kochunterricht schon relativ viel Zeit in Anspruch nimmt.	Im Unterrichtspraktikum Einheiten mit 20 min Theorie und restliche Einheit Praxis	20 min Theorie – Rest Praxis	K2.3 Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis: Bei nur 20 min Theorie schwierig, etwas zu erarbeiten
Interview1.1.2020-01-14, Pos. 42	Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verständnis (NMS) Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Verhältnis	Nur ich finde halt in 20 Minuten Theorie ist es halt relativ schwierig, wirklich was zu erarbeiten, wo sich halt die Kinder wirklich was mitnehmen könnten. Somit glaube ich, finde ich es gescheiter, obwohl es, glaube ich, in der Praxis oftmals nicht funktioniert, weil man einfach die Stunden nicht dafür hat, was sehr schade ist/ dass man beispielsweise jetzt sagen kann, man kann/ hat wirklich 50 Minuten Zeit, dass man wirklich was Theoretisches erarbeitet mit Arbeitsblätter und auch irgendwie ein Thema halt	20 min für den Theorieteil zu wenig Zeit für eine wirkliche Erarbeitung eines Themas, bei dem sich die Schüler*innen etwas davon mitnehmen können; besser wären 50min- Theorieeinheiten für eine bessere, kreativere Gestaltung	Sinnvoller: 50 min Theorieeinheiten	- Sinnvoller: 1 Theorieeinheit gefolgt von zwei Praxiseinheiten K2.4 Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Verhältnis: 20 Minuten Theorie, Rest Praxis

		auch kreativ gestalten kann. Und somit haben sie einen theoretischen Input.			
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 42	Vorstellungen zum Theorie-Praxis- Verständnis (NMS)	Und dann hat man vielleicht eine Woche darauf wirklich zwei Einheiten, wo man dann wirklich was kochen kann zu diesem Thema, weil oftmals finde ich es dann schon/ ist es eher stressig oder dann wird nur so oberflächlich, in so 20 Minuten, nur ganz oberflächlich irgendein Thema angeschnitten. Und somit finde ich halt, da können sich die Schüler weniger mitnehmen und dann sind sie eher mehr nur auf das bezogen: Ma und heute tun wir wieder was essen und so. Und oftmals wird das halt schon, kommt des halt schon zu kurz im Unterricht selbst.	Dann zwei Einheiten für den Praxisteil, wo etwas passend zum Thema gekocht wird	Zwei Einheiten Praxis	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 44	Vorstellungen zum Theorie-Praxis- Verständnis (AHS)	Genau, in einer NMS. (I: Okay.) In einer AHS kann ich es ehrlich gesagt nicht sagen, weil [...] ich habe Ernährung in einer AHS noch nie selbst [...] gesehen oder selber unterrichtet.	Unterricht im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung in der AHS noch nie selbst gesehen oder durchgeführt	Keine Erfahrung mit Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 46	Vorstellungen zum Theorie-Praxis- Verhältnis Grenzen/Probleme bei der Umsetzung von Unterricht im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung	Meine Wunschvorstellung wäre eher eh so, wie ich es gesagt habe, so dass man beispielsweise 50 Minuten wirklich Zeit hat, dass man eine Theorieeinheit plant, dass man wirklich was Theoretisches durchbringt. Wenn es jetzt wirklich was Intensiveres ist oder wenn man Gruppenarbeiten plant, dann vielleicht einmal zwei Einheiten dafür in Anspruch nimmt. Und dann wieder einen größeren Block hat mit mindestens zwei Einheiten, wo man halt dann	In der AHS eine ein- bis zweistündige Theorieeinheit (z.B. mit Gruppenarbeit), dann einen größeren Block mit mind. zwei Einheiten Praxis in Form der Nahrungszubereitung, aber Problem: geringes Stundenausmaß	~~Ein- bis zweistündige Theorieeinheit gefolgt von zwei Praxiseinheiten~~	

		wirklich was kochen kann, was erarbeiten kann. So würd ich mir das vorstellen, aber da ist leider/ sind leider die Stunden nicht da, dass man es so machen könnte.			K2.5 Verknüpfung von Theoretischem und Praktischem Lernen: • während der Praxis theoretisches Wissen beibringen • Praktisches Tun nicht nur Kochen, sondern auch Experimente • Frage, inwiefern ein Lernerfolg gegeben ist, wenn Theorie in Praxis teil integriert wird
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 48	Verknüpfung von Theoretischem und Praktischem Lernen	Naja vielleicht, dass man [...] während der Praxis irgendwie das theoretische Wissen [...] beibringt nur dann ist halt wieder die Frage: „Was wird dann wirklich [...] Was ist dann wirklich der Lernerfolg, auch vom Theoretischen? Wie passen die Schüler und Schülerinnen da währenddessen auf, wenn sie halt praktisch auch was machen müssen?“ Das ist halt dann fraglich.	Wenn während der Praxis das Theoretische Wissen beigebracht wird; fraglich, ob der Lernerfolg so groß ist, wenn während der Praxis Theorie vermittelt wird	Während der Praxis auch Theoriewissen	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 48	Verknüpfung von Theoretischem und Praktischem Lernen	Ich würde aber auch sagen, besonders in unserem Unterricht muss man auch nicht immer nur kochen, also in einer Küche irgendwas Praktisches machen. Sondern ich glaube auch, dass man genauso auch in 50 Minuten das schafft, dass man praktisches Handeln auch dabei hat. Beispielsweise durch Experimente, dass man kurz theoretisches Wissen verpackt, dann ein Experiment macht und während dem Experiment irgendwas erklärt oder [...] ja theoretisches Wissen hineinbringt und das halt dann nochmal überarbeitet und nochmal darauf eingeht, was man jetzt genau da gelernt hat. Also ich glaube, man braucht nicht unbedingt immer eine Küche zur Verfügung, dass man jetzt was zeigt. [...] Oder dass man jetzt unbedingt noch was kochen muss.	Praktisches Tun muss nicht immer Kochen in der Küche sein, geht auch durch Experimente, in denen man theoretisches Wissen durch z.B. parallele Erklärung zum Experiment verpackt oder danach bespricht, was passiert ist etc.	Praktisches Tun auch durch Experimente	K2.6 Grenzen/Probleme bei der Umsetzung von Unterricht im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung: • Zu geringes Stundenausmaß, um den Unterricht optimal zu gestalten

Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 50	Vorstellungen zum Begriff Fachpraxis Ernährung	Naja, dass man das was man/ also welches Fach, dass man jetzt ausgewählt hat/ dass man das dann auch unterrichten kann und das auch ausprobie- ren kann. Dass man halt in einer Schule ist und dort eh so, wie es jetzt bei der Schulpraxis war/ dass man da selbstständig un- terrichten darf und man sich auch im Schulleben irgendwie sich integrieren kann und aber trotzdem dass es auch, Fach- praxis/ dass ich dann trotzdem aber auch, eh so wie es jetzt ist im Studium / Dass man trotzdem irgendwie so theoretisch noch- mal reflektieren kann und sich auch mit anderen austauschen kann. Das finde ich schon auch gut. Und das so, finde ich halt, dass das Fachpraxis ist.	Fachpraxis Ernährung als Unterrichtspraxis in der Schule mit eigenständiger Unterrichtstätigkeit und theo- retischer Reflexion und Aus- tausch mit anderen Perso- nen	Fachpraxis Ernährung als Unterrichtspraxis in Schule	K3.1 Vorstellungen zum Be- griff Fachpraxis Ernährung: • Unterrichtspraxis in der Schule mit eigenständi- ger Unterrichtstätigkeit K3.2 Formen der Fachpraxis Ernährung: • Experimente • Projektunterricht
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 55-56	Formen der Fachpraxis Ernährung	I: Sie haben, glaube ich, schon Experimente genannt? Würden Sie das dazu zählen? B1: Ja, würde ich schon dazu zählen.	Experimente als Fachpraxis Ernährung	Experimente	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 56	Formen der Fachpraxis Ernährung	Ja dann auch Projektunterricht, finde ich halt auch spannend und wichtig und, glaube ich, ist auch Fachpraxis.	Projektunterricht als Fach- praxis Ernährung	Projektunterricht	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 56	Formen der Fach- praxis Ernährung Beispiel zur Um- setzung der Fach- praxis Ernährung	Dass man an irgendeinem ge- meinsamen Projekt arbeitet bei- spielsweise [4s]. Ich habe jetzt einmal in der Schule/ also nein nicht in der Schule, das war jetzt auf der Uni, beispielsweise das Foodsharing: „Wie kann man das für die Schüler und Schüle- rinnen irgendwie ansprechend gestalten oder könnte man das	Beispiel eines Projektes: Foodsharing durch Aufstel- len eines Kühlschranks in der Schule und Sammeln von Lebensmitteln	Foodsharing	

		in der Schule auch umsetzen?“ Und ist zwar schwierig mit der Umsetzung zwecks Hygienegerichtlinien und so aber zum Beispiel man könnte ja trotzdem in einer Schule den Kühlschrank aufstellen und da kann/ können Schüler und Schülerinnen etwas mitnehmen beispielsweise was sie daheim nicht mehr essen und somit in der Schule das teilen. Fällt mit jetzt spontan ein.			K3.6 Beispiel zur Umsetzung der Fachpraxis Ernährung: • Projekt: Foodsharing in der Schule
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 60	Formen der Fachpraxis Ernährung	Und da ist mir so die Idee gekommen, dass man zum Beispiel so ein Projekt machen könnte und ich glaube auch, dass das halt zur Fachpraxis zählt, dass man halt Projekte, verschiedenste Projekte mit den Schülern durchführen kann und die sicher dann auch was daraus lernen.	Durchführung verschiedenster Projekte als Fachpraxis Ernährung	Projekte	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 62	Grenzen/ Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Also erstens einmal, ich glaube, dass sowas relativ viel Planung/also dass da relativ viel Planung dahintersteckt und somit ist es sehr zeitaufwendig für die Lehrperson und muss sich halt auch viel Zeit nehmen, besonders wenn du jetzt ein Projekt planst	Hoher Zeitaufwand für die Lehrperson durch die aufwendige Planung	Hoher Zeitaufwand	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 62	Grenzen/ Probleme bei Fachpraxis Ernährung	und dann/ dass man wirklich wieder ein Ziel vor Augen hat und so und dass das wirklich dann so funktioniert, wie es geplant ist, ist es halt dann immer. Ja. Es kann funktionieren, aber es kann oftmals voll daneben gehen.	Umsetzung der Fachpraxis Ernährung kann natürlich auch schief gehen	Geplante Umsetzung der Fachpraxis nicht immer verwirklichtbar	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 62	Grenzen/ Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Ich glaube, dass das halt auch an der Motivation der Lehrperson hängt, weil wenn die	Umsetzung der Fachpraxis abhängig von der Motivation der Lehrperson, da viel	Viel Organisationsbedarf	

		Lehrperson beispielsweise sagt: Nein, Projektunterricht oder Experimente oder irgendwie ein Praxisbezug oder man geht zum Beispiel jetzt, macht eine Exkursion irgendwo hin, dann glaube ich, dass man halt als Lehrperson relativ viel [...] Organisation braucht und wenn man jetzt nicht so viel Zeit hat oder man traut sich das alleine nicht zu, dann ist es halt relativ schwierig.	Organisation bei Projektunterricht, Experimenten oder Exkursionen notwendig ist		
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 62	Grenzen/ Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Und so glaube ich auch, braucht man halt oftmals auch Unterstützung von anderen Lehrpersonen, dass man halt sagt: Hey, machen wir das gemeinsam oder so, weil es halt oftmals für eine Person vielleicht zu aufwendig ist oder zu viel Verantwortung, dass man es halt dann wirklich so umsetzen kann oder dass halt dann wirklich das Ziel herauschaut, was man sich vorgenommen hat.	Benötigt oftmals auch Unterstützung von anderen Lehrpersonen aufgrund des hohen Zeitaufwands und der hohen Verantwortung	Unterstützung von anderen Lehrpersonen	K3.3 Grenzen/Probleme bei Fachpraxis Ernährung: • Hoher Zeitaufwand für die Lehrperson durch die aufwendige Planung • viel Organisationsbedarf • oftmals Unterstützung von anderen Lehrpersonen notwendig (z.B. bei Projekten) • Geplante Umsetzung der Fachpraxis nicht immer verwirklichtbar
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 64	Vorkommen im Studium	Also ich finde in/ besonders in Ernährung und Haushalt, finde ich schon, dass man relativ viele so Beispiele gelernt haben oder verschiedenste Methoden kennengelernt haben, wie wir halt in der Fachpraxis was umsetzen können. Ich glaube, da hat es schon einige Lehrveranstaltungen dazu gegeben.	Verschiedenste Methoden und Beispiele im Laufe des Studiums in einigen Lehrveranstaltungen kennengelernt, wie man Fachpraxis umsetzen kann	div. Methoden und Beispiele zur Fachpraxis	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 64	Vorkommen im Studium	Ich kann mich noch relativ gut erinnern, das war aber schon im Bachelor. Da haben wir irgendwie so Nahrungszubereitung gehabt, ich weiß jetzt genau/ nicht genau, wie es geheißen hat.	Im Bachelor zwei Lehrveranstaltungen zur Nahrungszubereitung	Zwei Lehrveranstaltungen zur Nahrungszubereitung	

