



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Entwicklung von Urteilskompetenz: eine qualitative Studie zur Dilemma-Diskussion im Fachunterricht zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“

verfasst von / submitted by
Flora Woltran, 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:

UA 199 513 525 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Haushaltsökonomie und Ernährung
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. paed. Claudia Angele

Abstract

The present research is considered one of the few publications in the course of which a dilemma story on the subject of "Nutrition and Sustainability" was developed, tested and optimized for secondary school students in the middle school type in a qualitative-empirical study and can therefore be viewed as a starting point for research and a guide for future empirical studies. On the basis of a comprehensive subject-specific analysis and a thorough examination of the criteria formulated by Leitner (2011a) based on Lind (2009) and Weber (2006) for the course of a lesson using the method of dilemma discussion followed an independent development of a dilemma story and its testing in the class "Ernährung und Haushalt" with reference to the judgment competence model developed by Marchand (2015). The dilemma story particularly addressed the sustainability-relevant aspects of food regionality and seasonality. A data evaluation carried out using the structuring qualitative content analysis developed by Mayring (2015) was followed by a detailed interpretation and discussion of the research results. The findings revealed that the four students present already had knowledge of the subject areas of regionality and seasonality, but in the course of the implementation of the teaching method they concentrated particularly on introducing interpersonal factors. In addition, a reference to the skills of moral judgment described by Marchand (2015) was not sufficiently fulfilled. A final optimization of the learning arrangement took into account the connection with precepts and the survey about the perception of a dilemma postulated by Lind (2010).

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung gilt als eine der wenigen Publikationen, im Zuge derer eine Dilemma-Geschichte zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“ für Schüler*innen der Sekundarstufe 1 der Schulart Mittelschule in einer qualitativ-empirischen Studie entwickelt, erprobt und optimiert wurde und kann daher als Forschungsausgangspunkt sowie Wegweiser für künftige empirische Untersuchungen betrachtet werden. Auf Basis einer umfassenden fachwissenschaftlichen Analyse und einer gründlichen Auseinandersetzung mit den von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) formulierten Kriterien für den Ablauf einer Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion folgte eine eigenständige Entwicklung einer Dilemma-Geschichte und deren Erprobung im Fachunterricht Ernährung und Haushalt unter Bezugnahme auf das von Marchand (2015) entwickelte Urteilskompetenz-Modell. Die Dilemma-Geschichte thematisierte dabei besonders die nachhaltigkeitsrelevanten Aspekte Regionalität und Saisonalität von Lebensmitteln. Nach einer, mittels der von Mayring (2015) entwickelten strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse vollzogenen Datenauswertung folgte eine ausführliche Interpretation und Diskussion der Forschungsergebnisse. Die Befunde legen offen, dass die beteiligten vier Schüler*innen zwar bereits Kenntnisse über die Themenbereiche Regionalität und Saisonalität besaßen, sich im Zuge der Durchführung der Dilemma-Diskussion jedoch besonders auf das Einbringen interpersoneller Faktoren konzentrierten. Zudem wurde der eingangs formulierte Bezug zu den von Marchand (2015) beschriebenen Fähigkeiten des moralischen Urteilens nicht ausreichend erfüllt. Eine abschließende Optimierung des Lernarrangements berücksichtigte das Anknüpfen an Präkonzepte sowie die von Lind (2010) postulierte Befragung über die Wahrnehmung eines Dilemmas.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung mit Zielsetzung und Forschungsfragen	1
2. Entwicklung von Urteilskompetenz als Ziel schulischer Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung	3
2.1 Das Kompetenzmodell der EVA	4
2.2 Erwerb von Urteilskompetenz als zentrales Ziel	6
3. Lernen an Dilemmata: Die Methode der Dilemma-Diskussion.....	13
3.1 Didaktische Hintergründe: Die Methode der Dilemma-Diskussion	13
3.2 Möglicher Ablaufplan einer Dilemma-Diskussion	16
3.3 Ziele, Hindernisse und Chancen hinsichtlich des Ablaufs.....	19
4. Forschungsdesign	21
4.1 Datenerhebung.....	22
4.2 Datenaufbereitung.....	22
4.3 Datenauswertung	23
5. Kriterien geleitete Entwicklung einer Dilemma-Diskussion zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“	26
5.1 Fachwissenschaftliche Analyse zum Themenfeld.....	27
5.1.1 Der Nachhaltigkeitsbegriff	27
5.1.2 Der Konsumbegriff und die Relevanz nachhaltiger Konsumententscheidungen.....	31
5.1.3 Befunde empirischer Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen	34
5.2 Kriterien geleitete Entwicklung einer Dilemma-Geschichte.....	41
5.3 Dilemma-Geschichte zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“	45
6. Durchführung einer Unterrichtsstunde mit Erhebung der Argumentationslinien der Schülerinnen und Schüler während und nach der Dilemma-Diskussion	50

7. Ergebnisse der Untersuchung	51
7.1 Audiographische Aufzeichnung während der Unterrichtseinheit	51
7.1.1 <i>Die Schüler*innen im Verlaufe der dokumentierten Dilemma-Diskussion</i>	52
7.1.2 <i>Die Lehrperson im Verlaufe der dokumentierten Dilemma-Diskussion</i>	54
7.2 Schriftsprachliche Äußerungen nach der Durchführung der Dilemma-Diskussion	56
7.3 Feedback-Gespräch zwischen Lehrperson und Forschender	57
8. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	59
8.1 Triangulierung der Teilergebnisse	59
8.2 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.....	62
9. Kritische Methodendiskussion	73
9.1 Gütekriterien qualitativer Forschung in der vorliegenden Studie	73
9.2 Kritische Methodendiskussion mit optimierten Unterrichtsmaterialien.....	76
10. Fazit	85
10. Literaturverzeichnis	89
11. Anhang	97
11.1 Transkriptionsleitfaden	97
11.2 Transkripte.....	98
11.2.1 <i>Audiographische Aufzeichnung</i>	98
11.2.2 <i>Schriftsprachliche Äußerungen</i>	108
11.2.3 <i>Feedback Gespräch zwischen Lehrperson und Forschender</i>	110
11.3 Kodierleitfaden	111
11.4 Auswertungstabelle	117
11.5 Arbeitsblätter Dilemma-Geschichte	174
11.5.1 <i>Prä-Version</i>	174
11.5.2 <i>Post-Version</i>	175

1. Einleitung mit Zielsetzung und Forschungsfragen

Angesichts der stetig wachsenden ökologischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts und der damit verbundenen Notwendigkeit, heranwachsende Menschen dazu zu befähigen, die globalen Probleme der Gegenwart und Zukunft zu erkennen und entsprechende Handlungen zu setzen, ist es eine der wichtigsten Aufgaben für Lehrpersonen, die dafür notwendigen Kompetenzen zu fördern. Am Beispiel eines ökologisch sinnvollen Einkaufsverhaltens wird jedoch deutlich, dass es sich hierbei um komplexe Sachverhalte handelt, die bei genauerer Betrachtung oftmals umfassender Urteils- und Entscheidungskompetenzen bedürfen (Ohl, 2013, S. 4-5).

Als zentrale Zielsetzung der vorliegenden Arbeit kann die Entwicklung, Erprobung, sowie Evaluierung einer Dilemma-Diskussion in Hinblick auf das komplexe Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit genannt werden. Dabei soll betrachtet werden, inwiefern Schüler*innen im Rahmen einer Dilemma-Diskussion Positionierungen einnehmen, Argumente formulieren, Argumentationslinien im Sinne einer Verknüpfung mehrerer Argumente (Bayer & Schlobinski, 2007) bilden und gegebenenfalls Neu-Positionierungen vornehmen sowie Ko-Konstruktionen von Argumenten entwickeln. Diese Beobachtungen sollen auf dem Hintergrund des Urteilskompetenz-Modells nach Marchand (2015) erfolgen.

Dabei sollen im Detail die folgenden, zentralen Teilforschungsfragen beantwortet werden:

- 1) Wie kann eine Dilemma-Geschichte zum Einsatz in einer Dilemma-Diskussion zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“ nach den Kriterien von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) für eine Klassenstufe 7 der Schulart Mittelschule gestaltet werden?
- 2) Welche Positionierungen (vgl. Positionierungskompetenz nach Marchand, 2015), Argumente und Argumentationslinien zum vorgelegten Dilemma aus dem Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“ zeigen sich bei den einzelnen Schülern*innen während der Durchführung der Dilemma-Diskussion im Unterricht?

- 3) Welche Positionierungen (vgl. Positionierungskompetenz nach Marchand, 2015), Argumente und Argumentationslinien zum vorgelegten Dilemma aus dem Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“ zeigen sich bei den einzelnen Schülern*innen nach der Durchführung der Dilemma-Diskussion im Unterricht? Lassen sich Ko-Konstruktionen von Argumenten (vgl. Vernetzungskompetenz nach Marchand, 2015) erkennen?

Die Fragen 2 und 3 können erste Hinweise darauf geben, ob durch die Dilemma-Diskussion Kompetenzbereiche erfolgreichen Urteilens bei Entscheidungen im Kontext von Nachhaltigkeit nach dem Modell von Marchand (2015) tangiert werden, näherhin in den Bereichen der Positionierungs- und Vernetzungskompetenz (Marchand, 2015).

- 4) Welche Hinweise lassen sich durch die Unterrichtsbeobachtung für eine Optimierung des Lernarrangements Dilemma-Diskussion zum exemplarischen Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“ ableiten?

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit gestaltet sich wie folgt: Bevor die zentralen Fragestellungen am Ende der Arbeit beantwortet werden können, erfolgt zu Beginn der vorliegenden Arbeit eine systematische Literaturrecherche zum Themenbereich Ernährung und Nachhaltigkeit, die als Basis der darauffolgenden Darstellung des Forschungsdesigns der explorativen Studie dient. Im Anschluss an einen groben Überblick über die Einordnung der Thematik im österreichischen Referenzrahmen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung sowie einer Begriffsbestimmung der Urteilskompetenz nach dem Modell von Marchand (2015) folgt die detaillierte Beschreibung der Prozesse der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Methode der Dilemma-Diskussion nach den Kriterien von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) sowie deren Ziele und Hindernisse dargelegt und ein möglicher Ablauf für ein Lernangebot mittels Dilemma-Diskussion entwickelt. In Ergänzung zu dem daran anknüpfenden Kapitel über die Entwicklung einer Dilemma-Geschichte zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“ für die Sekundarstufe 1 nach den Vorgaben von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) werden die Ergebnisse präsentiert und interpretiert. Dabei werden die Positionierungen und Argumente der Schüler*innen während und nach der Durchführung der Dilemma-Diskussion mittels schriftsprachlicher Äußerungen und audiographischer

Aufzeichnungen vorgestellt und mithilfe der Arbeitsschritte der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) untersucht. Eine Interpretation und Diskussion der Ergebnisse auf dem Hintergrund der Erkenntnisse aus dem theoretischen und empirischen Teil sowie eine kritische Methodendiskussion runden die Arbeit ab.

Die Arbeit wurde unter Berücksichtigung der Zitierrichtlinien nach den Angaben der 7. Auflage der American Psychological Association (APA-Standards) verfasst (American Psychological Association, 2019).

2. Entwicklung von Urteilskompetenz als Ziel schulischer Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung

Der österreichische Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (EVA) wurde vom Thematischen Netzwerk Ernährung (TNE) erstmals 2008 veröffentlicht und im Jahre 2015 als Neuauflage publiziert. Die nun folgende Beschreibung bezieht sich auf die aktuelle Version des Referenzrahmens und die 2018 erschienene Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage.

Im Zuge der Ausarbeitung des Referenzrahmens für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (2018) in Österreich (kurz: EVA) wurde eine Basis für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Fachunterrichts Ernährung und Haushaltsökonomie für Primar- und Sekundarstufe in Allgemeinbildung und Berufsbildung geschaffen. Als zentrales Ziel des EVA gilt die Herausarbeitung eines aktuellen, anschlussfähigen Kompetenzkatalogs für die Lernbereiche Ernährung sowie Haushalt und Konsum sowie auch die Klärung allgemeiner Fragestellungen zu Gestaltung, Planung und Evaluation von Lernprozessen. Der EVA bietet aus diesem Grund nicht nur weiterführende Überlegungen für die Fachdidaktik, sondern ebenso für die Hochschuldidaktik (Buchner & Leitner 2018, S. 3-4).

Die beiden, miteinander verknüpften Lernfelder „Ernährung des Menschen“ sowie „Haushalt und Konsum“ bilden die Grundlage des Kompetenzmodells, welches im nächsten Teilkapitel genauer beschrieben werden soll. Im Rahmen des Lernfelds „Ernährung des Menschen“ steht die Vermittlung der Bedeutsamkeit einer nachhaltigen Ernährung, wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit

Ressourcenschonung und ernährungsrelevanten lokalen, regionalen oder globalen Vernetzungen im Vordergrund. Die Schüler*innen sollen demnach lernen, ihre Ernährungsgewohnheiten auf dem Hintergrund gesundheitsförderlicher und nachhaltiger Aspekte zu reflektieren (Buchner & Leitner, 2018, S. 6).

Die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung umfasst die Lernfelder „Ernährung des Menschen“ sowie „Haushalt und Konsum“. Damit erfolgt eine notwendige Verknüpfung zwischen der individuellen Lebensgestaltung Jugendlicher und der sozialen, beziehungsweise ökologischen Verträglichkeit ihres Kaufverhaltens. Durch das Zusammenleben mit anderen sind Heranwachsende dazu aufgefordert, häusliche Aufgaben zu übernehmen, Konsumententscheidungen auf Basis von Abstimmungsprozessen zu fällen und sich darüber hinaus über den Einfluss des persönlichen Lebensstils auf Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt bewusst zu werden, sowie sich auf die bevorstehende gesellschaftspolitische Partizipation vorzubereiten. All jene Kompetenzen sollen im Sinne des Lernfelds „Haushalt und Konsum“ gefördert werden (Buchner & Leitner, 2018, S. 10-14).

Auf der Grundlage der beiden Lernfelder entwickelten die Mitwirkenden Ernährungsdidaktiker*innen des TNE den österreichischen Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung, der einerseits in Teilkompetenzen der Ernährungsbildung und andererseits Teilkompetenzen der Verbraucher*innenbildung umfasst (Buchner & Leitner, 2018, S. 17).

2.1 Das Kompetenzmodell der EVA

Der österreichische Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung wurde 2015 auf Basis der jeweiligen Schulstufe und Schulart in Form eines Stufenmodells veröffentlicht und beinhaltet für die beiden Lernfelder „Ernährung des Menschen“ und „Haushalt und Konsum“ jeweils fünf Kompetenzen, die wiederum drei weitere Teilkompetenzen miteinschließen. Mithilfe von „Qualitätsindikatoren“ (Buchner & Leitner, 2018, S. 17) soll sichtbar gemacht werden, wenn ein*e Schüler*in das formulierte Ziel erreicht hat (Buchner & Leitner, 2018, S. 17).

Der Referenzrahmen des TNE wurde auf der Grundlage dreier Dimensionen erstellt: Inhalts-, Handlungs- und Anforderungsdimension. Mit dem Begriff der Inhaltsdimension werden die fünf Teilbereiche der beiden Lernfelder bezeichnet, die

jeweils unterschiedliche Wissensbestände beinhalten. Die Inhaltsdimension umfasst Wissensbestände und Erkenntnisse der empirischen Forschung. Die Handlungsdimension erweitert die Inhaltsdimension um unterschiedliche Ebenen des Denkens. Sie beschreibt diejenigen Fähigkeiten und Kompetenzen, die im Zuge der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Inhalten der Lernfelder weiterentwickelt werden sollen, wie beispielsweise reflektieren, bewerten oder gestalten. Im Zuge der Anforderungsdimension wird schlussendlich zwischen verschiedenen Tiefen der geistigen Durchdringung unterschieden – Reproduktion (z.B.: aufzählen, benennen), Transfer (z.B.: analysieren, erklären) und Reflexion (z.B.: schlussfolgern, beurteilen). In der aktuellen Version des EVA-Referenzrahmens werden die verschiedenen Anforderungsniveaus auf Basis der Schulstufe und der Schulart voneinander abgegrenzt (Buchner & Leitner, 2018, S. 17-21).

Im Folgenden soll ein Überblick über die verschiedenen Inhaltsdimensionen beziehungsweise Stufen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung gegeben werden, woraufhin eine thematische Einordnung der – im Zuge der vorliegenden Arbeit untersuchten – Urteilskompetenz erfolgen soll:

Ernährungsbildung	Verbraucher*innenbildung
EB1 – Essverhalten reflektieren und bewerten	VB1 – Konsumverhalten reflektieren und interpretieren
EB2 – Sich vollwertig ernähren können	VB2 – Konsumspezifische Informationen beschaffen und bewerten
EB3 – Empfehlenswerte Lebensmittel auswählen	VB3 – Qualitätskriterien für Konsum kennen und nutzen
EB4 – Nahrung qualitätssichernd zubereiten	VB4 – Ressourcen verantwortungsbewusst managen
EB 5 – Ernährung gesund und nachhaltig gestalten	VB5 – Consumer Citizenship aktiv leben

(Tabelle unter Bezug auf Buchner & Leitner, 2018, S. 22-26)

Anhand der entwickelten Dilemma-Geschichte nach den Kriterien von Weber (2006), Lind (2010) und Leitner (2011a) und dem damit verbundenen Ziel, Schüler*innen für das Thema der nachhaltigen Ernährung zu sensibilisieren und

Urteilskompetenz im weiteren Sinne der Urteilskompetenz nach Marchand (2015) herzustellen, wird die Vermittlung der, im Rahmen der Inhaltsdimension VB1 für die Sekundarstufe I formulierten Kompetenz „Zusammenhänge zwischen Konsum und Ressourcenverbrauch herstellen“ (Buchner & Leitner, 2018, S. 24) angestrebt.

2.2 Erwerb von Urteilskompetenz als zentrales Ziel

In den vergangenen Jahren zeigten Verantwortliche im österreichischen Bildungssystem eine starke Fokussierung auf die Schularbeitsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik, während die Nichtschularbeitsfächer, wie beispielsweise Haushaltsökonomie und Ernährung am Bildungshorizont zunehmend in den Hintergrund zu rücken scheinen. Diese negative Entwicklung wird vor allem dann deutlich, wenn man bedenkt, dass das Fach Ernährung und Haushalt an den neuen Mittelschulen lediglich eine Pflichtwochenstunde in Anspruch nimmt und zudem in den Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen nicht als Teil des Curriculums vorgesehen ist, sondern erst später im Zuge einer Spezialisierung der Sekundarstufe II in Form des wirtschaftskundlichen Schulzweigs angeboten wird (Buchner & Leitner, 2018, S. 28).

Diesbezüglich vertreten einige Experten*innen aus den Fachkreisen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung die Position, dass der Fächerkanon, so wie wir ihn heute kennen, ausschließlich als Produkt der Geschichte der Allgemeinbildung anzusehen ist und deshalb in einer Konsumgesellschaft, die eine umfangreiche schulische Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung notwendig macht, nicht ausreicht (Buchner et al., 2011, S. 5).

In einer Konsumwelt ist die diesbezügliche Wissensvermittlung insbesondere für die Entwicklung eines selbstbestimmten und reflektierten Umgangs mit eigenen, für Kaufentscheidungen relevanten Bedürfnissen und den verlockenden Angeboten und Werbungen des Marktes essentiell. Zuletzt hängen nachhaltige und sinnvolle Verbraucher*innen-Entscheidungen vor allem auch von einem tiefgreifenden Verständnis über die komplexen Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit sowie von Grundkenntnissen über Lebensmittelzusammensetzung und Ernährungsphysiologie ab (Heseker, 2005, S. 7).

Durch den Wohlstandzuwachs der letzten Jahrzehnte steigerte sich das Einkommen vieler Menschen, insbesondere in den sogenannten Industriestaaten.

Immer mehr Personen, ob jung oder alt, nehmen täglich verschiedenste Güter und Dienstleistungen in Anspruch und erfahren dadurch eine bislang unbekannte Extensität materieller Möglichkeiten. Die Verbraucher*innenbildung im frühen Kindesalter ist deshalb inhaltlich geboten. Dabei sollte es nicht als Ziel der Pädagogen*innen gelten, Kinder und Jugendliche zum „richtigen“ Konsum zu bewegen, sondern vielmehr gemeinsam nach Aufgaben und Möglichkeiten eines verantwortungsbewussten Konsumverhaltens zu suchen (Engartner, 2010, S. 55-56.)

Am Beispiel eines ökologisch sinnvollen Einkaufsverhaltens wird jedoch deutlich, dass es sich hierbei um komplexe Sachverhalte und Abwägungsprozesse handelt, die bei genauerer Betrachtung oftmals umfassender Urteils- und Entscheidungskompetenzen bedürfen. So ist es zwar auf den ersten Blick naheliegend, dass der Kauf von regionalen Produkten in jedem Falle nachhaltiger ist als der Erwerb von Importwaren. Wenn man jedoch bedenkt, dass die Lagerung und Kühlung heimischer Äpfel meist viel Energie benötigt und damit in Verbindung mit den immer weiter steigenden CO₂-Emissionen steht, wird deutlich, dass die Thematik des nachhaltigen Konsumverhaltens in der Realität weitaus vielschichtiger ist. Entsprechende Untersuchungen der Universität Bonn zeigen beispielsweise auf, dass die Jahreszeit, in welcher der Apfel gekauft wird, den ökologischen Vorteil bestimmt (Ohl, 2013, S. 4-5).

Neben der fachlichen Komplexität, also den oftmals komplexen und teils widersprüchlichen, wissenschaftlichen Ergebnissen zahlreicher Studien zu einer bestimmten Thematik, zeigt sich hier eine weitere, bedeutsame Dimension, nämlich die der ethischen Komplexität. Damit ist gemeint, dass die unterschiedlichen Auffassungen und Meinungen über gutes Handeln innerhalb der Gesellschaft dazu führen, dass sich die verschiedenen Akteure*innen jeweils anders positionieren. Daraus ergibt sich also, dass bei Entscheidungen über nachhaltiges Handeln nicht nur das eigene Wissen, sondern immer auch die subjektiven Wertmaßstäbe eine Rolle spielen und in weiterer Folge beispielsweise neben den ökologischen, auch die wirtschaftlichen oder sozialen Kriterien individuell stärker gewichtet werden können (Ohl, 2013, S. 5-6).

Die subjektiv empfundene Komplexität einer Aufgabenstellung hängt nach Dörner (2009) von den bereits vorhandenen mentalen Konstruktionen erlernter Wissensinhalte ab (Dörner, 2007, S. 61-62).

Außerdem ergänzen Boschetti et al. (2011) das inhaltliche Konstrukt von Komplexität durch den Aspekt der Unsicherheit. Menschen seien deshalb nach Boschetti et al. (2011) zwischen Vereinfachungs- und Verfeinerungsbestrebungen hin und hergerissen, nachdem sie einerseits aufgrund vorhandener Unsicherheiten nach mehr Information und andererseits wegen einem Überschuss an Wissen nach komplexitätsreduzierenden Maßnahmen streben (Boschetti, 2011, S. 50).

Heranwachsende Konsumenten*innen stehen also der Herausforderung gegenüber, mit der Fülle an Informationen einerseits und den damit verbundenen Unsicherheiten und offenen Fragen andererseits adäquat umzugehen. Welche Situation nun als komplex bewertet wird, hängt demnach unter anderem von den subjektiven Einstellungen, Erfahrungen und mentalen Wissensbeständen der einzelnen Personen ab. Je nach Vorwissen werden verschiedenen Informationen unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben, individuell eingeordnet und bei Bedarf nach weiteren gesucht (Marchand, 2015, S. 165).

Nachhaltiger Konsum, als wichtiger Bereich der Verbraucher*innenbildung, gilt als exemplarisches Themenfeld für die Erarbeitung wichtiger Urteilsfähigkeiten zur Bewältigung des Alltags. Als besonderer Herausforderung und als Balance-Akt für Lehrpersonen zeigt sich das unterrichtliche Ziel, heranwachsenden Konsumenten*innen keine Entscheidungen vorwegzunehmen, sondern sie lediglich bei persönlichen Überlegungen zu unterstützen und mit dem notwendigen Handwerkszeug auszustatten (Marchand, 2015, S. 118).

Ohl (2013) formuliert die Wichtigkeit, Simplifizierungen im schulischen Kontext bestmöglich zu vermeiden und die Schülerinnen und Schüler stattdessen dahingehend zu schulen, den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen fachlichen Grundannahmen und moralischen Positionen und daraus resultierenden unterschiedlichen Handlungen und Ergebnissen zu verstehen (Ohl, 2013, S. 6).

Ebenso sieht Klafki (2007) es nicht vor, Schülern*innen vorgefertigte Lösungen für gewisse Problemstellungen zu präsentieren, sondern bevorzugt es, Schüler*innen zu der Erkenntnis zu verhelfen, dass verschiedene Lösungsvorschläge aus unterschiedlichen Perspektiven mit verschiedenen Interessen und Überzeugungen vertreten werden (Klafki, 2007, S. 61).

Um die Kernkompetenzen nachhaltiger Ernährungsbildung optimal zu fördern, ist es nach Innemann (2013) notwendig, wirklichkeitsnahe Lehr-Lern-Arrangements bei gleichzeitiger Berücksichtigung bewährter didaktischer Prinzipien von

Handlungsorientierung zu schaffen. Praxisorientierte Aspekte, wie beispielsweise Entscheidungsdilemmata oder reflektiertes Einkaufen können demnach beispielsweise schon im kleinen Umfang verwirklicht große Erfolge erzielen (Innemann, 2013, S. 75).

Nachdem das Lernfeld Konsum als wichtiger Teilaspekt der ökonomischen und politischen Bildung betrachtet werden kann, erfordern Urteile nachhaltiger Kaufentscheidungen umfangreiche, fachbezogene Kenntnisse verschiedenster Disziplinen (Marchand, 2015, S. 118).

Die Berücksichtigung von Regionalität, Saisonalität und ökologisch verantwortlich hergestellten Lebensmitteln bei Kaufentscheidungen kann bei Schülern*innen und zum Teil auch bei deren Eltern nur dann initiiert werden, wenn zuvor eine zureichend intensive Auseinandersetzung mit den komplexen Zusammenhängen zwischen Produktion und Konsum stattgefunden hat (Heseker, 2005, S. 7-8).

Wie Marchand (2015, S. 156) bereits formulierte, ist die Vermittlung des Zusammenhangs zwischen den individuellen Konsumententscheidungen und den damit verbundenen globalen Auswirkungen entscheidend für die Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins von Kindern und Jugendlichen. Solche und ähnliche Zuschreibungen von Verantwortung können jedoch insbesondere im pädagogischen Kontext problematische Züge annehmen, nachdem die Komplexität der Folgen individueller Kaufentscheidungen oftmals nicht ausreichend nachvollziehbar, beurteilbar und vermittelbar ist. Deshalb ist es für Lehrpersonen umso wichtiger, Schülern*innen das Wissen über mögliche Risiken und Grenzen jener Verantwortungszuschreibungen möglichst früh zu übertragen, um damit jeglichen Formen der Indoktrination entgegenzuwirken. Somit können Schüler*innen als heranwachsende Konsumenten*innen lernen, selbst abzuschätzen, welche Personen unter bestimmten Voraussetzungen welche Verantwortung von nachhaltigen Kaufentscheidungen tragen (Marchand, 2015, S. 156-157).

Vergegenwärtigt man sich vergangene, durch autoritäre Strukturen abgeglittene Gesellschaften, liegt der Schluss nahe, dass die individuelle Entwicklung von Urteilskompetenz als wichtiges Ziel der sozialwissenschaftlichen Bildung gelten muss (Engartner, 2010, S. 114).

Dabei formuliert Engartner (2010) politisch-moralische Urteilskompetenz wie folgt: „(...) meint die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, nach dem Erwerb fachspezifischen Wissens zu einer begründeten Meinung zu kommen, die sich durch

ein besonderes Maß an sach- und wertorientierten Argumenten auszeichnet.“ (Engartner, 2010, S. 114)

Erkenntnisse über die Wirklichkeit könnten nach Engartner (2010) außerdem nur dann zu aktiven Handlungen führen, wenn ein gewisser Grad an Betroffenheit ausgelöst werde und Personen sowohl auf emotionaler, als auch moralischer Ebene angesprochen seien (Engartner, 2010, S. 114).

Kohlberg (1987) definiert die moralische Urteilskompetenz als die Fähigkeit, eigene Denkprozesse an moralischen Idealen auszurichten und entsprechend zu handeln, selbst dann, wenn man unter dem Druck steht, sich beispielsweise Mehrheitsmeinungen oder missbräuchlich eingesetzter Autorität zu unterwerfen. Kohlberg (1987) geht in seinem Modell von der Grundannahme aus, dass alle Menschen über eine kognitive Instanz, die sogenannte „moralische Reflexion“ verfügen und diese einem Wandel, auch Stufenwechsel, unterliegt. Die Stufen der moralischen Reflexion unterscheiden sich in ihrer Struktur, je höher die Stufe, desto differenzierter die Denkmuster einer Person. Auch sind sie hierarchisch gegliedert. Das bedeutet, dass Denkelemente einer niedrigeren Stufe auf der nächsten neu formuliert und differenziert werden. Übergänge von der einen zur anderen Stufe werden durch kognitive Dissonanzen und moralische Konflikte hervorgerufen. Kohlberg postuliert, dass die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, unabhängig von Kultur, Nationalität oder Geschlecht, bei jedem Menschen gleich abläuft (Kohlberg, 1978, S. 110 -117).

Sowohl die präkonventionelle, als auch die konventionelle und postkonventionelle Ebene beinhalten jeweils zwei Stufen. Gegenüber der untersten, präkonventionellen Ebene mit egozentrischen Denkmustern, erreicht im Alter von 1-8 Jahren, wird auf der konventionellen Ebene bereits die Perspektive der Sozietät eingenommen. Nun steht die Eingebundenheit in das gesellschaftliche System bei Überlegungen im Mittelpunkt und beeinflusst Entscheidungen und Verhaltensweisen. Schlussendlich werden auf der postkonventionellen Ebene allgemein gültige Werten und Normen verfolgt. Argumentationen beziehen sich hier also immer auf die gesamte Menschheit und das Menschsein (Kohlberg, 1978, S. 107-110).

Moralische Urteile sollten im Hinblick auf Kohlbergs Theorie der Moralbildung also einerseits in Bezug auf die eigenen moralischen Werte konsistent sein und andererseits auch andere Normen und Meinungen differenziert berücksichtigen (Lind, 2009, S. 74).

Ohl (2013) setzt der Entwicklung von Urteilskompetenz im schulischen Kontext voraus, dass die Lerngegenstände eine gewisse Komplexität aufweisen und Problemstellungen als Ausgangspunkte beinhalten. Ein solch problemorientierter Unterricht bietet die Möglichkeit, anwendungsfähiges Wissen anhand vielschichtiger und komplexere Lernmaterialien zu entwickeln (Ohl, 2013, S. 6).

Marchand (2015) leitet anhand eigener empirischer Forschungsergebnisse diejenigen Fähigkeiten ab, die Jugendliche bei nachhaltigen Konsumententscheidungen benötigen. Urteilskompetenz setzt sich dementsprechend zusammen aus Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenz, die im Folgenden näher erläutert werden sollen (Marchand, 2015, S. 291).

Als Vernetzungskompetenz wird bei Marchand (2015) die Fähigkeit verstanden, mentale Konstruktionen zu bestimmten Sachverhalten anzufertigen und diese in weiterer Folge und auf Basis neuer Informationen abzuwandeln und weiterzuentwickeln, wobei bestimmte Wissensbestände als Basis notwendig sind, um darin neue Information einordnen zu können. Damit Urteile gefällt werden können, müssen Schüler*innen jedoch auch dazu in der Lage sein, sachliche von wertenden Aussagen zu unterscheiden und die Komplexität gewisser Sachverhalte gezielt und bewusst zu reduzieren. Komplexität wird hierbei wie bereits erwähnt nach Dörner (2007, S. 61-62) als subjektive Größe verstanden, die von den jeweiligen mentalen Konstruktionen einer Person abhängt. Im Rahmen der Simplifizierungen sollte es jedoch keinesfalls zu einer Ausblendung dysfunktionaler Informationsinhalte, sondern vielmehr zu einem Zusammenfügen einzelner Elemente zu Informationsgestalten kommen. Um die Flucht in simplifizierende Ignoranz zu verhindern ist es deshalb von Vorteil, wenn die Jugendlichen lernen, auf entsprechende Widerspruch hervorrufende Details besonders zu achten. Zusätzlich müssen Schüler*innen geeignete Strategien entwickeln, die dabei helfen sollen, mit Informationslücken und damit einhergehenden Unsicherheiten umgehen zu können, sowie lernen, die Perspektivität von Information wahrzunehmen, um die verschiedenen Hintergründe und Motivationen der Sender*innen nachvollziehen zu können. Zusammenfassend kann Vernetzungskompetenz als die Fähigkeit bezeichnet werden, die eigene Weltwahrnehmung als eine veränderliche Konstruktion wahrzunehmen (Marchand, 2015, S. 291-292).

Positionierungskompetenz bezeichnet bei Marchand (2015) die Fähigkeit, sich auf Basis eigener Reflexion und sachlicher Begründung zu Sachverhalten zu

positionieren. Schüler*innen sollen eigene Anschauungsweisen mittels Gegenpositionen gezielt in Frage stellen lernen, um sie im Anschluss daran bei Bedarf verändern zu können. Außerdem müssen sie die Fähigkeit besitzen, verschiedene Positionen in Hinblick auf ein allgemeines ethisches Kriterium zu prüfen, sowie eigene Werte einschließlich der Rechte verschiedener Lebewesen zu kennen. Wie auch bei der Vernetzungskompetenz, müssen Schüler*innen bloße Vermutungen auch hier als solche wahrnehmen und reflektieren. Dadurch soll, wie auch bei der Vernetzungskompetenz, die Bedeutung von Vorwissen und Vorurteilen verringert werden. Die kognitive Komponente der zuvor beschriebenen Vernetzungskompetenz wird also im Rahmen der Positionierungskompetenz durch einen ethischen Aspekt ergänzt. Am Beispiel der Kosten-Nutzen-Analyse könnten somit nicht nur die Vor- und Nachteile für den eigenen Haushalt, sondern auch mögliche Folgen für andere Lebewesen miteinbezogen werden (Marchand, 2015, S. 296-297).