		Aber da hat man halt in der Küche was erarbeitet, das war, ich glaube /da waren/ da habe ich zwei Kurse mal gehabt, wo man halt auch selber was gekocht haben und selber halt auch was vorbereitet haben wie Rezepte oder so, wo man halt relativ viel gelernt haben.			K3.4 Vorkommen im Studium: • verschiedenste Methoden und Beispiele der Umsetzung von Fachpraxis Ernährung • zwei Lehrveranstaltungen zur Nahrungszubereitung • aber: Unterrichtspraxis zu kurz gekommen
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 64	Vorkommen im Studium	Aber auch so/ wie so Methoden der Unterrichtsgestaltung, hat es, glaube ich, auch mal ein Seminar gegeben oder. [...] Oder auch jetzt eh das, was man im Laufe des Masterstudiums machen muss in Ernährung und in Haushaltsökonomie. Da da/ weil da muss halt auch jeder irgendwie was planen und/ oder verschiedenste Methoden halt sind da vorgestellt worden und hat man auch selber halt dann auch zu seinem eigenen Unterrichtsthema halt dann auch was entwickeln müssen. Und ich glaube, da ist schon relativ viel Austausch da, weil jeder Studierende muss halt da was erarbeiten und was machen und da kann man sich relativ viel mitnehmen und es wird halt dann auch noch untereinander ausgetauscht.	Verschiedenste Methoden zu unterschiedlichen Unterrichtsthemen kennengelernt; Austausch mit anderen Studierenden	~~div. Methoden zur Fachpraxis~~	
Interview 1.1.2020-01-14, Pos. 64	Vorkommen im Studium	Somit glaube ich, dass/ also dass ich jetzt nicht finde, dass es zu kurz gekommen wäre im Studium. Aber ich finde halt eher, mehr so, das was zu kurz gekommen ist/ ist halt, das dass du in der Schule richtig stehst und auch alleine unterrichtest. Des finde ich, dass zu kurz	Thematik der Fachpraxis Ernährung nicht zu kurz gekommen im Studium, aber die Unterrichtspraxis, also die Durchführung in der Schule	Unterrichtspraxis zu kurz gekommen	

		gekommen ist oder so jetzt verschiedenste Methoden oder wie man halt einen Unterricht ansprechend gestalten kann, muss ich sagen, dass ich schon viel gelernt habe während dem Studium.			
Interview1.1.2020-01-14. Pos. 66	Ergänzungen zum Themenfeld	Nein, ich glaube, ich habe schon relativ viel gesagt. Zumindest fällt mir jetzt spontan nichts mehr ein.	Befragte hat keine Ergänzungen mehr zum Themenfeld, ihr fällt nichts mehr ein.	Keine Ergänzungen	
Interview2.1.2020-02-19, Pos. 12	Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten	Okay. Ich glaube, ich hab eh nur dort etwas geändert. Also vielleicht fangen wir bei Theorie-Praxis-Verhältnis an. Da habe ich noch hinzugefügt bei "Praktisches Lernen": das heißt/das ist: Etwas tun; handeln/ habe ich noch hinzugefügt, dass beim praktischen Lernen/ dass/ also auf der einen Seite soll es darum gehen, dass man theoretisches Wissen umsetzen kann	Beim Fragenbereich "Theorie-Praxis-Verhältnis" wird unter dem Punkt "Praktisches Lernen"→"das heißt/das ist"→"Etwas tun, handeln" hinzugefügt, dass es beim praktischen Lernen zum einen darum geht, dass man theoretisches Wissen in die Praxis umsetzen kann.	Hinzufügen von „Umsetzung des theoretischen Wissens“	K5.1 Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten, K5.7 Hinzufügen von Relationen & evtl. K5.9 Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen: <u>Fragenbereich 1 (Handlungsorientierung):</u> • „Förderung der Selbstständigkeit“ durch „Und“-Verbindung • „Fokus sollte auf der Handlungsorientierung
Interview2.1.2020-02-19, Pos. 12	Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten	aber auf der anderen Seite soll es auch beim Praktischen Lernen dadurch/ also um das gehen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten umsetzen können ohne dass sie vorher theoretisches Wissen erlangt haben. Also das habe ich da noch hinzugefügt.	Auf der anderen Seite soll es darum gehen, dass die SuS ihre eigenen Fähigkeiten umsetzen können, ohne vorher theoretisches Wissen dazu gelernt zu haben.	Hinzufügen von „Umsetzung der eigenen Fähigkeiten, ohne vorher die Theorie gehört zu haben“	
Interview2.1.2020-02-19, Pos. 16	Hinzufügen von Relationen	Ja. Würde ich schon sagen. (I: Okay.) Aber keine Ahnung, ob das jetzt richtig ist aber wahrscheinlich gibt es da auch kein Richtig oder Falsch.	Die hinzugefügten inhaltlichen Konzepte "Umsetzung des theoretischen Wissens" und "Umsetzung der eigenen Fähigkeiten ohne vorher Theorie gelernt zu haben" werden durch "Und"-Verbindungen an das	Hinzufügen von „Und“-Verbindung an "Etwas tun; handeln"	

			Begriffskärtchen "Etwas tun; handeln" drangehängt.		und nicht auf der Theorie liegen" durch „Zum Beispiel/so wie“-Verbindung
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 16	Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten	Dann bei der Theorie/ Theorie-Praxis-Verknüpfung/ [...] Da ist jetzt gestanden: "Führt allerdings auch zu: Frage, inwiefern ein Lernerfolg gegeben ist, wenn Theorie in Praxisteil integriert wird". Genau. Da hätte ich noch hinzugefügt, dass man sich immer vorab überlegen soll, wie die Ergebnissicherung dann nach dem Praxisteil stattfinden soll.	Beim Begriff "Theorie-Praxis-Verknüpfung" → "führt allerdings auch zu" → "Frage, inwiefern ein Lernerfolg gegeben ist, wenn Theorie in Praxisteil integriert wird" wird hinzugefügt, dass man sich vorab überlegen sollte, wie die Ergebnissicherung im Praxisteil stattfindet	Hinzufügen von „Notwendige Überlegung einer Ergebnissicherung nach dem Praxisteil: Praxis muss reflektiert werden“	<u>Fragenbereich 2 (Theoretisches und Praktisches Lernen):</u> • „Umsetzung des theoretischen Wissens“ durch „Und“-Verbindung • „Umsetzung der eigenen Fähigkeiten, ohne vorher die Theorie gehört zu haben“ durch „Und“-Verbindung • „Notwendige Überlegung einer Ergebnissicherung nach dem Praxisteil: Praxis muss reflektiert werden“ durch „Und“-Relation (weil es wichtig ist, die Praxis zu reflektieren, damit die Schüler*innen den Nutzen daraus sehen können) <u>Fragenbereich 3 (Fachpraxis Ernährung):</u> • „Fokus sollte mehr in der Schule sein“ durch „führt zu“-Relation (weil man sehr viel in der Unterrichtspraxis in der Schule lernt)
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 16	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Ich finde halt, dabei ist es wichtig, dass halt immer die Praxis reflektiert wird, weil man kann nicht davon ausgehen, nur weil man das jetzt praktisch gemacht hat, dass man jetzt gleich daraus einen Nutzen sieht sondern dass man da nochmal reflektiert und darüber spricht: Was haben wir heute gemacht? Was könnt ihr euch davon mitnehmen? Oder: Was ist wichtig für später?	Wichtig, dass Praxis immer reflektiert wird und man nicht davon ausgehen kann, dass SuS gleich einen Nutzen daraus ziehen können, daher sollte man mit ihnen darüber sprechen und die Praxis reflektieren.	Wichtig, dass Praxis immer reflektiert wird	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 19	Hinzufügen von Relationen	Also wieder Und.	Das inhaltliche Konzept "Man sollte sich überlegen wie eine Ergebnissicherung aussehen soll → Praxis muss reflektiert werden" wird mit einer "Und" Verbindung an das Kärtchen "Frage, inwiefern ein Lernerfolg gegeben ist, wenn Theorie in Praxisteil integriert wird.	Hinzufügen von „Und“-Verbindung	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 20	Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten	Bei Fachpraxis/ Fachpraxis Ernährung habe ich einfach da noch hinzugefügt bei /dass das nicht sein soll, dass die Unterrichtspraxis zu kurz kommt. Da hätte ich eher mehr als	Beim Begriff "Fachpraxis Ernährung" wurde beim Kärtchen "Unterrichtspraxis zu kurz gekommen" hinzugefügt, dass der Fokus im	Hinzufügen von „Fokus sollte mehr in der Schule sein“	

		Erklärung eher mehr so hinzugefügt, dass halt mehr der Fokus auch in der Schule sein sollte halt.	Studium mehr in der Schule sein soll.		
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 20	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen in der Concept Map	Wir haben jetzt relativ viel Theorien und Methoden und so weiter in /auf der Uni gelernt aber ich finde halt, man lernt auch viel währenddessen man halt in der Schule ist und unterrichtet. Deswegen habe ich das noch als Erklärung hinzugefügt.	Auf der Uni werden sehr viele Theorien und Methoden gelernt, aber man lernt auch viel beim Unterrichten in der Schule.	Man lernt viel in der Schule	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 23-24	Hinzufügen von Relationen	I: Vielleicht die Relation "Führt zu"? B1: [...] Ja, würde passen.	Zwischen den Begriffen "Unterrichtspraxis zu kurz gekommen" und "mehr Fokus in der Schule" wird die Relation "führt zu" hinzugefügt.	Hinzufügen von „Führt zu“-Verbindung	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 24	Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten Hinzufügen von Relationen	Okay und da hier, das ist halt dann mit "Und". [...] Okay und dann noch bei Handlungsorientierung. Da haben wir jetzt gesagt "Führt zu Chance, dass Schüler und Schülerinnen etwas für die Zukunft lernen, das sie anwenden können und sie als sinnvoll sehen". Das hätte ich auch noch gesagt, dass Handlungsorientierung zur Förderung von Selbstständigkeit führt. Wir haben es zwar auch bei "Erkennbar an das/an dem: Selbstständigen Handeln der Schüler und Schülerin" aber ich würde auch sagen, dass es auch zudem führt.	Zum Begriff "Handlungsorientierung" → "führt zu" → "Chance, dass SuS etwas für die Zukunft lernen, das sie anwenden können und sie als sinnvoll sehen" wird durch die Verbindung "Und" hinzugefügt, dass es auch zur Förderung der Selbstständigkeit führt.	Hinzufügen von „Förderung der Selbstständigkeit“ und „Und“-Verknüpfung	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 24	Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten Hinzufügen von Relationen	Genau und dann/ was habe ich da noch? [...] "Handlungsorientierung: das heißt: die SuS lernen etwas, das sie für das spätere Leben benötigen: führt zu: theoretisches Wissen bzw. Abfragen von Fakten nicht so	Beim Begriff "Handlungsorientierung" → "das heißt" → "Die SuS lernen etwas, das sie für das spätere Leben benötigen" → "führt zu" → "Theoretisches Wissen bzw. Abfragen von Fakten	Hinzufügen von „Fokus sollte auf der Handlungsorientierung und nicht auf der Theorie liegen“	

		relevant". Genau. Und da habe ich dann nochmal eher mehr als Beispiel oder für mich halt nochmal zur Fixierung, was ich gemeint habe, dass bei der Handlungsorientierung halt der Fokus nicht auf der Theorie liegen soll. [...] Ja.	nicht so relevant" wird hinzugefügt: "Fokus sollte auf der Handlungsorientierung, nicht auf der Theorie liegen" durch die Verknüpfung „Zum Beispiel/so wie“.		K5.7 Hinzufügen von Relationen & K5.9: Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen: • Verbindung „Führt zu“ von Theorie-Praxis-Verhältnis" nach "Handlungsorientierung" (weil das Theorie-Praxis-Verhältnis bei der
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 28	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Also ich finde, dass die ganzen farbigen Kärtchen ganz gut passen und auch die Relationen dazu.	Die bereits vorhandenen inhaltlichen Konzepte und Relationen passen ganz gut.	Bestätigung der bereits vorhandenen inhaltlichen Konzepte und Relationen	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 28	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Also da hätte ich jetzt eigentlich nichts ausgebessert oder umgeändert.	Bei den bereits vorhandenen Begrifflichkeiten und Relationen werden keine Änderungen vorgenommen.	Keine Änderungen an den bereits vorhandenen inhaltlichen Konzepten und Relationen	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 28	Allgemeiner Eindruck von Concept Map	Ich finde es erstaunlich, dass man das dann so aufführen kann von einem Interview. Also Hut ab.	Befragte findet es erstaunlich, dass man aus dem Datenmaterial des Interviews so eine Concept Map erstellen kann.	Staunen über erstellte Concept Map	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 28	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Also ich weiß nicht, was ich da noch ändern soll.	Befragte würde bei den bereits vorhandenen Begrifflichkeiten und Relationen nichts ändern.	~~Keine Änderungen an den bereits vorhandenen inhaltlichen Konzepten und Relationen~~	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 30	Hinzufügen von Relationen	Also ich würde Handlungsorientierung und Theorie-Praxis-Verhältnis trotzdem irgendwie verbinden,	Die Begriffe "Handlungsorientierung" und "Theorie-Praxis-Verhältnis" werden mit einem Pfeil verbunden	Hinzufügen eines Verbindungspfeils zwischen "Theorie-Praxis-Verhältnis" und "Handlungsorientierung"	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 30	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	weil bei der Handlungsorientierung soll zwar nicht der Fokus auf die Theorie liegen sondern eher mehr Praxis aber schlussendlich muss man ja dann wieder trotzdem die Theorie irgendwie in die Praxis hineinbringen können und somit finde ich, dass da hier wieder das Theorie-Praxis-Verhältnis trotzdem	Begründung für Verbindungspfeil zwischen "Handlungsorientierung" und "Theorie-Praxis-Verhältnis": Theorie-Praxis-Verhältnis spielt eine Rolle bei der Handlungsorientierung, da der Fokus zwar auf der Praxis liegt, aber die Theorie trotzdem in der Praxis integriert ist	„Theorie-Praxis-Verhältnis“ wichtige Rolle bei der „Handlungsorientierung“	

		wieder eine Rolle spielt bei der Handlungsorientierung.			Handlungsorientierung eine Rolle spielt) • Verbindung „Zum Beispiel/so wie“ von „Theorie-Praxis-Verhältnis“ nach „Fachpraxis Ernährung“ (da bei der Fachpraxis Ernährung die Verknüpfung von Theorie und Praxis eine Rolle spielt) K5.4: Änderung der Struktur der Concept Map: • „Handlungsorientierung“ als Überbegriff K5.5: Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen: • kein Streichen von Begrifflichkeiten • keine Änderungen an den bereits vorhandenen inhaltlichen Konzepten und Relationen
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 31-32	Hinzufügen von Relationen	I: Das heißt man würde zwischen Theorie-Praxis-Verhältnis und Handlungsorientierung einen Verbindungspfeil machen, B1: Ja, würde ich schon. Also ich würde das da nochmal verbinden	Verbindungspfeil zwischen "Theorie-Praxis-Verhältnis" und "Handlungsorientierung"	~~Hinzufügen eines Verbindungspfeils zwischen "Theorie-Praxis-Verhältnis" und "Handlungsorientierung"~~	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 32	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	und ich finde, Fachpraxis Ernährung [...], ja, ist halt einfach eigentlich dann wieder schon Theorie-Praxis-Verhältnis/ eigentlich auch wieder obwohl da halt eher mehr der Fokus halt eher mehr auf die Praxis gelegt wird.	„Fachpraxis Ernährung“ hängt auch mit dem „Theorie-Praxis-Verhältnis“ zusammen, obwohl der Fokus mehr auf der Praxis liegt.	„Theorie-Praxis-Verhältnis“ Rolle bei der „Fachpraxis Ernährung“	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 32	Hinzufügen von Relationen Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Also eigentlich im Großen und Ganzen sind die drei schon irgendwie verbunden und es gehört auch zusammen. [...] Also das eine/ man braucht zum Beispiel Handlungsorientierung/ für das braucht man Theorie-Praxis-Verhältnis und dann halt auch im weiteren Sinne für Studium und allgemein für die Ausbildung wäre halt Fachpraxis Ernährung halt auch wichtig.	Im Großen und Ganzen gehören "Handlungsorientierung", "Fachpraxis Ernährung" und "Theorie-Praxis-Verhältnis" zusammen.	Zusammenhang zwischen "Handlungsorientierung", "Fachpraxis Ernährung" und "Theorie-Praxis-Verhältnis"	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 34	Änderung der Struktur der Concept Map	Okay. Ich würde/ ich weiß schon, was du meinst. Ich glaube, ich würde es so machen. Also ich kann es ja mal da oben vielleicht oder darf man das nicht? (I: Hm (bejahend).) Okay. Ich würde da oben vielleicht Handlungsorientierung als Überbegriff nehmen [...] für das Ganze.	"Handlungsorientierung" als Überbegriff für das ganze Strukturbild	„Handlungsorientierung“ als Überbegriff	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 34	Änderung der Struktur der Concept Map	Und dann würde ich sagen, dass man Handlungsorientierung erreichen kann, muss man	Um Handlungsorientierung zu erreichen, muss man sich das Theorie-Praxis-	Bei „Handlungsorientierung“ Überlegung des „Theorie-	