Die Navigationskompetenz dient schlussendlich der Erweiterung der Positionierungskompetenz um eigene Gestaltungsvorschläge. Jugendliche sollen in Vorbereitung auf reale Konsumsituationen lernen, eigene Handlungsoptionen zu konstruieren und auf Basis sachlicher Argumente zu begründen, anstatt vorgefertigte Alternativen zu übernehmen. Auch sollen Schüler*innen mit möglichen Zielkonflikten, Widersprüchen und Dilemmata umgehen können, sowie Chancen und Risiken realistisch abschätzen lernen (Marchand, 2015, S. 297-299).

Navigations- und Positionierungskompetenz bauen somit aufeinander auf, verweisen aber immer auf die ihnen zugrundeliegende Vernetzungskompetenz, nachdem Ergebnisse sowohl von Navigations-, als auch Positionierungsprozessen mit den übrigen mentalen Konstruktionen vernetzt werden müssen (Marchand, 2015, S. 300).

Das Zusammenspiel der drei Teilaspekte beschreibt die für ein gelungenes Urteilen in Fragen nachhaltigen Konsums erforderlichen Ansprüche an die*den Handelnde*n (Marchand, 2015, S. 299).

Der vorliegenden Arbeit liegt zusammenfassend das folgende Verständnis von Urteilskompetenz zugrunde: Urteilskompetenz ergibt sich demnach aus dreierlei Aspekten: Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenz. Vernetzungskompetenz bezeichnet dabei die Fähigkeit, über ein gewisses Ausmaß an Basiswissen zu verfügen, die eigene Meinung als veränderlich wahrzunehmen sowie widersprüchliche und wertende von sachlichen Behauptungen zu trennen. Mit

Positionierungskompetenz wird das Vermögen beschrieben, sich persönlicher Werte und Vorurteile bewusst zu werden und diese anhand von Gegenpositionen gezielt zu hinterfragen. Navigationskompetenz umfasst schlussendlich die Fertigkeit, eigene Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, deren Folgen für sich selbst und andere angemessen einzuschätzen und mit Dilemmata passend umzugehen (Marchand, 2015, S. 291-299).

Für den weiteren Verlauf der Arbeit, insbesondere für die Kriterien geleitete Entwicklung der Dilemma-Geschichte für Schüler*innen der siebten Schulstufe einer Neuen Mittelschule ist ein grundlegendes Verständnis der Methode der Dilemma-Diskussion von Bedeutung. Aus diesem Grund folgt in den weiteren Kapiteln eine Einführung in die didaktischen Hintergründe der Unterrichtsmethode, eine Skizzierung des potentiellen Ablaufplans der Unterrichtsstunde nach Weber 2006, Lind (2010) und Leitner (2011a) und eine Beschreibung der Ziele, Hindernisse und Chancen der Dilemma-Diskussion.

3. Lernen an Dilemmata: Die Methode der Dilemma-Diskussion

Im dritten Kapitel der Arbeit werden nun die didaktischen Hintergründe der Dilemma-Diskussion nach Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) erläutert, sowie eine erste Skizze eines möglichen Ablaufs einer Unterrichtsstunde mit einer Dilemma-Diskussion dargestellt. Abschließend werden die zentralen Zielsetzungen und die möglichen Grenzen des Einsatzes der Unterrichtsmethode der Dilemma-Diskussion nach Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) dargelegt.

3.1 Didaktische Hintergründe: Die Methode der Dilemma-Diskussion

Um verantwortungsvolle, reflektierte Ernährungs- und Konsumententscheidungen treffen zu können ist es wichtig, die dafür notwendigen Kompetenzen zu erlernen (Leitner, 2011a, S. 117).

Innerhalb der letzten Jahre etablierte sich vor allem die didaktische Methode der Dilemma-Diskussion als geeignete Unterrichtspraktik, um entsprechende moralische Urteilsfähigkeiten zu fördern (Weber, 2006, S. 1).

Bereits der Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896-1980) setzte sich mit Lernprozessen durch Assimilation – das Neue wird an vorhandene Denkschemata angepasst – und Akkommodation – eigene Strukturen werden dem Neuen angepasst –, also dem Wechselspiel zwischen eigenen Wertevorstellungen und fremden Denkweisen, auseinander (Blesenkemper, 2017, S. 182).

Jene Überlegungen von Piaget (1896-1980) über mögliche Voraussetzungen für Lernzuwächse, aber auch das Modell der Urteilskompetenz von Lawrence Kohlberg gelten als bedeutsame Vorarbeiten für die Entwicklung der „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“ (KMDD). Der deutsche Psychologe Georg Lind erarbeitete die „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“ demnach unter anderem auf Basis der „Blatt-Kohlberg-Methode“ (Blatt & Kohlberg, 1975), nach welcher der*die Lehrer*in den Schülern*innen mehrere kurze Dilemma-Geschichten vorträgt, die im Anschluss diskutiert werden sollen (Lind, 2010, S. 286-287).

Das Modell der „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“ basiert zudem auf der Annahme, dass moralische Entscheidungen nur dann getroffen werden können, wenn sie dem eigenen moralischen Wertesystem entsprechen. Jenes moralische Wertesystem könne demnach nur dann ins Bewusstsein der entsprechenden Person gelangen, wenn es durch Nachdenken und aktives Diskutieren mit anderen überprüft werde (Reinicke, 2017, S. 42)

Als Grundlage der Entwicklung der KMDD führt Lind (2010) die wichtige Unterscheidung zweier Aspekte des Moralverhaltens an: moralische Orientierung und moralisch-demokratische Fähigkeiten. Damit ist die häufig beobachtete starke Diskrepanz zwischen den individuellen, subjektiven moralischen Idealen – moralische Orientierung – und den tatsächlich gelebten moralischen Verhaltensweisen – moralisch-demokratische Fähigkeiten – gemeint. Lind beschreibt demnach (2010) die lebenslange Aufgabe, eigene moralische Ideale trotz widersprüchlicher Umstände zu praktizieren und Dilemma-Situationen so zu lösen, dass sie für möglichst alle Beteiligten akzeptiert werden (Lind, 2010, S. 13).

Lind (2015) bezeichnet ein Dilemma als rein subjektiv. Es liege immer im Auge des*r Betrachters*in, ob ein Dilemma vorliegt oder nicht, nachdem wir niemals wissen können, ob die Teilnehmer*innen die eigene Sicht teilen. Deshalb könnten

Lehrpersonen niemals Dilemmata, sondern ausschließlich Geschichten verfassen, von denen sie ausgehen, dass diese Dilemma-Gefühle auslösen (Lind, 2015, S. 15).

Dabei wird ein Dilemma als eine Situation bezeichnet, in der zwei Handlungs- oder Entscheidungsmöglichkeiten zur Wahl stehen, die allerdings beide zu einem unerwünschten Resultat führen. Keine der beiden Optionen kann demnach als richtig oder falsch bewertet werden und je nach Perspektive kann jede Verhaltensweise der jeweils anderen aus nachvollziehbaren Gründen vorgezogen werden. Ein Dilemma kann jedoch auch dann vorliegen, wenn eine Handlungsmöglichkeit zwar positive Konsequenzen mit sich zieht, gleichzeitig aber auch die gewünschten positiven Konsequenzen der anderen, nicht gewählten Handlung ausschließt. Mithilfe des Einsatzes einer Dilemma-Geschichte im Kontext Unterricht kann ein Bewusstsein für die Komplexität vieler Entscheidungsprobleme geweckt werden. Auch enthält die Dilemma-Methode die Lernmöglichkeit, andere Standpunkte anzuerkennen, auch wenn diese nicht mit eigenen Anschauungsweisen übereinstimmen (Leitner, 2011a, S. 118; Blesenkemper, 2017, S. 179).

Zudem ist die Situation eines Dilemmas immer mit dem Zwang verbunden, sich für eine der beiden möglichen Handlungsoptionen entscheiden zu müssen, selbst wenn beide mit unerwünschten Konsequenzen verbunden sind (Blesenkemper, 2017, S. 179).

Schüler*innen könnten nach Lind (2010) im Zuge der Dilemma-Diskussion zusätzlich auch lernen, mit eigenen und fremden moralischen Gefühlen geschickt umzugehen, sich aktiv am moralischen Diskurs zu beteiligen und Gegenrede als bereichernd für die eigene moralisch-kognitive Entwicklung wahrzunehmen (Lind, 2010, S. 286-287).

Wie Lind (2015) bereits postulierte, wird die moralische Kompetenz am besten dann gefördert, wenn sie benutzt wird. Genau dafür bietet die Methode der Dilemma-Diskussion eine hervorragende Basis, nachdem sie semi-reale Konflikte und Probleme beinhaltet, anhand derer Lösungsstrategien erprobt werden können. Mit semi-real ist gemeint, dass sich die fiktive Person in der Dilemma-Geschichte in einer bestimmten Position vorfindet und der*die Lernende deshalb zwar nicht direkt betroffen ist, es jedoch theoretisch sein könnte, nachdem das Dilemma durchaus einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen herstellt. Auf diesem Wege, also dem Einsatz von semi-realen Dilemma-Geschichten, kann verhindert werden, dass rein moralisch abstrakte

Aufgaben unterfordernd wirken und zu realistische Dilemma-Geschichten sehr starke Emotionen auslösen (Lind, 2015, S. 12; Weber, 2006, S. 1).

Die Dilemma-Geschichte kann sich nach Weber (2006) sowohl aus aktuell behandelten Themen innerhalb eines Unterrichtsfachs, als auch aus unmittelbaren Erfahrungen der Schüler*innen ergeben (Weber, 2006, S. 2).

Dabei gilt es nach Lind (2015) als besondere Herausforderung für die Lehrperson, die Dilemma-Geschichte für eine heterogene Teilnehmer*innen-Gruppe als Basis für die darauffolgende Diskussion weder zu leicht, noch zu schwer zu gestalten, um möglichst allen Leistungsniveaus innerhalb der Klassengemeinschaft gerecht zu werden (Lind, 2015, S. 12-13).

Lind (2010) entwickelte die Methode der Dilemma-Diskussion auf Basis vierer pädagogisch-psychologischer Prinzipien. Erstens, orientierte sich Lind (2010) am „Prinzip der Gleichwürdigkeit aller Beteiligten“ nach Juul (2012, S. 24), zweitens am „Prinzip des Lernens als Konstruktion“ (Lind, 2010, S. 9) – Lernen geschieht aktiv –, drittens am „Prinzip der Affektregulation“ (Lind, 2010, S. 10) – darauf basiert der wechselnde Einsatz der zwei Phasen Herausforderung und Unterstützung – und viertens am „Prinzip der selbstbestimmten Kursevaluation“ (Lind 2010, S. 11) – die Methode muss demnach stetig evaluiert und im Anschluss daran verbessert werden (Lind 2010, S. 9 ff.).

3.2 Möglicher Ablaufplan einer Dilemma-Diskussion

Es folgt eine tabellarische Darstellung des von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) vorgeschlagenen Ablaufs einer Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion und eine detaillierte Beschreibung der aufeinander aufbauenden Unterrichtsphasen Hinführung, Erarbeitung, Vertiefung und Festigung.

Dauer	Tätigkeit	Ziele
10 Min.	Kennenlernen der Dilemma-Geschichte durch das Vorlesen durch die Lehrperson und das moralische Problem herausarbeiten.	Die Ausgangssituation erkennen und überlegen, ob es sich um ein moralisches Dilemma

		handelt, sowie sich in den*die Handelnde hineinversetzen.
8 Min.	Durchführung einer Probe-Abstimmung: War das Verhalten der Person in der Dilemma-Geschichte richtig oder falsch? Das Ergebnis wird mit Zahlen an der Tafel notiert.	Eine Entscheidung treffen.
5 Min.	Bildung von Pro- und Kontra- Gruppen – falls Unsicherheiten bestehen, gibt die Lehrperson Hilfestellungen: Wohin tendierst du am ehesten?	Seine persönliche Meinung vor anderen präsentieren und die Vielfalt an Meinungen erkennen.
15 Min.	Jedes Meinungslager wird in kleine Gruppen geteilt, die sich zu 3. oder 4. über die Gründe ihrer Entscheidung austauschen und weitere Argumente suchen, die nach der Wichtigkeit gereiht werden sollen. Die Gruppen können die gesammelten Argumente beispielsweise auf Plakaten zusammentragen.	Begründung als Stärkung der eigenen Position erkennen, Gleichgesinnte als Unterstützung wahrnehmen, sowie lernen, dass verschiedene Argumente unterschiedliche Qualitäten aufweisen können.
15 Min.	Durchführung der Pro- und Kontra-Diskussion unter Einhaltung der Diskussions-Regeln.	Sich Gehör in öffentlichen Diskussionen verschaffen, sowie anderen zuhören lernen.
10 Min.	Jede Gruppe bringt die Argumente der jeweils anderen Gruppe in eine Reihenfolge.	Erkennen, dass auch die Gegenseite nachvollziehbare Argumente eingebracht hat. Lernen, dass Kritik an der eigenen Position auch schätzenswert ist.

10 Min.	Neuerliche Abstimmung: War das Verhalten der Person in der Dilemma-Geschichte richtig oder falsch?	Möglichkeit, sich geirrt zu haben erkennen.
5 Min.	Abschlussfragen: Wie haben die Teilnehmer*innen die Diskussion empfunden? Was haben sie gelernt? Was hat sie gestört?	Sich des eigenen, individuellen Lernprozesses bewusst zu werden.

(Leitner, 2011a, S. 120-121; Weber, 2006, S. 3-4)

Detaillierte Beschreibung des Stundenablaufs bei einer Dilemma-Diskussion nach Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006):

Hinführung: Die Lehrerin stellt sich und das Thema der Doppelstunde kurz vor. Der Ablauf wird geschildert – Einzelarbeit, Durchlesen der Dilemma-Geschichte und schriftliche Beantwortung der 2 Fragestellungen, Gruppen-Diskussion und Austausch der Positionierungen und Argumente, abschließend erneute Beantwortung derselben 2 Fragestellungen - und etwaige Fragen von Seiten der Schüler*innen klären. Nach Beendigung der Einzelarbeit sammelt die Lehrperson die Arbeitsblätter ein.

Erarbeitung: Die Schüler*innen erhalten ein Arbeitsblatt, auf der die Dilemma-Geschichte notiert ist. In den nächsten 20 Minuten sollen sich die Jugendlichen in Einzelarbeit mit dem Text auseinandersetzen, sowie die unten angeführten Fragestellungen erstmals schriftlich beantworten. Die Schüler*innen erhalten damit die Gelegenheit, eine vorläufige Positionierung einzunehmen, sowie zugrundeliegende Argumente zum Ausdruck zu bringen.

Vertiefung: Nach Beendigung der Einzel-Arbeit sollen die Schüler*innen miteinander in Kontakt treten und ihre Positionierungen und Argumente verbal zum Ausdruck bringen. Der Ablauf dieser Phase, die Dilemma-Diskussion, erfolgt nach dem Ablaufschema von Lind (2009).

Im Idealfall bilden sich zwei, argumentativ gegenüberstehende Lager heraus. Die Lehrperson steht während der gesamten Phase der Vertiefung lediglich als Moderatorin zur Seite.

Festigung: Die Schüler*innen sollen erneut in Einzelarbeit die Fragestellungen zur Dilemma-Geschichte beantworten und dabei die Argumente aus der Dilemma-Diskussion nochmals reflektieren und überdenken. Zum Schluss werden die Zettel von der Lehrperson eingesammelt.

3.3 Ziele, Hindernisse und Chancen hinsichtlich des Ablaufs

Nach Leitner (2011a) bietet die Methode der Dilemma-Diskussion die Möglichkeit einer Versachlichung von Entscheidungsproblemen, einer genauen Betrachtung von Umständen und Fakten, einer Formulierung eigener Prinzipien und einer Anhörung und Akzeptanz fremder Argumente (Leitner, 2011a, S. 119).

Das zentrale Lernziel der Dilemma-Diskussion formuliert Leitner (2011a) wie folgt: *„Als Lernziel kann die Entwicklung von Urteils- und Handlungskompetenz für konsumatorische Entscheidungen formuliert werden.“* (Leitner, 2011a, S. 118)

Ebenso beschreibt Lind (2009) die Förderung des nach Kohlberg (1978) eingebrachten Konzepts des moralischen Urteilens als wichtigen Auftrag der didaktischen Methode. Zudem sollen die Schüler*innen dazu befähigt werden, andere Argumente und Sichtweisen zu hören und gelten zu lassen, sowie intrapersonale Ambivalenzen zu erkennen (Lind, 2009, S. 74-75).

Mit Kohlberg sehen wir es als eine Kernfähigkeit an, die eigenen moralischen Prinzipien auch dann anzuwenden, wenn sie mit der eigenen Meinung zu einem konkreten Fall in Konflikt geraten. Diese Fähigkeit sollte sich zumindest darin äußern, dass man bereit ist, Gegenargumente, die sich auf diese Prinzipien stützen, anzuhören und darüber ernsthaft nachzudenken. Auf einer höheren Stufe der Entwicklung sollten solche Argumente dazu führen, die vorgefasste Meinung zu überdenken und vielleicht sogar zu revidieren. (Lind, 2009, S. 75)

An dieser Stelle kann ein wichtiger Bezug zu den von Marchand (2015) definierten Teilbereichen der Urteilskompetenz hergestellt werden, nachdem die Schüler*innen zum einen im Rahmen der Vernetzungskompetenz nach Marchand (2015) lernen, kognitive Dissonanzen, die durch das Einwirken fremder Informationsinhalte

hervorgerufen werden können, zu ertragen und zum anderen im Zuge der Positionierungskompetenz (Marchand, 2015) die Fähigkeit erlangen, die eigene Perspektive anhand von Gegenargumenten in Frage zu stellen (Marchand, 2015, S. 295-297).

Die erfolgreiche Durchführung der Methode der Dilemma-Diskussion erfordert entsprechende fachliche und didaktische Kompetenzen von Seiten der Lehrperson. Leitner (2011a) betont diesbezüglich die Wichtigkeit der Auseinandersetzung der*s Lehrers*in mit den unbedingt einzuhaltenden Diskussionsregeln, beispielsweise die Beachtung des Wechsels zwischen Unterstützung und Herausforderung, sowie die Einhaltung der Ping-Pong-Methode. Die Ping-Pong-Methode beschreibt nach Lind (2010) das zwischen den beiden gegensätzlichen Meinungslagern ständig hin und her wandernde Rederecht. Das bedeutet, dass jede*r Teilnehmer*in nach Einbringen des eigenen Arguments eine Person aus der anderen Gruppe dazu auffordert, seine*ihre Meinung zu äußern. Außerdem, so Leitner (2011a), sollte sich die Lehrperson normativer Urteile enthalten, sowie offen sein für mögliche Widersprüchlichkeiten (Leitner, 2011a, S. 121-122; Lind, 2010, S. 292).

Hinsichtlich der Eignung einer Geschichte als Basis für die Methode der Dilemma-Diskussion ist es nach Leitner (2011a) besonders wichtig, dass in ihr zwei relativ gleichwertige Lösungen enthalten sind (Leitner, 2011a, S. 122).

Außerdem muss die Dilemma-Geschichte nach Weber (2006) sowohl dem Alter, als auch dem Leistungsniveau der Teilnehmer*innen angepasst sein, soll auf 2 bis 3 Moralprinzipien beschränkt sein und muss sich auf etwa einer halben Seite beschreiben lassen. Wie Weber (2006) betonte, ist es daher besonders wichtig, im Rahmen der Dilemma-Geschichte sogenannte „semi-reale“ Situationen zu schildern, anhand deren ein gewisses Maß an Lebensbezug hergestellt werden kann, ohne dabei zu starke Emotionen auszulösen. Beim Einsatz von semi-realen Dilemma-Geschichten sollen demnach laut Weber (2006) gerade so viele Gefühle bei den Lernenden ausgelöst werden, wie es für das Ins-Rollen-Kommen der Diskussion notwendig ist (Weber, 2006, S. 1-2).

Im Falle des Aufkommens von Sprachproblemen bei Schüler*innen im Zuge der Durchführung der Dilemma-Diskussion bietet die Methode dennoch die Möglichkeit, die Rolle des*r aktiven Beobachters*in einzunehmen und das Geschehen innerhalb der Klasse aufmerksam zu verfolgen (Reinicke, 2017, S. 45).

Wird die entwickelte Geschichte tatsächlich von allen Teilnehmern*innen als Dilemma identifiziert und dadurch eine Diskussion ins Rollen gebracht, wirkt die Methode der Dilemma-Diskussion als inklusive Lernstrategie, nachdem sie die aktive und vor allem gleichberechtigte Teilhabe aller Anwesenden fordert und somit das Erlernen des inklusiven Miteinander begünstigt (Reinicke, 2017, S. 45).

Pfeifer (2013) formulierte zudem sechs Kompetenzbereiche, die durch den Einsatz der Dilemma-Diskussion gefördert werden können:

1. Selbstreflexion – Die Schüler*innen werden sich eigenen Werten und Denkschemata bewusst.
 2. Empathie – Die Schüler*innen nehmen einen Perspektivenwechsel vor.
 3. Kommunikation – Die Schüler*innen können ihre Position zum Ausdruck bringen, sowie anderen zuhören.
 4. Argumentation – Die Schüler*innen können verschiedene Begründungen nach ihrer Wichtigkeit ordnen und auf Basis dessen konstruktiv nach Lösungen suchen.
 5. Argumentierhaltung – Die Schüler*innen wissen, dass sie nun Teil einer rationalen Diskursgemeinschaft sind.
 6. Ambiguitätstoleranz – Die Schüler*innen können mit Widersprüchen umgehen.
- (Pfeifer, 2013, S. 318)

4. Forschungsdesign

Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung wird im Anschluss an eine systematische Literaturrecherche zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“ und der eigenständigen Entwicklung einer Dilemma-Geschichte nach den Kriterien von Weber 2006, Lind (2010) und Leitner (2011a) eine qualitative Erhebung der Positionierungen, Argumente und Argumentationslinien der Schüler*innen während und nach der Durchführung der Dilemma-Diskussion durchgeführt. Diese qualitative Erhebung erfolgt zum einen durch eine audiographische Aufnahme des Ablaufs der Dilemma-Diskussion im Fachunterricht und zum anderen mittels schriftsprachlicher Äußerungen der Schüler*innen im Anschluss an die Durchführung der Unterrichtsmethode der Dilemma-Diskussion. Die Datenaufbereitung geschieht unter Bezugnahme die Transkriptionsregeln nach Fuß und Karbach (2019). Eine

abschließende Datenauswertung wird entlang der Prinzipien der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), näher hin der Technik der inhaltlichen Strukturierung durchgeführt.

Im Folgenden soll auf die verschiedenen Phasen der Untersuchung im Detail eingegangen werden.

4.1 Datenerhebung

Auf Basis einer systematischen Literaturrecherche zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“ sowie einer ausführlichen Darstellung des Modells zur Urteilskompetenz von Marchand (2015) erfolgt die Entwicklung einer Dilemma-Geschichte für die siebte Schulstufe nach den Kriterien von Weber (2006), Lind (2010) und Leitner (2011a). Eine genaue Beschreibung der Erstellung der Dilemma-Geschichte erfolgt in Kapitel 5.2. Im Anschluss daran wird die eigens Kriterien geleitete Entwicklung der Dilemma-Geschichte in einer siebten Schulstufe der Neuen Mittelschule erprobt. Aufgrund der behördlichen Vorgaben im Zusammenhang mit der Eindämmung des Covid-19-Virus in schulischen Einrichtungen muss die geplante Unterrichtsstunde und damit auch der Ablauf der Dilemma-Diskussion an die entsprechenden Rahmenbedingungen angepasst werden, sodass die Einhaltung des Mindestabstands zu anderen Schülern*innen und der Lehrperson innerhalb des Klassenraums gewährleistet werden kann. In Anlehnung an das Modell der Urteilskompetenz von Marchand (2015) erfolgt eine qualitative Erhebung der Positionierungen, Argumente und Argumentationslinien der Schüler*innen während und nach der Dilemma-Diskussion, zum einen durch schriftsprachliche Äußerungen und zum anderen mittels einer Audiographie während der Unterrichtsstunde. Im Zuge eines abschließenden Feedback-Gesprächs zwischen Lehrperson und Forschender erfolgen von Seiten der Lehrperson didaktische Ergänzungen und Hinweise die im Rahmen der Datenaufbereitung als stichwortartiges Transkript erfasst werden.

4.2 Datenaufbereitung

Die mittels audiographischer Unterrichtsaufzeichnung und schriftsprachlicher Äußerungen der Schüler*innen erhobenen qualitativen Daten werden auf Grundlage der Transkriptionsregeln nach Fuß und Karbach (2019) und mithilfe der Software

MAXQDA vollständig und wörtlich verschriftlicht und so für die weitere Auswertung verfügbar gemacht. Dabei wird die leichte Sprachglättung nach Fuß und Karbach (2019), also die Korrektur von breiteren Dialekten, aber ein gleichzeitiges Beibehalten der Umgangssprache und fehlerhafter Ausdrücke berücksichtigt. Die Gewährleistung der Datensicherheit wird bei der Aufbereitung der Daten besonders beachtet. Alle Angaben die sich direkt oder indirekt auf die Teilnehmer*innen der qualitativen Untersuchung beziehen werden anonymisiert, sodass Dritte keinerlei Rückschlüsse auf die Urheber*innen des Gesprochenen ziehen können. Die Maskierung wird für alle erhobenen Daten einheitlich gestaltet. Transkribierte Aussagen der teilnehmenden Schüler*innen wurden mit dem Buchstaben S und den Ziffern 1 bis 4 gekennzeichnet, die der Lehrperson mit dem Buchstaben L. Des Weiteren wurden Angaben über das Geschlecht der jeweiligen Person mittels genderneutraler Ausdrücke unkenntlich gemacht, da keine genderbezogene Auswertung im Zuge der vorliegenden Forschungsfragen dieser Arbeit durchgeführt wird und um die Anonymität bei der kleinen Stichprobe zu gewährleisten (Fuß & Karbach, 2019, S. 97-98).

Die Transkription des erhobenen Datenmaterials erfolgte mittels eines Transkriptionsleitfadens. Dieser ist im Anhang der vorliegenden Forschungsarbeit angefügt.

4.3 Datenauswertung

Nach erfolgreicher Erhebung und Aufbereitung der qualitativen Daten folgt eine Auswertung und Analyse mittels des computergestützten Programms MAXQDA, welches eine strukturierende qualitativ inhaltsanalytische Auswertung ermöglicht. Im Sinne der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) werden die, zur weiteren Verarbeitung vorliegenden Transkripte im ersten Schritt kodiert. Dabei erfolgt die Kategorienbildung zum einen deduktiv, nachdem das Instrument der Auswertung durch zuvor getätigte theoretische Überlegungen bestimmt ist und zum anderen induktiv, weil gleichzeitig die Möglichkeit der direkten Ableitung von Kategorien aus dem vorliegenden Datenmaterial besteht. Bei der induktiven Kategorienbildung werden Inhaltseinheiten aus dem Datenmaterial zu Kategorien zusammengefasst und damit auf die wichtigsten, zu analysierenden Inhaltseinheiten reduziert (Mayring, 2015, S. 85).

Der nach Mayring (2015) entwickelte Kodierleitfaden (vgl. unter Anhang 11.3) wird im Zuge der Datenauswertung, im Speziellen bei der Bildung der Kategorien und beim Kodieren selbst, unterstützend eingesetzt, um eine regelgeleitete Kodierung zu ermöglichen. Der Leitfaden enthält Informationen hinsichtlich der Definition, des Ankerbeispiels und der entsprechenden Kodierregel einer Kategorie sowie Angaben zum Erzeugungsvorgang (deduktiv oder induktiv) und ermöglicht somit eine überblickshafte Darstellung der erhobenen Daten unter Bezugnahme auf didaktische Konzepte (hier: das Modell der Urteilskompetenz nach Marchand, 2015) und fachwissenschaftlicher Modelle (hier: das Modell der nachhaltigen Ernährung nach von Koerber, 2014). Im Folgenden wird die Entwicklung des, im Zuge der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gebildeten Kategoriensystems im Detail und mit Verweis auf die theoretischen Grundlagen beschrieben (Mayring, 2015, S. 111).

Dabei umfasst der Kodier-Vorgang selbst (Schritt 1) mehrere Kodier-Durchgänge durch das Datenmaterial. Zunächst erfolgte die Kodierung mit den deduktiv aus den Forschungsfragen abgeleiteten Kategorien (vgl. Kodier-Leitfaden im Anhang), welche im Laufe des Kodierens um induktive, aus dem Datenmaterial gewonnene Kategorien erweitert wurden. Schließlich wurde das komplette Datenmaterial mit den deduktiven und induktiven Kategorien kodiert.

In Hinblick auf die Forschungsfragen 2 und 3 wurden die übergeordneten Kategorien K.1 Während der Dilemma-Diskussion (w) und K.2 Nach der Dilemma-Diskussion (n) gebildet, um als Basis des Kategoriensystems und der untergeordneten Subcodes zu fungieren, sowie die verbal getätigten Äußerungen während der Unterrichtsstunde und die schriftlich verfassten Notizen nach der Unterrichtsstunde voneinander zu trennen. Darüber hinaus wurden die Aussagen der Schüler*innen auf Grundlage des Urteilskompetenz-Modells von Marchand (2015) und der Definitionen Bayer und Schlobinski (2007) sowie mit Blick auf Fragestellung 2 den Unterkategorien K 1.1 Positionierung (w), K 2.1 Positionierung (n), K 1.2 Argument (w), K 2.2 Argument (n), K 1.3 Argumentationslinien (w) und K 2.3 Argumentationslinien (n) zugeordnet. Dabei versteht Marchand (2015) den Vorgang der Positionierung als die Fähigkeit, sich im Zuge eigener Reflexionsvorgänge zu Sachverhalten zu positionieren. Als Argument bezeichnen Bayer und Schlobinski (2007) dagegen ein Konstrukt, das eine oder mehrere Prämissen und eine daraus resultierende Konklusion beinhaltet. Das Aneinanderreihen mehrerer Argumente beschreibt Bayer und Schlobinski (2007)

schlussendlich als Argumentationslinien. Die verbal und schriftsprachlich geäußerten Positionierungen der Schüler*innen wurden während und nach der Durchführung der Dilemma-Diskussion in Abhängigkeit von den jeweiligen Inhalten und in Anlehnung an den möglichen Ablaufplan der Dilemma-Diskussion nach Weber (2006), Lind (2010) und Leitner (2011a) den Unterkategorien K 1.1.1 Pro-Positionierung (w), K 2.1.1 Pro-Positionierung (n), K 1.1.2 Kontra-Positionierung (w) und K 2.1.2 Kontra-Positionierung (n) zugeteilt. Somit konnte zum einen festgestellt werden, ob die vier im Fachunterricht anwesenden Schüler*innen die Fähigkeit besitzen, sich zu dem vorliegenden Sachverhalt nach den Kriterien von Marchand (2015) zu positionieren sowie die entsprechende Pro- oder Kontra-Position vor anderen Mitschüler*innen zum Ausdruck zu bringen. Durch eine weitere Gliederung der Kategorien K 1.2 Argument (w) und K 2.2 Argument (n) in die Unterkategorien K 1.2.1 Pro-Argument (w) und K 1.2.2 Kontra-Argument (w) sowie K 2.2.1 Pro-Argument (n) und K 2.2.2 Kontra-Argument (n) wurde neuerlich ein wichtiger Bezug zum empfohlenen Ablaufplan der Dilemma-Diskussion nach Weber (2006), Lind (2010) und Leitner (2011a) hergestellt, in dessen Rahmen das eigenständige Argumentieren nach der Bildung von Pro- und Kontra-Gruppen vorgesehen ist. Mit Blick auf die vier Dimensionen der Nachhaltigkeit von Koerber (2014) wurden die übergeordneten Kategorien K 1.2.1 Pro-Argument (w) und K 2.2.1 Pro-Argument (n) in die Unterkategorien K 1.2.1.1 Pro-Argument-Umwelt (w), K 1.2.1.2 Pro-Argument-Gesundheit (w), K 1.2.1.3 Pro-Argument-Wirtschaft (w) und K 1.2.1.4 Pro-Argument-Kultur sowie K 2.2.1.1 Pro-Argument-Umwelt (n), K 2.2.1.2 Pro-Argument-Gesundheit (n), K 2.2.1.3 Pro-Argument-Wirtschaft (n) und K 2.2.1.4 Pro-Argument Kultur (n) gegliedert. Ebenso wurden für die Kategorien K 1.2.2 Kontra-Argument (w) und K 2.2.2 Kontra-Argument (n) die Subcodes K 1.2.2.1 Kontra-Argument-Umwelt (w), K 1.2.2.2 Kontra-Argument-Gesundheit (w), K 1.2.2.3 Kontra-Argument-Wirtschaft (w) und K 1.2.2.4 Kontra-Argument-Kultur sowie K 2.2.2.1 Kontra-Argument-Umwelt (n), K 2.2.2.2 Kontra-Argument-Gesundheit (n), K 2.2.2.3 Kontra-Argument-Wirtschaft (n) und K 2.2.2.4 Kontra-Argument-Kultur erstellt. Eine Ergänzung der vier Unterkategorien, die in Anlehnung an die vier Dimensionen der Nachhaltigkeit von Koerber (2014) gebildet wurden, erfolgte im Zuge der Datenauswertung. Die Unterkategorien K 1.2.1.5 Pro-Argument-Soziales (w), K 1.2.1.6 Pro-Argument-Desinteresse (w), K 1.2.2.5 Kontra-Argument-Soziales (w) und K 1.2.2.6 Kontra-Argument-Desinteresse (w) sowie K 2.2.1.5 Pro-Argument-Soziales (n), K 2.2.1.6 Pro-Argument-Desinteresse (n), K 2.2.2.5 Kontra-Argument-Soziales (n)

und K 2.2.2.6 Kontra-Argument-Desinteresse (n) wurden demnach induktiv und auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials erstellt. Zuletzt dienen die übergeordneten Kategorien K 1.4 Lehrperson (w) und K 2.4 Lehrperson (n) und die dazugehörigen Subcodes K 1.4.1 Erläuterungen von L (w), K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w), K 1.4.3 Didaktische Hinweise durch L (w) und K 1.4.4 Feedback von L (w) sowie K 2.4.1 Erläuterungen von L (n), K 2.4.2 Fragen durch L an SuS (n), K.2.4.3 Didaktische Hinweise durch L (n) und K 2.4.4 Feedback von L (n) der Zuordnung aller Erläuterungen, Fragen, didaktischen Hinweise und Anregungen von Seiten der Lehrperson und in weiterer Folge auch der Beantwortung der Forschungsfrage 4 und somit den Möglichkeiten einer Optimierung des Lernarrangements Dilemma-Diskussion.