	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	sich irgend/ irgendwie die Theorie/ das Theorie-Praxis-Verhältnis überlegen, weil man halt dafür/ also dass Handlungsorientierung überhaupt funktioniert, muss man sich halt überlegen, inwiefern spielt jetzt trotzdem die Theorie für mich auch eine Wichtigkeit und die Praxis steht da sowieso im Vordergrund bei Handlungsorientierung. Und auch wie ich da unten schon gesagt habe, dass man sich halt auch überlegen sollte, wie die Ergebnissicherung dann aussieht. Somit brauche ich ja wieder die Verknüpfung zur Theorie.	Verhältnis überlegen. Also inwiefern spielt die Theorie eine Rolle. Die Praxis steht bei Handlungsorientierung sowieso im Vordergrund. Außerdem sollte man sich über die Ergebnissicherung Gedanken machen.	Praxis-Verhältnisses“ und Ergebnissicherung	K5.8: Allgemeiner Eindruck von der Concept Map: • Staunen über erstellte Concept Map
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 34	Hinzufügen von Relationen	Und dann würde ich sagen Fachpraxis Ernährung ist so ein Art Beispiel, also wie [...] was halt aus dem gegeben wird. Ich weiß jetzt nicht, ob das verständlich ist. Also ich würde das eher mehr dann so (I unterbricht den Satz)	Die „Fachpraxis Ernährung“ wird als Beispiel des „Theorie-Praxis-Verhältnisses“ gesehen.	„Fachpraxis Ernährung“ als Beispiel	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 35-36	Hinzufügen von Relationen	I: Das heißt zwischen Theorie-Praxis-Verhältnis und Fachpraxis Ernährung wäre dann die Relation "Zum Beispiel/so wie". B1: Ja genau, "Zum Beispiel", ja. Das hätte ich auch gesagt.	Zwischen "Theorie-Praxis-Verhältnis" und "Fachpraxis Ernährung" wird die Verbindung "Zum Beispiel" hinzugefügt.	Hinzufügen von „Zum Beispiel/so wie“ zwischen "Theorie-Praxis-Verhältnis" und "Fachpraxis Ernährung"	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 39-40	Hinzufügen von Relationen	I: Und welche Relation wäre zwischen Handlungsorientierung und Theorie-Praxis-Verhältnis sinnvoll? B1: "Führt zu" eigentlich.	Zwischen "Handlungsorientierung" und "Theorie-Praxis-Verhältnis" wird die Relation "Führt zu" angegeben.	Hinzufügen von „führt zu“ zwischen "Handlungsorientierung" und "Theorie-Praxis-Verhältnis"	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 40	Hinzufügen von Relationen	Und das ist eher mehr "Zum Beispiel"	Zwischen "Theorie-Praxis-Verhältnis" und "Fachpraxis	~~Hinzufügen von „Zum Beispiel/so wie“~~	

			Ernährung" gehört die Verbindung "Zum Beispiel".		
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 40	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen Hinzufügen von Relationen	weil [...] Fachpraxis Ernährung ist halt für mich beispielsweise an einer NMS so, dass halt da die Verknüpfung ist zwischen Theorie und Praxis. Und dass man halt dort in der Küche halt kocht und Produkte herstellt beispielsweise. Und das ist halt für mich auch ein Beispiel eher zu Theorie-Praxis-Verhältnis.	Zwischen "Theorie-Praxis-Verhältnis" und "Fachpraxis Ernährung" gehört die Verbindung "Zum Beispiel" weil z.B. an der NMS die Fachpraxis Ernährung eine Verknüpfung von Theorie und Praxis ist und z.B. in der Küche gekocht wird und Produkte hergestellt werden.	Fachpraxis Ernährung ist Verknüpfung von Theorie und Praxis	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 40	Hinzufügen von Relationen	Und ja. Und das Theorie-Praxis-Verhältnis führt zu Handlungsorientierung. Also so würde es ich [...] eingliedern.	"Theorie-Praxis-Verhältnis" führt zur „Handlungsorientierung“	~~"Theorie-Praxis-Verhältnis"~~ → „Handlungsorientierung“	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 44	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Nein, ich glaube, das passt eigentlich ganz gut so. ((überlegt)) [9s] Nein, ich glaube, ich würde es genau nochmal so machen.	Befragte würde keine Begrifflichkeiten streichen wollen. Sie würde die Aussagen genau nochmal so tätigen.	Kein Streichen von Begrifflichkeiten	
Interview 2.1.2020-02-19, Pos. 46	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Nein. Ich hoffe, dass das auch reicht oder ausreichend ist. Aber ich glaube, das passt eigentlich ganz gut so.	Befragte möchte nichts mehr an der Concept Map ergänzen. Die Concept Map passt ganz gut so.	Keine Ergänzungen	

13.6.2 Tabelle B2 (eigene Darstellung)

Dokument	Codes	Paraphrasiertes Segment	Paraphrasen	Generalisierung	Reduktion
Interview1.2.2020-01-14, Pos. 4	Studienfortschritt	Ich bin mittlerweile im dritten Semester des Masterstudiums.	Befragte befindet sich im 3. Semester des Masterstudiums	3. Semester Masterstudium Haushaltsökonomie und Ernährung	K0 Studienfortschritt: 3. Semester Masterstudium Haushaltsökonomie und Ernährung - Masterpraxis im Rahmen der Unterrichtstätigkeit angerechnet
Interview1.2.2020-01-14, Pos. 4	Studienfortschritt	Habe alle Praxis absolviert und bin eigentlich kurz vor dem Fertigwerden.	Befragte hat alle Unterrichtspraktika des Studiums bereits absolviert	Alle Schulpraktika absolviert	
Interview1.2.2020-01-14, Pos. 6	Tätigkeit als Lehrkraft	Ich unterrichte mit einer vollen Lehrverpflichtung, ja.	Befragte unterrichtet mit einer vollen Lehrverpflichtung	Volle Lehrverpflichtung	
Interview1.2.2020-01-14, Pos. 8	Studienfortschritt	I: Das heißt, Sie haben sich die Masterschulpraxis im Rahmen Ihrer Unterrichtstätigkeit anrechnen lassen können. B2: Genau.	Masterschulpraxis wurde im Rahmen der Unterrichtstätigkeit angerechnet	Masterschulpraxis im 3. Semester	
Interview1.2.2020-01-14, Pos. 12	Tätigkeit als Lehrkraft	I: Und Sie unterrichten an einer NMS? B2: Ja, im ((Ort des Schulstandorts)).	Befragte unterrichtet an einer Neuen Mittelschule (NMS)	Arbeitet an einer NMS	K0.1 Tätigkeit als Lehrkraft: - Volle Lehrverpflichtung - NMS
Interview1.2.2020-01-14, Pos. 14	Bedeutung von Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt)	Ja, ich finde eben, das Fach Ernährung und Haushalt hat sehr viel auch mit Praktischem zu tun. Das /Bei der Handlungsorientierung geht es ja auch mit der Verbindung Kopf- und Handarbeit	Viel Praktisches, Verbindung von Kopf- und Handarbeit bei Handlungsorientierung im Fach Ernährung und Haushalt	Praktischer Unterricht, Verbindung von Kopf- und Handarbeit	
Interview1.2.2020-01-14, Pos. 14	Bedeutung von Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt)	und deswegen finde ich es sehr wichtig, das zu fördern.	Wichtigkeit, Handlungsorientierung im Fach Ernährung und Haushalt zu fördern	Wichtig, Handlungsorientierung zu fördern	K1.1 Bedeutung von Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt): - Wichtig zu fördern - Verbindung von Kopf- und Handarbeit - praktisch
Interview1.2.2020-01-14, Pos. 16	Bedeutung von Handlungsorientierung (im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung)	I: Wie sieht es aus, wie sieht es aus, wenn zum Beispiel in der AHS beim Fach Haushaltsökonomie und Ernährung [...] Hat da für Sie Handlungsorientierung dieselbe Bedeutung, also auch eine wichtige Bedeutung? B2: Ja schon.	In der AHS Handlungsorientierung auch wichtige Bedeutung	~~Wichtige Bedeutung~~	

Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 16	Bedeutung von Handlungsorientierung (im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung) Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung)	Ich würde es aber eher mit Versuchen, Experimenten und so weiter verbinden.	In der AHS Handlungsorientierung verbunden mit Versuchen und Experimenten	Versuche und Experimente	K1.2 Charakterisierung von Handlungsorientierung: • Selbstständiges Arbeiten • Förderung der Selbstständigkeit K1.3 Lernziele von Handlungsorientiertem Unterricht (im Fach Ernährung und Haushalt): • Verbindung von Kopf- und Handarbeit • Lebensvorbereitung K1.4 Überprüfen der Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht: • Beobachtungen • Tests K1.5 Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (im Fach Ernährung und Haushalt): • Nahrungszubereitung K1.5 Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (im Fach
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 18	Charakterisierung von Handlungsorientierung	Einerseits, dass die Schüler*innen auch was frei selbstständig erledigen können.	Schüler*innen können im Handlungsorientierten Unterricht selbstständig arbeiten	Selbstständiges Arbeiten der Schüler*innen	
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 18	Charakterisierung von Handlungsorientierung	Dass man dadurch die Selbstständigkeit fördert und dass sie, ja, sich bewusst werden wie was funktioniert zum Beispiel.	Selbstständigkeit und Bewusstsein über das Gelernte soll gefördert werden	Förderung der Selbstständigkeit und Bewusstsein über das Gelernte	
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 20	Lernziele von Handlungsorientiertem Unterricht (im Fach Ernährung und Haushalt)	Ja, wenn ich es jetzt auf die NMS umlege, dann vor allem eine Lebensvorbereitung durch diese praktischen Arbeiten. Es kommt ja alles auf sie selbst zu, wenn sie erwachsen werden wie Kochen, Zusammenräumen, Haushalt führen.	In der NMS Lebensvorbereitung durch praktische Arbeiten	Lebensvorbereitung	
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 22	Lernziele von Handlungsorientiertem Unterricht (im Fach Ernährung und Haushalt)	Ich finde, es ist auch immer besser abrufbar, wenn man es einmal gehört und dann auch gemacht hat. Also diese Verbindung eben wiederum.	Schüler*innen können Wissen besser abrufen, wenn man es gehört und auch gemacht hat - Verbindung von Kopf- und Handarbeit	Verbindung von Kopf- und Handarbeit	
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 24	Überprüfen der Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht	Ich würde es machen, indem, wenn wir jetzt im praktischen Unterricht sind, durch Beobachten, ob sie das machen können, was sie sollen. Im Theoretischen ist es dann wieder ein bisschen schwerer, finde ich, da müsste man mit Tests arbeiten.	Überprüfung der Lernziele durch Beobachtungen (in der Praxis) und Tests (in der Theorie)	Beobachtungen, Tests	

Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 27	Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (im Fach Ernährung und Haushalt)	Sie haben schon das Kochen erwähnt. Ist das für Sie eine handlungsorientierte (B2: Ja schon.) Methode?	Kochen ist eine handlungsorientierte Methode in der NMS	Nahrungszubereitung	Haushaltsökonomie und Ernährung): • Experimente • Versuche
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 28	Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung)	Ja, wenn man Experimente durchführt, Versuche durchführt, die auch dann selbstständig von den Schülern durchführen lässt	Experimente und Versuche, die man selbstständig von den Schüler*innen durchführen lässt, als handlungsorientierte Methoden in der AHS	Experimente, Versuche	K1.6 Handlungsprodukte: • Ergebnis einer Erhebung oder Versuch • zubereitete Speise
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 30	Handlungsprodukte	Ja, wenn sie eine Erhebung durchführen, ist das Ergebnis ja praktisch das Produkt oder beim Kochen natürlich das Gericht am Ende. Beim Versuch haben sie auch ein Ergebnis, was das Produkt sein kann.	Ergebnis einer Erhebung, Gericht beim Kochen, Ergebnis eines Versuches sind Handlungsprodukte	Ergebnis einer Erhebung oder Versuch, zubereitete Speise	K1.7 Chancen/Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts:
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 32	Chancen/Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts	Ich finde [...], dass es den Unterricht auch auflockert, wenn sie was selbstständig machen können die Schüler, wenn sie das theoretisch Gehörte auch praktisch anwenden können. Ja.	Auflockerung des Unterrichts durch das selbstständige Arbeiten der Schüler*innen und durch die Anwendung des theoretischen Inhalts auf das Praktische	Auflockerung des Unterrichts	• Auflockerung des Unterrichts • Förderung der Selbstständigkeit • Förderung des Selbstvertrauens
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 34	Chancen/Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts Charakterisierung von Handlungsorientierung	Ja, die Selbstständigkeit wird gefördert, vor allem, was auch wiederum für die Zukunft natürlich von Vorteil ist, wenn sie sich auch was zutrauen.	Selbstständigkeit der Schüler*innen wird gefördert und Vorteil für die Zukunft, wenn Schüler*innen lernen sich etwas zuzutrauen	Förderung der Selbstständigkeit und des Selbstvertrauens	K1.8 Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts:
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 36	Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterricht	Es kommt sehr viel auf die Schüler darauf an, ob man ihnen solche Freiarbeiten geben kann, auf diszipliniertes Verhalten auf der einen Seite, was jetzt bei mir in der Schule zum Beispiel sehr schwer wäre. Oder man muss eben schauen, mit welchen Schülern man das eben macht.	Schwierigkeiten bei der Durchführung des Handlungsorientierten Unterrichts abhängig vom disziplinierten Verhalten der Schüler*innen	Disziplin der Schüler*innen	• Disziplin der Schüler*innen • Nicht jedes Thema geeignet