Nach der, mithilfe des zuvor erstellten Kodierleitfadens abgeschlossenen Kategorienbildung werden die einzelnen kodierten Einheiten im darauffolgenden Schritt der Paraphrasierung in eigenen Worten niedergeschrieben. Aussagen werden demnach gänzlich auf ihren Inhalt reduziert und ausschmückende Ergänzungen ausgelassen (Mayring, 2015, S. 71).

Im Zuge des anschließenden Vorgangs der Generalisierung wird ein Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt. Dabei müssen Paraphrasen, die unter dem gewählten Abstraktionsniveau liegen, verallgemeinert werden. Danach folgt die Reduktion des Datenmaterials, im Rahmen derer unwichtige Paraphrasen weggelassen oder inhaltsgleiche Paraphrasen im Sinne der Vereinfachung zusammengefasst werden können (Mayring, 2015, S. 71).

Eine abschließende visuelle Darstellung der Ergebnisse erfolgt mithilfe der Software MAXQDA als Codewolke, nachdem so die wichtigsten Forschungsergebnisse auf einen Blick visuell hervorgehoben und für den*die Betrachter*in deutlich sichtbar gemacht werden. Zudem werden die erhobenen Daten in Kapitel 7 entlang der eingangs formulierten Forschungsfragen zusammenfassend dargestellt.

5. Kriterien geleitete Entwicklung einer Dilemma-Diskussion zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“

5.1 Fachwissenschaftliche Analyse zum Themenfeld

Am 01. März 2005 wurde in New York die UNO-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ eröffnet, in deren Zentrum wichtige Themen wie beispielsweise Armutsbekämpfung, Menschenrechte und nachhaltige Produktion und Konsum standen. Alle Bildungseinrichtungen der Mitgliedsstaaten wurden dazu aufgefordert, Programme zu erarbeiten, in deren Rahmen der gesamtgesellschaftliche Auftrag in einen Bildungsauftrag – „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ – transformiert werden sollte. Die Schwierigkeit liegt dabei bis heute nicht in der Erschaffung zentraler oder intermediärer Vernetzungen innerhalb des Bildungssystems, sondern in der Berücksichtigung der Interessen, Meinungen und Überzeugungen von Schülern*innen (Heinrich, 2005, S. 11-12).

Die dringende Notwendigkeit einer empirischen Eruierung der Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zum Themenfeld Nachhaltigkeit und Konsum ergibt sich damit einerseits aus der Bedeutsamkeit des Miteinbezugs der Bedürfnisse von Schülern*innen bei der Entwicklung von Bildungsaufträgen und andererseits aus einer noch nie dagewesenen Wichtigkeit des Konsums für die Integration in der Gesellschaft und der damit verbundenen Bedeutsamkeit realisierter Kaufentscheidungen für den Ausdruck der individuellen, sozialen Positionierung (Heinrich, 2005, S. 11 f.; Tully, 2018, S. 1).

Bevor auf wichtige Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Themenfeld Ernährung, Konsum und Nachhaltigkeit bei Jugendlichen im deutschsprachigen Raum eingegangen wird, soll im Folgenden eine überblickshafte Darstellung der wichtigen fachwissenschaftlichen Begriffe und Konzepte aus der Themenstellung der vorliegenden Arbeit - Nachhaltigkeit und Konsum - erfolgen.

5.1.1 Der Nachhaltigkeitsbegriff

Der Begriff der Nachhaltigkeit kann als Leitbild der Diskussionen ökologischer Probleme und daraus abgeleiteter, notwendiger Verhaltensänderungen verstanden werden (Hellbrück & Kals, 2012, S. 93).

Ursprünglich bezog sich der Nachhaltigkeitsbegriff ausschließlich auf die Nutzung regenerierbarer Ressourcen innerhalb der Forstwirtschaft, die nur so weit erfolgen durfte, dass die übrigen Bestände die Möglichkeit zur Erneuerung haben. Mittlerweile

wurde der Begriff auf weitere Lebensbereiche ausgedehnt. Unter dem heute bekannten Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit versteht man die Einheit von ökologischer, ökonomischer und sozialer Nachhaltigkeit (Hellbrück & Kals, 2012, S. 15).

Dabei werden ökologische Ziele, beispielsweise Klimaschutz oder Pflege von Natur- und Landschaftsräumen, ökonomische Ziele, wie etwa die Sicherung von Arbeitsplätzen und soziale Ziele, beispielsweise die Befriedigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse, voneinander unterschieden. Die Pluralität der Nachhaltigkeitsziele werfe nach Hellbrück und Kals (2012) wichtige Fragen der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit, wie beispielsweise die Frage nach den Konsequenzen des gesellschaftlichen Handelns für jetzige, aber auch zukünftige Generationen, die anhand des Nachhaltigkeitskonzepts nicht einfach beantwortet werden können (Hellbrück & Kals, 2012, S. 94).

Leist (2007) unterscheidet in seiner Unterteilung des Naturbenutzens die drei folgenden Dimensionen der Nachhaltigkeit, die jeweils ganz unterschiedliche Kriterien erfüllen müssen: Materielle, moralische und ästhetische Nachhaltigkeit. Mit materieller Nachhaltigkeit ist das verantwortungsbewusste und nachhaltige Nutzen ersetzbarer, materieller Ressourcen, wie beispielsweise Rohstoffe oder Konsumgüter gemeint. Moralische Nachhaltigkeit bezeichnet den nachhaltigen Umgang mit nicht ersetzbaren, materiellen Ressourcen, die menschliche Lebensrechte oder das Leiden von Tieren betreffen. Ästhetische Nachhaltigkeit beschreibt nach Leist (2007) schlussendlich das nachhaltige Nutzen nicht ersetzbarer Naturgüter wie Landschaften oder Biodiversität (Leist, 2007, S. 4).

Leist (2007) versucht den ontologischen und werthafter Nachhaltigkeitsbegriff in weiterer Folge in einen subjektiven, psychologischen und sozialen Gerechtigkeitsbegriff zu übersetzen, nachdem es nicht zielführend sei, an einem nicht übersetzbaren Prinzip der Nachhaltigkeit und der damit verbundenen Distinktion von Natur und Kultur festzuhalten. Demzufolge sei nur dasjenige als nachhaltig zu bezeichnen, was wir auf der Grundlage persönlicher Interessen als nachhaltig definieren. Nachhaltigkeit sei nach dieser Anschauungsweise bestenfalls als Nebeneffekt einer gerechten Verteilung zu beschreiben (Leist, 2007, S. 9-10).

Da es sich bei der, im Rahmen der vorliegenden Arbeit verfassten Dilemma-Geschichte um eine Geschichte aus dem Kontext Ernährung und Nachhaltigkeit handelt und die Dimensionen nachhaltiger Ernährung nach von Koerber (2014) zudem

im Zuge der Datenauswertung zum Einsatz gebracht werden ist eine Darstellung des Konzepts der nachhaltigen Ernährung nach von Koerber (2014) in diesem Abschnitt von besonderer Bedeutung.

Angesichts des stetigen Wandels des Verständnisses von Ernährung im Kontext von Nachhaltigkeit formulierte von Koerber (2014) fünf zentrale Dimensionen der nachhaltigen Ernährung: Kultur, Umwelt, Wirtschaft, Gesellschaft und Gesundheit. Hinsichtlich des Aspekts der Kultur beschreibt von Koerber (2014) zwei aktuelle gegensätzliche gesellschaftliche Entwicklungen. Zum einen stellt von Koerber (2014) eine allgemeine Zunahme des ernährungsbezogenen Wissens- und Erfahrungsmangels, bedingt durch aktuelle Trends, wie etwa dem wachsenden Außer-Haus-Verzehr oder dem vermehrten Kauf importierter und hoch-verarbeiteter Produkte fest. Zum anderen schreibt von Koerber (2014) über eine gegensätzliche Entwicklung des Konsums, wie beispielsweise dem vermehrten Kauf natürlicher und traditioneller Nahrungsmittel und dem damit einhergehenden Wunsch der Konsumenten*innen nach mehr Sicherheit, Orientierung und Transparenz. Mit Blick auf die Nachhaltigkeitsdimension Umwelt bezeichnet von Koerber (2014) die zunehmende Knappheit natürlicher Ressourcen, die sich insbesondere auf der Tatsache des aufwändigen Lebensstils reicher Industrieländer begründet. Nachhaltiges Wirtschaften ist nach von Koerber (2014) insbesondere wegen der globalen Ungleichverteilung verfügbarer Lebensmittel, sowie der aktuell sinkenden Lebensmittelpreise und der damit verbundenen finanziellen Schwierigkeiten kleiner und mittlerer landwirtschaftlicher Betriebe von zunehmender Bedeutung. Gesellschaftliche Aspekte der Nachhaltigkeit betreffen nach von Koerber (2014) vor allem die zumeist unmenschlichen Arbeitsbedingungen bei der Erzeugung importierter Konsumartikel aus Entwicklungsländern und der globalen Ungleichverteilung des Welteinkommens. Schlussendlich schreibt von Koerber (2014) hinsichtlich der Dimension Gesundheit über die dramatische Zahl an unterernährten Menschen, sowie das damit verbundene Kindersterben in wirtschaftlich benachteiligten Ländern (von Koerber, 2014, S. 261-262).

Aus den hier beschriebenen fünf Dimensionen nachhaltiger Ernährung leitete von Koerber (2014) auf der Grundlage der Vorarbeiten von Koerber und Kretschmer (1996 und 2006), Hoffmann, Schneider und Leitzmann (2011), Koerber, Männle und Leitzmann (2012) sowie Koerber und Hohler (2012) die folgende Empfehlung ab: Eine Ernährungsweise die insbesondere pflanzliche, ökologisch hergestellte, regionale und

saisonale sowie fair gehandelte Lebensmittel mit niedrigem Verarbeitungsgrad bevorzuge, leistete demnach einen positiven Beitrag zum Schutze der globalen Lebens- und Umweltbedingungen (von Koerber, 2014, S. 263-266).

In der Fachliteratur wird zwischen „starker“ und „schwacher“ Nachhaltigkeit unterschieden. Die Begriffsbestimmungen werden insofern voneinander abgegrenzt, als die „schwache“ Nachhaltigkeit den Erhalt der Summe an Naturkapitalien anstrebt. Kapitalien werden demnach als nutzbare Bestände der natürlichen und sozialen Welt bezeichnet. Näher unterscheidet man Sach-, Human- und Naturkapitalien voneinander (Egan-Krieger et al., 2007, S. 12). Vertreter*innen der „schwachen“ Nachhaltigen tolerieren Änderungen in der Zusammensetzung der Naturkapitalien, wenn die individuelle Bedürfnisbefriedigung dabei gesichert bleibt. Vertreter*innen der „starken“ Nachhaltigkeit – auch als „radikal-ökologische“ Nachhaltigkeit bezeichnet – gehen im Gegensatz dazu davon aus, dass Naturkapitalien nicht durch andere Kapitalien ersetzt werden sollen (Gowdy, 2002, S. 211-212).

In Bezug auf die von Hellbrück und Kals (2012) aufgeworfenen intra- und intergenerationellen Fragen muss daher zuerst erkundet werden, inwieweit sich Naturkapitalien durch Human- und Sachkapitalien befriedigend ersetzen lassen (Egan-Krieger et al., 2007, S. 12).

Nach dem Konzept der „schwachen“ Nachhaltigkeit wäre eine Welt auch dann nachhaltig, wenn beispielsweise keine Wälder mehr vorhanden wären, sofern alle ökologischen Funktionen der Wälder für das menschliche Dasein befriedigend ersetzt werden könnten. Laut dem Konzept der „starken“ Nachhaltigkeit hingegen müssten Naturkapitalien in dem Ausmaß erhalten bleiben, dass sie in Zukunft nicht zum limitierenden Faktor werden könnten (Egan-Krieger et al., 2007, S. 12).

Obwohl beide Konzeptionen der Nachhaltigkeit kritisch hinterfragt werden können, so muss an dieser Stelle dennoch festgehalten werden, dass eine Gesellschaft, die Sach- und Humankapitalien anhäuft und gleichzeitig Naturkapitalien vernachlässigt, nicht als nachhaltig bezeichnet werden kann (Egan-Krieger et al., 2007, S. 13-14).

Nachhaltigkeit kann zusammenfassend als Zielsystem verstanden werden, das sowohl individuelle als auch kollektive Verpflichtungen mit sich bringt (Egan-Krieger et al., 2007, S. 11).

Der Nachhaltigkeitsbegriff erfreut sich zwar seiner stetig wachsenden Verwendung, wird jedoch nicht selten aufgrund seiner ungenauen Definition und seines vielfältigen Einsatzes zur Zielscheibe scharfer Kritik (Marchand, 2015, S. 25).

Nachdem er an Extension zugenommen hat, verlor er gleichzeitig an Bedeutung und läuft somit Gefahr, zum bedeutungsarmen Jargon trivialisiert zu werden (Egan-Krieger et al., 2007, S. 11).

Ninck (1997) kritisiert zudem die Unklarheit der „umweltverträglichen Grenzen“ (Ninck, 1997, S. 9), die mit dem Begriff Nachhaltigkeit einhergehen und die vorherrschende Uneinigkeit der Experten*innen aus Wissenschaft, Ökonomie und Verwaltung darüber, wie Nachhaltigkeit interpretiert werden soll. Außerdem müsse nach Ninck (1997) ebenso die freie Kombinierbarkeit des Begriffs wie beispielsweise „nachhaltige Entwicklung“ oder „Kultur der Nachhaltigkeit“ bemängelt werden (Ninck, 1997, S. 9-49).

Trotz aller Kritik schreiben Hellbrück und Kals (2012) dem Konzept der Nachhaltigkeit das Potential zur Vermittlung eines Bewusstseins für mögliche Interessenskonflikte zu. Zusätzlich fördere es den gesellschaftspolitischen Diskurs sowie die Diskussion im einzelnen Entscheidungsfall und damit auch die Umsetzung normativer Setzungen (Hellbrück & Kals, 2012, S. 95).

5.1.2 Der Konsumbegriff und die Relevanz nachhaltiger Konsumententscheidungen

Der Begriff „Konsum“ leitet sich ursprünglich vom lateinischen Wort „consumere“ ab und steht für nutzen, verbrauchen, verzehren. Seitdem Menschen die Fähigkeit besitzen, Werkzeuge zu erschaffen und zu gebrauchen, konsumieren sie die damit erschaffenen Produkte. Im Laufe der Geschichte traten schließlich Produktion und Konsumation auseinander und die Selbstversorgung wurde von der Marktversorgung abgelöst. In unserer heutigen Gesellschaft wird Konsum sowohl mit Erwerb, als auch Verwendung gleichgesetzt. Über die Gründe des Konsums ist man sich uneinig. Während Anthropologen*innen die Wurzeln des Konsums im Erweiterungsstreben des Menschen sehen, vertreten Kulturwissenschaftler*innen die Meinung, Konsum sei das Ergebnis zahlreicher Akkulturationsprozesse. Einige Konsumtheoretiker*innen gehen schließlich davon aus, dass der Konsum des Menschen der Befriedigung kultureller Bedürfnisse, wie etwa dem Ausdruck und der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit – die Art und Weise des Speisens, Kleidens und Wohnens – und der gesellschaftlichen Integration, diene (König, 2013, S. 13-16).

Ein Konsumparadies, so wie wir es als Teil der Industriegesellschaft kennen, ergibt sich zum einen aus dem funktionierenden Preis- und Qualitätswettbewerb am Markt und zum anderen aus einer ausreichend hohen Kaufkraft der Konsumenten*innen. Von einem gerechten und nachhaltigen Konsumstil kann hier jedoch keinesfalls die Rede sein (Schoenheit, 2009, S. 20).

Die Ernährung hat sich im Zuge der Industrialisierung vom Grundbedürfnis hin zum Kulturbedürfnis umgewandelt. Die Tendenz der immer günstiger werdenden Produkte lässt sich auch im sinkenden Anteil der Nahrungsmittelausgaben seit 1800 bis heute ablesen. Doch auch die Art und Weise des Konsums hat sich stark verändert. Immer mehr Konsumenten*innen stärken sich zwischendurch beim Schnellimbiss oder erfreuen sich frisch zubereiteter, gelieferter Menükreationen. Essen dient heute weniger der Hungerbeseitigung, sondern mehr der Appetitbefriedigung und erfüllt symbolisch-kommunikative Funktionen. Gegessen wird heute also an allen möglichen Orten und zu allen möglichen Zeiten. Essen ist so gesehen kein zentrales Ereignis mehr, sondern verbindet sich mit anderen Tätigkeiten, wie beispielsweise der Büroarbeit oder dem Fernsehen. Außerdem ist die Art des Essens heute so stark wie noch nie zuvor von der jeweiligen Kultur- und Klassenzugehörigkeit, dem Alter und Geschlecht und dem individuellen Lebensstil einer Person abhängig (König, 2013, S. 81-101).

Konsum ist heute immer und überall möglich und die Beschaffung des, für Kaufentscheidungen notwendigen Wissens, erfolgt ‚on the run‘ über das Smartphone. Der Handel verfügt zudem über zahlreiche Informationen über die Konsumpräferenzen der Bevölkerung und kann den Verbrauchern*innen infolgedessen entsprechende Angebote präsentieren. Nachhaltigkeit hat zwar innerhalb der letzten Jahre bei einem Großteil der Menschen als Wert an Geltung dazugewonnen, führte jedoch im Alltag bis jetzt nicht zu einer allgemeinen Reduktion des Konsums (Tully, 2018, S. 7).

Konsumenten*innen stehen in ihren konsumrelevanten Entscheidungsprozessen bis heute zahlreichen Hindernissen gegenüber. So etwa sorgen beispielsweise individuelle oder kollektive Entscheidungsdilemmata, Informationsdefizite oder aber eine überkomplexe Weitergabe an Informationen für Verwirrung und Planlosigkeit (Gemballa, 2013, S. 99).

Tagtäglich verleiten uns verschiedenste Konsumprodukte und Dienstleistungen mit dem Versprechen, uns unser Leben nach dem Kauf bequemer und einfach schöner zu machen, zum Kauf. Lediglich bei sicherheits- oder gesundheitsgefährdenden

Produkten, Genuss- oder Lebensmitteln erlaubt sich der Staat, die Konsumfreiheit mittels einer umsichtigen Verbraucher*innen-Politik einzuschränken (Schoenheit, 2009, S. 20).

Die Bedeutsamkeit der eigenen Präferenzen und individuellen finanziellen Möglichkeiten führten zu Beginn des 20. Jahrhunderts dazu, dass Konsumententscheidungen als vorwiegend persönliche Angelegenheit galten. Eine zusätzliche moralische Komponente kam erst ab dem Zeitpunkt dazu, an dem Kaufentscheidungen erstmals mit normativen Anforderungen der Nachhaltigkeit verknüpft wurden. Fernere Aspekte, wie beispielsweise der Produktions- oder Entsorgungsprozess eines Lebensmittels, oder die Lebensumstände unbekannter Individuen, die entweder direkt oder indirekt von Kaufentscheidungen betroffen sind, treten bei Überlegungen zur Nachhaltigkeit neu hinzu. Selbstverständlich setzen moralische Beurteilungen über Konsum voraus, dass Käufer*innen eines Produkts über die entsprechenden Fernwirkungen Bescheid wissen. Die sich daraus ergebende, oftmals unausgesprochene, Verantwortungszuschreibung führt nicht selten zu subjektiv wahrgenommenen, kognitiven Dissonanzen (Marchand, 2015, S. 158).

Während die eben erwähnten Fernwirkungen beim Abwägungen der Nachhaltigkeit eines Produkts oder Lebensmittels in den Mittelpunkt rücken, werden mögliche ökonomische oder soziale Effekte im Nahbereich häufig nachrangig behandelt. Informationen über Produktionsbedingungen und die Auswirkungen auf Personen und Tiere sind meist wertend formuliert. Die ergänzend dazu angeführte Darstellung komplexer Zusammenhänge macht eine persönliche, reflektierte Auseinandersetzung und Entscheidung meist unmöglich (Marchand, 2015, S. 159-160).

Bereits in den 1970er Jahren entwickelte man vereinzelt die Idee, Verbraucher*innen eine gewisse Verantwortung für Umwelt und Gesellschaft zuzuschreiben. Seit einer Zusammenkunft der Vereinten Nationen im Jahre 1992 gewinnen jene älteren Ansätze neue Aktualität. Mittlerweile verfolgt die Europäische Union das Ziel, den Energieverbrauch verschiedenster Produkte mittels Vorgaben drastisch zu reduzieren (Schoenheit, 2009, S. 20-21).

Die in den zahlreichen Gesetzen und Verordnungen verankerten Verbraucher*innenrechte gewinnen seit den 1960er Jahren immer mehr an Bedeutung. Eine neu-gewonnene Konsumenten*innenmacht zeigt sich unter anderem am Beispiel der steigenden Nachfrage nach *Fair-Trade*-Produkten und der gleichzeitig stetig wachsenden Ablehnung von gentechnisch veränderten Lebensmitteln.

Nachdem Produkt- und Dienstleistungspaletten immer länger werden, sind Konsumenten*innen dazu aufgefordert, der damit verbundenen Informationsasymmetrie mittels Inanspruchnahme von Verbraucher*innen-Schutzmaßnahmen entgegenzuwirken (Engartner, 2010, S. 58).

Junge Konsumenten*innen müssen demnach lernen, mit der riesigen Angebotsfülle des Konsummarktes verantwortungsvoll umzugehen und die gewählten Produkte in ihren Alltag einzubauen. Die Rolle des Elternhauses und der Bildungseinrichtungen, als Vermittler*innen der bewussten und reflektierten Konsum-Kriterien, stehen dabei meist in Konkurrenz zu den verlockenden, kommerziellen Angeboten des Konsummarktes (Tully, 2018, S. 7).

Nachdem gezeigt werden konnte, dass Handlungsfelder wie beispielsweise Konsum, Lebensstil oder globale Gerechtigkeit untrennbar mit Ernährung verbunden sind und es für reflektierte Kaufentscheidungen notwendig ist, sowohl theoretisch erlernte Wissensinhalte, als auch praktische Fertigkeiten adäquat einzusetzen, liegt der Schluss nahe, die Förderung von Ernährungskompetenz im frühen Alter als unausweichliche pädagogische Aufgabe zu betrachten (Innemann, 2013, S. 66).

Auch aufgrund der Tatsache, dass ein Leben ohne Konsum in der modernen Gesellschaft kaum denkbar ist, hat sich die Forderung etabliert, konsumrelevante Bildungsinhalte verstärkt in den Fachunterricht zu integrieren (Wittau, 2019, S. 1).

5.1.3 Befunde empirischer Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen

Im Rahmen des REVIS-Projekts (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung) wurden bereits wichtige Bildungsziele und Kernkompetenzen herausgearbeitet, sowie Handlungshemmnisse im Bereich Nachhaltigkeit und Gestaltungsspielräume bei Jugendlichen identifiziert (Gemballa, 2013, S. 103).

Demnach müsse Nachhaltigkeit, um überhaupt in eigene Überlegungen miteinfließen zu können, dem*r Entscheidenden wichtig sein. Ein Nachhaltigkeitsbewusstsein spiele zwar eine Rolle bei Handlungsentscheidungen, reiche jedoch als Prädiktor nicht aus. So legten Untersuchungen von Kuckartz und Rheingans-Heintze (2006) starke Diskrepanzen zwischen Umweltbewusstsein und Verhalten offen. Etwa 42% der befragten 18-bis-24-Jährigen zeigten sowohl ein unterdurchschnittliches Umweltverhalten, als auch ein unterdurchschnittliches Umweltbewusstsein. Bei lediglich 14% übertraf das Verhalten das eigene

Umweltbewusstsein und nur etwa 18% berichteten von einem stark ausgeprägten Umweltverhalten und -bewusstsein (Kuckartz & Rheingans-Heintze, 2006, S. 63).

Sogenannte *Rational-Choice-Modelle* gehen davon aus, dass die Maximierung des Eigeninteresses bei Entscheidungen über nachhaltiges Handeln immer dominant sei. Umweltschützendes oder nachhaltiges Verhalten werde demnach nur ausgeführt, wenn es von eigenem Interesse ist und somit auch dem persönlichen Nutzen dient (Hellbrück & Kals, 2012, S. 100).

Nachdem dies jedoch nur selten der Fall ist, nehmen Psychologen*innen an, dass Verzichte nur dort geleistet werden, wo sie mit geringen Kosten einhergehen – Low-Cost-Hypothese (Hellbrück & Kals, 2012, S. 100).

Die *Theorie des geplanten Verhaltens* besagt, dass die Intention der direkte Prädiktor für Verhalten sei. Demnach ergibt sich die Intention sowohl aus der subjektiven Einstellung zum Verhalten, als auch aus der wahrgenommenen subjektiven Norm und der wahrgenommenen subjektiven Verhaltenskontrolle (Hellbrück & Kals, 2012, S. 100).

Für Kaufentscheidungen würde das bedeuten, dass Konsumenten*innen nur dann nachhaltig handeln, wenn davor eine entsprechende Intention gebildet wurde. Diese Intention hänge wiederum davon ab, welche Voreinstellungen sie zum Thema Nachhaltigkeit pflegen, inwiefern sie glauben, ein bestimmtes Verhalten würde von anderen erwartet werden und wie einfach oder schwierig dieses Verhalten subjektiv erscheint (Marchand, 2015, S. 171).

Möglicherweise hängen Konsumententscheidungen auch zu einem Teil von situativen Veränderungen ab. Beispielsweise könnten als nachhaltig bewertete Optionen gegenüber anderen Alternativen als Standardfall gesetzt und somit ohne Mehraufwand von mehr Personen gewählt werden (Marchand, 2015, S. 172).

Neben den angesprochenen Verhaltenstendenzen und dem situativen Kontext können auch soziale Normen bei Konsumententscheidungen einen wichtigen Faktor darstellen. Vor allem bei Jugendlichen ist aufgrund ihrer psychischen und sozialen Entwicklungsaufgaben davon auszugehen, dass ein vom sozialen Umfeld abweichendes Kaufverhalten schwer realisierbar sein wird (Marchand, 2015, S. 172).

Axel Dammler, Kommunikationswissenschaftler und Jugendforscher, äußerte sich im Rahmen eines Interviews im Jahre 2005 auf die Frage nach den Chancen eines nachhaltigen Konsums von Jugendlichen wie folgt:

Null. Es kann nicht die naturgegebene Aufgabe der Jugend sein, sich um die Zukunft zu kümmern. Man kann von 16- bis 17-Jährigen nicht erwarten, dass sie sich um den Weltfrieden bemühen. Selbstfindung ist in dem Alter das große Thema. Abgrenzung vom Elternhaus, Loslösung, Ausarbeiten von eigenen, persönlichen Kompetenzen, feststellen, wer man ist und daraus eine eigene Persönlichkeit machen. Deshalb ist die Denkweise der Jugendlichen sehr kurzfristig. (Dammler, 2005, S. 41)

Ökologische Aspekte, so Dammler (2005), würden demnach bei Jugendlichen nur unter sozialen Gesichtspunkten berücksichtigt werden, also wenn Markenartikel beispielsweise von indischen Kindern hergestellt wurden. Vielmehr spielen für Heranwachsende der Ausdruck der individuellen Persönlichkeit und Werte eine entscheidende Rolle. Dennoch müsse man laut Dammler (2005) besonders bei den 9 bis 12-Jährigen ansetzen, weil sich der kindliche Konsum in diesem Alter hin zum erwachsenen Konsum verändere. Außerdem sei es trotz alledem entscheidend, Kinder und Jugendliche als Zielgruppe für die Protagonisten*innen des nachhaltigen Konsums heranzuziehen, nachdem die wesentlichsten Einstellungen und Verhaltensweisen vor allem im frühen Alter erlernt werden. Nachhaltigkeit könne jedoch immer nur als „Zusatznutzen“ bezeichnet werden, weil Kaufentscheidungen nach Dammler (2005) vorrangig immer von anderen Nutzen beeinflusst seien (Dammler, 2005, S. 41).

Unter Bezugnahme auf die populäre „Fridays for Future“-Bewegung, die seit einiger Zeit durch den Anstoß der Schwedin Greta Thunberg zahlreiche junge Menschen weltweit zu Demonstrationen gegen die aktuelle Klimapolitik bewegt, kann Dammler's These aus dem Jahre 2005 durchaus infrage gestellt werden. Viele Schüler*innen zweifeln jedoch auch zurecht an der Sinnhaftigkeit des Lernens über nachhaltige Lebensformen, wenn weder Gesellschaft noch Politik etwas gegen den Klimawandel zu unternehmen scheinen (Böck, 2019, S. 371).

Im Rahmen des Projekts „My Life-My Style-My Future“ untersuchten Schüler*innen der sechsten Klasse aus zwei Wiener Schulen ihre eigenen Lebensstile, sowie die von anderen Gleichaltrigen. Insgesamt wurden etwa 1000 10 bis 19-Jährige befragt. Als ein Ziel galt es, über die Beschäftigung mit dem eigenen alltäglichen Konsumverhalten, sowohl ein Bewusstsein für Nachhaltigkeit als auch entsprechende Handlungskompetenzen zu vermitteln (Leitner, 2011b, S. 109-110).

Während lediglich 13% der befragten Jugendlichen die Wichtigkeit von Prestige als hoch bewerteten und Nachhaltigkeitsaspekten gleichzeitig wenig Bedeutung zumaßen, wiesen 39% der Jugendlichen eine hohe Nachhaltigkeitsorientierung auf. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten außerdem, dass nachhaltigkeitsfokussierte

Jugendliche tendenziell stärker an Eltern orientiert, ernährungsbewusst und politisch interessiert sind. Auch verfügen sie über weniger finanzielle Ressourcen und betrachten jede*n Einzelne*n für die Lösung globaler Probleme verantwortlich (Leitner, 2011b, S. 112).

Im Zuge der im Jahre 2004 durchgeführten Untersuchung „NÖ Jugendstudie 2004“ wurden insgesamt 24 biographische Interviews in verschiedenen Regionen des Bundeslandes Niederösterreich durchgeführt und analysiert. Das Ziel der Studie sollte eine Gegenüberstellung der sogenannten „Lebensstilpionieren*innen“ (Kromer & Oberhollenzer, 2004, S. 14) und der sogenannten „Mainstream-Jugendlichen“ (Kromer & Oberhollenzer, 2004, S. 14) darstellen. Als Lebensstilpioniere*innen verstehen die Autoren*innen jene Jugendliche, die den Aspekt der Nachhaltigkeit in ihren Alltag integrieren, Mainstream-Jugendliche werden hingegen als Heranwachsende beschrieben, die wenig oder gar kein Interesse an den Themen Umwelt und Nachhaltigkeit zeigen. Die Mädchen und Jungen wurden zu drei verschiedenen, für einen nachhaltigen Lebensstil relevanten Lebensbereichen befragt – Familie, Schule und Freizeit (Kromer & Oberhollenzer, 2004, S. 14).

Anhand der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass ein umweltbewusst gestalteter Familienalltag entscheidende Auswirkungen auf das Konsumverhalten der Jugendlichen haben kann. Trotzdem spielen nach Kromer und Oberhollenzer (2004) vor allem auch die allgemein vorherrschende Kommunikationsform innerhalb der Familie und das Ausmaß der Auseinandersetzung der Eltern mit den Interessen der Jugendlichen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Nachhaltigkeitsüberlegungen. Kinder und Jugendliche aus Familien, die in erster Linie mit der Sicherung der eigenen Ressourcen beschäftigt sind, zeigen in der Regel geringere Interessen an den Themen Umwelt und Umweltbewusstsein (Kromer & Oberhollenzer, 2004, S. 19).

Ein bemerkenswertes Ergebnis der Interview-Analyse war die Erkenntnis, dass nachhaltigkeitsaktive Mädchen und Jungen häufig von positiven Naturerlebnissen in der Volksschulzeit erzählten, wohingegen dies bei nicht engagierten Jugendlichen nicht der Fall war. Außerdem konnte offengelegt werden, dass nicht-aktive Jugendliche im Vergleich zu engagierten Mädchen und Jungen im schulischen Kontext nur selten die Möglichkeit haben, Themen in den Unterricht einzubringen und damit eigenständig Projekte in die Wege zu leiten. In Bezug auf die Vermittlung nachhaltigkeitsrelevanter Kompetenzen zeigte die Untersuchung, dass die subjektiv

wahrgenommene Authentizität einer Lehrperson, also ob sie*er den eigenen Alltag tatsächlich nachhaltig gestaltet, von besonderer Bedeutung für die eigene Umsetzung eines umweltbewussten Handelns Jugendlicher ist (Kromer & Oberhollenzer, 2004, S. 20-23).

Der Freizeitbereich kann als Ort pluraler Lebensstile und persönlicher Identitätsbildung von Jugendlichen betrachtet werden. Obwohl die Themen Umwelt und Umweltschutz bei Jugendlichen insgesamt nur einen geringen Stellenwert einnehmen, zeigte sich dieses Phänomen im Rahmen der Untersuchung insbesondere bei Mainstream-Jugendlichen besonders ausgeprägt. Grundsätzlich berichteten nachhaltigkeits-aktive Jugendliche von einem Mangel an Beteiligungsmöglichkeiten im Bundesland Niederösterreich. Die Untersuchung legte offen, dass umweltrelevante Themen bei Diskussionen aktiver Jugendlicher mit Freunden*innen im Gegensatz zu nicht-engagierten Jugendlichen eine wichtige Rolle einnehmen (Kromer & Oberhollenzer, 2004, S. 24-27).

Dem Großteil der Mainstream-Jugendlichen und Lebensstilpionieren*innen gemeinsam ist die Auffassung, dass die belebte Umwelt als schützenswert anzusehen ist. Während sich Lebensstilpioniere*innen eher als handelnde Subjekte erleben und ein starkes Problembewusstsein für globale Vernetzungen zeigen, wird nachhaltiges Handeln von einigen Mainstream-Jugendlichen mit normativen Ansprüchen, denen sie oftmals nicht entsprechen wollen, in Verbindung gebracht (Kromer & Oberhollenzer, 2004, S. 38-41).

Die Befunde der „NÖ Jugendstudie 2004“ legen nahe, dass ein nachhaltiger Lebensstil, sowie ein Bewusstsein für umweltrelevante Aspekte unter anderem nur dann entwickelt werden können, wenn prägende Naturerfahrungen bereits in der Kindheit erlebt werden, Familienangehörige als einprägsame Vorbilder einen entsprechend sorgsam Umgang mit Ressourcen vorleben, sich die Jugendlichen als aktiv handelnde Subjekte wahrnehmen, sowie ein Umweltbewusstsein und ein Wissen um ökologische Zusammenhänge verinnerlicht haben (Kromer & Oberhollenzer, 2004, S. 37-42).

Im Rahmen der deutschen SINUS-Studie „Wie ticken Jugendliche 2016?“ wurden insgesamt 72 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren zu verschiedenen Themen, unter anderem auch zum kritischen Konsum, interviewt (Calmbach et al., 2016, S. 22).

Insgesamt zeigte sich, dass die Jugendlichen zwar wenig mit dem Begriff „kritischer Konsum“ anfangen konnten, jedoch bereits vereinzelt Ideen des kritischen Konsums

in den eigenen Alltag miteinbauten. Beispielsweise gaben einige der Jugendlichen an, sich vermehrt für fair-gehandelte Produkte zu entscheiden. Jugendliche, deren Eltern häufig regional angebaute Bio-Lebensmittel konsumierten, bewerteten dieses Kaufverhalten insgesamt gut. Einige der Mädchen und Jungen gaben außerdem an, über die gesundheitlichen Vorteile von Bio-Produkten Bescheid zu wissen, jedoch eine kritische Einstellung gegenüber den besagten „Bio“-Kennzeichnungen und „Fair-Trade“-Siegeln zu pflegen. Insgesamt berichteten die befragten Jugendlichen über eine nicht ausreichende Thematisierung von „kritischem Konsum“ im Schul- und Familienleben (Calmbach et al., 2016, S. 286-297).

Im Zuge der Untersuchung des deutschen Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nuklearer Sicherheit im Jahre 2017 wurden über 1000 Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 14 und 22 Jahren unter anderem zu den Themenbereichen Nachhaltigkeit und Konsum befragt (BMU, 2018, S. 6).

Ein Fünftel der Befragten äußerte sich hinsichtlich zukünftiger Umweltverhältnisse besorgt. Drei Viertel der Studienteilnehmer*innen gaben sogar an, dass der Schutz natürlicher Ressourcen lediglich mittels radikaler Einschränkungen eigener Gewohnheiten erreicht werden könnte. Hinsichtlich der Verantwortungszuschreibung antwortete die Mehrheit der befragten jungen Menschen sowohl unter Bezugnahme auf die Politik, als auch die Konsumenten*innen. Demnach erwarten über 86% der Untersuchungsteilnehmer*innen ein aktives Handeln des Staates und damit verbundene Vorgaben an die Wirtschaft und 83% ein Umdenken zugunsten eines nachhaltigeren Lebensstils von Seiten der Verbraucher*innen (BMU, 2018, S. 25-26).

Interessanterweise zeigten die Teilnehmer*innen der Studie hinsichtlich der Assoziationen zum Begriff Nachhaltigkeit weder deutlich erkennbare positive, noch negative emotionale Bewertungen. Möglicherweise gründet diese Tatsache in der Ungenauigkeit des Begriffs und der vorherrschenden Distanz zur Lebenswelt der Jugendlichen (BMU, 2018, S. 28).

Die Befragten zeigten sowohl Tendenzen in Richtung eines nachhaltigen, als auch eines beschleunigten Kaufverhaltens. 46% der Befragten gaben an, dass es für sie wichtig sei, weite Reisen zu unternehmen und 30% berichteten, möglichst preisgünstig einzukaufen. Gleichzeitig behaupteten 45% der Studienteilnehmer*innen, auf Plastiktüten zu verzichten und etwa 29%, Bio-Lebensmittel zu kaufen (BMU, 2018, S. 40-43).

Auf die Frage nach den möglichen Anreizen eines nachhaltigeren Konsums antworteten 58% unter Bezugnahme auf die erwünschte Kostensenkung umweltfreundlicher Produkte. 44% der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen äußerten den Wunsch nach mehr Bildung und Aufklärung über die Folgen von umweltschädigenden Verhaltensweisen (BMU, 2018, S. 44-45).

Zusammenfassend konnte im Zuge der Recherche zu den deutschsprachigen Publikationen über die Konsumgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen ein einheitliches Bild aufgezeigt werden.

Der bedeutende Einfluss von familiär vermittelten Werten, dem Konsumverhalten der Eltern*Erziehungsberechtigten, sowie der Beziehungsqualität innerhalb eines Familienverbands auf die Kaufentscheidungen von Jugendlichen konnte anhand zweierlei Studien, der „NÖ Jugendstudie 2004“ und des Wiener Projekts „My-Life-My-Style-My-Future“ aus dem Jahre 2011, offengelegt werden (Kromer & Oberhollenzer, 2004, S. 14; S. 63; Leitner, 2011b, S. 112).

Auch gelang es Kuckartz und Rheingans-Heintze in einer Untersuchung von 2006, die starken Diskrepanzen zwischen Umweltbewusstsein und Verhalten bei jungen Erwachsenen offenzulegen. Insgesamt zeigte jedoch die Mehrheit der Befragten geringe Werte bezüglich ihres Umweltbewusstseins und Umweltverhaltens (Kuckartz & Rheingans-Heintze, 2006, S. 63).

Im Zuge der SINUS-Studie „Wie ticken Jugendliche 2016?“ bemängelte ein Großteil der 72 befragten Jugendlichen die nicht ausreichende Auseinandersetzung mit kritischem Kaufverhalten im Schul- und Familienleben (Calmbach et al., 2016, S. 297).

Schließlich konnte anhand einer Untersuchung des deutschen Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nuklearer Sicherheit (2017) verdeutlicht werden, dass die Sorge über zukünftige Umweltverhältnisse bei einem Großteil der befragten jungen Erwachsenen immer mehr ins Bewusstsein rückt. Nichtsdestotrotz spiegelten sich die, von Kuckartz und Rheingans-Heintze (2006, S. 63) postulierten Diskrepanzen zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten entlang der Antworten der befragten Personen wider. Demnach berichteten 30% der Studienteilnehmer*innen über die Bedeutsamkeit der niedrigen Produktkosten für Kaufentscheidungen, während etwa 29% der Befragten angab, Bio-Lebensmittel zu kaufen (BMU, 2018, S. 25-29).

Die resümierende Darstellung der wichtigsten Studienergebnisse legt schlussendlich nahe, dass familiär vorgelebte und vermittelte Normen und Werte den

wohl bedeutsamsten Einflussfaktor auf nachhaltige Konsumententscheidungen bei Kindern und Jugendlichen darstellen. Außerdem deuten die Befunde der Untersuchungen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche bis heute ein ambivalentes Verhältnis zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen pflegen und ein verinnerlichtes Umweltbewusstsein demnach nicht immer mit einem tatsächlich gelebten umweltbewussten Verhalten einhergeht. Die womöglich entscheidendste Erkenntnis ist jedoch, dass eine Vielzahl der Publikationen auf die dringend notwendige verstärkte schulische Auseinandersetzung mit den Themen Umweltschutz, Nachhaltigkeit und nachhaltiger Konsum verweisen und ein Aufgreifen der Themen im Rahmen formaler Bildung, wie etwa im Rahmen einer zukunftsorientierten Ernährungs- und Verbraucher*innen-Bildung, unumgänglich ist.

5.2 Kriterien geleitete Entwicklung einer Dilemma-Geschichte

Im folgenden Teil der Arbeit wird die Kriterien geleitete Entwicklung einer Dilemma-Geschichte für die Sekundarstufe 1 anhand der Vorgaben von Weber (2006), Lind (2010) und Leitner (2011a) beschrieben. Nach den Beschreibungen von Lind (2010) beginnt die Stunde einer Dilemma-Diskussion damit, dass die*der Lehrer*in die kurze, semi-reale Dilemma-Geschichte vorliest, in der eine Person vor einer wichtigen moralischen Entscheidung steht. Im Anschluss erhalten die Schüler*innen etwa fünf Minuten lang die Gelegenheit, sich die Geschichte nochmals selbstständig durchzulesen, erste Gedanken zu notieren und die, von der Lehrperson gestellten Fragen schriftlich zu beantworten. Danach ist es die Aufgabe der*s Lehrers*in festzustellen, ob die Schüler*innen in der Geschichte denn überhaupt ein Dilemma erkennen und wenn ja, welche Problematik sie als zentral erachten. Falls die Teilnehmer*innen kein Dilemma erkennen, ist eine anschließende Diskussion nach Lind (2010) nicht notwendig, beziehungsweise gar nicht erst durchführbar. Eine anschließende Abstimmung darüber, ob das Verhalten des*r fiktiven Akteurs*in als richtig oder falsch eingeschätzt wird, soll dazu führen, dass sich zwei oppositionelle Gruppen herausbilden. Kurz vor der Diskussion erhalten beide Gruppen noch einige Minuten Zeit, stützende Argumente ihrer eigenen Sichtweise zu sammeln und zusammenzutragen. In der darauffolgenden Plenumsdiskussion müssen die Wortmeldungen alle beteiligten Personen geachtet werden. Außerdem muss die Lehrperson darauf achten, dass das Rederecht ausgeglichen zwischen den beiden

Gruppierungen hin und her wandert (Ping-Pong-Austausch). Aus jeder Gruppe stellt jeweils ein*e Akteur*in ein Argument vor und nennt die wichtigsten Gründe hierfür. Danach ruft dieselbe Person eine der anderen Gruppe auf, die im Anschluss ein Gegenargument anführt. Während des gesamten diskursiven Gesprächs gilt, dass die Lehrperson lediglich als Moderator*in fungiert und sich nicht in inhaltliche Themen einmischen darf. Abschließend darf jede*r Diskussions-Teilnehmer*in das jeweils überzeugendste Argument der gegensätzlichen Gruppe nominieren, beide Gruppen dürfen über die Entscheidung der fiktiven Person der Dilemma-Geschichte abstimmen und am Ende der Stunde darüber reflektieren, welche Kompetenzen im Zuge der Diskussion erlernt wurden (Lind, 2010, S. 291-295; Leitner, 2011a, S. 121).

Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) sowie Weber (2006) fassten ein Ablaufschema für die Durchführung einer Unterrichtsstunde mit dem Einsatz der Dilemma-Diskussion und die damit verbundenen Teillernziele wie folgt zusammen:

Adaptierter Ablauf der Dilemma-Diskussion nach den Kriterien von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) mit Berücksichtigung der aktuellen Covid19-Hygienemaßnahmen im Schulunterricht:

Dauer	Tätigkeit	Ziele
10 Min.	Kennenlernen der Dilemma-Geschichte durch das Vorlesen der Lehrperson und das moralische Problem herausarbeiten. Die Dilemma-Geschichte wird im Anschluss von der Lehrperson an jede*n Schüler*in ausgeteilt.	Die Ausgangssituation erkennen und überlegen, ob es sich um ein moralisches Dilemma handelt, sowie sich in den*die Handelnde hineinversetzen.
5 Min.	Durchführung einer Probe-Abstimmung: War das Verhalten der Person in der Dilemma-Geschichte richtig oder falsch? Das Ergebnis wird mit Zahlen an der Tafel notiert.	Eine Entscheidung treffen.
10 Min.	Die Schüler*innen erhalten die Gelegenheit, sich in Einzelarbeit mit der Dilemma-Geschichte	Sich individuell eine eigene Meinung bilden.

	auseinandersetzen und eine erste Positionierung vorzunehmen, sowie einige Argumente auf dem Arbeitsblatt zu notieren.	
15 Min.	Bildung von Pro- und Kontra-Gruppen - falls Unsicherheiten bestehen, gibt die Lehrperson Hilfestellungen: Wohin tendierst du am ehesten? Noch keine Argumente zum Ausdruck bringen! (Die Schüler*innen bleiben auf ihren Plätzen sitzen, die Lehrperson notiert an der Tafel, welche Schüler*innen sich für jeweils welche Position entschieden haben). Im Idealfall entstehen zwei ungefähr gleichgroße Gruppen.	Seine persönliche Meinung vor anderen präsentieren und die Vielfalt an Meinungen erkennen.
15 Min.	Jede*r Schüler*in darf im nächsten Schritt nach der Reihe das persönlich wichtigste Argument für die eigene Position verbal zum Ausdruck bringen. Die Lehrperson notiert die eingebrachten Argumente der zwei gegensätzlichen Sichtweisen an der Tafel.	Begründung als Stärkung der eigenen Position erkennen, Gleichgesinnte als Unterstützung wahrnehmen, sowie lernen, dass verschiedene Argumente unterschiedliche Qualitäten aufweisen können.
15 Min.	Durchführung der Pro- und Kontra-Diskussion unter Einhaltung der Diskussions-Regeln.	Sich Gehör in öffentlichen Diskussionen verschaffen, sowie anderen zuhören lernen.
10 Min.	Jede Gruppe bringt die Argumente der jeweils anderen Gruppe in eine Reihenfolge.	Erkennen, dass auch die Gegenseite nachvollziehbare Argumente eingebracht hat. Lernen, dass Kritik an der eigenen Position auch schätzenswert ist.

10 Min.	Neuerliche Befragung: War das Verhalten der Person in der Geschichte richtig oder falsch?	Möglichkeit, sich geirrt zu haben erkennen.
10 Min.	Abschlussfragen: Wie haben die Teilnehmer*innen die Diskussion empfunden? Was haben sie gelernt? Was hat sie gestört?	Sich des eigenen, individuellen Lernprozesses bewusst zu werden.

(Leitner, 2011a, S. 120-121; Weber, 2006, S. 3-4)

Aufgrund der aktuellen behördlichen Vorgaben im Zusammenhang mit der Eindämmung des Corona-Virus war es notwendig, den Unterrichtsablauf der Dilemma-Diskussion in Bezug auf die einzuhaltenden Hygienemaßnahmen zu adaptieren. Mit der adaptierten Version des Unterrichtsablaufs ist die Einhaltung des Mindestabstands zu anderen Klassenkollegen*innen und der Lehrperson gewährleistet. Nichtsdestotrotz ermöglicht der veränderte Vorgang ein Erreichen der zugrundeliegenden Lernziele der Methode der Dilemma-Diskussion.

Im Gegensatz zum empfohlenen Ablauf einer Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) bezieht die, aufgrund der aktuell einzuhaltenden Hygienemaßnahmen in Schulgebäuden und Klassenräumen adaptierte Unterrichtsmatrix keinerlei Gruppenaktivitäten mit ein. Die von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) vorgeschlagene Kleingruppenbildung zur Findung von Argumenten und die anschließende Präsentation der wichtigsten Begründungen auf einem Plakat durften wegen der vorherrschenden Ansteckungsgefahr und der Vorgaben zur Einhaltung eines Mindestabstands zwischen den Personen im Unterricht nicht zum Einsatz kommen. Stattdessen wurden die Schüler*innen nach einer ersten Probe-Abstimmung dazu aufgefordert, sich eigenständig mit der Dilemma-Geschichte und den zugehörigen Fragestellungen auseinanderzusetzen, bevor die Lehrperson Hilfestellungen für die Bildung von Pro- und Kontra-Gruppen leistete. Wegen der nicht durchführbaren Gruppeninteraktion erhielten die Schüler*innen keine Gelegenheit zu einem direkten Austausch mit ihren Klassenkollegen*innen. Stattdessen mussten die vier anwesenden Schüler*innen ihr persönlich wichtigstes Argument jeweils alleine und nicht als Gruppenverband

einbringen. Die Lehrperson war dazu angehalten, die Positionierungen und Argumente an der Tafel zu notieren, nachdem das gemeinsame Gestalten von Plakaten in Anbetracht der Covid19-Hygienerichtlinien nicht erlaubt war.

Im Folgenden soll die zuvor dargestellte veränderte Unterrichtsmatrix kurz kommentiert werden:

Durch ein erstes Kennenlernen der Dilemma-Geschichte und einer anfänglichen individuellen Auseinandersetzung der Schüler*innen mit der Position der fiktiven Person erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich in die Handelnde hineinzuversetzen. Außerdem sind die Schüler*innen dazu aufgefordert, eine Entscheidung zu treffen, die eigene Meinung im Zuge der verbalen Äußerungen und der anschließenden Diskussion vor anderen darzulegen, sowie die Vielfalt an Meinungen zu erkennen. Nachdem die Schüler*innen die Argumente der jeweils gegensätzlichen Gruppe in eine Reihenfolge bringen sollen, erhalten die Jugendlichen die Gelegenheit zu lernen, dass auch die Gegenseite nachvollziehbare Argumente eingebracht hat und Kritik an der eigenen Position als schätzenswert wahrzunehmen ist. Im Zuge der Abschlussfragen können die Schüler*innen den eigenen Lernprozess bewusst reflektieren (Leitner, 2011a, S. 120-121; Weber, 2006, S. 3-4)

5.3 Dilemma-Geschichte zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“

Die Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit für Schüler*innen einer siebten Schulstufe der Neuen Mittelschule wurde in Anlehnung an die, in Kapitel 4 beschriebenen Kriterien von Leitner (2011a) und Weber (2006) eigenständig entwickelt und im Zuge einer Experten*innen-Diskussion adaptiert. Bevor die Dilemma-Geschichte und die angefügten Leitfragen vorgestellt werden, folgt eine Beschreibung des Prozesses der Experten*innen-Diskussion mit darauffolgender Adaption der Unterrichtsmaterialien sowie eine Darstellung der, für die Dilemma-Geschichte wichtigsten fachlichen Aspekte des Themenbereichs Ernährung und Nachhaltigkeit. Abschließend wird die Kriterien geleitete Erarbeitung der Dilemma-Geschichte mit Verweis auf entwicklungspsychologische Aspekte der Altersstufe und die besondere Bedeutung der Peer-Beziehungen im Jugendalter erläutert.

Der Entwurf der eigenständig entwickelten Dilemma-Geschichte zum Thema Ernährung und Nachhaltigkeit wurde von einem interdisziplinären Team mit

Fachdidaktik-Experten*innen aus der Didaktik der Ernährungswissenschaften sowie der Kath. Theologie/Religionspädagogik in einer Experten*innen-Diskussion begutachtet und kommentiert. Auf Grundlage der Experten*innen-Diskussion wurde das Konzept der Dilemma-Geschichte sprachlich überarbeitet, sodass ein besseres Verständnis des Inhalts von Seiten der Schüler*innen einer siebten Schulstufe zu erwarten war. Auch wurden die zugehörigen Fragen im Zuge der Experten*innen-Diskussion adaptiert. Die erste Frage wurde insofern abgewandelt, als sie nach der Überarbeitung ausschließlich auf eine erste Positionierung der Schüler*innen abzielt. Daran anschließend wurde die zweite Frage eingefügt, welche den Schüler*innen eine erste Begründung abverlangt. Die dritte Frage zur Dilemma-Geschichte wurde auf dem Hintergrund der subjektiven Beurteilung der fiktiven Person erarbeitet. Die vierte und letzte Fragestellung wurde als Zusatzaufgabe erstellt und soll das Dilemma für die Schüler*innen teils entschärfen.

In Vorbereitung auf die eigenständige Entwicklung der Dilemma-Geschichte dienten insbesondere die Publikationen von Weber (2006), Lind (2010) und Leitner (2011a) als theoretische Grundlagenwerke. Wie Lind (2015) bereits postulierte, ist es für die Lehrperson nur möglich Geschichten zu verfassen, von denen sie*er ausgehen kann, dass diese Dilemma-Gefühle bei den Schülern*innen auslösen, nachdem die Wahrnehmung dessen, was als Dilemma bezeichnet werden kann, rein subjektiv ist. Dennoch galt es wichtiges Kriterium, eine möglichst altersgemäße, semi-reale Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit zu verfassen. Als altersgemäß bezeichnet Weber (2006) eine Dilemma-Geschichte dann, wenn sie die Schüler*innen zum Nachdenken anregt und ihr Interesse für die Thematik weckt, sie jedoch nicht übertrieben emotional belastet oder etwa Verunsicherungen und Ängste hervorruft. Von semi-realen Dilemmata ist nach Lind (2010) dann zu sprechen, wenn die Personen in der Geschichte zwar fiktiv sind, die beschriebene Handlung im realen Leben jedoch durchaus stattfinden könnte. Die eigens entwickelte Dilemma-Geschichte mit den Akteurinnen Sophie und Julia ist insofern als semi-real zu bezeichnen, als sie am alltäglichen Leben der Schüler*innen anknüpft und eine interpersonelle Entscheidungssituation, die auch in der Realität der Jugendlichen so stattfinden könnte, darstellt. Als altersgemäß kann die Dilemma-Geschichte deshalb beschrieben werden, weil sie den Wissensstand der Jugendlichen und die Bedeutsamkeit des Aspekts der Freundschaft berücksichtigt. Auch wurde bei der

Erstellung der Dilemma-Geschichte die von Weber (2006) empfohlene Länge der Beschreibung im Ausmaß einer halben A4-Seite berücksichtigt.

Als Dilemma kann eine Situation nach Leitner (2011a) nur dann bezeichnet werden, wenn zwei Handlungsmöglichkeiten zur Wahl stehen, die beide aus rechtfertigbaren Sichtweisen getroffen werden könnten. In Bezug auf Sophies Dilemma kann sowohl der Entschluss für, als auch gegen den Kauf der Erdbeeren aus verschiedenen Perspektiven begründet werden. So könnte beispielsweise davon ausgegangen werden, dass Sophie ansonsten immer saisonales Obst kauft und es sich deshalb um eine einmalige Ausnahme handelt. Andererseits könnte Sophies Entscheidung gegen den Kauf der Erdbeeren als Ausdruck eigener moralischer Prinzipien verstanden werden.

Konkret beschreibt Weber (2006) ein moralisches Dilemma als eine Situation, in der mindestens zwei gegensätzliche moralische Prinzipien miteinander in Konflikt geraten. Im Falle von Sophies Dilemma kann von zwei Grundsätzen ausgegangen werden. Zum einen das moralische Phänomen der Freundschaft und damit einhergehende interpersonale Verpflichtungen und zum anderen die moralische Verantwortung für die Umwelt.

Lind (2010) bezeichnet die Förderung von Urteilskompetenz als wichtiges Potenzial des pädagogischen Einsatzes der Dilemma-Diskussion. Dem Urteilskompetenz-Modell von Marchand (2015) entsprechend wurden die Fragen zur Dilemma-Geschichte so formuliert, dass sie bereits einige wichtige Komponenten des Modells von Marchand (2015) miteinbeziehen. Entsprechend der Vernetzungskompetenz (Marchand, 2015) wird von den Schülern*innen etwa erwartet, dass sie bereits über Aspekte der nachhaltigen Ernährung Bescheid wissen. Mit Blick auf die Positionierungskompetenz (Marchand, 2015) sind die Schüler*innen im Zuge der Fragen 1 bis 3 dazu angehalten, eine Positionierung einzunehmen und diese sachlich zu argumentieren.

Sophies moralisches Dilemma stellt vordergründig die Thematik Ernährung und Nachhaltigkeit in den Fokus. Wie bereits aus der fachwissenschaftlichen Analyse hervorgeht, handelt es sich um ein komplexes Fachgebiet, das, wie von Koeber (2014) bereits postulierte, aus vielen verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und diskutiert werden kann. Aktuelle globale Probleme der Ernährungsökologie wie etwa der ungleiche Zugang zu verschiedenen Ressourcen wie Nahrung und Wasser, starke Umweltbelastungen durch den Einsatz von Pestiziden in der Landwirtschaft, hoher

Ressourcenverbrauch in Industrieländern, Verlust an Wäldern und Rückgänge der Tier- und Pflanzenvielfalt stellen die Menschheit vor immense Herausforderungen (Oltersdorf, 2012, S. 18-23).

Der Altersstufe und dem Wissensstand der Schüler*innen entsprechend behandelt die entwickelte Dilemma-Geschichte konkret das ernährungsökologisch relevante Thema des Konsums saisonaler und regionaler Erzeugnisse. Obst und Gemüse wird heute größtenteils aus weit entfernten Ländern importiert. Das damit verbundene erhöhte Transportaufkommen leistet einen nicht unwesentlichen negativen Beitrag zu den ernährungsassoziierten Umweltbelastungen. Durch den Verzehr von regionalen und saisonalen Produkten können Emissionen stark reduziert werden. Aus dem Blickwinkel der Dimension Gesundheit weisen regional angebaute Lebensmittel außerdem meist höhere Gehalte an essentiellen und gesundheitsfördernden Inhaltsstoffen auf. Gesellschaftlich betrachtet trägt der Kauf von regionalen Produkten zur Bildung sozialer Beziehungen etwa zwischen Konsument*in und Landwirt*in bei. Schlussendlich unterstützen Konsumente*innen durch den Kauf regionaler Lebensmittel die lokale Landwirtschaft und sichern in weiterer Folge die bäuerliche Existenz (Von Koerber & Leitzmann, 2012, S. 151-152).

Als letztes Glied innerhalb der Produktkette beeinflusst der*die Verbraucher*in durch sein*ihr Konsumverhalten, was in den vorgelagerten Gliedern passiert. Damit das Wissen über nachhaltige Ernährung jedoch zu entsprechenden Handlungen führt, müssen die komplexen Zusammenhänge auf schulischer Ebene vermittelt werden (Von Koerber & Leitzmann, 2012, S. 154).

Die entwickelte Dilemma-Geschichte zielt zwar primär auf die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Ernährung und Nachhaltigkeit, konkret mit den Aspekten Saisonalität und Regionalität ab, schließt jedoch vor allem auch soziale Aspekte mit ein. Peer-Beziehungen sind für die kognitive, soziale, emotionale und moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen essentiell (Schäfer & von Salisch, 2013, S. 172).

Obwohl das familiäre Umfeld den ersten Erfahrungsraum moralischer Lernprozesse darstellt, so kann den Erlebnissen in Beziehungen mit Gleichaltrigen eine weitaus wichtigere Rolle zugeschrieben werden. Innerhalb von Peer-Groups werden Interessen und Regeln im Gegensatz zur familiären Umgebung viel öfter gemeinsam ausgehandelt. Während Freundschaften im frühen Kindheitsalter meist mit spezifischen objektorientierten Interaktionen gleichgesetzt werden, rücken die Aspekte

Loyalität und Solidarität erst in adoleszenten Peer-Beziehungen in den Fokus. Insbesondere enge Freundschaften werden ab dem Jugendalter als stabile und intime Gefühlsbeziehungen wahrgenommen. Verlässlichkeit, Vertrauen und Versprechen gewinnen mit steigendem Alter zunehmend an Bedeutung und formen das moralische Selbst (Keller, 1997, S. 250-256).

Auch zwischen den fiktiven Charakteren Sophie und Julia besteht ein enges Freundschaftsverhältnis. Die beiden besten Freundinnen vertrauen und wertschätzen einander. Ab dem Zeitpunkt, an dem sich Sophie in einem moralischen Dilemma wiederfindet, fürchtet sie die mögliche Verletzung der bestehenden Vertrauensbasis innerhalb der Freundschaft. Sophie läuft Gefahr, eine Entscheidung zu treffen die möglicherweise dazu führen könnte, dass Julia ihre beste Freundin nicht mehr als verlässliche Vertraute wahrnimmt. Die enge Beziehung würde demnach infolgedessen ins Wanken geraten.

DILEMMA-GESCHICHTE ERNÄHRUNG UND NACHHALTIGKEIT

Sophies Dilemma

Julia und Sophie gehen in dieselbe Klasse und sind beste Freundinnen. Neulich haben sie im Unterricht gelernt, dass es vor allem mit Blick auf die Transportwege klimafreundlicher ist, regional angebautes Obst zu kaufen.

Es ist Mitte Dezember und Julia hat nächste Woche Geburtstag. Julia mag Obst überhaupt nicht, nur Erdbeeren liebt sie über alles, Deshalb wünscht sich Julia von ihrer besten Freundin einen Erdbeerkuchen zum Geburtstag. Sonst nichts. Sophie möchte ihr nun gern einen Erdbeerkuchen backen. Sie weiß aber, dass Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt werden.

Als Sophie mit ihrem Vater die Erdbeeren für den Kuchen kaufen will, erinnert er sie daran, dass es doch sicher nicht schlimm wäre, wenn Julia Kuchen mit anderem Obst bekommen würde. Sophie weiß jedoch, dass Julia sehr enttäuscht sein würde, wenn Sophie keinen Erdbeerkuchen für sie backt. Julia hat Sophie nämlich auch gesagt, dass sie ohne Erdbeerkuchen keinen Geburtstag feiern will. Normalerweise kauft Sophie in den Wintermonaten für sich immer nur Obst, das in Österreich angebaut wurde. Und sie findet es auch eigentlich falsch, Erdbeeren im Winter zu kaufen. Aber ihrer besten Freundin Julia zuliebe würde sie eine Ausnahme machen.

Nach langem Überlegen entscheidet sich Sophie dazu, die Erdbeeren zu kaufen und den Erdbeerkuchen zu backen.

FRAGEN ZUR DILEMMA-GESCHICHTE:

1. Wie würdest du dich an Sophies Stelle entscheiden?
2. Weshalb würdest du dich so entscheiden? Nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen.
3. War die Entscheidung von Sophie aus Deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen?
4. Zusatzfrage: Nehmen wir an, Julia wäre nicht Sophies beste Freundin. Sollte Sophie dann auch Erdbeeren im Winter kaufen, um Julia eine Freude zu machen?

6. Durchführung einer Unterrichtsstunde mit Erhebung der Argumentationslinien der Schülerinnen und Schüler während und nach der Dilemma-Diskussion

Die vorbereitete Unterrichtsstunde mit Einsatz der adaptierten Dilemma-Geschichte zum Themenbereich Ernährung und Nachhaltigkeit wurde in einer siebten Schulstufe der Neuen Mittelschule im Rahmen des Fachunterrichts Ernährung und Haushalt erprobt. Aufgrund der einzuhaltenden Hygienemaßnahmen in Schulgebäuden und Klassenräumen und im Zuge der Teilung aller bestehenden Klassengemeinschaften war die qualitative Untersuchung ausschließlich mit einer eingeschränkten Teilnehmer*innenzahl von insgesamt vier Schüler*innen möglich.

Sowohl die Entwicklung des adaptierten Unterrichtsablaufs in Anlehnung an Weber (2006), Lind (2010) und Leitner (2011a), die Kriterien geleitete Entwicklung einer der Klassenstufe gemäßen Dilemma-Geschichte zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“ als auch die im Rahmen der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) geleistete Kategorienbildung zur

Operationalisierung von Urteilskompetenz gelten als wichtige eigenständige Forschungsleistungen, die im Zuge der vorliegenden empirischen Arbeit erbracht wurden. Das dadurch für eine Erprobung der Methode der Dilemma-Diskussion in der Sekundarstufe 1 entwickelte Forschungsarrangement kann für weitere qualitative Studien in der Sekundarstufe 1 eingesetzt werden, welche im Zuge der empirischen Erforschung der Unterrichtsmethode künftig sehr bedeutsam sein werden.

Im Zuge der Datenaufbereitung wurde zum einen die 25-minütige Audioaufnahme der Unterrichtseinheit und zum anderen die schriftsprachlichen Äußerungen der vier anwesenden Schüler*innen vollständig transkribiert, anonymisiert und kodiert. Zusätzlich erfolgte im Anschluss an die, von der Lehrperson durchgeführten Erprobung der didaktischen Methode eine Feedback-Gespräch zwischen Lehrperson und Forschender.

Die Bildung der insgesamt 50 Kategorien nach den Vorgaben der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) orientierte sich einerseits an dem von Marchand (2015) definierten Modell der Urteilskompetenz als auch an den Begriffsbestimmungen von Bayer und Schlobinski (2007).

Im nächsten Teil der Arbeit werden die wichtigsten Ergebnisse der qualitativen Untersuchung im Fachunterricht Ernährung und Haushalt dargelegt und im Anschluss sowohl diskutiert als auch interpretiert.

7. Ergebnisse der Untersuchung

Das folgende Kapitel beinhaltet die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung der vorliegenden Forschungsarbeit. Die Befunde der transkribierten Audioaufnahme der Unterrichtseinheit, der schriftsprachlichen Äußerungen der Schüler*innen und des Feedback-Gesprächs zwischen Lehrperson und Forschender werden im weiteren Verlauf vorerst separat präsentiert und anschließend in Kapitel 8 in triangulierender Weise diskutiert und interpretiert.

7.1 Audiographische Aufzeichnung während der Unterrichtseinheit

Das Transkript der 25-minütigen Audioaufnahme beinhaltet alle Äußerungen der vier anwesenden Schüler*innen als auch der Lehrperson, die während der Erprobung der eigens von der Forscherin entwickelten Unterrichtsstunde mit Einsatz der

Dilemma-Diskussion zum Themenbereich Ernährung und Nachhaltigkeit verbal zum Ausdruck gebracht wurden. Die Schüler*innen wurden mit den Abkürzungen S1 bis S4, die Lehrperson mit dem Kürzel L gekennzeichnet. Alle verbalen Äußerungen von Seiten der Schüler*innen und der Lehrperson wurden der Kategorie K 1 Während der Dilemma-Diskussion zugeordnet. Die erhobenen Daten wurden in einem ersten Schritt mithilfe des Kodier-Leitfadens den insgesamt 50 deduktiv und induktiv erstellten Kategorien zugeteilt und in einem zweiten Schritt im Zuge der Arbeitsschritte Paraphrasierung und Generalisierung in einer zusammenfassenden Reduktion gebündelt (Mayring, 2015, S. 70).

Die Ergebnisse der audiographischen Aufzeichnung werden im Folgenden zunächst mit Blick auf die Schüler*innen und anschließend mit Blick auf die Rolle der Lehrperson dargestellt.