		Man kennt ja dann seine Schüler.			K1.9 Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht:
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 36	Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterricht	Oder auch eben gerade das Thema. Jedes Thema eignet sich nicht für den Handlungsorientierten Unterricht.	Nicht jedes Thema eignet sich für den Handlungsorientierten Unterricht	Nicht jedes Thema geeignet	
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 38	Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht	Also bis auf das normale Kochen, nein.	Handlungsorientierter Unterricht wurde bis auf die Nahrungsbereitung nicht gesehen bzw. durchgeführt	Kochen als Handlungsorientierten Unterricht erlebt	K1.9.1 Unterrichtsbeispiel zur Handlungsorientierung:
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 40	Unterrichtsbeispiel zur Handlungsorientierung	Ja, ganz klassisches Beispiel. In der Theorie erklärt, wie man die Zwiebel schneidet und in der Praxis dann umgesetzt von den Schülern.	Erklärung des Zwiebelschneidens in der Theorie und anschließende Umsetzung der Schüler*innen in der Praxis als Beispiel eines durchgeführten Unterrichtsbeispiels zur Handlungsorientierung	Zwiebelschneiden: Erklärung der Theorie, praktische Umsetzung der Schüler*innen	
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 42	Verständnis von Theoretischem Lernen	Theoretisches Lernen ist für mich, eben den Unterrichtsstoff, den man durchmacht, zu lernen. Also ohne irgendwie, auswendig zu lernen zum Beispiel wäre für mich theoretisches Lernen.	Theoretisches Lernen: Unterrichtsstoff lernen, den man durchmacht, z.B. durch Auswendiglernen	Unterrichtsstoff lernen z.B. durch Auswendiglernen	K2.1 Verständnis von Theoretischem Lernen:
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 44	Verständnis von Praktischem Lernen	Wenn man dabei etwas tut. Mit dem Tun lernen.	Praktisches Lernen: Mit dem Tun lernen	Beim praktischen Tun lernen	
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 46	Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verständnis (NMS)	Also in einer Doppelstunde würde ich 20 Minuten Theorie machen, Rest Praxis.	In einer Doppelstunde 20 Minuten Theorie, den Rest Praxis	20 min Theorie – Rest Praxis	K2.2 Verständnis von Praktischem Lernen:
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 48	Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verständnis (AHS)	Wenn man es auf die AHS umlegen, ist es für mich eher umgekehrt. Also mehr Theorie als Praxis.	In der AHS mehr Theorie als Praxis	Mehr Theorie als Praxis	
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 50	Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Verhältnis (NMS)	Zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit habe ich es so gemacht. Bin dann aber draufgekommen,	Modell mit 20 Minuten Theorie und Rest Praxis hat sich im Unterricht nicht bewährt,	Modell mit 20 min Theorie-Rest Praxis hat sich in Praxis nicht bewährt	K2.3 Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis (im Fach Ernährung und Haushalt):

		dass man dadurch irrsinnig in Stress kommt, die Schüler stresst, man selbst auch nicht so aufmerksam dann mehr ist im praktischen Teil.	da es Lehrperson und Schüler*innen stresst, dadurch lässt auch die Aufmerksamkeit der Lehrperson im praktischen Teil nach		Haushaltsökonomie und Ernährung): • Mehr Theorie als Praxis
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 50	Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Verhältnis (NMS)	Daher mach ich jetzt immer eine gewisse Anzahl von praktischen Einheiten und eine theoretische Einheit dann darauf. Aber trotzdem die kurze theoretische Einführung in jeder Praxis mit Theoriebesprechung, also Rezeptbesprechung und Einteilung.	Mehreren Praxiseinheiten mit kurzer theoretischer Einführung folgt eine Theorieeinheit	Mehrere Praxiseinheiten – eine Theorieeinheit	K2.4 Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Verhältnis (im Fach Ernährung und Haushalt): • Praxiseinheiten folgen einer Theorieeinheit • Modell mit 20 min Theorie- Rest Praxis hat sich nicht bewährt
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 52	Verknüpfung von Theoretischem und Praktischem Lernen	so wie es ich jetzt mache mit dem Theoretischen immer wieder das auch in Erinnerung rufen, wenn man beim praktischen Teil ist. Dasa man sagt: Denkt zurück. Wir haben das ja schon durchgemacht. Wie haben wir das da gelernt? So solltest du es jetzt machen. Dass man so das auch auf längerfristige Zeiten, also Phasen, verknüpft.	Theorie-Praxis-Verknüpfung dadurch, dass im praktischen Teil immer wieder das Theoretische durch Inputs der Lehrperson in Erinnerung gerufen wird	Das Theoretische im praktischen Teil in Erinnerung rufen	
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 54	Unterrichtsbeispiel zur Theorie-Praxis-Verknüpfung	Zum Beispiel in einer der ersten Einheiten, die noch nicht praxisorientiert waren, haben wir die Sicherheitsregeln in der Schulküche durchbesprochen. Unter anderem auch wie sie mit Messern umzugehen haben, was sie beachten müssen. Und in der nächsten Einheit sind die Schneidetechniken dran gewesen und da habe ich wieder zurückgeführt: „Denkt dran. Was habe ich euch gesagt zu den Messern. Wie müsst ihr damit umgehen? Auf was müsst ihr achten?“	Unterrichtsbeispiel von Theorie-Praxis-Verknüpfung: In der Theorieeinheit Sicherheitsregeln (z.B. Umgang mit Messer) besprochen, in der darauffolgenden Praxiseinheit Thema Schneidetechniken, wobei immer wieder auf die Theorie zurückgeführt wird	In der Theorie Sicherheitsregeln zum Umgang mit Messer, in der Praxis immer wieder auf Theorie zurückführen	
					K2.5 Verknüpfung von Theoretischem und Praktischem Lernen: • Das Theoretische im praktischen Teil in Erinnerung rufen K2.5.1 Unterrichtsbeispiel zur Theorie-Praxis-Verknüpfung: • Theorie: Sicherheitsregeln zum Umgang mit Messer • in der Praxis (Schneidetechniken) immer wieder auf Theorie zurückführen • Theorieinputs z.B. durch L-S-Gespräch

Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 55-56	Unterrichtsbeispiel zur Theorie-Praxis-Verknüpfung	I: Das heißt durch ein Schüler-Lehrer-Gespräch? B2: Genau.	Theorieinputs in der Praxis durch L-S-Gespräch	Theorieinputs z.B. durch L-S-Gespräch	K3.1 Vorstellungen zum Begriff Fachpraxis Ernährung: • Speisenzubereitung • Haushaltsführung
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 60	Vorstellungen zum Begriff Fachpraxis Ernährung Formen der Fachpraxis Ernährung	Ja vor allem die Speisenzubereitung [...], aber auch was da noch dazugehört. Natürlich Haushaltsführung mit klassisch eben wieder das Abwaschen, mit den Vorbereitungen, Nachbereitungen, was alles dazugehört.	Speisenzubereitung und Haushaltsführung (Abwaschen, Vor-, Nachbereitungen) als Vorstellung der Fachpraxis Ernährung	Speisenzubereitung, Haushaltsführung	K3.2 Formen der Fachpraxis Ernährung: • Nahrungszubereitung • Erstellung eines Monatsplans
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 64	Formen der Fachpraxis Ernährung	Ja, man könnte ja eben auch, wenn man jetzt auf das Feld der Haushaltsökonomie geht, sagen, ja sie sollen einen Monatsplan erstellen, wie sie mit dem Einkommen auskommen, wie sie Ressourcen verwalten im Haushalt und so dann auf das Praktische geht.	Erstellung eines Monatsplans (Einkommen, Ausgaben) als Form der Fachpraxis Ernährung	Erstellung eines Monatsplans	K3.3 Grenzen/Probleme bei Fachpraxis Ernährung: • Disziplin der Schüler*innen • Verschiedene Religionen • Kosten
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 68	Grenzen und Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Da ist wieder bei mir die Disziplin der Schüler, ganz einfach. Aber auch was, wo die Grenzen auch sind, sind die Religionen. Mittlerweile sind ja sehr viele verschiedene Religionen bei uns in der Schule.	Disziplin und verschiedene Religionen als Grenzen bzw. Probleme der Fachpraxis Ernährung (bezogen auf die Nahrungszubereitung)	Disziplin und Religionen der Schüler*innen	K3.4 Vorkommen im Studium: • In verschiedenen Seminaren und Übungen • Jedoch: Fokus auf Nahrungszubereitung
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 70	Grenzen und Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Genau. Disziplin aber auch, wenn man jetzt auf einen Haushaltsplan geht, wenn man das frei arbeiten lässt - funktioniert nicht immer.	Disziplinäres Verhalten auch bei freien Arbeiten (z.B. Erstellung eines Haushaltsplans) als Grenze bzw. Problem der Fachpraxis Ernährung	~~Disziplin der Schüler*innen~~	K4 Ergänzungen zum Themenfeld: • keine
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 70	Grenzen und Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Ja, auch spielt das Geld eine Rolle, ob die Eltern bereit sind für, jetzt sind wir wieder bei der Nahrungszubereitung, dafür zu zahlen.	Kosten als Grenze der Fachpraxis Ernährung (bezogen auf die Nahrungszubereitung)	Kosten	K5.1 Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten, K5.7 Hinzufügen von Relationen & evtl. K5.9 Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen:
Interview 1.2.2020-01-14, Pos. 74	Vorkommen im Studium	Ja durch verschiedene Übungen in den Seminaren, Vorträgen und so weiter.	Thematik der Fachpraxis Ernährung in verschiedenen Übungen, Seminaren und Vorträgen im Rahmen der	In verschiedenen Seminaren und Übungen	<u>Fragenbereich 1 (Handlungsorientierung):</u>

			universitären Ausbildung behandelt		- Hinzufügen von „Aktivierung der SuS“ durch „Und“-Verknüpfung (indem sie z.B. selbstständig arbeiten) <u>Fragenbereich 2 (Theoretisches und Praktisches Lernen):</u> - Hinzufügen von „An Leistungen der SuS angepasst“ durch „Oder“-Verknüpfung (Theorie-Praxis-Verhältnis abhängig von den Schüler*innenleistungen) - Hinzufügen von „Durch selbstständiges Handeln und Arbeiten“ durch „Und“-Verknüpfung (da die Schüler*innen auch implizit durch das selbstständige Tun die Theorie verknüpfen können) K5.6 Umformulieren von vorhandenen inhaltlichen Konzepten: <u>Fragenbereich 1 (Handlungsorientierung):</u> - Umformulieren der Begriffe „Beobachtungen in Praxis“ und „Tests in Theorie“ durch den Zusatz „(Fokus: Schüleraussagen in eigenen Worten)“
Interview1.2.2020-01-14, Pos. 76	Vorkommen im Studium	Hauptsächlich die Nahrungszubereitung auch.	Nahrungszubereitung als Hauptvorkommen der Fachpraxis Ernährung in der universitären Ausbildung	Fokus auf Nahrungszubereitung	
Interview1.2.2020-01-14, Pos. 80	Ergänzungen zum Themenfeld	Fällt mir nichts ein.	Keine Ergänzungen zum Themenfeld des Interviews	Keine Ergänzungen	
Interview2.2.2020-02-19, Pos. 9	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Ich hätte jetzt keine Änderungen. [...] Ja, ich/ [...] ich sehe kein Änderungsbedarf da jetzt.	Anfangs werden keine Änderungen bezüglich der Begrifflichkeiten vorgenommen. Die Befragte sieht keinen Änderungsbedarf.	Keine Änderungen an den bereits vorhandenen inhaltlichen Konzepten	
Interview2.2.2020-02-19, Pos. 10-11	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	I: Das heißt Ihre Vorstellungen wurden korrekt wiedergegeben? B2: Genau, ja.	Subjektiven Theorien werden korrekt wiedergegeben.	~~Subjektive Theorien hinsichtlich der inhaltlichen Konzepte korrekt wiedergegeben~~	
Interview2.2.2020-02-19, Pos. 13	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Bei denen würde ich genauso zustimmen. [4s] Ja.	Bei den bereits vorhandenen Relationen stimmt die Befragte ebenfalls zu.	Keine Änderungen an den bereits vorhandenen Relationen	
Interview2.2.2020-02-19, Pos. 15	Umformulieren von vorhandenen inhaltlichen Konzepten	Ich würde eventuell die "Beobachtungen" -das stimmt schon- nur näher noch ausführen in Bezug auf Schüleraussagen.	Beim Bereich "Handlungsorientierung" wird der Begriff "Beobachtungen in Praxis" noch näher ausgeführt in Bezug auf Schüler*innenaussagen.	Umformulieren des Begriffs „Beobachtungen in Praxis“	
Interview2.2.2020-02-19, Pos. 17	Umformulieren von vorhandenen inhaltlichen Konzepten	So Schüleraussagen in/ in eigenen Worten. [...] Weil als Lehrer sagt man es ja oft komplizierter als dass die Kinder dann ausdrücken.	Während der Praxis Beobachtungen der Schüleraussagen in eigenen Worten, weil Lehrer*innen es oft komplizierter als die Kinder ausdrücken.	Schüler*innenaussagen in eigenen Worten	
Interview2.2.2020-02-19, Pos. 19	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Also wenn/ wenn man jetzt [...] Fachbegriffe zum Beispiel für Schneidetechniken verwendet. Die Kinder beschreiben es dann ganz anders. Sie wissen was es ist, wissen vielleicht jetzt nicht den Fachbegriff dazu aber sie	Lehrer*innen verwenden oft Fachbegriffe z.B. für Schneidetechniken. Die Kinder beschreiben es dann ganz anders und verwenden zwar keinen Fachbegriff, aber können es trotzdem auf ihre Art und Weise beschreiben.	Schüler*innen beschreiben Vorgänge oft anders als Lehrpersonen, meinen jedoch dasselbe	

		können es beschreiben. Das meine ich damit.			(da die Befragte durch die Aussagen der Schüler*innen überprüfen kann, ob sie es verstanden haben) K5.7 Hinzufügen von Relationen & K5.9: Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen: • Verbindungspfeil zwischen "Praktisches Lernen" und "Handlungsorientierung" (da man im Handlungsorientierten Unterricht praktisch arbeitet) • Verbindungspfeil zwischen „Fachpraxis Ernährung“ und „Praktisches Lernen“ (in der Fachpraxis Ernährung geschieht auch praktisches Lernen)
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 21	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Weil ja nicht nur die Handlungen an sich also die Beobachtung wäre: Sie können jetzt das Schneiden/ aber dass sie auch beschreiben können, wenn es jetzt nicht gerade beim Schneiden ist. Sondern man fragt einfach: „Wie würdest du das schneiden?“ Und so das Wissen dann abrufen.	Also z.B. beim Schneiden soll die Lehrperson nicht nur das Schneiden beobachten, sondern die Schüler*innen auch fragen: "Wie würdest du das schneiden?" und man so auch das Wissen der Schüler*innen abrufen.	Nicht nur beobachten, sondern auch bei Schüler*innen nachfragen	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 23	Umformulieren von vorhandenen inhaltlichen Konzepten	Stimmt eigentlich. [...] Ja, ich würde es irgendwie dazwischen geben, sowohl in die Theorie als auch in die Praxis. Weil in der Praxis/ bevor man ja in die Praxis startet, bespricht man es ja und da ruft man ja auch das Wissen wieder hervor. Also würde es irgendwie zu beiden dazugehören.	Die Schüleraussagen in eigenen Worten gehören sowohl zum Punkt "Tests in Theorie" als auch zum Punkt "Beobachtungen in Praxis", weil bevor man in die Praxis startet, bespricht man dieses mit den Schüler*innen und ruft das Wissen hervor.	Umformulieren des Begriffs „Beobachtungen in Praxis“ und „Tests in Theorie“	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 23	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Sonst ist mir eigentlich nichts aufgefallen.	Neben der Ergänzung zum Punkt "Beobachtungen in Praxis" und "Tests in Theorie" beim Themenbereich "Handlungsorientierung" hat die Befragte bis zu diesem Zeitpunkt keine Änderungen.	Keine weiteren Änderungen	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 25	Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten	Zum Theorie-Praxis-Verhältnis wäre noch, dass man es auch an die Schüler anpasst. Also das Verhältnis, ob ich jetzt viel Theorie mache und wenig Praxis oder umgekehrt.	Beim Begriff "Theorie-Praxis-Verhältnis"->"Zum Beispiel/so wie" wird hinzugefügt, dass man das Verhältnis von Theorie und Praxis an die Schüler*innen anpassen soll.	Theorie-Praxis-Verhältnis an Schüler*innen anpassen	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 25	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Je nachdem ob man sehr leistungsschwache oder -starke Schüler hat/ wie man das anpassen kann. Man weiß, die sind schnell im Kochen, da kann ich jetzt also in der	Abhängig davon ob in der Klasse sehr viele leistungsschwache oder -starke Schüler*innen sind, passt man das Theorie-Praxis-Verhältnis an. Also z.B. ob man	Theorie-Praxis-Verhältnis abhängig von Leistungen der Schüler*innen	

		Nahrungszubereitung zum Beispiel/ da kann ich jetzt Theorie mehr machen oder weniger. Dass man das so auch noch berücksichtigt.	mehr oder weniger Theorie macht.		K5.5: Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen: - Keine Änderungen an den bereits vorhandenen inhaltlichen Konzepten und Relationen - Keine Änderungen beim Themenbereich „Fachpraxis Ernährung“
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 27	Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten Hinzufügen von Relationen Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Da bei dem "Zum Beispiel/so wie". [...] Eben da bei diesem "oder" dahinter. "Oder: an die Leistungen anknüpfen" eben. Soll ich? ((schreibt in die Concept Map)) [10s] Also, dass es dann von Stunde zu Stunde auch individuell sein kann. [8s] Ja. [5s]	Das Kärtchen "An Leistungen der SuS angepasst" wird mit einer "Oder"-Verbindung an die Kärtchen "20 min Theorie- Rest Praxis" und "Mehrere Praxiseinheiten, dann 1 Theorieeinheit" hinzugefügt.	Hinzufügen von „An Leistungen der SuS angepasst“ durch „Oder“-Verknüpfung	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 29	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten Hinzufügen von Relationen	Ja, dass man eben bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis das nicht auch explizit machen muss/kann/soll, sondern dass man es auch implizit macht eben dadurch, dass man eine spezielle Herangehensweise an/ da ist glaube ich jetzt Schneidetechniken/ dass ich gar nicht sage: Was haben wir besprochen? Sondern vielleicht fällt es den Schülern einfach von alleine ein während dem Tun. Also, dass sie dabei zurück gehen, keine Ahnung, sie haben vielleicht unter dem Schneidbrett das Tuch vergessen "Jetzt rutscht es. Ah, was muss ich tun? Genau." Dass sie so wieder in Erinnerung rufen, was sie tun müssen. Also nicht nur durch Lehrer-Schüler-Gespräche, sondern auch durch [...] durch selbstständiges Arbeiten/Handeln.	Bei "Theorie-Praxis-Verknüpfung" nicht nur direkt durch L-S-Gespräche das Theoretische in Erinnerung rufen, sondern die SuS einfach selbstständig arbeiten lassen, sodass sie eventuell selbst durch das Tun die Theorie zurück ins Gedächtnis holen.	Hinzufügen von „Durch selbstständiges Handeln und Arbeiten“ durch „Und“-Verknüpfung	K5.4 Änderung der Struktur der Concept Map: - Keine - Alle drei Überbegriffe haben dieselbe Gewichtung

Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 29	Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Ja und eventuell da bei der Handlungsorientierung/ Dass die Chancen nicht nur durch Auflockerung des Unterrichts, sondern auch durch die Aktivierung der Schülerinnen ist indem sie sich einmal bewegen müssen oder selbstständig sich etwas ausdenken müssen [...].	Bei "Handlungsorientierung" -> "führt zu" -> "Chancen/Vorteile" -> "Zum Beispiel/so wie" wird hinzugefügt, dass eine Chance von Handlungsorientierung auch die Aktivierung der SuS z.B. zur Selbstständigkeit oder zur Bewegung ist.	Hinzufügen von „Aktivierung der SuS“	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 32-33	Hinzufügen von Relationen	I: Mit der Verbindung Und? B2: Genau.	Der Begriff "Aktivierung der SuS" wird durch eine "Und"-Verbindung hinzugefügt.	Hinzufügen von „Aktivierung der SuS“ durch „Und“-Verknüpfung	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 35	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen Hinzufügen von Relationen	Die Handlungsorientierung ist eben mehr oder weniger ein Teil von/ von der Praxis, weil ich ja was tue, was praktisch arbeite, was ja dann zum praktischen Lernen wieder die Verbindung führt.	Die Handlungsorientierung ist mehr oder weniger Praxis, weil man praktisch arbeitet, daher führt eine Verbindung von Handlungsorientierung zum praktischen Lernen.	Hinzufügen eines Verbindungspfeils zwischen "Praktisches Lernen" und "Handlungsorientierung"	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 39	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen Hinzufügen von Relationen	Die ist bei mir eben dieses theoretische Lernen, ah eh auch praktisches Lernen. Ja. Theoretisches Lernen ist ein Blödsinn. Das ist dann auch das praktische Lernen, eben [...] durch die Speisenzubereitung, durch Erstellung eines Planes, durch die verschiedenen Aspekte. Also würde ich auch zu dem Punkt dazugeben da oben. Ich mach da jetzt so querdarüber mal.	Die Fachpraxis Ernährung ist auch praktisches Lernen durch z.B. Speisenzubereitung, Erstellen eines Planes, also gehört zwischen Fachpraxis Ernährung und Praktisches Lernen ebenfalls ein Pfeil.	Hinzufügen eines Verbindungspfeils zwischen „Fachpraxis Ernährung“ und „Praktisches Lernen“	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 41	Änderung der Struktur der Concept Map	I: Oder sind alle drei/also stellen alle drei Begriffe dasselbe für Sie da? B2: Dasselbe nicht. Ich würde es auch nicht unter einem Punkt dazugeben. Es ist [...] Ja, ich finde es steht jedes für sich selbst.	Die drei Begriffe stellen nicht dasselbe dar, stehen alle für sich selbst	Die drei Überbegriffe stehen für sich selbst	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 41	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Also praktisches Lernen muss nicht unbedingt was mit der Fachpraxis dazu/ zu tun haben.	Die drei Überbegriffe stehen alle für sich selbst. Praktisches Lernen muss nicht	~~Die drei Überbegriffe stehen für sich selbst~~	

		Also die stehen schon alleine, sicher sind sie sehr verbunden. Die Handlungsorientierung muss ja unbedingt auch nichts mit dem Lernen zu tun haben. Es geht wieder eben um den praktischen Teil, den ich da sehe, wo sicher ein Lernen dabei ist, ja, aber es muss ja nicht immer dabei sein. Meiner Meinung nach.	unbedingt etwas mit der Fachpraxis zu tun haben und Handlungsorientierung muss wiederum nichts mit dem Lernen gemeinsam haben.		
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 42-43	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	I: Das heißt Sie sind der Meinung, dass alleine durch das praktische Tun nicht immer unbedingt Lernen stattfindet? B2: Ja.	Beim praktischen Tun allein findet nicht immer Lernen statt.	Praktischen Tun impliziert nicht immer Lernen	
Interview 2.2.2020-02-19, Pos. 45	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Ja, da würden mir jetzt auch nichts anderes mehr einfallen oder [...] ich würde auch nichts ändern, also. [6s] Ja. [4s] Nichts zum Ergänzen dabei.	Es werden keine Änderungen beim Themenbereich der "Fachpraxis Ernährung" vorgenommen.	Keine Änderungen beim Themenbereich „Fachpraxis Ernährung“	

13.6.3 Tabelle B3 (eigene Darstellung)

Dokument	Codes	Paraphrasiertes Segment	Paraphrasen	Generalisierung	Reduktion
Interview1.3.2020-01-15, Pos. 4	Studienfortschritt	Derzeit befinde ich mich im dritten Semester des Masterstudiums für Lehramt Haushaltsökonomie und Ernährung.	Befragte befindet sich im 3. Semester des Masterstudiums Lehramt Haushaltsökonomie und Ernährung	3. Semester Masterstudium Haushaltsökonomie und Ernährung	K0 Studienfortschritt: 3. Semester Masterstudium Haushaltsökonomie und Ernährung - Masterpraxis im 3. Semester auf einer, von der Universität zugeordneten, Schule
Interview1.3.2020-01-15, Pos. 4	Studienfortschritt	Und ich habe soweit alle Lehrveranstaltungen absolviert und auch die Prüfungen abgeschlossen. Derzeit befinde ich mich in der [...] Masterarbeitsphase, das heißt ich verfasse gerade meine Masterarbeit.	Befragte hat alle Masterlehveranstaltungen abgeschlossen und verfasst gerade ihre Masterarbeit	Alle Lehrveranstaltungen abgeschlossen, Masterarbeit	
Interview1.3.2020-01-15, Pos. 8	Studienfortschritt	Im zweiten Semester? Ja, im zweiten Semester.	Masterschulpraxis wurde im 2. Semester des Masterstudiums absolviert	Masterpraxis im 2. Semester absolviert	K1.1 Bedeutung von Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt): - weit gefasster Begriff - wichtig und essenziell im Fach Ernährung und Haushalt - Verbindung von Theorie und Praxis
Interview1.3.2020-01-15, Pos. 12	Bedeutung von Handlungsorientierung	Also ich finde, Handlungsorientierung ist ja ein sehr breit gefasster Begriff	Handlungsorientierung ist ein sehr breit gefasster Begriff	sehr breit gefasst	
Interview1.3.2020-01-15, Pos. 12	Bedeutung von Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt)	und gerade im Fach Ernährung und Haushalt ist es schon wichtig, weil wir ja eine Verbindung von Theorie und Praxis haben. Das heißt, man sollte immer einen Theoriepart haben und dann in der Praxis das dann auch umsetzen.	Handlungsorientierung in Ernährung und Haushalt wichtig wegen Verbindung von Theorie und Praxis, Unterrichtseinheiten sollten immer aus Theorie und einer Umsetzung dessen in der Praxis bestehen	Wichtig aufgrund von Theorie-Praxis-Verbindung	
Interview1.3.2020-01-15, Pos. 12	Bedeutung von Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt)	Das heißt ohne Handlungsorientierung im Fach Ernährung und Haushalt, finde ich, geht es nicht, also das ist essenziell und sollte auch essenziell sein. Also meiner Meinung nach sollte das auch jede Lehrkraft später auch als wichtig empfinden und auch einsetzen.	Ohne Handlungsorientierung in Ernährung und Haushalt geht es nicht, es ist essenziell. Jede Lehrkraft sollte dies als wichtig empfinden und Handlungsorientierung einsetzen.	Essenziell im Fach Ernährung und Haushalt	
Interview1.3.2020-01-15, Pos. 14	Charakterisierung von	Wie schon erwähnt, in Ernährung und Haushalt haben wir immer Theorie und Praxis und	Handlungsorientierung wird durch den Praxisteil gekennzeichnet	Praxisorientiert	K1.2 Charakterisierung von Handlungsorientierung (im

	Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt)	kennzeichnet wird die Handlungsorientierung meiner Meinung nach eben eher durch den Praxisteil.			Fach Ernährung und Haushalt): • Praxisteil • Erziehung zur Selbstständigkeit • Produktorientierung • Interessensorientierung • Verbindung von Kopf- und Handarbeit
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 14	Charakterisierung von Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt)	Das heißt, dass die Kinder wirklich zur Selbstständigkeit erzogen werden oder dahin bewegt werden sollen. Das heißt sie sollen wirklich anhand von einem Rezept zum Beispiel etwas zubereiten können.	Handlungsorientierung soll die Schüler*innen zur Selbstständigkeit erziehen z.B. anhand von einem Rezept selbstständig eine Speise zubereiten	Förderung der Selbstständigkeit	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 14	Charakterisierung von Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt)	Es soll auch immer ein Produkt entstehen. Also Handlungsorientierung ist ja immer mit einer Produktorientierung verbunden. Es soll natürlich auch interessensorientiert sein, das heißt es soll am Interesse der Schülerinnen und Schüler gerichtet sein.	Handlungsorientierung ist produkt- und interessensorientiert	Produkt- und interessensorientiert	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 14	Charakterisierung von Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt)	Und ansonsten [...] Selbstständigkeit fördern, ganz klar, es soll auch eine Verbindung von Kopf, Hand, Kopf- und Handarbeit sein. Das heißt einerseits eben die Theorie, das könnte zum Beispiel sein das Rezept, das schriftliche, und dann die Erarbeitung des Rezepts - das wäre dann die Handarbeit sozusagen.	Handlungsorientierung als eine Verbindung von Kopf- und Handarbeit (z.B. Rezept und Erarbeitung des Rezepts)	Verbindung von Kopf- und Handarbeit	K1.3 Lernziele von Handlungsorientiertem Unterricht: • wie Kennzeichnungsmerkmale • Selbstständigkeit
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 16	Lernziele von Handlungsorientiertem Unterricht	Lernziele würde ich jetzt ähnlich sagen wie die Kennzeichnungsmerkmale. Lernziel vor allem die Selbstständigkeit. Also Handlungsorientierung / Dass die Schüler das wirklich selber durchführen und dadurch eben zur Selbstständigkeit erzogen werden. Das würde jetzt für mich das größte Lernziel darstellen.	Lernziele ähnlich wie Kennzeichnungsmerkmale, größtes Lernziel: Selbstständigkeit	~~Selbstständigkeit~~	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 20	Überprüfung der Lernziele im	Ich würde jetzt sagen, wenn jetzt eben die Schüler / Wie gesagt ich nehme jetzt wieder das Beispiel	Beispiel einer Lernzielüberprüfung: Schüler*innen bekommen ein Rezept,	Zubereitete Speise als Produkt wird bewertet	

	Handlungsorientierten Unterricht	vom Rezept her. Sie arbeiten das Rezept ab [...], sie produzieren das / also wir haben dann ein Produkt und im Endeffekt wird dann das Produkt als Ergebnis genommen und damit wird dann das Lernziel überprüft oder kann überprüft werden. Das heißt, wenn sie jetzt das richtig zubereitet haben / Manchen verschiedenen Zubereitungsarten ist es ja wichtig, wie man das zubereitet und wenn das dann nicht richtig erfolgt, dann sieht man das ja am Endergebnis, dass es nicht funktioniert hat. Also ich würde das mit dem Produkt vergleichen.	bereiten die Speise zu und die Speise als Ergebnis und Produkt wird dann bewertet		K1.4 Überprüfen der Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht: • Produkt (z.B. Gericht) • Überprüfung der Handlungen nach einem gewissen Zeitraum, um zu schauen, was bei den Schüler*innen in Erinnerung geblieben ist
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 20	Überprüfung der Lernziele im Handlungsorientierten Unterricht	Man kann das auch vergleichen, indem man sagt: Okay, man hat eine Zeitspanne von drei Wochen. Man macht etwas in der Woche Eins und nach drei Wochen schaut man nochmal nach, sei es jetzt die Schneidetechniken oder sonstige Zubereitungsarten, und dann könnte man das nochmal überprüfen: „Was ist hängengeblieben? Hat die Handlungsorientierung nochmal / Oder ist das nochmal [...] im Kopf geblieben oder können das die Schüler noch?“	Anderes Beispiel: Man lehrt den Schüler*innen etwas (z.B. Schneidetechniken) und überprüft nach einem gewissen Zeitraum (z.B. zwei Wochen), was bei den Schüler*innen in Erinnerung geblieben ist	Überprüfung des Könnens nach einem gewissen Zeitraum	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 24	Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (im Fach Ernährung und Haushalt)	Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Die Nahrungszubereitung auf jeden Fall. [...] Ja man kann Handlungsorientierung auch [...] / Nein, ich würde eigentlich sagen Nahrungszubereitung.	Nahrungszubereitung als Handlungsorientierte Methode in der NMS	Nahrungszubereitung	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 26	Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (im Fach	Ja natürlich. Da gibt es natürlich verschiedene Methoden. Zum Beispiel auch eine Gruppenarbeit kann Handlungsorientierung	Gruppenarbeit, Offenes Lernen als Handlungsorientierte Methoden in der AHS	Gruppenarbeit, Offenes Lernen	
					K1.5 Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (im Fach Ernährung und Haushalt): • Nahrungszubereitung

	Haushaltsökonomie und Ernährung)	hervorrufen. Was gibt es noch für Methoden? [...] Offenes Lernen [...]. So in diese Richtung.			K1.5 Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung): • Gruppenarbeit • Offenes Lernen K1.6 Handlungsprodukte: • Schriftliche Ausarbeitungen • Portfolio • Jede Aufgabenstellung hat ein Produkt zur Folge K1.7 Chancen/Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts: • Abwechslung im Unterricht • Förderung der Selbstständigkeit • Lehrperson kann beobachtende Rolle einnehmen • Förderung der Individualität
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 30	Handlungsprodukte	Ja das kann auch sein/ wenn sie zum Beispiel bei einem Portfolio arbeiten, dann ist das Portfolio das Endprodukt. Oder von einer Gruppenarbeit. Schriftliche Ausarbeitungen können ein Endprodukt sein. Ja. Im Prinzip ist eigentlich jede Aufgabenstellung /hat immer ein Endprodukt. Also es gibt immer Aufgaben, die zu einem Ziel führen und das ist dann immer das Endprodukt.	Portfolio, schriftliche Ausarbeitungen z.B. einer Gruppenarbeit, Endprodukt jeder Aufgabenstellung als Handlungsprodukte	Schriftliche Ausarbeitungen, Portfolio	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 32	Chancen/Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts	Vorteile: Es belebt den Unterricht und ich glaube, es ist auch für die Schülerinnen und Schüler mal eine Abwechslung und nicht immer nur Theorie und immer nur, im schlimmsten Fall jetzt, etwas Schriftliches festhalten	Handlungsorientierung belebt den Unterricht, ist im Vergleich zur Theorie eine Abwechslung für die Schüler*innen	Belebung und Abwechslung im Unterricht	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 32	Chancen/Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts	sondern die Schüler können sich ein bisschen mehr entfalten. Sie können so arbeiten, wie sie möchten. Die anderen brauchen es vielleicht ein bisschen ruhiger, die anderen ein bisschen lauter oder eine bisschen eine offenere Umgebung. Das heißt Vorteile sehe ich im Einen, dass die Selbstständigkeit für die Schüler mehr wird und auch mehr werden sollte.	Schüler*innen können sich entfalten und so arbeiten, wie sie möchten -> Selbstständigkeit der Schüler*innen wird gefördert	Förderung der Selbstständigkeit	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 32	Chancen/Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts	Auch für die Lehrkraft sehe ich auch Vorteile, weil man kann sich als Lehrkraft einmal ein bisschen zurückziehen und kann auch das als außenstehende Person ein bisschen mehr betrachten: „Wie arbeiten die Schüler*innen zusammen? Gibt es jetzt irgendwelche Gruppenbildungen? Gibt es	Vorteil für Lehrperson, da sie sich ein wenig zurückziehen kann und das Unterrichtsgeschehen als außenstehende Person beobachten kann	Lehrperson kann beobachtende Funktion einnehmen	

		Ausgrenzungen?“ Also es ist auch für die Lehrperson ein Vorteil.			
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 32	Chancen/Vorteile des Handlungsorientierten Unterrichts	Und auch zu den Chancen auch für die Schülerinnen und Schüler: Eben jeder ist anders, jeder ist individuell und manche können in solchen handlungsorientierten Phasen besser arbeiten, manche vielleicht schlechter aber dass auch die Individualität der Schülerinnen und Schüler dadurch Möglichkeit bekommt, sich auszubereiten oder zu entfalten.	Individualität der Schüler*innen wird gefördert	Förderung der Individualität der Schüler*innen	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 34	Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts	Auf jeden Fall. Also Herausforderungen ist eben auch als Lehrperson, dass man das zulassen kann, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten. Also ich kann nur von mir persönlich reden. Es ist dann oft/ man sieht dann einen/ einen Griff und denkt sich: Ah eigentlich ich selbst würde es anders machen oder das wäre jetzt sinnvoller oder das wäre jetzt kürzer. Also da sehe ich eine Herausforderung, dass man sich auch als Lehrkraft wirklich zurückziehen kann und die Schüler arbeiten lässt. Es ist eigentlich egal, wie die Schüler*innen zum Ergebnis kommen. Es gibt ja unterschiedliche Wege. Man muss ja nicht den Weg selbst verfolgen, den man selber machen würde. Das sehe ich als Herausforderung.	Herausforderung, sich als Lehrperson zurückzuziehen und die Schüler*innen selbstständig arbeiten zu lassen und die unterschiedlichen Wege zum Ergebnis der Schüler*innen zu akzeptieren	Herausforderung, als Lehrperson im Hintergrund zu stehen	K1.8 Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts: • Lehrperson muss Abstand nehmen von der führenden Rolle • hohe Vorbereitungszeit • nicht jede*r Schüler*in kann sich bei dieser Methode bestmöglich entfalten • oft nicht optimale Gegebenheiten für die Umsetzung vorhanden
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 34	Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts	Auch die Vorbereitungszeit als Lehrkraft ist eine Herausforderung, den zeitlichen Aspekt, der nicht zu vergessen ist. Es muss wirklich genau geplant sein, was wann erfolgen soll und dass man	hohe Vorbereitungs- und Planungszeit der Lehrperson	Hoher Vorbereitungs-aufwand	K1.9 Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht:

		dann auch in dem Zeitraum, den man zur Verfügung hat, dann den nicht überschreitet.			- Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht als Form der Nahrungszubereitung K1.9.1 Unterrichtsbeispiel zur Handlungsorientierung: - Thema: Einführung der Schneidetechniken am Beispiel der Zwiebel - Theoretische Erarbeitung des Arbeitsablaufes (Theorieteil) und anschließende Durchführung in der Praxis
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 36	Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts	Probleme könnten auch sein, wie vorher erwähnt/ Manche brauchen den offenen Unterricht oder brauchen die Handlungsorientierung, andere eher nicht. Dass man da ein Mittelmaß findet.	Nicht alle Schüler*innen kommen mit dem Handlungsorientierten, Offenen Unterricht zurecht, somit ist es wichtig ein Mittelmaß zu finden	Handlungsorientierter Unterricht nicht für jede*n Schüler*in	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 38	Erfahrungen mit Handlungsorientiertem Unterricht (im Fach Ernährung und Haushalt)	Gesehen auf jeden Fall, eben im Rahmen der Schulpraxis sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium. Selbst durchgeführt natürlich auch, weil ich immer in einer NMS war in den Schulpraktika und deswegen eine Nahrungszubereitung nicht umgangen werden konnte, was ich auch gut finde und deswegen habe ich das durchaus schon selbst auch unterrichtet.	Handlungsorientierter Unterricht wurde sowohl gesehen als auch selbst durchgeführt in diversen Schulpraktika in der NMS (in Form der Nahrungszubereitung)	Nahrungszubereitung in diverse Schulpraktika in der NMS	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 40	Unterrichtsbeispiel zur Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt)	Das war im ((Monat und Jahr des Unterrichtsbeispiels)) / da war ich an einer NMS und da ging es um die Einführung von Schneidetechniken am Beispiel vom Schneiden einer Zwiebel.	Unterrichtsbeispiel von Handlungsorientiertem Unterricht: Einführung der Schneidetechniken am Beispiel der Zwiebel	Einführung der Schneidetechniken	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 40	Unterrichtsbeispiel zur Handlungsorientierung (im Fach Ernährung und Haushalt)	Die Handlungsorientierung in diesem Gebiet kam zum Einsatz, indem die Schülerinnen und Schüler Wort- und Bildkarten vom korrekten Schneiden einer Zwiebel bekommen haben. Die haben sie zuerst in einer Gruppe in die richtige Reihenfolge bringen müssen, das heißt die Bilder und die Wortkarten zuerst zuordnen und dann noch in einen richtigen Ablauf bringen müssen. Und anhand von diesen Wort- und Bildkarten sollten sie dann das wirklich in der Praxis auch umsetzen, also die	Schüler*innen bekamen Wort- und Bildkarten vom Zwiebelschneiden (theoretische Erarbeitung) und mussten diese ordnen. Anschließend sollten sie dies aus dem Gedächtnis heraus in der Praxis umsetzen. Das Produkt (Zwiebelwürfel) wurde kontrolliert.	Erarbeitung des Arbeitsablaufes mit Wort- und Bildkarten (Theorieteil) und anschließende Durchführung in der Praxis	