7.1.1 Die Schüler*innen im Verlaufe der dokumentierten Dilemma-Diskussion

Insgesamt befürworteten alle vier Schüler*innen während der Durchführung der Unterrichtsmethode der Dilemma-Diskussion Sophies Entscheidung. Sie sprachen sich damit für den Kauf der Erdbeeren für die beste Freundin aus. Neun der zwölf im Anschluss an die Positionierungen eingebrachten Argumente der Schüler*innen bezogen sich auf soziale Aspekte, die im Folgenden näher erläutert werden sollen. Drei der vier Schüler*innen, S1, S2 und S3, begründeten ihre Entscheidung unter Bezugnahme auf das schöne Erlebnis eines gelungenen Geburtstags. Hierzu zwei beispielhafte Äußerungen zweier Schüler*innen: „S1: Ohne Erdbeeren würde Julia keinen Geburtstag feiern. (L: Mhm) Ich würd's machen.“ (Audiographie Transkript, Pos. 31). „S2: Ich hab's auch so. Äh, sie, sie soll's machen damit, äh, ihre Freundin ihren Geburtstag feiern kann.“ (Audiographie Transkript, Pos. 33)

Die Schüler*innen S2 und S4 unterstützten Sophies Entscheidung insofern, als sie es zum einen für richtig hielten, ihrer besten Freundin mit dem Kauf der Erdbeeren und dem Backen der Torte eine Freude zu bereiten und zum anderen, weil die zwei Schüler*innen Sophies Beschluss als einmalige Ausnahme für die beste Freundin rechtfertigten. „S2: Ja, weil sie ihrer Freu-, äh, ihre Freundin, äh Freude machen wollte?“ (Audiographie Transkript, Pos. 39)

Ein*e weitere*r Schüler*In, S4, begründete seine*ihre Entscheidung für den Kauf der Erdbeeren mit Verweis auf das persönliche Desinteresse an den

Themenbereichen Umwelt und nachhaltigem Konsum: „S4: Ich hätte sie schon gekauft, weil (..) ich mich nicht so für die Umwelt interessiere.“ (Audiographie Transkript, Pos. 79)

An der folgenden transkribierten Äußerung wird deutlich, dass auch S3 den Kauf der Erdbeeren als wenig problematisch betrachtet: „S3: Ähm, ich würd es machen, weil es nicht schlimm ist, Erdbeeren zu kaufen, die aus einem anderen Land stammen.“ (Audiographie Transkript, Pos. 35-36)

In Bezug auf die, für den Kauf der Erdbeeren im Winter eingebrachten Argumente der Schüler*innen kann demnach vorläufig festgehalten werden, dass sich die Mehrzahl der Rechtfertigungen an sozialbezogenen Aspekten orientierte und zusätzlich insgesamt zwei Schüler*innen, S3 und S4, zum einen ihr Desinteresse an umweltbezogenen Themenbereichen und zum anderen die nicht empfundene Problematik des Kaufs der Erdbeeren im Rahmen der Pro-Argumentation ausdrückten. Unter sozialbezogenen Aspekten werden dabei Argumente verstanden, die interpersonelle Faktoren, insbesondere den Beziehungsaspekt Freundschaft, in den Mittelpunkt rücken. Dies sind Faktoren, die also nicht so sehr das weit gefasste, auch auf gesellschaftliche Strukturen bezogene Verständnis von der sozialen Dimension im Konzept nachhaltiger Ernährung umfassen, wie sie etwa bei von Koerber (2014) formuliert wird. Vielmehr sind die sozialbezogenen Aspekte der Schüler*innen auf ihr unmittelbares Umfeld konzentriert, nämlich auf die enge freundschaftliche Beziehung zwischen den Hauptakteurinnen in der Dilemma-Geschichte.

Während der Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion brachten insgesamt zwei Schüler*innen, S1 und S3, Argumente gegen den Kauf der Erdbeeren ein. S1 stützte sich in seiner*ihrer Begründung auf umweltbezogene Aspekte und thematisierte bereits die Faktoren Saisonalität und transportbedingte Umweltbelastung. „S1: Nein das wäre falsch Erdbeeren zu kaufen *im Winter*.“ (Audiographie Transkript, Pos. 67) „S1: Das ist halt, schade um die Erdbeeren, weil die kommen ja von anderen Ländern und müssen ja tausend Kilometer fahren.“ (Audiographie Transkript, Pos. 71) Den angeführten Beispielen aus der transkribierten Audioaufnahme muss jedoch beigefügt werden, dass S1 seine*ihre Entscheidung gegen den Kauf der Erdbeeren im Rahmen seiner*ihrer Antwort auf die Zusatzfrage, welche die Annahme einer weniger engen Freundschaft zwischen Sophie und Julia beinhaltet, äußerte. Daran wird erkennbar, dass der Tatbestand der engen

Freundschaft zwischen den beiden Akteurinnen in der Dilemma-Geschichte eine bedeutende Rolle für das Dilemma selbst und damit für die Argumentation der Schüler*innen spielt.

Schüler*in S3 drückte im Zusammenhang mit seiner*ihrer Entscheidung gegen den Kauf der Erdbeeren einen sozialbezogenen Aspekt aus. „S3: Weil ich ihr nicht so naheliege. Und ich (..) kein Risiko für jemanden, den ich nicht so gut kenne, eingehen würde?“ (Audiographie Transkript, Pos. 57) Auch S3 äußerte seine*ihre sozialbezogene Begründung im Zuge seiner*ihrer Antwort auf die, der Dilemma-Geschichte beigefügte, Zusatzfrage.

Im Zuge der Auswertung der audiographischen Aufzeichnungen wurde erkenntlich, dass die Stimmen einiger der anwesenden Schüler*innen am Ende der verbal eingebrachten Positionierungen und Argumente nach oben glitten. Daher wurden manche verbale Äußerungen der Schüler*innen mit einem Fragezeichen am Ende verschriftlicht. Diese Feststellung bringt einen Aspekt der suchenden, fragenden Haltung und potentiellen Unsicherheit von Seiten der Schüler*innen zum Ausdruck.

Zusammenfassend sprachen sich demnach alle vier Schüler*innen für Sophies Entscheidung aus und argumentierten größtenteils unter Bezugnahme auf soziale Aspekte (Freundschaft, schöner Geburtstag, Freude bereiten). Zwei Schüler*innen, S1 und S3, äußerten sich hinsichtlich der Zusatzfrage kritisch und begründeten ihre Perspektiven mithilfe sozial- und umweltbezogener Faktoren. Argumentationslinien im Sinne einer Aneinanderreihung von Argumenten wurden von keiner*m der anwesenden Schüler*innen eingebracht.

7.1.2 Die Lehrperson im Verlaufe der dokumentierten Dilemma-Diskussion

Nach der Eröffnung der Unterrichtsstunde, einer ausführlichen Beschreibung der Aufgabenstellung sowie einer Erläuterung der Dilemma-Geschichte leitete die Lehrperson die Schüler*innen mithilfe der von der Forscherin eigenständig entwickelten Fragestellungen an. Insgesamt zeigte sich die Lehrperson äußerst geduldig, antwortete auf offene Fragen von Seiten der Schüler*innen und bat die anwesenden Jugendlichen mehrmals darum, etwaige Unklarheiten zu melden.

„L: Sehr gut. Dann les dir das alles nochmal genau durch, ja? Wir geben noch den anderen ein bisschen Zeit. (L geht in der Klasse herum) (Pause) (L schreibt an der Tafel) (Pause) (Zettelrascheln) Alles gut (Name des*r Schülers*in), kennst du dich alles aus?“ (Audiographie Transkript, Pos. 18)

Anhand des folgenden transkribierten Textbeispiels wird deutlich, dass die Lehrperson die Schüler*innen im Laufe der Unterrichtsstunde mehrmals zur Positionierung und Argumentation aufforderte. „L: Du würdest auch dasselbe tun. So, die zweite Frage, jetzt schau ma mal, äh, wie du da jetzt da argumentierst, ja? Weshalb würdest du dich so entscheiden, nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen. (Name des*r Schülers*in)! (..)“ (Audiographie Transkript, Pos. 28)

Auch thematisierte der*die Lehrer*in im Zuge der Unterrichtsstunde die Aspekte Regionalität, Saisonalität, Umwelt, Nachhaltigkeit und Wirtschaft und erinnerte die Schüler*innen des Öfteren an diesbezüglich bereits erlernte Inhalte aus vorangehenden Unterrichtsstunden zu Beginn des Sommersemesters.

„L: Ihr dürft es auf den Zettel draufschreiben, ja richtig. Ja? Ihr habt ja gesagt, ihr seid dafür. (..) Es war richtig (..) von ihr, dass sie die Erdbeeren gekauft hat, obwohl auch gar ned Saison ist und obwohl wir das schon gelernt haben, dass man das eigentlich nicht soll. Aber das ist (..) ja eure Meinung gewesen.“ (Audiographie Transkript, Pos. 12)

Die Fähigkeit der Schüler*innen, Positionen einzunehmen, diese mithilfe entsprechender Argumente zu untermauern und vor Klassenkollegen*innen zum Ausdruck zu bringen wurde von der Lehrperson am Ende der Unterrichtseinheit besonders hervorgehoben und wertgeschätzt.

„L: Also da sollt ihr euch schon ein bissi Gedanken machen, aber ich finde auch gut, dass ihr eure eigene Meinung habt und dass ihr zu eurer eigenen Meinung steht und sie auch argumentieren könnt, ja? Gut. Dann simma jetzt mit diesem Thema soweit fertig, ja? Und ich hab das auch ganz toll gefunden, dass ihr da auch wirklich super mitgemacht habt, ja? Danke nochmal na-,an alle.“ (Audiographie Transkript, Pos. 83)

Während der Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion nahm die Lehrperson eine Vielzahl an bedeutungsvollen pädagogischen Funktionen ein. Zum einen informierte der*die Lehrer*in die Schüler*innen in seiner*ihrer Rolle als Organisator*in und Koordinator*in im Zuge der Unterrichtseinheit immer wieder über weitere Arbeitsanweisungen und nächste Schritte. Außerdem strukturierte die Lehrperson den Unterrichtsablauf durch gezielt eingesetzte Fragestellungen an verschiedene Schüler*innen und handelte deshalb als Moderator*in. Schlussendlich unterstützte die Lehrperson die Schüler*innen als Lernhelferin bei offenen Fragen, erinnerte die Jugendlichen an bereits erlernte Wissensinhalte und leitete wichtige Denkanstöße ein. Außerdem fungierte sie am Ende der Unterrichtsstunde als

Feedbackgeber*in und wertschätzte die Mitarbeit der Schüler*innen konkret und begründet (siehe Zitat oben).

7.2 Schriftsprachliche Äußerungen nach der Durchführung der Dilemma-Diskussion

Die Lehrperson teilte das Arbeitsblatt mit der eigens entwickelten Dilemma-Geschichte und den dazugehörigen Fragestellungen an die vier Schüler*innen S1-S4 zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion aus. Die im Zuge dessen verfassten schriftlichen Äußerungen der Jugendlichen wurden in einem weiteren Arbeitsschritt von der Forschenden transkribiert, kodiert und im Sinne der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) paraphrasiert, generalisiert und reduziert. Die neuerliche Befragung der Schüler*innen erfolgte deshalb zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsstunde mit Einsatz der Dilemma-Diskussion um festzustellen, ob sich die Positionierungen und Argumente der Jugendlichen im Laufe des entsprechenden Zeitraums verändern.

Alle schriftlich getätigten Äußerungen der Schüler*innen wurden der Kategorie K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n) zugeordnet.

Summa summarum positionierten sich die vier Schüler*innen abermals für Sophies Entscheidung und damit für den Kauf der Erdbeeren für die beste Freundin. „S1: Ich würde es für meine beste Freundin machen.“ (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 8)

Hinsichtlich der auf die individuelle Positionierung der Schüler*innen anschließenden Argumentation lässt sich festhalten, dass drei der vier Jugendlichen, S1, S2 und S3, erneut sozialbezogene Aspekte einbrachten. Dabei bezog sich S1 in seiner*ihrer Argumentation auf den Blickwinkel der Erfüllung eines schönen Geburtstags: „S1: Es wäre schade um den Geburtstag. Dann würde Julia traurig sein.“ (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 10)

Zwei weitere Schüler*innen, S2 und S3, drückten in ihren schriftlich verfassten sozialbezogenen Argumenten zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode die subjektiv wahrgenommene Bedeutsamkeit des Freudebereitens aus. „S2: Ich hätte das kaufen, um meine Freundin Freude machen.“ (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 19)

S2 und S4 äußerten sich in ihrer Begründung für den Kauf der Erdbeeren mit Bezug auf ihr Desinteresse an den Themenbereichen Umwelt und Nachhaltigkeit. „S4: Ich hätte das gemacht, weil mich das nicht interessiert.“ (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 37) „S2: Ich hätte das gleich gemacht, weil das nur Erdbeeren sind.“ (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 17)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich fünf der zehn niedergeschriebenen Argumente für den Kauf der Erdbeeren auf soziale Aspekte (enge Freundschaft, Bescherung eines schönen Geburtstags) bezogen. Zwei Schüler*innen, S1 und S3, drückten sich im Zuge ihrer Befürwortung von Sophies Entscheidung mit Verweis auf umweltbezogene Faktoren aus. „S3: Sie war eher richtig, weil sie ja anscheinend sonst auch immer regionales Obst kauft.“ (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 30)

Ausschließlich ein*e Schüler*in, S3, brachte in seiner*ihrer Beantwortung der beigefügten Zusatzfrage ein Kontra-Argument ein. „S3: Nein sollte sie nicht, weil Julia ist ja ihre beste Freundin und deswegen macht sie es glaube ich, bei einer anderen Freundin kann deren beste Freundin das machen.“ (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 32)

In der von S3 schriftlich verfassten Begründung der vorangegangenen Kontra-Positionierung spiegelt sich abermals die Bedeutsamkeit des Aspekts der besten Freundschaft wider, nachdem der*die Schüler*in angab, dass die eigene Bereitschaft für den Kauf der Erdbeeren von der Intensität der Freundschaft abhängig sei.

Wie bereits im Zuge der Analyse der transkribierten audiographischen Aufnahme festgestellt, konnten auch bei der Auswertung der schriftsprachlichen Äußerungen der Schüler*innen keinerlei Argumentationslinien im Sinne einer Verknüpfung mehrerer Argumente nach Bayer und Schlobinski (2007) festgestellt werden.

Hinsichtlich der Rolle der Lehrperson bei der wiederholten schriftlichen Beantwortung der Fragestellungen zur eigens entwickelten Dilemma-Geschichte kann festgehalten werden, dass der*die Lehrer*in in der Position des*r Koordinators*in und des*r Organisators*in auftrat, nachdem es die Aufgabe der Lehrperson war, die im Unterricht ausgefüllten Arbeitsblätter für die weitere Bearbeitung an die Forschende zu retournieren.

7.3 Feedback-Gespräch zwischen Lehrperson und Forschender

Zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion führte die Forschende ein abschließendes Feedback-Gespräch mit dem*r Lehrer*in durch, um Informationen über subjektiv wahrgenommene Beobachtungen und daraus resultierende Anregungen und didaktische Hinweise zu erhalten. Die thematisierten Inhalte wurden von der Forschenden stichwortartig in einem Feldprotokoll im Sinne einer Ergänzung zur Tonaufzeichnung nach Breidenstein et al. (2015, S. 86) festgehalten und in einem weiteren Schritt transkribiert und kodiert sowie paraphrasiert, generalisiert und reduziert. Das Feedback-Gespräch zwischen Forschender und Lehrperson erfolgte nicht unmittelbar nach der Durchführung der Unterrichtsstunde, weil die Forschende zum Zeitpunkt der Erprobung der Dilemma-Geschichte im Fachunterricht nicht im Schulgebäude anwesend war.

Den Ablauf betreffend äußerte die Lehrperson im Zuge des Feedback-Gesprächs Bedenken hinsichtlich des Unterrichtseinstiegs. Der*die Lehrer*in berichtete darüber, während der Durchführung der Unterrichtsstunde wahrgenommen zu haben, dass die in der Dilemma-Geschichte aufgegriffenen nachhaltigkeitsrelevanten Aspekte wie etwa Saisonalität und Regionalität bei einigen der anwesenden Schüler*innen nicht mehr präsent zu sein schienen. Deshalb, so die Lehrperson, sei es zumindest für die Klassengemeinschaft der vorliegenden explorativen Studie essentiell gewesen, nachhaltigkeitsbezogene Themen vor der Auseinandersetzung mit der eigens entwickelten Dilemma-Geschichte nochmals zu wiederholen und den Schüler*innen wichtige Wissensinhalte ins Gedächtnis zu rufen. Die Lehrperson gab an, dass man die anwesenden Schüler*innen beispielsweise zu Beginn der Unterrichtsstunde darüber hätte befragen können, wann welche Obst- und Gemüsesorten in Österreich geerntet werden. Damit, so der*die Lehrer*in, wäre die Wahrscheinlichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Themen von Seiten der Schüler*innen im Zuge der Auseinandersetzung mit der Dilemma-Geschichte gestiegen.

Die Lehrperson fügte außerdem hinzu, dass es aufgrund der eingeschränkten eigenständigen Auseinandersetzung der Schüler*innen mit der Dilemma-Geschichte und dem damit verbundenen Nichtzustandekommen der gewünschten Diskussion nicht möglich gewesen sei, während der Unterrichtsstunde ausschließlich in der Rolle des*r Moderators*in zu agieren. Somit müsse man auch mit Blick auf die von Weber (2006, Lind (2010) und Leitner (2011a) vorgeschlagene Aufgabe der Lehrperson als

zurückhaltende*r Moderator*in während der Unterrichtseinheit mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion Änderungen hinsichtlich des Unterrichtsablaufs vornehmen. Die befragte Lehrperson äußerte seine*ihre Befürchtung, dass die teilnehmenden Schüler*innen ohne didaktische Hinweise und Fragestellungen ihre Positionierungen und Argumenten nicht zum Ausdruck gebracht hätten. Eine Diskussion, so die Lehrperson, sei insbesondere aufgrund der in dieser Unterrichtsstunde pandemiebedingt niedrigen Teilnehmer*innenzahl nicht zustande gekommen.

Abschließend fügte die Lehrperson hinzu, dass die teilnehmenden Schüler*innen großen Wert auf soziale Interaktion und Freundschaften legen würden. Demnach, so der*die Lehrer*in, sei es keine Überraschung, dass die Schüler*innen hauptsächlich sozialbezogene Aspekte in ihren Argumenten erwähnten.

8. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Der folgende Abschnitt der vorliegenden Arbeit beleuchtet zum einen die wichtigen Zusammenhänge der Teilergebnisse aus den drei Datenarten – audiographische Aufzeichnung, schriftsprachliche Ergebnisse und Feedbackgespräch – und thematisiert zum anderen daraus resultierende entscheidende Interpretationsmöglichkeiten. Außerdem werden die Befunde der explorativen Untersuchung zusammenfassend, auch auf dem Hintergrund der theoretischen Fundierung im ersten Teil der vorliegenden Arbeit, diskutiert.

8.1 Triangulierung der Teilergebnisse

Aufgrund der aktuell einzuhaltenden Hygienemaßnahmen waren lediglich vier Schüler*innen im Fachunterricht Ernährung und Haushalt anwesend. Die 25-minütige Unterrichtssequenz mit Einsatz der eigens entwickelten Dilemma-Geschichte führte entgegen dem nach Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) Ablauf nicht zu einer eigenständigen Diskussion der Schüler*innen rund um die Thematik Ernährung und Nachhaltigkeit, jedoch durchaus zur Nennung von Argumenten mit Hilfe der didaktischen Anweisungen der Lehrperson. Auf die möglichen Gründe des Nichtzustandekommens eines kontroversen

Meinungsaustausches bei der Schüler*innengruppe in dieser Studie soll später eingegangen werden.

Insgesamt folgten die vier Schüler*innen den didaktischen Anweisungen von Seiten der Lehrperson. Die Dilemma-Geschichte wurde zu allererst durch die Lehrperson laut vorgelesen und im Anschluss daran an die Jugendlichen ausgeteilt. Sowohl während als auch nach der Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion befürworteten alle Schüler*innen Sophies Entscheidung und damit auch den Kauf der Erdbeeren im Dezember.

Neun der zwölf, im Zuge der Unterrichtsstunde eingebrachten Pro-Argumente der vier Schüler*innen S1-S4 bezogen sich auf soziale Aspekte. Dabei konzentrierten sich die Schüler*innen im Zuge ihrer Begründungen insbesondere auf die folgenden sozialbezogenen Perspektiven: einen schönen Geburtstag feiern, der besten Freundin eine Freude bereiten und eine Ausnahme für die beste Freundin machen. Ein*e Schüler*in, S4, äußerte explizit sein*ihr Desinteresse an dem Themenbereich Ernährung und Nachhaltigkeit. S3 sprach sich für den Kauf der Erdbeeren aus und argumentierte unter Bezugnahme auf die persönlich wahrgenommene Unbedenklichkeit der Handlung.

Fünf der zehn schriftsprachlich verfassten Pro-Argumente der Schüler*innen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode beinhalteten sozialbezogene Aspekte. Die Schüler*innen verwiesen, wie bereits während der Durchführung der Unterrichtsmethode, auf die Bedeutsamkeit des Freudebereitens. Die subjektiv empfundene Gleichgültigkeit hinsichtlich umweltbezogener Aspekte von Nachhaltigkeit äußerten diesmal die beiden Schüler*innen S2 und S4. Damit kann festgehalten werden, dass ausschließlich ein*e Schüler*in, S4, sowohl während als auch nach der Durchführung der Unterrichtsmethode sein*ihr Desinteresse mündlich und schriftlich zum Ausdruck brachte.

Während der Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion präsentierten insgesamt zwei Schüler*innen, S1 und S3, Argumente, im Zuge derer sie sich im Rahmen ihrer Beantwortung der Zusatzfrage gegen den Kauf der Erdbeeren aussprachen. S1 bezog sich bei seiner*ihrer Kontra-Argumentation bereits auf umweltbezogene Faktoren der Nachhaltigkeit. S3 schloss den sozialbezogenen Aspekt der Besonderheit der engen Freundschaft mit ein.

Nach der Durchführung der Methode der Dilemma-Diskussion brachte ausschließlich ein*e Schüler*in, S3, ein Kontra-Argument ein. Der*die Schüler*in berief

sich bei der Beantwortung der Zusatzfrage erneut auf den sozialbezogenen Aspekt der Bedeutsamkeit einer innigen Freundschaft und der damit einhergehenden Verantwortung, die Wünsche des Gegenübers zu erfüllen.

Folglich kann in Bezug auf die verbal und schriftlich geäußerten Kontra-Argumente festgehalten werden, dass zwei der vier anwesenden vier Schüler*innen, S1 und S3, ihre Bedenken hinsichtlich des Kaufs der Erdbeeren äußerten. Damit artikulierten die Schüler*innen, dass sie das Obst auch nicht für eine andere Person kaufen würden.

An dieser Stelle kann ein entscheidender Bezug zu dem Feedback Gespräch zwischen Lehrperson und Forschender hergestellt werden, im Zuge dessen der*die Lehrer*in nach der Durchführung der Methode der Dilemma-Diskussion die Bedeutsamkeit von Freundschaft für die teilnehmenden Schüler*innen in den Fokus rückte. Anhand der zahlreichen eingebrachten sozialbezogenen Argumente zeigte sich also, dass die Schüler*innen tatsächlich großen Wert auf freundschaftliche Beziehungen sowie das damit einhergehende Verantwortungsbewusstsein legen.

Im Zuge der Datenauswertung wurde deutlich, dass sich keinerlei Argumentationslinien im Sinne einer Verknüpfung mehrerer Argumente nach Bayer und Schlobinski (2007) feststellen ließen. Ebenso zeigte sich, dass Ko-Konstruktionen von Argumenten nach dem Urteilskompetenzmodell von Marchand (2015), genauer der Vernetzungskompetenz im Datenmaterial nicht aufzufinden waren. Potentielle Ursachen für das Fehlen von Argumentationslinien und Ko-Konstruktionen von Argumenten und sich daraus ergebende Implikationen für die Unterrichtsgestaltung werden im Zuge der Diskussion und Interpretation der Forschungsergebnisse angeführt.

Hinsichtlich der Rolle der Lehrperson muss erwähnt werden, dass der*die anwesende Lehrer*in entgegen der von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) vorgesehenen Moderator*in-Funktion einige ergänzende wichtige Aufgaben erledigte. Demnach koordinierte und organisierte der*die Lehrer*in zum einen den Ablauf der Unterrichtsstunde und fungierte zum anderen vor allem auch als Lernhelfer*in für die anwesenden Schüler*innen. An dieser Stelle kann ein Bezug zu dem, im Rahmen des Feedback-Gesprächs nach der Durchführung der Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion berichteten Annahme von Seiten der Lehrperson, nicht ausschließlich in der Rolle der*s Moderators*in agieren zu können, hergestellt werden. Somit bestätigte sich die verbal geäußerte Vermutung der Lehrperson gegenüber der Forschenden, die Schüler*innen

seien ohne explizite Aufforderungen und Fragestellungen nicht in der Lage, ihre Positionierungen und Argumente vor ihren Klassenkollegen*innen während der Unterrichtsstunde zum Ausdruck zu bringen.

Abschließend können die drei Teilforschungsergebnisse – audiographische Aufzeichnung während der Unterrichtsstunde, schriftsprachliche Äußerungen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode, Feedback-Gespräch zwischen Lehrperson und Forschender – wie folgt miteinander in Bezug gesetzt werden:

Insgesamt äußerten alle anwesenden Schüler*innen nach Aufforderung von Seiten der Lehrperson während der Unterrichtsstunde ihre jeweiligen Positionierungen und Argumente. Die vier Schüler*innen befürworteten sowohl während als auch nach der Durchführung der Unterrichtsmethode Sophies Entscheidung. Wie bereits von der Lehrperson angekündigt, konzentrierten sich die Schüler*innen im Zuge ihrer verbal und schriftsprachlich geäußerten Argumente größtenteils auf soziale Aspekte. Während der Unterrichtsstunde und unter Bezugnahme auf die, der Dilemma-Geschichte beigefügte Zusatzfrage, drückten zwei Schüler*innen, S1 und S3, ihre Bedenken hinsichtlich des Kaufs der Erdbeeren aus. Nach der Durchführung der Unterrichtsmethode argumentierte ein*e Schüler*in, S3, im Rahmen seiner*ihrer Beantwortung der Zusatzfrage gegen das Backen des Erdbeerkuchens. Während der Unterrichtsstunde gab ein*e Schüler*in, S4, an, sich nicht für die Themen Umwelt und Nachhaltigkeit zu interessieren. Nach der Durchführung der Unterrichtsmethode artikulierten zwei Schüler*innen, S2 und S4, ihre subjektiv wahrgenommene Gleichgültigkeit hinsichtlich der, im vorgelegten Dilemma enthaltenen Problemstellung aus dem Themenbereich Ernährung und Nachhaltigkeit.

Die soeben dargestellten Ergebnisse der Untersuchung werden im anschließenden Teilkapitel sowohl kritisch diskutiert als auch interpretiert.

8.2 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die Teilergebnisse der vorliegenden qualitativen Untersuchung eingangs separat vorgestellt und im Anschluss triangulierend zusammengefasst wurden, folgt nun eine Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.

Zu allererst sollen die Rahmenbedingungen der durchgeführten Unterrichtsstunde mit Einsatz der eigens entwickelten Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit näher beleuchtet werden.

Aufgrund der geltenden Covid-19-Hygienemaßnahmen und der damit einhergehenden Teilung der Klassengemeinschaft nahmen zum Zeitpunkt der Methodenerprobung ausschließlich vier Schüler*innen am Fachunterricht Ernährung und Haushalt teil. Obwohl in den Schriften von Weber (2006), Lind (2010) und Leitner (2011a) keinerlei Auskünfte über die, für eine Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion geeignete Schüler*innen-Gruppengröße zu finden waren, so kann dennoch davon ausgegangen werden, dass der Ablauf der Schulstunde wenigstens zu einem Teil durch die Anzahl der teilnehmenden Jugendlichen bestimmt ist. Nachdem in den tabellarischen Darstellungen zum Ablauf der Unterrichtsstunde von Weber (2006) und Leitner (2011a) eine weitere Unterteilung der Pro- und Kontra-Gruppen in kleinere Gruppen mit je drei bis vier Schüler*innen vorgesehen ist, ist anzunehmen, dass die Autorinnen in ihren Planungsskizzen zweifellos Klassengrößen mit mehr als vier Schüler*innen berücksichtigten. Daraus ergibt sich die Annahme, dass eine höhere Schüler*innen-Anzahl vermutlich auch zu deutlich veränderten Forschungsergebnissen geführt hätte (Weber, 2006, S. 4; Leitner, 2011a, S. 120).

Obwohl sich die Lehrperson im Zuge der Fachunterrichtseinheit an der adaptierten Version des Unterrichtsablaufs unter Einhaltung der Covid-19-Hygienemaßnahmen in Schulgebäuden orientierte, so wurden dennoch die wichtigsten didaktisch-methodischen Schritte der von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) vorgeschlagenen Vorgehensweise berücksichtigt. So etwa wurde die Schulstunde nach den Vorgaben von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) mit einer erstmaligen Vorstellung der Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit von Seiten der Lehrperson eingeleitet. Den Empfehlungen von Lind (2010) entsprechend, erhielten die Schüler*innen in den darauffolgenden Minuten die Gelegenheit, sich die Dilemma-Geschichte nochmals eigenständig durchzulesen. Die von Lind (2010) vorgesehene Befragung der Schüler*innen darüber, ob denn überhaupt ein moralisches Dilemma zu erkennen sei, wurde an dieser Stelle ausgelassen. Möglicherweise hätte ein Nachfragen zur subjektiven Wahrnehmung eines moralischen Dilemmas gemäß Lind (2010) erste Anzeichen für einen potentiell fehlenden Anlass einer Diskussion offenbart (Lind, 2010, S. 8).

Lind (2010) beschreibt gute edukative moralische Dilemmata als ideale Voraussetzungen für das Zustandekommen einer Diskussion. Damit ist gemeint, dass

das, den Schüler*innen vorgelegte Dilemma bestenfalls gut ausgewählt und konstruiert sowie bereits im Vorhinein erprobt wurde. Die didaktische Eignung der eigens entwickelten Dilemma-Geschichte zum Themenbereich Ernährung und Nachhaltigkeit ist jedoch erst im Zuge der vorliegenden qualitativen Forschungsarbeit erstmalig untersucht worden. Das bedeutet, dass potentielle Schwierigkeiten der angefertigten Unterrichtsplanung mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion nicht im Vorhinein, sondern erst zum Zeitpunkt der Durchführung exploriert werden konnten. Der Fokus der Schüler*innen auf die, in der Geschichte enthaltenen freundschaftlichen Themen kann als Hinweis auf die zu starke Betonung sozialer Aspekte in Sophies Dilemma verstanden werden. Aus dem Blickwinkel der inhaltlichen Vorgaben nach Lind (2010) löste die Erzählung möglicherweise zu viele Emotionen bei den Jugendlichen aus. Daraus ergibt sich die Annahme, dass die eigens entwickelte Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit nicht als adäquates edukatives moralisches Dilemma für die an der Untersuchung teilnehmende Schüler*innengruppe bezeichnet werden.

Eine, von Leitner (2011a) und Weber (2006) empfohlene erste Probe-Abstimmung ergab, dass sich alle vier anwesenden Schüler*innen für den Kauf der Erdbeeren positionierten. Damit zeigten sich erste Hinweise für potentielle Schwierigkeiten eines späteren Zustandekommens einer Diskussion im Hinblick auf das Einbringen von divergierenden Argumenten bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Unterrichtseinheit.

Entgegen dem von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) dargelegten nächsten Schritt der Bildung von Pro- und Kontra-Gruppen – aufgrund des einheitlichen Meinungs-lagers war die Durchführung dieser Aktion nicht möglich – befragte die Lehrperson die vier Schüler*innen im weiteren Verlauf zu ihren persönlichen Entscheidungen. Die Antworten der Jugendlichen fielen im Allgemeinen verhältnismäßig kurz aus. Allerdings kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen die Teilziele eine eigene Entscheidung treffen sowie diese Entscheidung vor anderen Klassenkollegen*innen darlegen bereits zu diesem Zeitpunkt der Unterrichtseinheit erfüllten.

Gemäß dem adaptierten Unterrichtsablauf präsentierten die anwesenden Schüler*innen nach der Reihe das für sie wichtigste Argument der eingangs eingebrachten Positionierung zu Sophies Entscheidung. Damit konnte das wichtige Lernziel, Begründungen als Stärkung der eigenen Position zu erkennen, erreicht werden. Nachdem sich aufgrund der einheitlichen Betrachtungsweise keine Pro- und

Kontra-Gruppen formierten, notierte die Lehrperson die eingebrachten Argumente nicht an der Tafel. Möglicherweise hätte eine zusätzliche Visualisierung der Begründungen zu einer Formulierung von Ko-Konstruktionen von Argumenten der Schüler*innen geführt.

Das aktive Auffordern zur verbalen Äußerung der Positionierungen und Argumente von Seiten des*r Lehrers*in kann als Hilfestellung für die Schüler*innen verstanden werden.

Im Zuge der von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) empfohlenen neuerlichen Befragung zu den Positionierungen am Ende der Unterrichtseinheit wurde erkenntlich, dass alle vier Schüler*innen die zuvor geäußerten Pro-Positionierungen neuerlich bestätigten. Daher ergibt sich, dass die Schüler*innen keinerlei Adaptierungen oder Veränderungen hinsichtlich des persönlichen Urteils über Sophies Entscheidung und dem damit einhergehenden Kauf der Erdbeeren im Winter vornahmen. Auf potentielle Ursachen des unveränderten Urteils der Schüler*innen soll später noch genauer eingegangen werden.

Die von Leitner (2011a) und Weber (2006) vorgeschlagene abschließende Befragung der Schüler*innen bezüglich des Ablaufs der Dilemma-Diskussion und damit verbundenen potentiellen Lerneffekten wurde von Seiten der Lehrperson nicht ausgeführt.

Allerdings kann laut Reinicke (2017) selbst nach einer erfolgreichen Reflexion und Analyse der vergangenen Unterrichtseinheit nie davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen das Besprochene auch in ihrem alltäglichen Handeln umsetzen. Auch wenn eine konstruktive Diskussion zu einem moralischen Dilemma durchgeführt wurde so bleibt oft unklar, ob die geäußerten Meinungen der Jugendlichen ihr moralisches Denken und Handeln beeinflussen (Reinicke, 2017, S. 41).

Im Zuge eines allgemein bildenden Unterrichts im schulischen Setting ist dies auch nicht das Ziel, vielmehr stehen die reflexive Auseinandersetzung und die Anbahnung einer wissensbasierten Urteilskompetenz im Vordergrund des Bildungsprozesses.

Die Rahmenbedingungen der durchgeführten Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion betreffend lässt sich insgesamt festhalten, dass die geltenden Covid-19-Hygienemaßnahmen, wie bereits in Kapitel fünf beschrieben, zu starken Einschränkungen der geplanten Unterrichtsstunde führten. Trotz der behördlich vorgegebenen Maßnahmen zur Einhaltung der Sicherheitsabstände im Klassenzimmer konnten dennoch einige wichtige Schritte und formulierte Lernziele

des empfohlenen Unterrichtsablaufs nach Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) erfüllt werden.

Das Nichtzustandekommen der gewünschten Pro- und Kontra-Diskussion kann aus didaktischer Sicht mit einer Vielzahl an Ursachen verbunden sein.

Wie bereits im Zuge der fachwissenschaftlichen Analyse, genauer des Teilkapitels über empirische Befunde zum Themenfeld Ernährung, Nachhaltigkeit und nachhaltiger Konsum bei Kindern und Jugendlichen beschrieben, können österreichische Schüler*innen häufig sehr wenig mit dem Begriff Nachhaltigkeit anfangen. Im Rahmen der *My-Life-My-Style*-Untersuchung zeigten jüngere Befragte stärkeres Interesse an nachhaltigkeitsrelevanten Themen. Jugendliche hingegen offenbarten geringere Beteiligungsgrade. Als möglichen Grund führte Leitner (2011b) bereits die Wichtigkeit anderer Faktoren, insbesondere den Einfluss der Peer-Group im Pubertätsalter an (Leitner, 2011b, S. 110-115).