		Wort- und Bildkarten durften sie dann noch einige Minuten verinnerlichen. Die wurden dann weggeräumt, das heißt sie sollten das wirklich dann aus dem Gedächtnis heraus die Zwiebel zerkleinern und [...] das haben sie dann auch gemacht und ich habe dann von jedem Schüler auch noch schriftlich den Ablauf vom Zwiebelschneiden erhalten. Genau, das heißt wir haben einerseits die Erarbeitung theoretisch, dann die Durchführung und das Produkt, die Zwiebelwürfel, habe ich dann auch gesehen von jedem Schüler und von jeder Schülerin und ich hab dann auch noch einen schriftlichen Arbeitsauftrag zum korrekten Schneiden einer Zwiebel eingesammelt.			
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 42	Tätigkeit als Lehrkraft	Ja genau [...], seit [...] ((Monat des Beginns der Lehrtätigkeit)) an einer Neuen Mittelschule. Genau. Aber nicht im Fach Ernährung und Haushalt, sondern in anderen Fächern.	Befragte unterrichtet an einer NMS, aber nicht im Fach Ernährung und Haushalt	NMS	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 48	Verständnis von Theoretischem Lernen	Ja theoretisches Lernen ist für mich, wenn die Schülerinnen Schülern etwas verschriftlichen, einen Arbeitsauftrag bearbeiten/ alles was irgendwie schriftlich festgehalten wird. Das ist für mich theoretisches Lernen, das heißt, wenn sie das dann auch wiedergeben können. Das wäre jetzt für mich theoretisches Lernen.	Theoretisches Lernen, wenn Schüler*innen etwas verschriftlichen (z.B. einen Arbeitsauftrag) und dann auch wiedergeben können	Etwas schriftlich festhalten und anschließend wiedergeben können	K0.1 Tätigkeit als Lehrkraft: - NMS K2.1 Verständnis von Theoretischem Lernen: - Etwas schriftlich festhalten
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 50	Verständnis von Praktischem Lernen	Praktisches Lernen ist für mich, wenn die Schülerinnen und Schüler dabei etwas tun. Natürlich tun sie auch beim Theoretischen Lernen was, indem sie was	Praktisches Lernen, wenn Schüler*innen etwas tun, produzieren, herstellen. Es soll ein Produkt (z.B. durch Arbeiten mit Materialien)	Etwas tun, produzieren, herstellen	

		aufschreiben, aber indem sie etwas produzieren oder [...] indem sie etwas herstellen, indem wir ein Produkt am Ende haben. Natürlich habe ich auch im theoretischen Lernen ein Produkt, weil der Arbeitsauftrag ist erledigt. Das Produkt ist, sagen wir mal die Frage ist beantwortet, das Produkt ist da. Aber [...] einfach mit auch Materialien arbeiten, dass dann ein Produkt entsteht.	entstehen. Aber auch beim Theoretischen Lernen Produkt (z.B. aufgeschriebenen Text)		K2.2 Verständnis von Praktischem Lernen: Etwas tun, produzieren
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 52	Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis	Zu Beginn möchte ich sagen, dass auf jeden Falls/auf jeden Fall beides zur Anwendung kommen soll. Das heißt es soll nicht nur Theorie und nicht nur Praxis sein, weil die sind/ die zwei Aspekte sind miteinander verbunden, das heißt sie müssen auch interagieren.[...]	Theorie UND Praxis sollen zum Einsatz bekommen, da diese miteinander verbunden sind und interagieren müssen	Verknüpfung von Theorie und Praxis	K2.3 Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis: - Verbindung von Theorie und Praxis - Verhältnis abhängig vom Schultyp
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 52	Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis	Ja, ich finde, es kommt dann an welcher Schultyp das ist.	Theorie-Praxis-Verhältnis hängt vom Schultyp, also Unterrichtsfach ab	Verhältnis abhängig vom Schultyp	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 52	Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis (im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung)	Wenn wir jetzt vom Fach Haushaltsökonomie und Ernährung sprechen, denke ich schon, dass es auch wichtig ist, dass ein Praxisteil dabei ist.	Auch im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung Praxisteil in jeder Stunde wichtig	Praxis gehört in jede Stunde	K2.3 Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis (im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung): Praxisteil wichtig
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 52	Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts	Aber es ist halt in manchen Schulen sind einmal nicht die Gegebenheiten da, dass man das überhaupt durchführen kann.	Nur gibt es in manchen Schulen nicht die Gegebenheiten dazu (z.B. Lehrküche)	Keine optimalen Gegebenheiten zur Umsetzung	

Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 52	Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis (im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung) Grenzen/Probleme bei der Umsetzung von Unterricht im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung	Das heißt es / Ich persönlich finde, dass Praxis in jeder Stunde gehört. Also für mich ist das was Wichtiges, weil ja auch wieder Konfuzius sagt: "Nur das was ich wirklich tue, das merke ich mir auch, auf längere Zeit gesehen." Natürlich ist es dann immer von Schule zu Schule unterschiedlich: Kann man das jetzt einsetzen? Gibt es eine, eine, eine Lernküche oder ist das eben nicht vorhanden?	Laut dem Zitat von Konfuzius merkt man sich durch das praktische Tun am meisten, daher gehört Praxis in jede Stunde	Praxis gehört in jede Stunde	K2.4 Erfahrungen mit Theorie-Praxis-Verhältnis (im Fach Ernährung und Haushalt): • 20 min Theorie – Rest Praxis K2.5 Verknüpfung von Theoretischem und Praktischem Lernen:
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 54	Herausforderungen/Probleme/Grenzen des Handlungsorientierten Unterrichts	Also ich kann jetzt wieder nur von den Neuen Mittelschulen sprechen, weil die Praktika dort absolviert wurden. Da ist es eigentlich immer so gemacht worden, dass Theorie und Praxis gemischt wurde. Das heißt meistens war es am Anfang der Stunde, sagen wir mal 20 Minuten, je nachdem wie lange dann die Einheit dauert, aber ungefähr 20 Minuten, ein kurzer Theorieinput, wo auch die Schülerinnen und Schüler selbstständig zum Theorieteil beigetragen haben, sei es jetzt eine offene Fragerunde oder ein/ ein Arbeitsauftrag. Und dann wurde aber eigentlich immer auch in die Praxis gegangen und dort wurde dann auch zubereitet also dort gab es dann auch verschiedene Speisen. Das heißt, es ist eigentlich immer beides vorgekommen in meinen Praktikas.	Bei Praktika in NMS: in jeder Einheit Theorie (ca. 20 min) mit Beteiligung der Schüler*innen durch eine offene Fragenrunde oder Arbeitsauftrag, anschließend Praxis mit Zubereitung einer Speise	20 min Theorie – Rest Praxis	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 56	Verknüpfung von Theoretischem und	Miteinander verknüpfen, das wäre, wenn ich jetzt nochmal auf das Beispiel zurückkomme mit dem	Verknüpfung von Theorie und Praxis: Beispiel vom Zwiebelschneiden: zuerst	Erarbeitung des Arbeitsablaufes mit Wort- und Bildkarten	

	Praktischem Lernen Unterrichtsbeispiel zur Theorie-Praxis-Verknüpfung:	Zwiebelschneiden zum Beispiel. Da habe ich, da sieht man es wirklich, ist ein super Beispiel eigentlich, weil man hat Theorie und Praxis verknüpft, indem man zuerst theoretisch den Arbeitsablauf lernt sozusagen, indem sie die Wort- und Bildkarten reihen. Das würde ich als Theorie einsehen. Und dann gehen sie in die Praxis und führen das durch - und das wäre dann die Praxis.	theoretische Erarbeitung des Arbeitsablaufes mit Wort- und Bildkarten (Theorieteil) und anschließende Durchführung in der Praxis	(Theorieteil) und anschließende Durchführung in der Praxis	• Umsetzung der Theorie in der Praxis K2.5.1 Unterrichtsbeispiel zur Theorie-Praxis-Verknüpfung: • Theorie: Erarbeitung des Arbeitsablaufes des Zwiebelschneidens mit Wort- und Bildkarten • Praxis: Durchführung in der Praxis auf Basis der theoretischen Inhalte
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 56	Verknüpfung von Theoretischem und Praktischem Lernen Unterrichtsbeispiel zur Theorie-Praxis-Verknüpfung:	Und wenn sie vorher den Theorieteil nicht gemacht hätten, dann wüssten sie ja nicht, was sie dann in der Praxis tun sollen. Also das wäre für mich einfach eine Verknüpfung, wo man vorher in der Theorie lernt, wie es geht und dann in der Praxis wirklich durchführt.	Verknüpfung von Theorie und Praxis dadurch, dass die Schüler*innen ohne der zuvor besprochenen Theorie nicht wüssten, wie es in der Praxis gemacht wird. Also sie lernen die Theorie, die sie dann in der Praxis durchführen.	Umsetzung der Theorie in der Praxis	K3.5: Begründung für Fachpraxis Ernährung: • für die Zukunft von großer Bedeutung, da jede*r Schüler*in einmal einen Haushalt führen wird • essenziell
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 60	Begründung für Fachpraxis Ernährung	Ich finde es, es gehört in jeder Mittelschule unterrichtet. Also das ist was Wesentliches, weil es eins von den Fächern ist, was alle Schülerinnen und Schüler später mal auf jeden Fall benötigen. Weil jedes Kind, jede Schülerin, jeder Schüler wird einmal einen Haushalt führen. Das heißt, das ist eins der essenziellen Fächer. Natürlich sind andere Fächer auch wichtig, das ist klar, aber das betrifft wirklich jeden.	Fachpraxis Ernährung gehört in jeder Mittelschule unterrichtet, weil es eins von den Fächern ist, das die Schüler*innen später auf jeden Fall benötigen. Da jedes Kind einmal einen Haushalt führen wird.	Fachpraxis Ernährung ist essenziell	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 60	Grenzen und Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Das heißt meine Vorstellungen sind eigentlich, dass das [...] zu wenig Anerkennung bekommt bzw. dann auch in Schulen, wo es einen Schwerpunkt gibt, dann Stunden von EH abgezweigt werden müssen, um das für den	Fach bekommt jedoch zu wenig Anerkennung, oft werden Stunden gekürzt	Zu wenig Anerkennung	K3.1 Vorstellungen zum Begriff Fachpraxis Ernährung: • Nahrungszubereitung

		Schwerpunkt herzunehmen. Das heißt, die Anerkennung ist meines Erachtens nicht so groß.			K3.2 Formen der Fachpraxis Ernährung: • Nahrungszubereitung K3.3 Grenzen/Probleme bei Fachpraxis Ernährung: • oft keine optimalen räumlichen Gegebenheiten • geringes Stundenausmaß • Lebensmittelintoleranzen und -allergien • geringe Wertschätzung
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 62	Vorstellungen zum Begriff Fachpraxis Ernährung	Also Fachpraxis ist für mich/ ja Fachpraxis ist für mich die Nahrungszubereitung.	Nahrungszubereitung als Fachpraxis Ernährung	Nahrungszubereitung	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 64	Vorstellungen zum Begriff Fachpraxis Ernährung Formen der Fachpraxis Ernährung	Also ja das Wort Praxis ist für mich etwas Praktisches ausführen, das ist für mich Nahrungszubereitung.	Unter Fachpraxis wird rein die Nahrungszubereitung verstanden. Praxis= etwas Praktisches ausführen	~~Nahrungszubereitung~~	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 66	Grenzen und Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Ja Probleme sind ganz klar. Nicht jeder Schulstandort hat die Möglichkeit eine Lehrküche bereitzustellen, das heißt das ist einmal das erste Problem, das gar nicht einmal die/ die räumlichen Situationen gegeben sind.	Nicht jeder Schulstandort hat die erforderlichen räumlichen Gegebenheiten (z.B. Lehrküche)	Fehlen der erforderlichen räumlichen Gegebenheiten	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 66	Grenzen und Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Ein weiteres Problem ist auch das Stundenausmaß. Wie vorher schon erwähnt, es ist/ ist leider oftmals so, dass für einen Schwerpunkt die Stunden von EH weggenommen. Das heißt man hat dann gar nicht mehr die eigentliche Stundenanzahl über, muss dann die Stunden zusammenlegen, damit man wirklich dann einen sinnvollen Unterricht auch mit Zubereitungsarten machen kann. Das heißt, das ist das zweite Problem.	Geringes Stundenausmaß, muss daher Stunden zusammenlegen, um sinnvollen Unterricht gestalten zu können	Geringes Stundenausmaß	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 66	Grenzen und Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Was immer mehr ein Problem unter Anführungszeichen sein könnte, sind auch die verschiedenen Lebensmittelallergien, Lebensmittelintoleranzen. Da muss auch darauf geachtet werden. Das	Lebensmittelallergien und Lebensmittelintoleranzen der Schüler*innen müssen beachtet werden	Lebensmittelallergien und -intoleranzen	

		heißt, man kauft dann entweder Produkte die laktosefrei sind und welche, die eben nicht laktosefrei sind und macht das auf zwei/ macht zwei verschiedene Gerichte. Das ist natürlich dann auch wieder organisatorisch zu managen.			
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 66	Grenzen und Probleme bei Fachpraxis Ernährung	Ja und auch ein Problem könnte auch sein die [...] dass von den Schülerinnen und Schülern jetzt die/ das Interesse vielleicht nicht so gegeben ist, welche denken sich: Ja okay, bereiten wir halt was zu. Aber dass das eigentlich eben, wie schon erwähnt, für später wirklich essentiell ist, für jedes Kind/ dass einfach das Bewusstsein von den Kindern her nicht da ist. Ich meine, meine Erfahrungen sind, dass sie schon immer Freude haben am Zubereiten, aber dass da auch/ dass das wirklich Unterricht ist, dass das jetzt nicht nur eine Freistunde ist oder ein/ ein Vergnügen sondern auch wirklich eine Planung dahinter steckt. Da habe ich manchmal den Eindruck, dass das vielleicht nicht so gesehen wird von den Schülerinnen und Schülern. Und auch die Wertschätzung dann gegenüber, weil man bereitet ja doch was vor und möchte das machen und dass das dann auch wertgeschätzt wird, dass man sich da Mühe gemacht hat.	Interesse und Bewusstsein für die Wichtigkeit des Faches der Schüler*innen eventuell nicht gegeben. Fach sollte nicht als Freistunde oder Vergnügen angesehen werden, sondern auch wertgeschätzt werden von den Schüler*innen	geringe Wertschätzung	K3.4 Vorkommen im Studium: • Gute Mischung an Lehrveranstaltungen • Verschiede Methoden und Unterrichtsplanung • Nahrungszubereitung wurde in ein paar Lehrveranstaltungen in den Fokus genommen
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 70	Vorkommen im Studium	Ja, also es ist generell so, dass [...] im Studium für Lehramt Haushaltsökonomie und Ernährung die Praxisstunden, sage ich einmal, sehr begrenzt sind, wenn man es	Praxisstunden sind im Lehramtsstudium Haushaltsökonomie und Ernährung sehr begrenzt im Vergleich zur	Wenig Unterrichtspraxis	

		mit einer PH vergleichen würde, aber wir haben uns ja bewusst für diesen Weg entschieden. Das heißt, wir haben das vorher auch schon gewusst, dass das so sein wird.	Pädagogischen Hochschule (PH)		
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 70	Vorkommen im Studium	Trotzdem gab es ein paar Lehrveranstaltungen, wo wirklich die Nahrungszubereitung in den Fokus genommen wurde. Und die habe ich eigentlich noch sehr gut in Erinnerung, weil das auch so ein bisschen die Höhepunkte waren in der universitären Ausbildung. Weil da wirklich dann eben etwas produziert wurde und dann auch verkostet wurde. Das heißt die Fachpraxis wurde schon in den Blick genommen, aber etwas weniger als wie bei den PH, PHs.	Nahrungszubereitung als Fachpraxis Ernährung wurde in ein paar Lehrveranstaltungen behandelt, waren Höhenpunkte der universitären Ausbildung, weil Student*innen selbst etwas zubereiten und verkosten konnten	Nahrungszubereitung thematisch in Lehrveranstaltungen behandelt	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 74	Vorkommen im Studium	Nein, also es ist eine/ eine gute Mischung. Wir lernen sowohl, wie man das jetzt theoretisch macht und wie man das dann umsetzt.	Gute Mischung an Lehrveranstaltungen: es wurde sowohl theoretisch aufbereitet als auch behandelt, wie die Umsetzung in der Praxis ausschauen kann	Gute Mischung an Lehrveranstaltungen	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 74	Vorkommen im Studium	Und wir lernen auch, man lernt auch verschiedene Unterrichtsmethoden kennen. Also es ist jetzt nicht nur die Nahrungszubereitung. Wir haben auch ganz viele verschiedene Unterrichtsplanungen gemacht: Wie kann man das jetzt methodisch aufbereiten? Also da ist natürlich auch da noch der didaktische Hintergrund auf jeden Fall da.	Neben der Nahrungszubereitung viele verschiedene Unterrichtsmethoden mit Unterrichtsplanungen, methodischer Aufbereitung und didaktischem Hintergrund kennengelernt	verschiedene Unterrichtsmethoden mit Unterrichtsplanungen	
Interview 1.3.2020-01-15, Pos. 76	Ergänzungen zum Themenfeld	Nein, ich glaube nicht zur Zeit.	Keine Ergänzungen zum Themenfeld des Interviews	Keine Ergänzungen	K4 Ergänzungen zum Themenfeld: • keine
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 8	Hinzufügen von Relationen	Änderung nicht, sondern eine Ergänzung. Und zwar bei der Fachpraxis Ernährung. Das war beim	Beim Begriff "Fachpraxis Ernährung" -> "das heißt/so wie"-	Hinzufügen von „Experimente,“ und	K5.1 Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten, K5.7 Hinzufügen von Relationen

	Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	ersten Interviewtermin für mich immer eigentlich nur die Nahrungszubereitung aber eigentlich gehören da auch die Experimente dazu, sei es jetzt Stärkenachweis zum Beispiel oder auch Verkostungen. Unterschiedliche Joghurts oder Butterverkostungen. So in die Richtung. Also das würde ich auf jeden Fall noch ergänzen, dass das auch zur Fachpraxis Ernährung gehört.	>"Nahrungszubereitung" werden "Experimente" und "Verkostungen" durch "Und"-Verbindungen ergänzt.	„Verkostungen“ durch „Und“-Verbindung	& evtl. K5.9 Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen: <u>Fragenbereich 3 (Fachpraxis Ernährung):</u> Hinzufügen von „Experimente,“ und „Verkostungen“ durch „Und“-Verbindung (Begriffsverständnis von Fachpraxis Ernährung wurde erweitert)
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 8	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Ansonsten habe ich jetzt nichts ergänzt.	Außer beim Begriff "Fachpraxis Ernährung" werden keine Ergänzungen in der Concept Map vorgenommen.	vorerst keine weiteren Ergänzungen	K5.7 Hinzufügen von Relationen & K5.9: Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen: Verbindungslinien zwischen den drei Themenbereichen (da die Begriffe in Zusammenhang stehen)
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 8	Allgemeiner Eindruck von Concept Map	Also ich finde die Concept Map sehr übersichtlich und es spiegelt eben genau das wieder, was ich beim ersten Interviewtermin gesagt habe.	Die Befragte findet die Concept Map sehr übersichtlich und sie spiegelt ihre Subjektiven Theorien aus dem ersten Interview wider.	Sehr übersichtlich, spiegelt Subjektive Theorien wider	
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 8	Hinzufügen von Relationen Hinzufügen von inhaltlichen Konzepten	Als Ergänzungen habe ich eben nur die eine zur Fachpraxis Ernährung.	Die einzige Änderung, die an der Concept Map gemacht wird, ist das Hinzufügen der Begriffe "Verkostungen" und "Experimente" beim Themenbereich "Fachpraxis Ernährung".	~~Hinzufügen von „Experimente,“ und „Verkostungen“~~	
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 10	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Ich muss ehrlich sagen, dass das Wort Fachpraxis/ war für mich beim ersten Termin sehr verwirrend. Ich habe mir darunter nicht wirklich etwas vorstellen können und ich habe dann eben über dieses Wort noch einmal nachgedacht und was das eigentlich heißt oder was das noch heißt und bin dann eben noch auf weitere Tätigkeiten, praktische Tätigkeiten im Ernährungsunterricht gekommen.	Beim ersten Interview konnte der Begriff der Fachpraxis Ernährung nicht wirklich geäußert werden. In der Zwischenzeit wurde über den Begriff noch einmal nachgedacht und neben der Nahrungszubereitung werden nun auch Experimente und Verkostungen als Fachpraxis Ernährung gesehen	Über den Begriff „Fachpraxis Ernährung“ wurde seit dem ersten Interview nachgedacht und das Verständnis erweitert	
					K5.5: Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen: - Keine Änderungen an der generellen Struktur - Zu Beginn keine weiteren Änderungen außer

Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 12	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Nein, also ich kann jetzt/ also ich sehe jetzt in diesem Concept Map keine weitere Ergänzungen und Änderungen.	Es werden keine weiteren Ergänzungen oder Änderungen in der Concept Map vorgenommen.	~~Keine weiteren Ergänzungen~~	zum Bereich „Fachpraxis Ernährung“
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 14	Hinzufügen von Relationen Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Auf jeden Fall, ja. Weil die Handlungsorientierung, wie Sie/ wie Sie die Linie eingezeichnet haben/ es geht hier um die Verbindung von Theorie und Praxis. Die habe ich zum einen bei der Handlungsorientierung erwähnt und das kommt dann natürlich auch beim Theorie- und Praxisverhältnis wieder vor.	Zwischen den drei großen Themenbereichen werden Verbindungslinien eingezeichnet, da es zum einen bei der Handlungsorientierung um die Verbindung von Theorie und Praxis geht.	Verbindungslinien zwischen den drei Themenbereichen	K5.8: Allgemeiner Eindruck von der Concept Map: • Sehr übersichtlich • gibt Subjektive Theorien der befragten Person wieder
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 14	Hinzufügen von Relationen Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Und natürlich spiegelt sich auch die Fachpraxis wieder auch/ also verbindet sich auch wieder mit den anderen beiden weil es bei der Fachpraxis ja auch um die Handlungsorientierung geht. Also das ist/ ich würde die drei Begriffe alle, ja, miteinander verbinden, also sie hängen eng zusammen.	Andererseits geht es bei der Fachpraxis Ernährung wieder um die Handlungsorientierung, also sind alle drei Begriffe miteinander verbunden.	~~Alle drei Begriffe miteinander verbunden~~	
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 18	Umformulieren von vorhandenen inhaltlichen Konzepten Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Was mir jetzt gerade noch auffällt: Die Fachpraxis Ernährung "soll sein: in jeder Mittelschule". Das ist klar. Aber ich denke auch in den anderen Schulformen wie AHS zum Beispiel würde ich das auch sehen, unbedingt sogar, weil die Schülerinnen und Schüler ja auch eben für das spätere Leben den Bezug zum/ zur Ernährung oder zur Fachpraxis haben sollten. Also hier würde ich auch noch den Schultyp AHS ergänzen.	Beim Begriff "Fachpraxis Ernährung"->"soll sein"-> wird "In jeder Mittelschule" zu "In jeder Mittelschule & AHS" geändert, da auch die SuS in der AHS für das spätere Leben den Bezug zur Ernährung und zur Fachpraxis haben.	Umformulieren von „In jeder Mittelschule“, zu „In jeder Mittelschule & AHS“	K5.6: Umformulieren von vorhandenen Begrifflichkeiten & K5.9: Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen: <u>Fragenbereich 1 (Handlungsorientierung):</u> • „Verbindung von Theorie und Praxis im Fach Ernährung & Haushalt“ zu „Verbindung von Theorie und Praxis im Fach Ernährung & Haushalt und Haushaltsökonomie und Ernährung“ • „Essenzieller Bestandteil von Fach Ernährung & Haushalt“ zu „Essenzieller Bestandteil von Fach Ernährung & Haushalt und
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 22	Umformulieren von vorhandenen inhaltlichen Konzepten Begründungen für Änderungen	Genau. Auch hier würde ich wieder die AHS ergänzen, weil das ja auch im AHS-Schultyp vorkommen sollte oder auch vorkommen wird oder vorkommen muss. Das heißt auch im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung.	Auch beim Begriff "Handlungsorientierung"->"das heißt/das ist" werden die Kärtchen, die sich nur auf das Fach Ernährung und Haushalt in der NMS beziehen ergänzt durch das Fach	Umformulieren von „Verbindung von Theorie und Praxis im Fach Ernährung & Haushalt“ zu „Verbindung von Theorie und Praxis im Fach	

	bzw. Ergänzungen		Haushaltsökonomie und Ernährung in der AHS.	Ernährung & Haushalt und Haushaltsökonomie und Ernährung“ und „Essenzieller Bestandteil von Fach Ernährung & Haushalt“ zu „Essenzieller Bestandteil von Fach Ernährung & Haushalt und Haushaltsökonomie und Ernährung“	Haushaltsökonomie und Ernährung“ (beim ersten Interview nur Blickwinkel auf NMS) • „Hohe Vorbereitungszeit für die L“ zu „Hohe Vorbereitungs- und Nachbereitungszeit für die L“ (wegen z.B. Aufräumarbeiten nach dem Unterricht) <u>Fragenbereich 3 (Fachpraxis Ernährung):</u> • „In jeder Mittelschule „ zu „In jeder Mittelschule & AHS“ (Fachpraxis auch in AHS wichtig als Lebensvorbereitung)
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 24	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Ja, ich glaube, das ist deshalb der Fall, weil meine ganzen Schulpraktikas im Rahmen von Bachelor- und Masterstudium immer an einer NMS abgehalten wurde und weil ich jetzt auch selber in einer NMS arbeite. Deswegen kann sein, dass da mein Blick einfach eingeschränkter ist, weil derzeit einfach der Schultyp NMS in meinem Leben häufiger auftritt und ich denke, dass das der Grund ist, warum ich da eigentlich nur in einer Richtung gedacht habe.	Beim ersten Interviewtermin wurde Handlungsorientierung und Fachpraxis Ernährung nur mit der NMS in Verbindung gebracht, da die Befragte alle Schulpraktika in der NMS absolviert hat und sie auch selbst an einer NMS tätig ist und daher im ersten Moment nur	Beim ersten Interview nur Blickwinkel auf NMS	
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 24	Umformulieren von vorhandenen Begrifflichkeiten Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	Bei der Handlungsorientierung [..], bei der Linie "Führt allerdings auch zu" habe ich hier die Vorbereitungszeit erwähnt. Ich würde hier auch noch die Nachbereitung ergänzen, sei es jetzt zum Beispiel wenn es jetzt eine Verkostung oder ein Experiment ist. Man muss erstens die Materialien besorgen und dann im Anschluss dann auch weggräumen. Das	Beim Begriff "Handlungsorientierung"->"führt allerdings auch zu" wird beim inhaltlichen Konzept "Hohe Vorbereitungszeit für die L" die Nachbereitungszeit ergänzt, da z.B. Verkostungen und Experimenten immer mit Aufräumarbeiten verbunden sind, wobei dies	Umformulieren von „Hohe Vorbereitungszeit für die L“ zu „Hohe Vorbereitungs- und Nachbereitungszeit für die L“ da gewisse Methoden immer mit großen Aufräumarbeiten verbunden sind	

		heißt, das würde ich auch noch als Herausforderung sehen, dass auch eine Nachbereitungszeit eingerechnet werden sollte. [...] Und wenn ich das jetzt wieder auf den Schulalltag beziehe, also ich kann jetzt nur von meiner Erfahrung sprechen, da ist es dann immer so, dass dann fünf Minuten Pause sind und dann muss man weiter zur nächsten Stunde. Das heißt die Nachbereitung braucht mehr als fünf Minuten und auch mehr als die Pause. Das heißt da ist dann oft auch nicht der Rahmen gegeben, dass man das gleich nachbereitet. [...] Das heißt, das könnten auch weitere Herausforderungen sein, wenn/ weil wenn jetzt dann jemand wieder in die Schulküche im Anschluss hinein müsste, müsste man das ja beseitigen. Das heißt, das wäre eine erneute Herausforderung, wobei wir wieder den Zeitdruck einfach haben.			
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 26	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	Also da kann ich jetzt nichts sehen, was ich so nicht stehen lasse/lassen würde.	Es gibt keine weiteren Begrifflichkeiten, die geändert werden.	Keine weiteren Änderungen bei den inhaltlichen Konzepten	
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 30	Grundsätzliche Bestätigungen bzw. Zustimmungen	I: Und an der generellen Anordnung der Struktur würden Sie auch nichts ändern? ... B3: Nein, würde ich nicht,	Es werden keine Änderungen an der generellen Struktur bzw. Anordnung der Concept Map vorgenommen.	Keine Änderungen an der generellen Struktur	
Interview 2.3.2020-02-19, Pos. 30	Begründungen für Änderungen bzw. Ergänzungen	weil der grüne Teil oder die Handlungsorientierung, in dem Fall der grüne Bereich, ist bei meiner Concept Map am ausgeprägtesten und das finde ich/ das passt gut in den oberen Bereich. [...] Das ist so eher so in der Mitte und dann	Keine Änderungen an der Anordnung des Strukturbilds, da der Bereich der Handlungsorientierung am ausgeprägtesten ist und somit gut in den oberen Bereich passt und darunter ergeben sich	Keine Änderungen an der Anordnung des Strukturbilds, weil Anordnung die drei Themenbereiche gut darstellt	

		erschließen sich die anderen beiden Kategorien. Also von der Anordnung her würde ich es so lassen.	dann die beiden anderen Themenbereiche.		
--	--	--	---	--	--