Auch Haring et al. (2010) berichten über die Bedeutsamkeit sozialer Beziehungen nicht nur für Jugendliche, sondern für Personen aller Altersklassen. Dabei lösen Peer-Beziehungen insbesondere im Jugendalter häufig die Familie als primäre Bezugsinstanz ab. Enge Freundschaften im Pubertätsalter tragen maßgeblich zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten aber auch zur Aneignung von Fach- und Sachkompetenzen bei. Deshalb bietet die Interaktion mit Gleichaltrigen jungen Erwachsenen vielfältige Lernchancen und eröffnet Möglichkeiten der Entfaltung persönlicher Werte und Normen (Haring et al., 2010, S. 9).

Heranwachsende erfahren in ihren Freundschaften und Peer-Groups oftmals die Differenz zwischen der strengen Welt der Erwachsenen und der offenen Welt der eigenen Freundesgruppen. Sie erhalten die Möglichkeit der Erprobung von Handlungsweisen und deren Konsequenzen ohne dabei Bewertungen von außen zu erhalten. Auch basieren Freundschaften, anders als familiäre Konstellationen, auf dem Konzept der Freiwilligkeit. Aus dem damit verbundenen höheren Risiko einer frühzeitigen Beendigung der zwischenmenschlichen Beziehung ergibt sich die Bedeutsamkeit der Aufrechterhaltung der Freundschaft, indem beispielsweise Kompromisse eher eingegangen und Wünsche häufiger berücksichtigt werden (Rohlf, 2010, S. 67).

Aufgrund des hohen Anteils an sozialbezogenen Argumenten die während der Unterrichtsstunde von Seiten der Schüler*innen geäußert wurden sowie der Angaben der Lehrperson über die Bedeutsamkeit der engen Freundschaften für die

teilnehmenden Jugendlichen und früherer Befunde empirischer Untersuchungen über die Rolle der Peer-Beziehungen bei Lernprozessen Jugendlicher kann die Annahme getätigt werden, dass insbesondere die starke Beachtung der sozialen Aspekte in der Dilemma-Geschichte, also die enge Freundschaft zwischen den fiktiven Charakteren Sophie und Julia, zu den eindeutigen Positionierungen und Argumenten der teilnehmenden vier Jugendlichen führte.

Zwei Schüler*innen formulierten während und nach der Durchführung der Unterrichtsmethode explizit ihr Desinteresse an der Thematik Ernährung und Nachhaltigkeit. Nachdem familiär vorgelebte Verhaltensweisen, die Bedeutsamkeit von Nachhaltigkeit innerhalb der Familie sowie der individuelle Bildungsstand der Eltern beim Erlernen nachhaltiger Kaufentscheidungen und dem Ausprägungsgrad des persönlichen Engagements für umweltrelevante Themen eine entscheidende Rolle spielen, ist anzunehmen, dass einige Schüler*innen möglicherweise auch aufgrund familiärer Hintergründe wenig Beteiligung zeigten (Marchand, 2015, S. 172).

Wie die Lehrperson sowohl während der Unterrichtsstunde, als auch im Zuge des Feedback-Gesprächs gegenüber der Forschenden kommunizierte, erlernten die teilnehmenden Schüler*innen bereits Fachwissen über nachhaltigkeitsrelevante Themenbereiche. Besonders die Aspekte der Regionalität und Saisonalität, so die Lehrperson, seien während des Fachunterrichts Ernährung und Haushalt schon mehrmals aufgegriffen und besprochen worden.

Es zeigte sich jedoch, dass die Schüler*innen während der Unterrichtsstunde wenig bis gar nicht auf die, von dem*r Pädagogen*in eingeworfenen Schlagworte Regionalität und Saisonalität eingingen. Die Auseinandersetzung mit den nachhaltigkeitsbezogenen Themenbereichen lag schon einige Wochen zurück, sodass die Schüler*innen ihr erlerntes Wissen vielleicht nicht mehr abrufen konnten. Allerdings ist es ebenso denkbar, dass die Nachhaltigkeits-Thematik aufgrund ihrer hohen Komplexität für die Schüler*innen nicht konkret greifbar sein könnte.

Wie in Kapitel 5.1.2 dargelegt, erfordern nachhaltige Kaufentscheidungen entsprechendes Wissen über die Zusammenhänge zwischen dem individuellen Konsum und damit verbundenen ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Neben- und Fernwirkungen räumlicher als auch zeitlicher Distanz. Die Komplexität nachhaltiger Ernährung stellt somit hohe Anforderungen an den*die Handelnde*n (Marchand, 2015, S. 162-164).

Die teilnehmenden Schüler*innen der siebten Schulstufe NMS verfügten zum Zeitpunkt der Durchführung der Unterrichtsmethode der Dilemma-Diskussion bereits über themenrelevante Kenntnisse wie beispielsweise Kenntnisse zu den Aspekten der Regionalität und Saisonalität. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen unter anderem aufgrund von Faktoren wie etwa Schulstufe und Altersklasse sowie der eingeschränkten persönlichen Auseinandersetzung mit der Thematik nicht über die, für ein Verständnis der Vielschichtigkeit nachhaltiger Ernährung erforderlichen Kompetenzen verfügten.

Daran anschließend kann der, im Zuge des Feedback-Gesprächs zwischen Lehrperson und Forschender geäußerte didaktische Hinweis des adaptierten Unterrichtseinstiegs erwähnt werden, der eine Einführung und Wiederholung der, für das Verständnis der Dilemma-Geschichte relevanten Aspekte Regionalität und Saisonalität vorsieht. Möglicherweise hätte eine Wiederholung der bereits erlernten Wissensinhalte in einem besseren Verständnis des vorliegenden moralischen Dilemmas zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit gemündet.

Unterrichtseinstiege orientieren sich im Allgemeinen an der jeweiligen zugrundeliegenden didaktischen Absicht. Die gewählte Art und Weise eine Unterrichtsstunde einzuleiten hängt davon ab, welche kognitiven Vorgänge die Lehrperson mit seiner*ihrer Handlungsweise bei den Schülern*innen hervorzurufen versucht. So lassen sich sehr unterschiedliche Einstiegsfiguren identifizieren, wie beispielsweise das schlichte Hinsteuern auf das zu behandelnde Thema, der sanft-kreative Stundenbeginn sowie der Einsatz spielerischer oder sanft-kreativer Methoden (Hackl & Stifter, 2011, S. 220).

Das Erlernen neuer Wissensinhalte setzt immer ein gewisses Maß an vorhandenem Vorwissen voraus. Das Anknüpfen an Vorwissen meint jedoch keinesfalls, dass der*die Lernende bereits über umfangreiche Informationen des zu erlernenden Inhalts verfügen muss, sondern beispielsweise lediglich über den Titel des zu lesenden Buches Bescheid weiß. Vor allem im Rahmen des Schulunterrichts kommt dem Anknüpfen an bereits vorhandenes Grundlagenwissen besondere Bedeutung zu. Der*die Pädagoge*in hat die Aufgabe, vor jeder Vermittlung eines neuen Unterrichtsinhalts eine genaue Exploration des bereits bestehenden Vorwissens durchzuführen, um Lehr- und Lernvorgänge möglichst effektiv und nachhaltig zu gestalten. Jedes neue Lernergebnis mündet in einem Vorwissen das im Zuge weiterer Lernschritte aufgerufen werden kann. Somit ist das Lernen für den Zugewinn an

Wissen unumgänglich und umgekehrt ist auch das Wissen für das Lernen essentiell (Koch, 2008, S. 66-67).

Das Anknüpfen an bereits erlernte Wissensinhalte wird in der tabellarisch dargestellten Unterrichtseinheit mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion nach den Kriterien von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) nicht miteinbezogen. Allerdings finden sich in einer Beschreibung über die Rahmenbedingungen der Unterrichtsstunde von Leitner (2011a) bereits erste Hinweise auf die Möglichkeit des Erkundens von Vorwissen der Schüler*innen: „Zu Beginn der Methode sollten Vorerfahrungen erhoben werden, denn die Methode sollte nicht öfter als ein Mal pro Woche angewendet werden.“ (Leitner, 2011a, S. 122)

Daraus resultierend ergibt sich die Annahme, dass ein Unterrichtseinstieg, der auf die Exploration und Offenlegung bereits erlernter Wissensinhalte der Schüler*innen abzielt, im Zuge einer Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion durchaus eingesetzt werden kann.

An dieser Stelle muss jedoch ergänzt werden, dass Dilemma-Geschichten und infolgedessen auch Dilemma-Diskussionen durchaus auch als Einstieg in eine Thematik genutzt werden können, um die Vorstellungen der Schüler*innen zur Thematik zu eruieren. Demnach bedarf es nicht zwingend einer inhaltlichen Einführung, um die Denkweisen und Ideen der Schüler*innen am Beginn der Unterrichtsstunde zu explorieren.

Obwohl sich die Lehrperson während der Unterrichtsstunde streng an dem eigens entwickelten Ablaufschema orientierte, so konnte die von Lind (2010) empfohlene gründliche Lehrer*innen-Bildung in Vorbereitung auf die Durchführung der Dilemma-Diskussion dennoch nicht erfüllt werden (Lind, 2010, S. 14).

Die Wichtigkeit der Kompetenzen der Lehrperson in Bezug auf die Durchführung der Dilemma-Diskussion wurde in den Publikationen von Lind (2010) und Leitner (2011a) aufgegriffen. Dabei beschreibt Leitner (2011a) die Wichtigkeit der Auseinandersetzung des*r durchführenden Pädagogen*in mit den Grundlagen der Diskussionsregeln. Außerdem, so Leitner (2011a), sei es von Vorteil, wenn die Lehrperson große Offenheit für Paradoxien und Ambivalenzen mitbringt (Leitner, 2011a, S. 121).

Lind (2010) geht in seinen Beschreibungen der pädagogischen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der Unterrichtsmethode sogar noch weiter. Lind (2010) postuliert eine umfangreiche Ausbildung der Lehrperson um das moralische

Lernen nachhaltig zu fördern. Demnach seien die folgenden pädagogischen Herausforderungen bestmöglich zu erfüllen: Aus den teilnehmenden Schülern*innen eine demokratische Lerngemeinschaft erzeugen, die unterschiedlichen Wahrnehmungen des Dilemmas bewusstmachen sowie das Interesse der Kinder oder Jugendlichen über einen längeren Zeitraum hinweg aufrechterhalten (Lind, 2010, S. 14).

In der Berichterstattung von Lind (2010) über die Ausbildung von Lehrkräften zu kompetenten Durchführenden der Methode der Dilemma-Diskussion wird über die anfangs schwierige Phase des Ertragens jener Meinungen erzählt, die von den eigenen Wertvorstellungen abweichen (Lind, 2010, S. 14).

Der von Lind (2010) betonte Aspekt des Abweichens der Meinungen der Schüler*innen von den Wertvorstellungen der Lehrperson unterstreicht den zuvor eingebrachten wichtigen Blickwinkel des Einsatzes der Dilemma-Diskussion als Mittel zur Förderung von Kompetenzen, die für Entscheidungs- und Urteilsprozesse notwendig sind und eben nicht als methodisches Instrument, das vorrangig der Erarbeitung von Lerninhalten dient.

Im Falle der vorliegenden qualitativen Untersuchung ist eine bewusste oder unbewusste Offenlegung der Zustimmung beziehungsweise Ablehnung von Seiten der Lehrperson hinsichtlich der geäußerten Positionierungen und Argumente der Schüler*innen anzunehmen. Am folgenden Beispiel der transkribierten audiographischen Aufzeichnung soll exemplarisch verdeutlicht werden, dass die Lehrperson in Bezug auf eine verbal getätigte Positionierung einer*s Schülers*in mit einem didaktischen Hinweis auf umweltbezogene Nachhaltigkeitsaspekte reagiert:

L: Naja, du darfst nicht vergessen, diese Erdbeeren die sind sehr, tausende von Kilometern weit gefahren, nicht, die sind, m-, m-, manche sind vielleicht sogar unreif gewesen und die sind dann im Schiff, oder im, im, im Flugzeug, oder im, im Zug sind die erst dann fertig gereift ja? (Audiographie Transkript, Pos. 38)

Allerdings sollte an dieser Stelle nochmals erwähnt werden, dass die von Lind (2010) empfohlene Zurückhaltung der Lehrperson während der Schulstunde nur im Falle des Zustandekommens einer Diskussion zwischen zwei gleichwertigen Gruppen sinnvoll erscheint. Zudem beschreibt Lind (2010) die Erprobung der Dilemma-Diskussion durch nicht-geschulte Lehrkräfte dennoch als Bereicherung für den Schulunterricht, nachdem die Methode den Schüler*innen Möglichkeiten eines aktiveren und lebhafteren Lernens eröffnet (Lind, 2010, S. 14).

Obwohl die erfolgreiche Bewältigung einer Diskussion auf Basis des eigens entwickelten moralischen Dilemmas nicht gelang, so beinhalten die audiographisch aufgezeichnete Unterrichtsstunde, die schriftsprachlichen Äußerungen sowie das Feedback-Gespräch zwischen Lehrperson und Forschender dennoch einige aufschlussreiche Erkenntnisse über die Denkweisen der teilnehmenden Schüler*innen und der Lehrperson.

Zum einen ist anzunehmen, dass sich die Schüler*innen über ihre eigenen moralischen Prinzipien in Hinblick auf die eigens entwickelte Dilemma-Geschichte zum Thema Ernährung und Nachhaltigkeit bewusstgeworden sind. Außerdem erhielten die vier Jugendlichen die Chance, den eigenen Standpunkt in einer stressfreien, geschützten Atmosphäre vor anderen preiszugeben, sowie andere Perspektiven anzuhören, was sie jeweils auch taten (Reinicke, 2017, S. 44).

Im Zuge der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse konnte also gezeigt werden, dass das Nichtzustandekommen einer Dilemma-Diskussion aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet werden kann. Im Folgenden werden die wichtigsten Punkte nochmals kurz erläutert.

Zum einen verhinderten die aktuellen Rahmenbedingungen, also die zum Zeitpunkt der Erhebung geltenden Covid-19-Hygienemaßnahmen in Schulgebäuden die Möglichkeit der Teilnahme der gesamten Klassengemeinschaft an der vorliegenden explorativen Studie. Einige wichtige Schritte, wie beispielsweise die Initiierung gruppeninteraktiver Aktionen, die im Zuge des von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) vorgeschlagenen Unterrichtsablaufs genannt wurden, konnten deshalb nicht durchgeführt werden. Möglicherweise hätte eine größere Schüler*innen-Gruppe und die exakte Durchführung der von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) beschriebenen didaktischen Vorgehensweise der Methode der Dilemma-Diskussion zu einem anderen Unterrichtsergebnis geführt.

Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass die Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit trotz des semi-realten Charakters ein hohes Ausmaß an Emotionen bei den Lernenden auslöste, nachdem die überwiegend sozialbezogenen Argumente aktuelle empirische Befunde über jugendliche Entwicklungsaufgaben und die besondere Bedeutung der Peer-Group für die Entwicklung persönlicher Werte und Normen bestätigen. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen ihre Positionierungen und Argumente

insbesondere auf Basis der festgestellten engen Freundschaft zwischen den fiktiven Charakteren Sophie und Julia und dem subjektiv wahrgenommenen Verantwortungsbewusstsein gegenüber der besten Freundin formulierten und sich demnach auf Kosten des Umwelt-Aspekts für soziale Faktoren entschieden haben.

Ebenso einflussreich wie die Beziehungen zu Gleichaltrigen auf die Entwicklung persönlicher Normen und Werte sind nach Marchand (2015) familiär vorgelebte Verhaltensweisen. Daraus ergibt sich die Annahme, dass einige der anwesenden Schüler*innen möglicherweise aufgrund der fehlenden familiären Auseinandersetzung mit dem Thema Ernährung und Nachhaltigkeit ihr persönliches Desinteresse zum Ausdruck brachten.

Eventuell können auch die Komplexität der Thematik und die bereits zurückliegende unterrichtliche Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Faktoren wie etwa Saisonalität und Regionalität als Grund für das Nichtzustandekommen einer Diskussion im engeren Sinne herangezogen werden.

Ebenso kann aufgrund der einheitlichen Positionierung der vier anwesenden Schüler*innen die Frage aufgeworfen werden, ob die eigens entwickelte Geschichte von Seiten der Lernenden überhaupt als moralisches Dilemma verstanden wurde. Nachdem der entwickelte adaptierte Unterrichtsablauf mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion außerdem entgegen der von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) vorgeschlagenen Vorgehensweise keine Abstimmung darüber enthält, ob die Lernenden ein moralisches Dilemma erkennen, kann angenommen werden, dass Sophies Entscheidungssituation potentiell von keinem*r der anwesenden Schüler*innen als Dilemma identifiziert wurde. Andererseits ist es ebenso möglich, dass die Schüler*innen das Dilemma sehr wohl wahrgenommen haben, sich jedoch aufgrund der starken Betonung des Freundschaftsaspekts und aufgrund ihrer Entwicklungsphase weniger mit ökologischen Faktoren in der Geschichte auseinandersetzten. Schlussendlich kann die Frage nach dem Empfinden der Schüler*innen über das Vorliegen eines moralischen Dilemmas auf Basis des erhobenen Datenmaterials weder bejaht noch verneint werden.

Diesbezüglich beschrieb Lind (2010) bereits die Bedeutsamkeit des frühen Nachfragens von Seiten der Lehrperson über das subjektive Empfinden eines moralischen Dilemmas und die damit einhergehende Möglichkeit des sofortigen Abbruchs der Methodenfortsetzung (Lind, 2010, S. 8).

„Falls die meisten Teilnehmer kein Dilemma erkennen, gibt es keinen Anlass für eine Diskussion.“ (Lind, 2010, S. 8)

Geeignete edukative Dilemma-Geschichten müssen nach Lind (2010) im Idealfall mehrmals erprobt und infolgedessen adaptiert und weiterentwickelt werden. Nachdem die eigens angefertigte Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit im Zuge der vorliegenden qualitativen Untersuchung zum ersten Mal im Fachunterricht eingesetzt wurde, konnte eine eindeutige Erfüllung der von Lind (2010) formulierten Kriterien eines guten edukativen moralischen Dilemmas deshalb nicht gewährleistet werden. In welcher Weise die Methode in Hinblick auf die festgestellten Aspekte überarbeitet werden könnte, soll im nächsten Kapitel der Arbeit dargestellt werden.

9. Kritische Methodendiskussion

Nach einer ausführlichen Interpretation und Diskussion der Forschungsergebnisse folgt nun eine Besprechung der Gütekriterien qualitativer Forschung und ihre Berücksichtigung in der vorliegenden Studie sowie eine kritische Reflexion der eingesetzten Unterrichtsmethode der Dilemma-Diskussion.

9.1 Gütekriterien qualitativer Forschung in der vorliegenden Studie

Anders als in der quantitativen Forschung und den dort etablierten Qualitätskriterien Objektivität, Reliabilität und Validität herrscht innerhalb der qualitativen Praxis keine einheitliche Meinung darüber, auf welche Weise Gegenstände qualitativer Forschung wie etwa subjektive Sichtweisen oder Alltagswissen verlässlich ermittelt werden können (Flick, 2014, S. 411-412).

Objektivität innerhalb der quantitativen Forschungspraxis bezeichnet den Grad der Unabhängigkeit des Forschungsergebnisses von der*em Untersuchenden. Bezogen auf qualitative Untersuchungen beschreibt Objektivität nach Madill et al. (2000) inwiefern zwei verschiedene Forscher*innen im Zuge der Analyse des Datenmaterials zu gleichen Ergebnissen gelangen (Madill et al., 2000, S. 17).

Mit Blick auf die vorliegende qualitative Untersuchung und die Auswertung der Daten mit Einsatz der Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach

Mayring (2015) kann festgehalten werden, dass die Analyse der erhobenen Angaben ausschließlich von der Forschenden selbst durchgeführt wurde. Aufgrund der engmaschigen Betreuung und der konstanten Absprache mit der Betreuerin der Arbeit kann allerdings die Feststellung gemacht werden, dass beide Forschende schlussendlich zu dem gleichen Ergebnis gekommen sind.

Der Begriff der Reliabilität beschreibt die Stabilität der erhobenen Daten bei mehrfacher Erhebung. Gleiche Ergebnisse bei einer Wiederholung der eigens entwickelten Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion sind nicht anzunehmen. Daher ist der Einsatz des Qualitätskriteriums Reliabilität im Zuge qualitativer Forschungsmethoden nicht zielführend (Flick, 2014, S. 412).

Nach Bühner (2004) gibt die Validität als drittes und letztes wichtiges Gütekriterium quantitativer Forschung an, inwiefern ein Messinstrument das misst, was es angibt zu messen (Bühner, 2004, S. 36).

Interne Validität beschreibt, inwieweit externe Störvariablen bei der Messung eines Zusammenhangs ausgeschlossen werden können. Um bei quantitativen Forschungsvorhaben möglichst hohe interne Validität zu erreichen etablierten sich insbesondere standardisierte Erhebungs- und Auswertungsschemata. Auf die qualitative Forschung und damit auch auf die vorliegende Untersuchung umgelegt wird rasch deutlich, dass solch quantitative Standardisierungen mit einem Großteil der qualitativen Methoden nicht kompatibel sind (Flick, 2014, S. 412).

Als eine Form der qualitativen Validierung erhobener Daten verwenden Scheele und Groeben (1988) den Begriff der kommunikativen Validierung. Damit ist gemeint, dass der*die Forschende im Laufe der Untersuchung Zwischenergebnisse an die untersuchte Person weitergibt. Dadurch soll erreicht werden, dass der Grad der Validierung durch Zustimmung oder Ablehnung des*r Untersuchten beeinflusst wird (Flick, 2014, S. 413).

Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Studie wurden die konkret untersuchten Personen, nämlich die Schüler*innen, nicht über die Zwischenergebnisse der Analyse der erhobenen Daten informiert. Allerdings erfolgte nach der Durchführung der Unterrichtsstunde und der anschließenden Datenaufbereitung ein Gespräch mit der Lehrperson, im Zuge dessen einige Informationen über das erhobene und transkribierte Datenmaterial rückgemeldet wurden. Außerdem legte die Forschende das analysierte Datenmaterial im Sinne der Experten*innen-Validierung der Betreuerin zur Kommentierung und Bewertung vor (Flick, 2014, S. 415).

Mayring (2016) formulierte darüber hinaus sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Triangulation sowie kommunikative Validierung (Mayring, 2016, S. 144-147).

Als Verfahrensdokumentation beschreibt Mayring (2016) das exakte schriftliche Festhalten des Forschungsvorhabens wie etwa Beschreibungen des Analyseinstrumentariums sowie der Durchführung und Auswertung der erhobenen Daten. Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit berücksichtigte die Verfahrensdokumentation insofern, als jeder Aspekt der Untersuchung im Vorhinein klar zum Ausdruck gebracht und für andere in nachvollziehbarer Weise dargestellt wurde (Mayring, 2016, S. 144-145).

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit dienten insbesondere die folgenden Dokumente der Verfahrensdokumentation in besonderer Weise: Planung der Unterrichtsstunde (Stundenmatrix, detaillierte Beschreibung), Transkriptionsleitfaden und Kodierleitfaden und Auswertungstabelle zur qualitativen Inhaltsanalyse.

Der von Mayring (2016) entwickelte Begriff der argumentativen Interpretationsabsicherung berücksichtigt die Tatsache, dass Deutungen innerhalb qualitativer Forschungsvorhaben nicht beweisbar sind. Daraus ergibt sich die Bedeutsamkeit der argumentativ begründeten Interpretation, die nach Mayring (2016) insbesondere ein Vorverständnis des Sachverhalts voraussetzt. Die in Kapitel 8 vollzogene Interpretation der Untersuchungsergebnisse bezog empirische Befunde mit ein. Zudem stützte sich die Deutung des erhobenen Datenmaterials auf die vorangegangene fachwissenschaftliche Analyse, die auch als Basis der darauffolgenden Entwicklung und Erprobung der Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit galt (Mayring, 2016, S. 145).

Die Notwendigkeit der Verknüpfung qualitativer Forschung mit bestimmten Verfahrensregeln beschreibt Mayring (2016) mithilfe des Gütekriteriums Regelgeleitetheit. Dabei sei es nach Mayring (2016) von besonderer Bedeutung, den gesamten Analyseprozess systematisch in einzelne Schritte zu unterteilen. Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde das Kriterium der Regelgeleitetheit insofern berücksichtigt, als die einzelnen Operationen wie etwa die vorangegangene fachwissenschaftliche Analyse sowie die Prozesse der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung exakt dokumentiert und vor dem

Hintergrund forschungsmethodischer Literatur durchgeführt wurden (Mayring, 2016, S. 145-146).

Das von Mayring (2016) beschriebene vierte Gütekriterium qualitativer Forschung wurde im Zuge der vorliegenden Untersuchung durch mehrere Aspekte abgedeckt. Einerseits erfolgte die Entwicklung der Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit unter Beachtung der gegebenen Vorkenntnisse sowie der Altersgruppe und Schulstufe der Schüler*innen. Andererseits geschah die Durchführung der Unterrichtsstunde mit Einsatz der eigens entwickelten Dilemma-Geschichte im Zuge des regulären Fachunterrichts Ernährung und Haushalt. Demnach wurde direkt an der Alltagswelt der beforschten Schüler*innen angeknüpft (Mayring, 2016, S. 146).

Die Forschungsarbeit „Entwicklung von Urteilskompetenz: eine qualitative Studie zur Dilemma-Diskussion im Fachunterricht zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit““ erfüllte das von Mayring (2016) formulierte Gütekriterium der Triangulation zum einen im Zuge der Berücksichtigung verschiedener Datenquellen – audiographische Aufzeichnung, schriftsprachliche Äußerungen, Feedback-Gespräch mit Lehrperson – und zum anderen im Rahmen der inhaltlichen Verknüpfung jener soeben angeführten erhobenen Angaben (Mayring, 2016, S. 147).

Der von Scheele und Groeben geprägte (1988) und bereits zuvor ausführlich beschriebene Begriff der kommunikativen Validierung gilt als sechstes und letztes Gütekriterium qualitativer Forschung nach Mayring (Mayring, 2016, S. 147).

Schlussendlich kann demnach festgehalten werden, dass alle sechs Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) ausreichend erfüllt wurden.

9.2 Kritische Methodendiskussion mit optimierten Unterrichtsmaterialien

Die im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung eingesetzte und von Georg Lind entwickelte Konstanzer Methode der Dilemma Diskussion (KMDD) zielt auf die Förderung moralisch-demokratischer Basiskompetenzen ab, welche die Lernenden dazu befähigen, Auseinandersetzungen gewaltfrei und auf Grundlage der Vernunft zu lösen. Die Bildungstheorie der Moralentwicklung mit Verweis auf das von Kohlberg (1964) entwickelte Konzept moralischen Urteilens bildet dabei die theoretische Basis der KMDD (Lind, 2010, S. 1).

Durch den Einsatz von Dilemma-Diskussionen sollen Schüler*innen nach Lind (2010) lernen, moralische Dilemmata besser zu erkennen sowie sich eigener aber auch fremder moralischer Gefühle bewusst zu werden. Die Lernenden sollen sich aktiv am Diskurs beteiligen und dabei ihre eigenen Gedanken zum Ausdruck bringen. Gegenbehauptungen sollen dabei im Idealfall als Bereicherung für die eigene moralisch-kognitive Entwicklung wahrgenommen werden (Lind, 2010, S. 2).

Wie bereits benannt, konnten im Zuge des Einsatzes der eigens entwickelten Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit im Unterricht trotz des Nichtzustandekommens einer Diskussion im eigentlichen Sinne einige der soeben angeführten Ziele der KMDD erreicht werden. Nachdem sich die Schüler*innen mit Sophies Entscheidungssituation auseinandersetzen ist anzunehmen, dass sie sich ihrer eigenen Gefühle und Gedanken hinsichtlich des Kaufes der Erdbeeren bewusst wurden. Ebenso brachten die Lernenden ihre Positionierungen und Argumente in Anwesenheit der anderen Klassenkollegen*innen und der Lehrperson verbal zum Ausdruck. Daraus lässt sich ableiten, dass die Schüler*innen gemäß dem von Leitner (2011a) definierten Lernziels dazu in der Lage waren, sich öffentlich mit ihrer subjektiven Meinung zu exponieren.

Bezogen auf die von Lind (2010) erwähnte Bedeutsamkeit der Vorerprobung kann festgehalten werden, dass die Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit im Zuge der vorliegenden empirischen Untersuchung erstmals im Unterricht eingesetzt wurde. Daraus ergibt sich, dass zuvor unentdeckte Defizite der entwickelten Methode erst im Rahmen der Durchführung im Fachunterricht erkenntlich wurden. Etwaige Adaptionmöglichkeiten bezogen auf die Aspekte Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung werden im Folgenden besprochen. Zuvor muss nochmals erwähnt werden, dass die zum Zeitpunkt der Unterrichtsdurchführung geltenden Covid19-Hygienemaßnahmen deutliche Einschränkungen hinsichtlich der ursprünglich geplanten didaktischen Vorgehensweise mit sich brachten und sowohl Forschende als auch ausführende Lehrperson selbstverständlich dazu verpflichtet waren, die behördlich vorgeschriebenen Regelungen zu berücksichtigen.

Wie Lind (2010) bereits postulierte, kann die Wirksamkeit einer entwickelten Dilemma-Geschichte erst im Zuge der didaktischen Umsetzung evaluiert werden. Ob eine erstmals verfasste Geschichte gleichzeitig als moralisches Dilemma

wahrgenommen wird und in weiterer Folge eine konstruktive Diskussion in Gange setzt, bleibt jedenfalls bis zur Unterrichtsstunde unbeantwortet (Lind, 2010, S. 15).

Im Falle der eigens entwickelten Geschichte über die beiden Freundinnen Sophie und Julia bleibt die Frage nach der subjektiven Wahrnehmung eines moralischen Dilemmas von Seiten der Lernenden offen, nachdem die adaptierte Version des Unterrichtsablaufs nach den Kriterien von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) eine diesbezügliche Befragung der Schüler*innen nicht miteinbezog.

Die im Zuge der vorliegenden Arbeit eigens entwickelte Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit und das damit verbundene Nichtzustandekommen einer Diskussion im eigentlichen Sinne kann deshalb mit Blick auf die nicht berücksichtigte Abstimmung über das subjektive Wahrnehmen eines moralischen Dilemmas kritisiert werden.

Nachdem Lind (2010) bereits die Wichtigkeit der Befragung über die Feststellung eines moralischen Dilemmas von Seiten der Lernenden betonte, sollte diese didaktische Schritt beim zukünftigen Einsatz eigens entwickelter Geschichten berücksichtigt werden.

Wie in den Publikationen von Weber (2006) und Lind (2010) vorgeschlagen, wurde die Dilemma-Geschichte als semi-reales Dilemma verfasst. Damit wurde die Absicht verfolgt, gerade so viele Emotionen bei den Jugendlichen hervorzurufen, sodass eine angeregte Diskussion zustande kommt.

Die Eignung semi-realer Dilemma-Geschichten für den didaktischen Einsatz im Fachunterricht ergibt sich nach Lind (2010) aus den vorangegangenen Prozessen der sorgfältigen Entwicklung und Erprobung, die als wichtiger Bestandteil der KMDD-Lehrer*innen-Ausbildung gelten. Auf die von Lind (2010) ins Leben gerufene KMDD-Lehrer*innen-Ausbildung soll später eingegangen werden.

Die semi-reale Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit handelt von einer Entscheidungssituation, die, wie anhand der Positionierungen und Argumente der Schüler*innen erkenntlich wurde, eine Vielzahl an sozialbezogenen Aspekten miteinbezieht. Das von der Forschenden angenommene Dilemma der engen Freundschaft zwischen Sophie und Julia und das damit verbundene Verantwortungsbewusstsein auf der einen und das Wissen über mögliche Umweltauswirkungen durch den Kauf importierter Erdbeeren im Winter auf der anderen Seite wurde bewusst gewählt, um bei den teilnehmenden Schülern*innen

ein Gefühl der Alltagsnähe hervorzurufen. Als semi-reales Dilemma könnte die Situation nach den Beschreibungen von Lind (2010) nämlich durchaus auch im realen Leben der Jugendlichen in der gleichen Weise stattfinden. Im Laufe der Unterrichtsdurchführung zeigte sich, wie bereits in Kapitel 7 und 8 ausführlich beschrieben, eine starke Konzentration der Schüler*innen auf sozialbezogene Aspekte der Dilemma-Geschichte. Interpersonelle Faktoren wie etwa die Bescherung eines schönen Geburtstags oder das Freudebereiten wurden im Zuge der Äußerungen der Jugendlichen besonders stark hervorgehoben. Gleichzeitig traten andere wichtige nachhaltigkeitsbezogene Aspekte wie etwa Umwelt oder Wirtschaft in den Hintergrund. Nachdem bereits im Verlaufe der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse detailliert auf die Rolle der Entwicklungsaufgaben und die Bedeutsamkeit von Peer-Beziehungen für die anwesenden Schüler*innen eingegangen wurde, sollen nun daraus resultierende Konsequenzen für mögliche künftige Anpassungen der Unterrichtsvorbereitung besprochen werden.

Wie eingangs bereits erwähnt setzte sich die eigens entwickelte Dilemma-Geschichte zum Ziel, die Jugendlichen für die Thematik Ernährung und Nachhaltigkeit sowie ihrer Rolle als letztes Glied der Produktkette zu sensibilisieren und mit Blick auf den Wissensstand der teilnehmenden Schüler*innen insbesondere den ernährungsökologisch relevanten Aspekt des Konsums regionaler und saisonaler Erzeugnisse in den Vordergrund zu rücken. Um die Schüler*innen zum Nachdenken und Argumentieren anzuregen sowie emotional anzusprechen wurden jedoch vor allem auch soziale Aspekte in die Geschichte miteinbezogen, die das Dilemma begründet.

Anhand der Analyse der Forschungsergebnisse kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die eigens entwickelte Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit ein zu hohes Maß an Emotionen bei den Jugendlichen auslöste, sodass einige der wichtigen Aspekte der Nachhaltigkeit nach von Koerber (2014) im Zuge der Unterrichtsstunde wenig bis gar nicht thematisiert wurden. Daraus ergibt sich die Annahme, dass eine Optimierung des Lernarrangements Dilemma-Diskussion zum exemplarischen Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit für die 7. Schulstufe interpersonelle Faktoren weniger stark zum Thema macht.

Außerdem kann auf Basis des Feedback-Gesprächs zwischen Lehrperson und Forschender die Hypothese aufgestellt werden, dass ein Anknüpfen an bereits erworbene Wissensinhalte über nachhaltigkeitsrelevante Aspekte wie etwa

Regionalität und Saisonalität in der adaptierten Version der Unterrichtsstunde mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion berücksichtigt werden muss, um den Einstieg in die Thematik Ernährung und Nachhaltigkeit motivierender und interessanter zu gestalten. Allerdings kann auch an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Dilemma-Geschichte potentiell auch als Einstieg in eine Thematik und zur Eruierung der Denkweisen der Schüler*innen eingesetzt werden kann.

Es folgt eine Optimierung der Beschreibung des Unterrichtsablaufs mit Einsatz der Methode der Dilemma-Diskussion zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit unter Berücksichtigung der geltenden Covid19-Hygienemaßnahmen in Klassenräumen sowie eine Abänderung der eigens entwickelten Dilemma-Geschichte.

Optimierter Ablauf der Dilemma-Diskussion nach den Kriterien von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) mit Berücksichtigung der aktuellen Covid19-Hygienemaßnahmen im Schulunterricht:

Dauer	Tätigkeit	Ziele
10 Min.	Unterrichtseinstieg, Wiederholung bereits erlernter Wissensinhalte (insbesondere die Aspekte Regionalität und Saisonalität)	Anknüpfen an Vorwissen, Interesse an der Thematik wecken
10 Min.	Kennenlernen der Dilemma-Geschichte durch das Vorlesen der Lehrperson und das moralische Problem herausarbeiten. Die Dilemma-Geschichte wird im Anschluss von der Lehrperson an jede*n Schüler*in ausgeteilt.	Die Ausgangssituation erkennen und überlegen, ob es sich um ein moralisches Dilemma handelt, sowie sich in den*die Handelnde hineinversetzen.
5 Min.	Befragung der Schüler*innen über die subjektive Wahrnehmung eines Dilemmas (falls die meisten Schüler*innen kein Dilemma erkennen, Abbruch der Methodendurchführung)	Entscheidung über die subjektive Wahrnehmung eines Dilemmas, Erkennen, dass Dilemmas nie unabhängig existieren

5 Min.	Durchführung einer Probe-Abstimmung: War das Verhalten der Person in der Dilemma-Geschichte richtig oder falsch? Das Ergebnis wird mit Zahlen an der Tafel notiert.	Eine Entscheidung treffen.
10 Min.	Die Schüler*innen erhalten die Gelegenheit, sich in Einzelarbeit mit der Dilemma-Geschichte auseinanderzusetzen und eine erste Positionierung vorzunehmen, sowie einige Argumente auf dem Arbeitsblatt zu notieren.	Sich individuell eine eigene Meinung bilden.
15 Min.	Bildung von Pro- und Kontra-Gruppen - falls Unsicherheiten bestehen, gibt die Lehrperson Hilfestellungen: Wohin tendierst du am ehesten? Noch keine Argumente zum Ausdruck bringen! (Die Schüler*innen bleiben auf ihren Plätzen sitzen, die Lehrperson notiert an der Tafel, welche Schüler*innen sich für jeweils welche Position entschieden haben). Im Idealfall entstehen zwei ungefähr gleichgroße Gruppen.	Seine persönliche Meinung vor anderen präsentieren und die Vielfalt an Meinungen erkennen.
15 Min.	Jede*r Schüler*in darf im nächsten Schritt nach der Reihe das persönlich wichtigste Argument für die eigene Position verbal zum Ausdruck bringen. Die Lehrperson notiert die eingebrachten Argumente der zwei gegensätzlichen Sichtweisen an der Tafel.	Begründung als Stärkung der eigenen Position erkennen, Gleichgesinnte als Unterstützung wahrnehmen, sowie lernen, dass verschiedene Argumente unterschiedliche Qualitäten aufweisen können.
15 Min.	Durchführung der Pro- und Kontra-Diskussion unter Einhaltung der Diskussions-Regeln.	Sich Gehör in öffentlichen Diskussionen verschaffen,

		sowie anderen zuhören lernen.
10 Min.	Jede Gruppe bringt die Argumente der jeweils anderen Gruppe in eine Reihenfolge.	Erkennen, dass auch die Gegenseite nachvollziehbare Argumente eingebracht hat. Lernen, dass Kritik an der eigenen Position auch schätzenswert ist.
10 Min.	Neuerliche Befragung: War das Verhalten der Person in der Geschichte richtig oder falsch?	Möglichkeit, sich geirrt zu haben erkennen.
10 Min.	Abschlussfragen: Wie haben die Teilnehmer*innen die Diskussion empfunden? Was haben sie gelernt? Was hat sie gestört?	Sich des eigenen, individuellen Lernprozesses bewusst zu werden.

(Leitner, 2011a, S. 120-121; Weber, 2006, S. 3-4)

Der optimierte Unterrichtsablauf der Dilemma-Diskussion nach den Kriterien von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) berücksichtigt zum einen den, von Seiten der Lehrperson eingebrachten Hinweis des Anknüpfens an das Vorwissen der Schüler*innen und zum anderen die von Lind (2010) postulierte Voraussetzung für das Zustandekommen einer Diskussion, nämlich die wichtige Befragung der Schüler*innen darüber, ob denn aus ihrer Sicht überhaupt ein moralisches Dilemma zu erkennen ist oder nicht.

Durch den optimierten Unterrichtsbeginn soll zum einen ein Wecken des Interesses der Schüler*innen für den zu behandelnden Unterrichtsinhalt und zum anderen ein Erinnern an bereits vorhandene Wissensinhalte erreicht werden. Mithilfe der Befragung der Jugendlichen über die subjektive Feststellung eines Dilemmas in der vorgelegten Geschichte kann ein frühes Erkennen nicht vorhandener Diskussionsvoraussetzungen ermöglicht werden.

Als nächstes wird eine adaptierte Version der eigens entwickelten Dilemma-Geschichte vorgestellt.

DILEMMA-GESCHICHTE ERNÄHRUNG UND NACHHALTIGKEIT

Sophies Dilemma

Julia und Sophie gehen in dieselbe Klasse und sind in derselben Freundinnengruppe. Neulich haben sie im Unterricht gelernt, dass es vor allem mit Blick auf die Transportwege klimafreundlicher ist, regional angebautes Obst zu kaufen.

Es ist Mitte Dezember und Julia hat nächste Woche Geburtstag. Julia mag Obst überhaupt nicht, nur Erdbeeren liebt sie über alles. Deshalb wünscht sich Julia von ihren Freundinnen einen Erdbeerkuchen zum Geburtstag. Sonst nichts. Sophie spricht mit ihren anderen Freundinnen, die auch Freundinnen von Julia sind, über das Backen des Erdbeerkuchens. Sie sprechen auch darüber, dass Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt werden und sie sich deshalb nicht sicher sind, ob sie Julia den Erdbeerkuchen backen sollen.

Als Sophie mit ihrem Vater darüber spricht, erinnert er sie daran, dass es doch sicher nicht schlimm wäre, wenn Julia einen Kuchen mit einem anderen Obst bekommen würde. Sophie weiß jedoch, dass Julia sehr enttäuscht sein würde. Julia hat Sophie nämlich auch gesagt, dass sie ohne Erdbeerkuchen keinen Geburtstag feiern will. Normalerweise kauft Sophie in den Wintermonaten für sich immer nur Obst, das in Österreich angebaut wurde. Und sie findet es auch eigentlich falsch, Erdbeeren im Winter zu kaufen. Sophie ist sich nicht sicher, was sie und ihre Freundinnen tun sollen.

FRAGEN ZUR DILEMMA-GESCHICHTE:

1. Wie würdest du dich an Sophies Stelle entscheiden?
2. Weshalb würdest du dich so entscheiden? Nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen.
3. (Eventuell) Zusatzfrage: Nehmen wir an, Julia wäre Sophies allerbeste Freundin. Würde deine Entscheidung dann anders ausfallen? Falls ja: Weshalb würdest du dich dann anders entscheiden?

Die Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit wurde insbesondere mit Blick auf die Analyse der präsentierten Forschungsergebnisse adaptiert.

Wie bereits beschrieben, zeichnete sich im Zuge der Durchführung und ebenso während des Feedback-Gesprächs zwischen Lehrperson und Forschender ein starker Fokus der Schüler*innen auf sozialbezogene Argumente ab. Angesichts dieser Erkenntnis wurde der Konflikt zwischen der engen Freundschaft der beiden Akteurinnen auf der einen und dem Bewusstsein über umweltbezogene Nachhaltigkeitsaspekte auf der anderen Seite insofern abgeschwächt, als Julia und Sophie im Rahmen der neuerlich adaptierten Dilemma-Geschichte lediglich als Freundinnen und nicht als beste Freundinnen dargestellt werden.

Das Ende der Dilemma-Geschichte wurde in der optimierten Darstellungsweise unter Berücksichtigung exemplarisch dargestellter Dilemma-Geschichten von Weber (2006) und Lind (2009) bewusst offengelassen, wodurch möglicherweise ein intensiveres Nachdenken von Seiten der Schüler*innen hervorgerufen werden kann.

Die adaptierte und potentiell einsetzbare Zusatzfrage ermöglicht es der Lehrperson jedoch, interpersonelle Faktoren bei Bedarf neuerdings stärker zu gewichten.

Lind (2010) beschreibt die KMDD-Lehrer*innen-Ausbildung als unabdingbar für die erfolgreiche Moral- und Demokratieerziehung. Obwohl auch Pädagogen*innen, die kein KMDD-Training absolviert haben mit dem Einsatz von Dilemma-Diskussionen zu einem lebhaften und motivierenden Unterrichtsalltag beitragen würden, sei es ausschließlich mithilfe einer gründlichen Schulung der Lehrpersonen möglich, das moralische Lernen nachhaltig zu fördern sowie sich seiner Verantwortung als Unterstützer*in der freien Diskussion bewusst zu werden (Lind, 2010, S. 14).

Die vorliegende qualitative Forschungsarbeit erhob jedoch nicht den Anspruch an die Lehrperson, moralisches Lernen nachhaltig zu fördern. Vielmehr galt es als Ziel, eine Dilemma-Geschichte zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit für eine 7. Klassenstufe der Schulart Neue Mittelschule zu gestalten und potentielle Querverbindungen zu dem von Marchand (2015) entwickelten Urteilskompetenz-Modell herzustellen. Aus diesem Grund kann die von Lind (2010) hervorgehobene KMDD-Lehrer*innen-Ausbildung im Rahmen der gegebenen Untersuchung unberücksichtigt bleiben.

Die von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) empfohlene abschließende Evaluation der individuellen Lernprozesse wurde zwar im Zuge der

Entwicklung des Ablaufs zur Unterrichtsstunde mit Einsatz der Dilemma-Diskussion berücksichtigt, während des Fachunterrichts jedoch nicht eingesetzt. Dabei ist die Rückmeldung von Seiten der Schüler*innen an die Lehrperson von besonderer Bedeutung, weil dadurch positive aber auch negative Befindlichkeiten während der Dilemma-Diskussion mitgeteilt und somit in zukünftigen Unterrichtseinheiten bedacht werden können (Reinicke, 2017, S. 46).

Angenommen eine entwickelte Geschichte ruft innerhalb der Klassengemeinschaft keine Diskussion hervor, so kann eine darauffolgende Befragung der Schüler*innen dem*r Pädagogen*in dennoch dazu verhelfen, die mitgeteilten subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden bei der Erarbeitung künftiger Geschichten miteinzubeziehen.

Schlussendlich konnte im Zuge der Methodendiskussion ein Bezug zu den Gütekriterien qualitativer Forschung und deren Berücksichtigung in der vorliegenden Untersuchung hergestellt werden. Weiter konnten Möglichkeiten der Optimierung des Lernarrangements Dilemma-Diskussion zum exemplarischen Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit aufgedeckt werden, um die im Zuge der Interpretation und Analyse des erhobenen Datenmaterials gewonnenen Erkenntnisse in späteren didaktischen Überlegungen bestmöglich miteinzubeziehen.

10. Fazit

Die vorliegende Forschungsarbeit mit dem Titel „Entwicklung von Urteilskompetenz: eine qualitative Studie zur Dilemma-Diskussion im Fachunterricht zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit““ setzte sich zum Ziel, eine Dilemma-Geschichte zum Einsatz in einer Dilemma-Diskussion zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit nach den Kriterien von Leitner (2011a) in Anlehnung an Lind (2009) und Weber (2006) für eine Klassenstufe 7 der Schulart Neue Mittelschule zu gestalten, zu erproben, zu evaluieren und zu optimieren sowie potentielle Querverbindungen zu dem von Marchand (2015) entwickelten Modell der Urteilskompetenz herzustellen.

Im Zuge der vorangegangenen fachwissenschaftlichen Analyse wurde verdeutlicht, dass das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung beziehungsweise Ernährung und Haushalt und damit auch die Vermittlung konsumrelevanter Aspekte trotz des erstmals 2008 veröffentlichten Referenzrahmens für die Ernährungs- und

Verbraucher*innenbildung (EVA) im Bildungskanon der allgemein bildenden Fächer eine eher untergeordnete Rolle spielt und Heranwachsende im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung nicht in ausreichendem Umfang zu einem selbstbestimmten und reflektierten Konsumverhalten befähigt werden (Buchner & Leitner, 2018, S. 28; Hesecker, 2005, S. 7).

Dieses Faktum schlug sich vor allem in den in Kapitel 5.1.3 dargestellten aktuellen und vergangenen deutschsprachigen empirischen Befunden nieder, nachdem es beispielsweise im Rahmen der SINUS-Studie „Wie ticken Jugendliche 2016?“ und der damit verbundenen Befragung 72 Schüler*innen gelang, ein Defizit der Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Ernährung, Nachhaltigkeit sowie kritischem Kaufverhalten im Fachunterricht aufzudecken (Calmbach et al., 2016, S. 297).

Ebenso konnten Kromer und Oberhollenzer im Zuge der „NÖ Jugendstudie 2004“ sowie Leitner (2011b) mithilfe des Wiener Projekts „My-Life-My-Style-My-Future“ den bedeutenden Einfluss von familiär vermittelten Werten und dem vorgelebten Konsumverhalten der Eltern*Erziehungsberechtigten auf die frühe Entwicklung nachhaltigkeitsrelevanter Normen und Werte offenlegen (Kromer & Oberhollenzer, 2004, S. 14; S. 63; Leitner, 2011b, S. 112).

Die kontinuierliche familiäre Förderung und vor allem die schulische Bildung erachtete auch Lind (2010), Schöpfer der Methode der Dilemma-Diskussion, als für die erfolgreiche Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit unausweichlich (Lind, 2010, S. 6).

Um moralische Urteilsfähigkeit in der Ernährungs- und Verbraucher*innen-Bildung zu fördern, beschrieb Innemann (2013) die Bedeutsamkeit der Entwicklung wirklichkeitsnaher Lehr-Lern-Arrangements bei gleichzeitiger Berücksichtigung bewährter didaktischer Prinzipien von Handlungsorientierung. Demgemäß und unter Berücksichtigung des von Marchand (2015) entwickelten Modells der Urteilskompetenz wurde im Zuge der vorliegenden qualitativen Untersuchung die praxisorientierte Methode der Dilemma-Diskussion zum Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit erarbeitet, erprobt, evaluiert und optimiert (Innemann, 2013, S. 75).

Als zentrale Erkenntnis der Erprobung der eigens entwickelten Dilemma-Geschichte gilt die starke Konzentration der Schüler*innen auf sozialbezogene Aspekte der Dilemma-Geschichte. So positionierten sich alle vier anwesenden Schüler*innen sowohl während als auch nach der Durchführung der Unterrichtsstunde

mit Einsatz der Dilemma-Geschichte für den Kauf der Erdbeeren im Dezember. Während der Durchführung der Unterrichtsstunde beinhaltete die Mehrzahl der eingebrachten Argumente interpersonelle Faktoren. Insgesamt äußerten zudem zwei Schüler*innen im Zuge ihrer Argumentation für Sophies Entscheidung das persönliche Desinteresse an umweltbezogenen Themen. Fünf der zehn niedergeschriebenen Argumente nach der Durchführung der Unterrichtsstunde bezogen abermals soziale Aspekte mit ein. Diesmal befürworteten zwei der vier Schüler*innen den Kauf der Erdbeeren unter Verweis auf umweltbezogene Faktoren. Nicht nur während sondern auch nach der Durchführung der Unterrichtseinheit konnten weder Argumentationslinien im Sinne eines Verknüpfens mehrerer Argumente noch Ko-Konstruktionen von Argumenten im Sinne der Übernahme von Erklärungen anderer Teilnehmer*innen der Dilemma-Diskussion festgestellt werden.

Auf Basis der im Zuge der vorliegenden Untersuchung erhobenen Forschungsergebnisse kann festgehalten werden, dass die Kompetenzbereiche erfolgreichen Urteilens bei Entscheidungen im Kontext von Nachhaltigkeit nach dem Modell von Marchand (2015), näher die Bereiche Positionierungs- und Vernetzungskompetenz nicht ausreichend tangiert wurden, nachdem die darin formulierten Fähigkeiten wie etwa die Vernetzung komplexer Informationen zu zweckmäßigen mentalen Konstruktionen sowie die reflektierte und begründete Positionierung zu Sachverhalten nicht geleistet werden konnten (Marchand, 2015, S. 295-297).

Jedoch wurde erreicht, dass sich die Schüler*innen im Zuge des Fachunterrichts Ernährung und Haushalt mit dem Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit, insbesondere den Aspekten Saisonalität und Regionalität auseinandersetzten, mit didaktischen Hilfestellungen von Seiten der Lehrperson Positionierungen einnahmen und die entsprechenden Argumente verbal und schriftsprachlich zum Ausdruck brachten.

Angesichts der Analyse der verbalen und schriftlichen Äußerungen der Schüler*innen sowie der didaktischen Hinweise von Seiten der Lehrperson erfolgte schlussendlich eine Optimierung des Lernarrangements Dilemma-Diskussion zum exemplarischen Themenfeld Ernährung und Nachhaltigkeit. Zum einen berücksichtigte der optimierte Unterrichtsablauf den, von Seiten der Lehrperson eingebrachten Hinweis des Anknüpfens an das Vorwissen der Schüler*innen und zum anderen die von Lind (2010) vorgeschlagene Befragung der Schüler*innen über die subjektive

Wahrnehmung eines moralischen Dilemmas. Die eigens entwickelte Dilemma-Geschichte wurde insofern verändert, als der Konflikt zwischen der engen Freundschaft der beiden Akteurinnen auf der einen und dem Bewusstsein über umweltbezogene Nachhaltigkeitsaspekte auf der anderen Seite abgeschwächt wurde. Zudem berücksichtigt die optimierte Darstellungsweise das offene Ende der von Weber (2006) und Lind (2010) exemplarisch dargestellten Dilemma-Geschichten. Die neu-formulierte potentiell einsetzbare Zusatzfrage ermöglicht bei Bedarf eine stärkere Gewichtung interpersonelle Faktoren.

Insgesamt leistete die vorliegende qualitative Forschungsarbeit einen wichtigen, grundlegenden Beitrag zur Weiterentwicklung und didaktischen Erprobung der von Lind (2009; 2010; 2015) entwickelten Methode der Dilemma-Diskussion im Kontext der Ernährungs- und Verbraucher*innen-Bildung und lieferte erste wesentliche empirische Erkenntnisse zum Einsatz einer Dilemma-Diskussion im Fachunterricht in einer exemplarischen Lernsituation. Darüber hinaus können forschungsmethodische Vorgehensweise und Ergebnisse der Untersuchung als potentieller Ausgangspunkt sowie Wegweiser für künftige empirische Forschungsvorhaben dienen, die fachdidaktische Fragestellungen im Kontext des Einsatzes von Dilemma-Diskussion fokussieren.

10. Literaturverzeichnis

- American Psychological Association. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association, Seventh Edition*. Washington: American Psychological Association.
- Bayer, K. & Schlobinski, P. (2007). Argument und Argumentation: Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse (Studienbücher zur Linguistik) (German Edition) [E-Book]. In *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse* (2007. 2. Aufl., S. 1–245). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://ubdata.univie.ac.at/AC10828435>
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129-161. <https://doi.org/10.1080/0305724750040207>
- Blesenkemper, K. (2017). Dilemmadiskussion. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (S. 178-186). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. <https://ubdata.univie.ac.at/AC13684390>
- Boschetti, F., Hardy, P.-Y., Grigg, N., & Horwitz, P. (2011). Can We Learn How Complex Systems Work? *Emerge: Complexity & Organization*, 13(4), 47-62. <https://link.gale.com/apps/doc/A295172121/AONE?u=43wien&sid=AONE&xid=fa8fa464>
- Böck, B. (2019). Fridays for Future. *Chemie Ingenieur Technik*, 91(4), 371. <https://doi.org/10.1002/cite.201970042>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswald, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. (2. Aufl.) Konstanz und München: UVG Verlagsgesellschaft. <https://ubdata.univie.ac.at/AC11924290>

- Buchner, E., & Leitner, G. (2018). Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria – EVA. Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage 2015. In Thematisches Netzwerk Ernährung, e.V. (Hrsg.) file:///Users/flora/Downloads/2018_EVA_Handreichung_Poster2015%20(1).pdf
- Buchner, U., Kernbichler, G., & Leitner, G. (2011). Vorwort. In Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung*, (S. 5-7). Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
<https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-141.pdf>
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (Hrsg.). (2018). Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. Berlin: BMU.
https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/zukunft_jugend_fragen_studie_bf.pdf
- Bühner, M. (2004). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium.
<http://doi.org/10.1024/1661-4747.57.3.227>
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M., & Flaig, B. B. (2016). Wie ticken Jugendlichen 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
<http://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2>
- Dammler, A., & Ebermann, V. (2005). "Nachhaltigkeit ist nur ein Zusatznutzen" Jugend und Konsum. *Politische Ökologie*, 94, 41-42.
https://www.vzbv.de/sites/default/files/mediapics/doc_poe94_mueller.pdf
- Dörner, D. (2007). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen* (6. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Egan-Krieger, T., Ott, K., & Voget, L. (2007). Der Schutz des Naturerbes als Postulat der Zukunftsverantwortung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 24, 10–17.

Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: Schöningh.

<https://ubdata.univie.ac.at/AC11923245>

Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Bauer, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-424). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

http://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_30

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

Gemballa, K. (2013). Nachhaltiger Konsum und nachhaltiges berufliches Handeln – unerreichbar oder handhabbar? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2, 98-111.

Gowdy, J. (2005). Toward a new welfare economics for sustainability. *Ecological Economics*, 53(2), 211–222.

<https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2004.08.007>

Hackl, B., & Stifter, A. (2011). Ein ordentliches Schnitzel. Eine Fallstudie zur Bedeutung des Unterrichtseinstiegs. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 219-234.

<https://doi.org/10.1007/s35834-011-0018-9>

Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C., & Palentien, C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 9-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

http://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_1

Heinrich, M. (2005). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im österreichischen Schulsystem – eine explorative Vorstudie zu Zukunftsbildern von Schülerinnen*

und Schülern. Umweltbildung.
<http://www.umweltbildung.at/cms/download/186.pdf>

Hellbrück, J., & Kals, E. (2012). Umweltpsychologie. In J. Kriz (Hrsg.), *Basiswissen Psychologie* (S. 1-130). Wiesbaden: Springer VS.

http://doi.org/10.1007/978-3-531-93246-0_2

Heseker, H. (2005). *REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*. Paderborn: Universität Paderborn.

http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf

Innemann, H. M. (2013). Prinzipien und Konzepte nachhaltiger Ernährung und ihre Vermittlung in Bildungsprozessen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2, 66-78. Budrich-Journals.

<https://budrich-journals.de/index.php/HiBiFo/article/viewFile/11958/10416>

Juul, J. (2012). *Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. Ein Orientierungsbuch* (6. Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Keller, M. (1997). Moral und Beziehung: Eine entwicklungspsychologische Perspektive. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 45(2), 249-265.

<https://doi.org/10.1524/dzph.1997.45.2.249>

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

Koch, L. (2008). Zu Urteilsformen des Lernens. Bemerkungen zur Logik des Lernens. In K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal, & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur* (S. 65-77). Stuttgart: Klett-Cotta.

Kohlberg, L. (1978). Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In L. Mauermann, & E. Weber (Hrsg.), *Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Beziehung unter besonderer Berücksichtigung der Werteorientierung im Unterricht* (S. 107-117). Donauwörth: Auer.

- König, W. (2013). *Kleine Geschichte der Konsumgesellschaft: Konsum als Lebensform der Moderne*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
http://search-ebsochost-com.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=877677&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_U1
- Kuckartz, U., & Rheingans-Heintze, A. (2006). *Trends im Umweltbewusstsein. Umweltgerechtigkeit, Lebensqualität und persönliches Engagement*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://www.morawa.at/annotstream/2244000344131/PDF/Kuckartz-Udo/Trends-im-Umweltbewusstsein.pdf>
- Krebs, D., & Menold, N. (2014). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Bauer, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 425-438). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
http://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_34
- Kromer, I., & Oberhollenzer N. (2004). NÖ Jugendstudie 2004: Vom Umweltinteresse zum nachhaltigen Lebensstil. Endbericht eines qualitativen Forschungsprojekts. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.
<https://www.yumpu.com/de/document/read/10624299/no-jugendstudie-2004-umweltbildung-no>
- Leist, A. (2007). Ökologische Gerechtigkeit als bessere Nachhaltigkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 24, 3-9.
<https://doi.org/10.5771/9783845248110-145>
- Leitner, G. (2011a). Entscheidungen fällen. In Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 117-124). Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
<https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-141.pdf>
- Leitner, M. (2011b). Jugendliche Lebensstile und Nachhaltigkeit. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 2, 109-119.

<https://doi.org/10.1007/s11614-011-0036-9>

Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: R. Oldenbourg Verlag.

Lind, G. (2010). Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD). In B. Latzko, & T. Malti (Hrsg.), *Moralentwicklung- und erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, (S. 285-302). München: Juventa-Verlag.

http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2012_Konstanzer-Methode_Kap-6-Moral-ist-lehrbar.pdf

Lind, G. (2015). *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenzen fördert und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann* (3. Aufl.). Berlin: Logos Verlag.

Madill, A., Jordan, A., & Shirley, C. (2000). Objectivity and reliability in qualitative analysis. *British Journal of Psychology*, 91(1), 1-20.
<https://doi.org/10.1348/000712600161646>

Marchand, S. (2015). *Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenz für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

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

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ninck, M. (1997). *Zauberwort Nachhaltigkeit*. Zürich: vdf Hochschulverlag.

Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. Education21.
https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/fachkolloquium-bne/131125_Fachkolloquium-BNE-2_Ohl_Artikel.pdf

- Oltersdorf, U. (2012). Lage der Welt: globale Probleme und deren Vernetzung. In I. Hoffmann, K. Schneider, & C. Leitzmann (Hrsg.), *Ernährungsökologie. Komplexen Herausforderungen integrativ begegnen* (S. 18-23). München: Oekom.
http://search-ebshost.com.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1673639&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_2
- Pfeifer, V. (2013). *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung* (3. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
<https://ebookcentral-proquest.com.uaccess.univie.ac.at/lib/univie/detail.action?docID=1766049>
- Reinicke, M. (2017). Inklusion als moralische Herausforderung – das Potential der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion®. *Ethics in Progress*, 6, 38-49.
<https://doi.org/10.14746/eip.2015.2.4>
- Rohlf, C. (2010). Freundschaft und Zugehörigkeit – Grundbedürfnis, Entwicklungsaufgabe und Herausforderung für die Schulpädagogik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 61-72). Wiesbaden: VS Verlag.
http://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_3
- Schäfer, M., & von Salisch, M. (2013). Das Individuum und die Peers – eine strukturelle Perspektive. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62, 171-178.
<https://doi.org/10.13109/prkk.2013.62.3.171>
- 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.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC01385575>

- Schoenheit, I. (2009). Nachhaltiger Konsum. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 32, 19–26.
https://www.imug.de/fileadmin/user_upload/Downloads/imug_institut/NaKo_2_Schoenheit_Nachhaltiger_Konsum_2009.pdf
- Tully, C. (2018). Jugend – Konsum – Digitalisierung. Über das Aufwachsen in digitalen Konsumwelten. Wiesbaden: Springer VS.
<http://doi.org/10.1007/978-3-658-19220-4>
- Von Koerber, K. (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *Ernährung im Fokus*, 14, 260-266. Bundeszentrum für Ernährung.
https://www.bzfe.de/_data/files/eif_2014_09-10_5-dimensionen_nachhaltige-ernaehrung.pdf
- Von Koerber, K., & Leitzmann, C. (2012). Empfehlungen für eine nachhaltige Ernährung: vom Wissen zum Handeln. In Hoffmann, K. Schneider, & C. Leitzmann (Hrsg.), *Ernährungsökologie. Komplexen Herausforderungen integrativ begegnen* (S. 18-23). München: Oekom.
http://search-ebshost-com.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1673639&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_2
- Weber, H. (2006). *Dilemma-Diskussionen. Für die Entwicklung von Empathie, von moralischer und demokratischer Grundfähigkeiten*. Lernvisionen.
<https://www.lernvisionen.ch/kursunterlagen/downloads/dilemma-diskussionen-uebersicht.pdf>
- Wittau, F. (2019). *Verbraucherbildung als Alltagshilfe. Deutungsmuster zu Konsum und Bildung im Spiegel sozialwissenschaftlicher Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
<http://doi.org/10.1007/978-3-658-27969-1>

11. Anhang

11.1 Transkriptionsleitfaden

1. Anonymisierung: Um vollständige Anonymisierung zu gewährleisten werden die anwesenden Schüler*innen mit S1-S4 und die Lehrperson mit L abgekürzt. Wenn die Lehrperson die jeweiligen Schüler*innen namentlich aufruft, wird dies mit „Name des*r Schülers*in“ gekennzeichnet.
2. Sprachglättung: Keine Sprachglättung. Das bedeutet, dass beispielsweise grammatikalisch fehlerhafte Satzbauteile übernommen und somit nicht in abgeänderter Weise niedergeschrieben werden. Die Audioaufnahme wird Wort für Wort transkribiert (Fuß & Karbach, 2019, S. 42)
3. Pause: Pausen werden intervallskaliert angegeben. Dabei ist zu beachten, dass kürzere Pausen von bis zu zwei Sekunden mit (.), mittlere Pausen bis fünf Sekunden mit (...) und längere Pausen ab fünf Sekunden mit (Pause) notiert werden (Fuß & Karbach, 2019, S. 44).
4. Sprachklang: Worte oder Silben, die von der*m Sprechenden betont werden, werden unterstrichen. Im Vergleich lauter Gesprochenes wird fett, im Vergleich leiser Gesprochenes wird kursiv niedergeschrieben. Wortdehnungen werden mit Doppelpunkten gekennzeichnet (Fuß & Karbach, 2019, S. 46).
5. Lautäußerungen, Wortabbrüche und Verschleifungen: Zuhörer*innensignale werden ohne Zeilensprung und in Klammern gekennzeichnet. Wortabbrüche werden mit Bindestrich gekennzeichnet. Auffällig häufige Wortwiederholungen werden mit & zwischen den Wörtern gekennzeichnet (Fuß & Karbach, 2019, S. 48).
6. Nicht-sprachliche Ereignisse: Parasprachliche Äußerungen werden in Klammern vermerkt. Wird eine Aussage lachend getätigt, wird dies zu Beginn des Satzes mit (lachend) und am Ende mit (+) gekennzeichnet. Hörbare Handlungen

werden ebenso als Kommentar in Klammern vermerkt (Fuß & Karbach, 2019, S. 50).

7. Interaktion: Gleichzeitiges Sprechen zweier Personen wird in Partitur-Schreibweise (eingerückt und in Form von eckigen Klammern) angegeben.

8. Unsicherheit, Unterbrechung: Unverständliche Worte werden mit (...??) gekennzeichnet. Vermutete Wortlaute werden mit einem Fragezeichen am Ende des Wortes und in Klammer notiert (Fuß & Karbach, 2019, S. 54).

9. Zeichensetzung: Die Zeichensetzung erfolgt nach vereinfachter Intonation. Wird die Stimme am Ende einer Aussage gehoben, wird dies mit einem Fragezeichen gekennzeichnet. Erfolgt ein Senken der Stimme, wird dies mit einem Punkt am Ende des Satzes niedergeschrieben (Fuß & Karbach, 2019, S. 56).

11.2 Transkripte

11.2.1 Audiographische Aufzeichnung

1	Projekt: Dilemma-Geschichte
2	Datum der Aufnahme: 17.06.2020
3	Ort der Aufnahme: Klassenzimmer
4	Dauer der Aufnahme: 24:52
5	Aufgenommene Personengruppe: 4 Schüler*innen der 3. Klasse, Lehrperson
6	Datum der Transkription: 28.06.2020
7	Transkribietin: Flora Woltran
8	L: Nein zu fünft sind wir heute nicht, wir sind [heute zu viert.]
9	S1: [Der (Name des*r Schülers*in ist im Deutschkurs.]

10 L: Ah, (Name des Schülers) ist im Deutschkurs. Gut. Gut es geht heute um eine Dilemma-Geschichte, ja? Ich les euch jetzt einen Text vor und ihr, äh, überlegt euch war das jetzt richtig, war das nicht richtig, ja? Ähm und wir besprechen es nachher dann noch einmal ganz, ganz, ganz, genau, ja? **Gut**, die Dilemma-Geschichte. Sophie's Dilemma. Julia und Sophie gehen in dieselbe Klasse. Sie sind beste Freundinnen. Natürlich haben sie im Unterricht gelernt, dass es vor allem mit Blick auf die Transportwege klimafreundlicher ist, regionales angebautes Obst zu kaufen. Es ist Mitte Dezember (..) und Julia hat nächste Woche Geburtstag. Julia mag Obst (..) überhaupt nicht. Nur Erdbeeren liebt sie über alles. Deshalb wünscht sich Julia von ihrer besten Freundin einen Erdbeerkuchen zum Geburtstag. (..) Sonst nichts. Sophie möchte ihr nun gerne einen Erdbeerkuchen backen. Sie weiß aber, dass Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt (..) werden. (..) Als Sophie mit ihrem Vater die Erdbeeren für den Kuchen kaufen will, erinnert er sie daran, dass es doch (..) sicher nicht schlimm wäre, wenn Julia Kuchen einen anderen Obst bekommen (lachend), anderen Obst bekommen würde.(..) Sophie weiß jedoch, dass Julia sehr enttäuscht sein würde, wenn Sophie keinen Erdbeerkuchen für sie backt. Julia hat Sophie nämlich auch gesagt, dass sie ohne Erdbeerkuchen keinen Geburtstag feiern will. Normalerweise kauft Sophie in den Wintermonaten für sich immer nur Obst, das in Österreich angebaut wurde. Und sie findet es auch eigentlich falsch, Erdbeeren im Winter zu kaufen, aber ihrer besten Freundin Julia zuliebe würde sie eine Ausnahme machen. (..) Nach langem Überlegen entscheidet sich Sophie dazu, die Erdbeeren zu kaufen, den Erdbeerkuchen zu backen. (2) Lassen wir uns das ganz kurz (..) setzen, jetzt einmal das Ganze, die ganze Geschichte. Wir wissen jetzt es geht um Erdbeeren, ja, beste Freundin, Kuchen. (..) Wie soll sie, war es richtig, war es falsch, ja? Ich habe euch hier auch (..) äh (...), die Ze-, also die Geschichte noch einmal kopiert, das möchte ich jetzt auch gleich austeilen. (...) Ja, die Dilemma-Geschichte, dass ihr euch die vielleicht dann nochmal, das ist hier da unten, ja? Und auf der zweiten Seite beginnend. Schau, hier. (...) (L geht in der Klasse herum) Hier unten beginnt die Geschichte. (...) So, eine ganz, äh, spontane Frage, ähm, (...) was sag-, was, was, was, was hält ihr davon? (..) War das Verhalten der Person in der Dilemma-Geschichte richtig oder

falsch? Jeder für sich jetzt einmal. Das, was ich vorgelesen hab. War das jetzt richtig, ihr wisst wir haben gelernt, ähm (..) regional und saisonal (..) einzukaufen, damit leben wir in der Umwelt auch viel, viel besser, ja? Wissen wir, haben wir im ganzen Schuljahr besprochen. (..) Ganz kurz, ich wi-, möchte das jetzt nur eu-, eure Abstimmung (...) (L geht in der Klasse herum) Was sagt ihr jetzt dazu spontan, wer ist, sie hat sich richtig entschieden, sie hat jetzt den Kuchen, obwohl's die Erdbeeren ja jetzt gar nicht wachsen im Dezember, ja? (..) Äh, hat sie jetzt (..) das richtiggemacht und hat die Erdbeeren gekauft für ihre beste Freundin, weil's die beste Freundin war? Oder nicht? (..) Kurzes Handzeichen wer ist dafür, dass sie's richtig gemacht hat. Okay, das ist einmal (lachend) einstimmig. (..) (L schreibt an der Tafel) Ja, also ihr meint es war richtig, dass sie den Kuchen, also dass sie jetzt die Erdbeeren gekauft hat für den Kuchen, ja, weil's ja ihre beste Freundin war. Gibt's eine Gegenstimme? (..) *Nein. Gut.* Also ihr, ihr bleibt jetzt bit- in Gedanken, ihr habt gesagt es war richtig, obwohl's nicht die Erdbeeren gibt jetzt wo kaufen, sie sind irgendwo aus dem Süden und sie sind sehr weit gefahren und die Umwelt ist stark belastet worden. (..) *Aber es ist die beste Freundin.* Ich hab euch jetzt, äh, unten (..) wenn ihr das Blatt umdreht, nach der Geschichte (..) ähm, habt ihr ein paar Fragen.⁽³⁾ Ich möchte, ihr habt jetzt Zeit, zirka zehn Minuten, ich möchte (..), dass ihr euch darüber, we- die Geschichte noch einmal, könnt's euch gern noch einmal durchlesen die Geschichte, die Dilemma-Geschichte und schaut bitte (..) schreibt euch da bitte die Argumente dazu, was, warum, weshalb, weswegen äh und beantwortet mir bitte da hinten dann die Fragen, ja? Und dann reden wir darüber. Ist das in Ordnung? (..) Gut, dann würd ich euch bitten, äh, jetzt kurze Notizen machen bei diesen Fragen.

11 **S2:** Was (...??) draufschreiben?

12 **L:** Ihr dürft es auf den Zettel draufschreiben, ja richtig. Ja? Ihr habt ja gesagt, ihr seid dafür. (..) Es war richtig (..) von ihr, dass sie die Erdbeeren gekauft hat, obwohl auch gar ned Saison ist und obwohl wir das schon gelernt haben, dass man das eigentlich nicht soll. Aber das ist (..) ja eure Meinung gewesen. (Pause) Wenn ihr etwas nicht versteht, oder sich nicht auskennt, dann sagt

mir bitte Bescheid, ja? (Pause) (L geht in der Klasse herum) Dein Argument warum du sagst, es ist richtig, sie hat sich richtig entschieden, die Sophie. (Pause) (L geht in der Klasse herum) (Geräusche aus dem Schulhof)

13 **S2:** (Name der Lehrerin)?

14 **L:** Ja bitte?

15 **S2:** *Ich habe die Frage zwei nicht ganz verstanden.*

16 **L:** Gut. (..) Weshalb würdest du dich so entscheiden, nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen. Warum hast du dich für dieses, du hast ja gesagt, äh, Sophie hat das Richtige gemacht, sie hat für ihre beste Freundin die Erdbeeren gekauft, obwohl die Erdbeeren ja jetzt nicht Saison sind, ja, also Nachhaltigkeit gell ist da nicht vorhanden. Jetzt musst du das argumentieren, warum hast du das so gemacht, ja, warum hast du dich so entschieden. (L geht in der Klasse herum) (Pause) (Name des*r Schülers*in) bleib ruhig sitzen, bist du fertig?

17 **S1:** Ja.

18 **L:** Sehr gut. Dann les dir das alles nochmal genau durch, ja? Wir geben noch den anderen ein bisschen Zeit. (L geht in der Klasse herum) (Pause) (L schreibt an der Tafel) (Pause) (Zettelrascheln) Alles gut (Name des*r Schülers*in), kennst du dich alles aus?

19 **S4:** Bin schon fertig.

20 **L:** Du bist schon fertig, sehr gut. Wie schaut's mit dem Rest aus? Alle fertig? Sehr gut, dann kömma ja weitermachen, ja? (..) So:, jetzt schau ma mal, ob das jetzt noch immer so ist, wies es ist, vielleicht hat wer nachgedacht bei der Fragestellung, ja? Darüber, vielleicht ist doch nicht die erste Entscheidung die, die beste, schau ma mal wie's ausgeht. Gut, beginnen wir mit den ersten Fra-., mit der ersten Frage. Wie würdest du dich an Sophie's Stelle

entscheiden. (..) So, (Name der Schülerin) was, wie hast du dich entschieden?

21 **S2:** *Ich würde die Erdbeeren kaufen, um ihr einen Kuchen zu, äh, zu backen.*

22 **L:** Okay, gut. (Name des*r Schülers*in)?

23 **S1:** Ich würde es tun, für, für die Freundin.

24 **L:** Du würdest für deinen, für deine Freundin, äh trotz allem, auch wenn sie viel, viel teurer sind, würdest du sie kaufen, mhm. (Name des*r Schülers*in)?

25 **S4:** *Ich hätte sie gekauft.*

26 **L:** Gut.

27 **S3:** *Ich würde dasselbe tun.*

28 **L:** Du würdest auch dasselbe tun. So, die zweite Frage, jetzt schau ma mal, äh, wie du da jetzt da argumentierst, ja? Weshalb würdest du dich so entscheiden, nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen. (Name des*r Schülers*in)! (..)

29 **S4:** *Ich würde mich dafür entscheiden, weil es sich lohnt, für die beste Freundin eine Ausnahme zu machen, weil sie (...??)*

30 **L:** (...??) unglücklich ist, ja:. (Name des*r Schülers*in)

31 **S1:** Ohne Erdbeeren würde Julia keinen Geburtstag feiern. (L: Mhm) Ich würd's machen.

32 **L:** Auch, wenn du weißt, sie sind teuer und sie (S1: Ja) kommen von weit her und Klimawandel und ist total ungesund, gut.

- 33 **S2:** *Ich hab's auch so. Äh, sie, sie solls's machen damit, äh, ihre Freundin ihren Geburtstag feiern kann.*
- 34 **L:** Okay. (Name der Schülerin)?
- 35 **S3:** *Ähm, ich würd es machen, weil es nicht schlimm ist, Erdbeeren zu kaufen, die aus einem anderen Land stammen.*
- 36 **L:** Okay, nicht schlimm ist. (..) Hm, was ist nicht schlimm?
- 37 **S3:** *Halt, äh, es gibt (...??) Erdbeeren aus einem anderen Land kauft und nicht immer Erdbeeren aus dem gleichen Land kauft.*
- 38 **L:** Naja, du darfst nicht vergessen, diese Erdbeeren die sind sehr, tausende von Kilometern weit gefahren, nicht, die sind, m-, m-, manche sind vielleicht sogar unreif gewesen und die sind dann im Schiff, oder im, im, im Flugzeug, oder im, im Zug sind die erst dann fertig gereift ja? Und sie haben viele, viele, viele Kilometer hinter sich, ja? Aber da sagst du, ja, das Risiko geh ich ein und, und, das, das, äh, ist mir alles egal, äh, ich möchte (..) die Erdbeeren für meine Freundin kaufen, ja? Gut, was hamma da noch, also derweil ist ja, sind ja alle dafür, dass die Sophie das richtiggemacht hat, ja? Äh, war die Entscheidung von Sophie aus deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen. So, (Name des*r Schülers*in).
- 39 **S2:** *Ja, weil sie ihrer Freu-, äh, ihre Freundin, äh Freude machen wollte?*
- 40 **L:** Okay, also von dem her, vom Sozialen her, äh, sagst du ist es ganz, ganz wichtig, ja. Was sagt die (Name des*r Schülers*in)?
- 41 **S3:** *Ähm, ja sie war richtig, weil sie, weil's ihr Geburtstag ist?*
- 42 **L:** Mhm. (...)
- 43 **S2:** Es war richtig (...?) Erdbeeren zu kaufen, weil es schade um den Geburtstag wäre.

44 **L:** Jo, also sie wär sehr traurig, deswegen (..) meinst du, dass du das Richtige gemacht hast, mhm. (Name des Schülers)? Was sagst du, warum hast du die Erdbeeren gekauft, warum hast du die Freundin oder den Freund, also die Julia, das jetzt glücklich gemacht?

45 **S4:** *Weil es sich lohnt, eine glückliche Freundin zu haben.*

46 **L:** Mhm, (..) Gut, äh, nehmen wir an, ja, was, das war jetzt [die vierte Frage]

47 **L2:** [Kurze Frage nur für die (Name des*r Schülers*in bitte) (...)]

48 **L:** Nehmen wir jetzt an (..) Julia wäre nicht (..), äh, aus deiner Si-, äh, wäre nicht Sophie's beste Freundin, ja? Da kaufst es, du machst es jetzt nicht für deine beste Freundin, ja, für irgendjemanden, solltest du für den auch Erdbeeren im Winter kaufen, um Julia eine Freu-, Freude zu machen? Da bin ich jetzt gespannt, was ihr, wie ihr das argumentiert, weil's jetzt nicht die beste, beste Freundin oder bester Freund wäre, wie würdest du da, äh, dein Urteil abgeben oder wie würdest du dich dann entscheiden, würdest du, egal für, für alle, äh, diese Erdbeeren jetzt äh, die sehr weit herkommen, (Türe schließt) die sehr teuer sind, würdest du da, das auch machen, ja? Also da bin ich jetzt gespannt auf eure Fragen und ich möchte aber auch da, dass ihr mir das bitte auch begründet, ja? Alles klar? Habt ihr euch da gut, alles gut überlegt? Ja? So, bitteschön.

49 **S3:** *Ähm, solange sie die Erdbeeren, solange jetzt ähm, Soph-, äh, Sophie die Erdbeeren nicht braucht oder haben will, sollte sie nicht, sollte sie sie nicht kaufen und vielleicht etwas Anderes kaufen was sie auch glücklich machen würde. Ich glaube Julia würde das auch verstehen.*

50 **L:** Ja, aber du hast grad jetzt gesagt (Name der*s Schülers*in), konzentrier dich, äh, du hast gerade gesagt (..) wenn die Julia, ja, das ist die Fragestellung, wenn die Julia deine beste Freundin ist, dann kaufst du sie.

51	S3: Ja.
52	L: Ihr. Jetzt ist aber die Julia (..) <u>nicht</u> mehr deine beste Freundin, sondern irgendeine Freundin, die du halt so hast.
53	S3: Ja.
54	L: Würdest du für <u>diese</u> auch die Erdbeeren kaufen?
55	S3: [Nein.]
56	L: [Im] Winter? Warum nicht?
57	S3: <i>Weil ich ihr nicht so naheliege. Und ich (..) kein Risiko für jemanden, den ich nicht so gut kenne, eingehen würde?</i>
58	L: Oka::y. Gut. (Name des*r Schülers*in)?
59	S2: Ich würde schon das machen, [weil]
60	L: [Also], auch wenn sie nicht deine beste Freundin ist, jetzt ist das irgendeine Freundin und die mag jetzt Erdbeerkuchen haben, im <u>Winter</u> ? Und da würdest du's?
61	S2: Ja, äh weil, weil trotzdem äh soll ich ihr, äh, Freude machen so?
62	L: Okay du willst halt jedem Freude machen.
63	S2: Ja.
64	L: Und überlegst nicht ob [da jetzt]
65	S2: [Weils ja] auch meine halt Freundin ist.
66	L: Oka:y, weil sie halt auch deine Freundin, sie ist halt nicht deine beste Freundin, aber du würdest es trotzdem machen, gut auch eine M-.

67	S1: Nein das wäre falsch Erdbeeren zu kaufen <i>im Winter</i> .
68	L: Fü-, du sagst nein, also wenn's nicht meine beste Freundin ist, dann kauf ich sie nicht.
69	S1: Ja.
70	L: Aha. Und warum?
71	S1: Das ist halt, schade um die Erdbeeren, weil die kommen ja von anderen Ländern und müssen ja tausend Kilometer fahren.
72	L: Oka::y. Aber für deinen besten Freund würdest du's machen?
73	S1: <i>Ja.</i>
74	L: Auch, wenn sie so weit wegkommen.
75	S1: (Lachend) Ja. (+)
76	L: Bist immer noch der Meinung?
77	S1: Ja.
78	L: Okay. (Name des*r Schülers*in)!
79	S4: Ich hätte sie schon gekauft, weil (..) ich mich nicht so für die Umwelt interessiere.
80	L: Also du äh, hast, du haltst von diesem Thema gar nix, obwohl das sehr, sehr wichtig ist ne? S4: Mhm.
81	L: Das weißt du.
82	S4: [Ja.]

L: [Das ist]auch sehr, darüber haben wir schon sehr, sehr oft gesprochen und, und haben auch sehr viel schon gelernt darüber, aber für dich ist es immer noch kein Thema. Deswegen würdest du's, jetzt trotz allem kaufen. Oka:y. (.) Gut. (..) (Lehrerin geht in der Klasse herum) So wir ham am Anfang gesagt, oder ihr habt gesagt (.) es gibt natürlich ein Pro und ein Kontra, ja? Warum soll man's kaufen, warum soll man's nicht kaufen, also (..) bin der Meinung, äh (..) jeder soll da selbst entscheiden immer. Aber man soll sich auch Gedanken darüber machen, ja? Weil, auch wenn's die beste Freundin ist, ja? Und die beste Freundin weiß ja auch, dass man's eigentlich im Winter ned wirklich kaufen sollte, ja? Aber, sie hat ja, hat halt eine Freude wenn's ihre Erdbeeren auch im Winter hat, ja? (..). Gut. (Pause) (L geht in der Klasse herum) Meine nochmalige Frage (.) vier null ist gestanden, bleiben wir dabei? Wer ist noch immer, mit Handzeichen bitte das reicht mir, wer ist immer noch der Meinung für seinen besten Freund würd' er's trotz allem machen? (..) Okay, ja wei-, eine&eine&eine&eine pro-, eine Kontra haben wir nicht, wir hatten ja mal eine Pro-, jeder war ja dafür ja, weil wir ja nur vier Kinder heute sind, also das ist immer noch (L schreibt an der Tafel) unser Ergebnis, ja? Gut! (..) Zum äh, (..) zum Abschluss, Diskussion konnten wir nicht führen, weil wir ja eigentlich immer, äh, dafür waren oder ihr wart, wart ja dafür, sie hat das Richtige gemacht, dadurch haben wir auch keine wirkliche Diskussion auch führen können, wobei ich auch sagen muss, wir sind ja heute sehr wenig Kinder, ja, dass wir das genau machen, so machen konnten, wie wir's eig-, wie ich's eigentlich geplant habe, aber das macht jetzt gar nicht, wichtig ist ihr habt, äh, amal darüber nachgedacht und ich möchte, dass ihr über dieses Thema auch nochmal nachdenkt. Regional, saisonal. Wann kaufe ich was, ja? Äh, wenn i jetzt ned sehr viel Geld habe, kann i ma im Winter Erdbeeren nicht leisten, auch wenn's die beste Freundin ist, das möchte ich jetzt nochmal zum Abschluss sagen, ja? Also da sollt ihr euch schon ein bissi Gedanken machen, aber ich finde auch gut, dass ihr eure eigene Meinung habt und dass ihr zu eurer eigenen Meinung steht und sie auch argumentieren könnt, ja? Gut. Dann simma jetzt mit diesem Thema soweit fertig, ja? Und ich hab das auch ganz toll gefunden, dass ihr da auch wirklich super mitgemacht habt, ja? Danke nochmal na-,an alle.

11.2.2 Schriftsprachliche Äußerungen

1	Projekt Dilemma-Diskussion
2	Datum der Verschriftlichung: 24.06.2020
3	Ort der Verschriftlichung: Wien
4	Datum der Transkription: 16.07.2020
5	Transkribietin: Flora Woltran
6	<u>1. Schüler*in</u>
7	F1: Wie würdest du dich an Sophie's Stelle entscheiden?
8	S1: Ich würde es für meine beste Freundin machen.
9	F2: Weshalb würdest du dich so entscheiden? Nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen.
10	S1: Es wäre schade um den Geburtstag. Dann würde Julia traurig sein.
11	F3: War die Entscheidung von Sophie aus Deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen.
12	S1: Es war richtig, saisonale Erdbeeren zu kaufen.
13	F4: Zusatzfrage: Nehmen wir an, Julia wäre nicht Sophie's beste Freundin. Sollte Sophie dann auch Erdbeeren im Winter kaufen, um Julia eine Freude zu machen?
14	S1: Dann sollte sie das nicht kaufen.
15	<u>2. Schüler*in</u>
16	F1: Wie würdest du dich an Sophie's Stelle entscheiden?
17	S2: Ich hätte das gleich gemacht, weil das nur Erdbeeren sind.
18	F2: Weshalb würdest du dich so entscheiden? Nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen.
19	S2: Ich hätte das kaufen, um meine Freundin Freude machen.

20	F3: War die Entscheidung von Sophie aus Deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen.
21	S2: Es ist richtig, weil sie ihre Freundin glücklich gemacht.
22	F4: Zusatzfrage: Nehmen wir an, Julia wäre nicht Sophie's beste Freundin. Sollte Sophie dann auch Erdbeeren im Winter kaufen, um Julia eine Freude zu machen?
23	S2: Ja, weil sie auch ihre Freundin glücklich machen muss.
24	<u>3. Schüler*in</u>
25	F1: Wie würdest du dich an Sophie's Stelle entscheiden?
26	S3: Ich würde dasselbe tun.
27	F2: Weshalb würdest du dich so entscheiden? Nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen.
28	S3: Weil Julia die beste Freundin ist und man es für einen guten Zweck macht.
29	F3: War die Entscheidung von Sophie aus Deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen.
30	S3: Sie war eher richtig, weil sie ja anscheinend sonst auch immer regionales Obst kauft.
31	F4: Zusatzfrage: Nehmen wir an, Julia wäre nicht Sophie's beste Freundin. Sollte Sophie dann auch Erdbeeren im Winter kaufen, um Julia eine Freude zu machen?
32	S3: Nein sollte sie nicht, weil Julia ist ja ihre beste Freundin und deswegen macht sie es glaube ich, bei einer anderen Freundin kann deren beste Freundin das machen.
33	<u>4. Schüler*in</u>
34	F1: Wie würdest du dich an Sophie's Stelle entscheiden?
35	S4: Ich hätte das gleiche gemacht, weil das nur Erdbeeren sind.

36	F2: Weshalb würdest du dich so entscheiden? Nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen.
37	S4: Ich hätte das gemacht, weil mich das nicht interessiert.
38	F3: War die Entscheidung von Sophie aus Deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen.
39	S4: Ja die war richtig, weil ich immer Sachen vom Ausland kaufe.
40	F4: Zusatzfrage: Nehmen wir an, Julia wäre nicht Sophie's beste Freundin. Sollte Sophie dann auch Erdbeeren im Winter kaufen, um Julia eine Freude zu machen?
41	S4: Ja, das hätte ich trotzdem gemacht.

11.2.3 Feedback Gespräch zwischen Lehrperson und Forschender

1	Feedback Gespräch mit Lehrperson
2	Datum der Verschriftlichung: 16.06.2020
3	Ort der Verschriftlichung: Wien
4	Datum der Transkription: 17.08.2020
5	Transkribietin: Flora Woltran
6	Stichworte zu den Verbesserungsvorschlägen der Lehrperson
7	- Saisonalität und Regionalität wiederholen (In welchem Monat sind welche Obstsorten in Saison?)
8	- Erst nach einer kurzen Wiederholung des Themas mit der Dilemma-Geschichte beginnen
9	- Es ist sehr unwahrscheinlich, dass die Lehrperson nur als Moderatorin fungieren kann, wenn keine Einführung in das Thema erfolgt
10	- Soziale Aspekte sind den Schülern*innen sehr wichtig

11.3 Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel	Erzeugung
Während der Dilemma-Diskussion (w)	Sprachliche Äußerungen der Schüler*innen, die im Zuge der Unterrichtsstunde getätigt wurden.	S1: Ich würde es tun, für, für die Freundin. (Audiographie Transkript, Pos. 23)	Die Aussage wurde während der Unterrichtsstunde getätigt und audiographisch aufgezeichnet.	De du kti ve r Vo rg an g
Positionierung (w)	Bezeichnet bei Marchand (2015) die Fähigkeit, sich auf Basis eigener Reflexion und sachlicher Begründung zu Sachverhalten zu positionieren.	S2: Ich würde die Erdbeeren kaufen, um ihr einen Kuchen zu, äh, zu backen. (Dilemma-Transkript, Pos. 21)	Positionierungen zeichnen sich durch die erste Meinungsäußerung und Entscheidungsfindung aus. Sie unterscheiden sich insofern von Argumentationen, als das sie noch keine Prämissen oder Konklusionen beinhalten. Die Positionierungen wurden während der Durchführung der Dilemma-Diskussion verbal zum Ausdruck gebracht.	De du kti ve r Vo rg an g

Pro-Positio- nung (w)	Eine Positionierung nach den Kriterien nach Marchand (2015), im Zuge derer sich die Schüler*innen während der Unterrichtsstunde in verbaler Form für den Kauf der Erdbeeren aussprechen.	S2: <i>Ich würde die Erdbeeren kaufen, um ihr einen Kuchen zu, äh, zu backen. (Audiographie Transkript, Pos. 21)</i>	Die Aussage gilt als Positionierung und der*die Schüler*in bejaht den Kauf der Erdbeeren. Die Positionierung wurde während der Unterrichtsstunde verbal zum Ausdruck gebracht.	In- du- kti- ve r Vo- rg- an- g
Kontr- a- Positi- onier- ung (w)	Eine Positionierung nach den Kriterien nach Marchand (2015), im Zuge derer sich die Schüler*innen während der Unterrichtsstunde in verbaler Form gegen den Kauf der Erdbeeren aussprechen.	S3: <i>Ahm, solange sie die Erdbeeren, solange jetzt ähm, Soph-, äh, Sophie die Erdbeeren nicht braucht oder haben will, sollte sie nicht, sollte sie sie nicht kaufen und vielleicht etwas Anderes kaufen was sie auch glücklich machen würde. Ich glaube Julia würde das auch verstehen. (Audiographie Transkript, Pos. 49)</i>	Die Aussage gilt als Positionierung und stellt sich gegen den Kauf der Erdbeeren. Die Positionierung wurde während der Unterrichtsstunde verbal zum Ausdruck gebracht.	In- du- kti- ve r Vo- rg- an- g
Argu- ment (w)	Ein Argument bezeichnet nach Bayer (2007) ein Konstrukt, das immer sowohl eine oder mehrere Prämissen, als auch eine daraus resultierende Konklusion beinhaltet.	S3: <i>Sie war eher richtig, weil sie ja anscheinend sonst auch immer regionales Obst kauft. (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 30)</i>	Argumente bestehen aus einer oder mehreren Prämissen, sowie einer Konklusion. Das Argument wurde während der Unterrichtsstunde verbal zum Ausdruck gebracht.	De- du- kti- ve r Vo- rg- an- g
Pro- Argu- ment (w)	Ein Argument nach der Definition von Bayer (2007), im Zuge dessen sich die Schüler*innen während der Unterrichtsstunde für den Kauf der Erdbeeren aussprechen.	S3: <i>Ahm, ich würd es machen, weil es nicht schlimm ist, Erdbeeren zu kaufen, die aus einem anderen Land stammen. (Audiographie Transkript, Pos. 35)</i>	Die Schüler*innen sprechen sich für den Kauf der Erdbeeren aus und führen mindestens eine Prämisse an. Das Argument wird während der Unterrichtsstunde verbal zum Ausdruck gebracht.	In- du- kti- ve r Vo- rg- an- g

<p>Pro-Argument</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nachhaltigkeithkeit (w) 	<p>Ein Argument nach der Definition von Bayer (2007), im Zuge dessen sich die Schüler*innen unter Einbezug umwelt- oder nachhaltigkeitsbezogener Aspekte während der Unterrichtsstunde für den Kauf der Erdbeeren aussprechen.</p>	<p>S3: <i>Ahm, ich würd es machen, weil es nicht schlimm ist, Erdbeeren zu kaufen, die aus einem anderen Land stammen.</i> (Audioographie Transkript, Pos. 35)</p>	<p>Die Schüler*innen sprechen sich für den Kauf der Erdbeeren aus und führen mindestens eine umwelt- oder nachhaltigkeitsbezogene Prämisse an. Das Argument wird während der Unterrichtsstunde verbal zum Ausdruck gebracht.</p>	<p>In du kbi ve r Vo rg an g</p>
<p>Pro-Argument</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziales (w) 	<p>Ein Argument nach der Definition von Bayer (2007), im Zuge dessen sich die Schüler*innen unter Einbezug sozialer Aspekte während der Unterrichtsstunde für den Kauf der Erdbeeren aussprechen.</p>	<p>S2: <i>Ich hab's auch so. Ah, sie, sie sollte's machen damit, ah, ihre Freundin ihren Geburtstag feiern kann.</i> (Audioographie Transkript, Pos. 33)</p>	<p>Die Schüler*innen sprechen sich für den Kauf der Erdbeeren aus und führen mindestens eine sozialbezogene Prämisse an. Das Argument wurde während der Unterrichtsstunde verbal zum Ausdruck gebracht.</p>	<p>In du kbi ve r Vo rg an g</p>
<p>Kontra-Argument (w)</p>	<p>Ein Argument nach der Definition von Bayer (2007), im Zuge dessen sich die Schüler*innen während der Unterrichtsstunde gegen den Kauf der Erdbeeren aussprechen.</p>	<p>S3: <i>Nein sollte sie nicht, weil Julia ist ja ihre beste Freundin und deswegen macht sie es glaube ich, bei einer anderen Freundin kann deren beste Freundin das machen.</i> (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 32)</p>	<p>Die Schüler*innen sprechen sich gegen den Kauf der Erdbeeren aus und führen mindestens eine Prämisse an. Das Argument wird während der Unterrichtsstunde verbal zum Ausdruck gebracht.</p>	<p>In du kbi ve r Vo rg an g</p>

<p>Kontr a- Argu ment - Nach haltig keit (w)</p>	<p>Ein Argument nach der Definition von Bayer (2007), im Zuge dessen sich die Schüler*innen unter Einbezug umwelt- oder nachhaltigkeitsbezogener Aspekte während der Unterrichtsstunde gegen den Kauf der Erdbeeren aussprechen.</p>	<p>S1: Nein das wäre falsch Erdbeeren zu kaufen <i>im Winter.</i> (Audiographie Transkript, Pos. 67)</p>	<p>Die Schüler*innen sprechen sich gegen den Kauf der Erdbeeren aus und führen mindestens eine umwelt- oder nachhaltigkeitsbezogene Prämisse an. Das Argument wird während der Unterrichtsstunde verbal zum Ausdruck gebracht.</p>	<p>In du kti ve r Vo rg an g</p>
<p>Kontr a- Argu ment - Sozia les (w)</p>	<p>Ein Argument nach der Definition von Bayer (2007), im Zuge dessen sich die Schüler*innen unter Einbezug sozialer Aspekte während der Unterrichtsstunde gegen den Kauf der Erdbeeren aussprechen.</p>	<p>S3: Nein sollte sie nicht, weil Julia ist ja ihre beste Freundin und deswegen macht sie es glaube ich, bei einer anderen Freundin kann deren beste Freundin das machen. (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 32)</p>	<p>Die Schüler*innen sprechen sich gegen den Kauf der Erdbeeren aus und führen mindestens eine sozialbezogene Prämisse an. Das Argument wird während der Unterrichtsstunde verbal zum Ausdruck gebracht.</p>	<p>In du kti ve r Vo rg an g</p>
<p>Nach der Dile mma - Disku ssion (n)</p>	<p>Schriftsprachliche Äußerungen der Schüler*innen, die zwei Wochen nach der Durchführung der Dilemma-Diskussion verfasst und von der Lehrperson eingesammelt wurden.</p>	<p>S1: Ich würde es für meine beste Freundin machen. (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 8)</p>	<p>Die Äußerungen liegen in schriftsprachlicher Form vor und wurden zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode verfasst.</p>	<p>De du kti ve r Vo rg an g</p>
<p>Positi onier ung (n)</p>	<p>Bezeichnet bei Marchand (2015) die Fähigkeit, sich auf Basis eigener Reflexion und sachlicher Begründung zu Sachverhalten zu positionieren.</p>	<p>S1: Ich würde es für meine beste Freundin machen. (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 8)</p>	<p>Positionierungen zeichnen sich durch die erste Meinungsäußerung und Entscheidungsfindung aus. Sie unterscheiden sich insofern von Argumentationen, als das sie noch keine Prämissen oder Konklusionen beinhalten. Die Positionierung wurde 2 Wochen nach der Durchführung der Dilemma-Diskussion schriftsprachlich zum Ausdruck gebracht.</p>	<p>De du kti ve r Vo rg an g</p>

Pro-Positionierung (n)	Eine Positionierung nach den Kriterien nach Marchand (2015), im Zuge derer sich die Schüler*innen für den Kauf der Erdbeeren aussprechen.	S4: Ja, das hätte ich trotzdem gemacht. (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 41)	Die Aussage gilt als Positionierung und der*die Schüler*in bejaht den Kauf der Erdbeeren. Die Positionierung wurden 2 Wochen nach der Durchführung der Dilemma-Diskussion schriftsprachlich zum Ausdruck gebracht.	In der Vorangang
Kontra-Positionierung (n)	Eine Positionierung nach den Kriterien nach Marchand (2015), im Zuge derer sich die Schüler*innen zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode in schriftsprachlicher Form gegen den Kauf der Erdbeeren aussprechen.	S1: Dann sollte sie das nicht kaufen. (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 14)	Die Aussage gilt als Positionierung und stellt sich gegen den Kauf der Erdbeeren. Die Positionierung wurde zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode schriftsprachlich zum Ausdruck gebracht.	In der Vorangang
Argument (n)	Ein Argument bezeichnet nach Bayer (2007) ein Konstrukt, das immer sowohl eine oder mehrere Prämissen, als auch eine daraus resultierende Konklusion beinhaltet.	S2: Es ist richtig, weil sie ihre Freundin glücklich gemacht. (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 21)	Argumente bestehen aus einer oder mehreren Prämissen, sowie einer Konklusion. Das Argument wurde 2 Wochen nach der Durchführung der Dilemma-Diskussion schriftsprachlich zum Ausdruck gebracht.	Der Vorangang
Pro-Argument (n)	Ein Argument nach der Definition von Bayer (2007), im Zuge dessen sich die Schüler*innen zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode für den Kauf der Erdbeeren aussprechen.	S2: Es ist richtig, weil sie ihre Freundin glücklich gemacht. (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 21)	Die Schüler*innen sprechen sich für den Kauf der Erdbeeren aus und führen mindestens eine Prämisse an. Das Argument wird zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode schriftsprachlich zum Ausdruck gebracht.	In der Vorangang

<p>Pro-Argument</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desinteresse <p>(n)</p>	<p>Ein Argument nach der Definition von Bayer (2007), im Zuge dessen sich die Schüler*innen unter Einbezug von umwelt- und nachhaltigkeitsbezogenem Desinteresse zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode für den Kauf der Erdbeeren aussprechen.</p>	<p>S4: Ich hätte das gemacht, weil mich das nicht interessiert. (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 37)</p>	<p>Die Schüler*innen sprechen sich für den Kauf der Erdbeeren aus und führen mindestens eine sozialbezogene Prämisse an. Das Argument wurde zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode in schriftsprachlicher Form zum Ausdruck gebracht.</p>	<p>In du kdi ve r Vo rg an g</p>
<p>Pro-Argument</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziales <p>(n)</p>	<p>Ein Argument nach der Definition von Bayer (2007), im Zuge dessen sich die Schüler*innen unter Einbezug sozialer Aspekte zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode für den Kauf der Erdbeeren aussprechen.</p>	<p>S2: Es ist richtig, weil sie ihre Freundin glücklich gemacht. (Schriftsprachliche Äußerungen Transkript, Pos. 21)</p>	<p>Die Schüler*innen sprechen sich für den Kauf der Erdbeeren aus und führen mindestens eine sozialbezogene Prämisse an. Das Argument wurde zwei Wochen nach der Durchführung der Unterrichtsmethode in schriftsprachlicher Form zum Ausdruck gebracht.</p>	<p>In du kdi ve r Vo rg an g</p>

11.4 Auswertungstabelle

<u>Dokument</u>	<u>Code</u>	<u>Codiertes Segment</u>	<u>Paraphrase</u>	<u>Generalisierun- g</u>	<u>Reduktion</u>
Audi- ogra- phie Tran- skript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Nein zu fünf sind wir heute nicht, wir sind [heute zu viert.]	Die Lehrperson zählt vier anwesende Schüler*innen	Vier Schüler*innen anwesend	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w): * Nur wenige Schüler*innen im Unterricht anwesend * L befont mehrmals die Aspekte Umwelt, Regionalität und Saisonalität sowie Wirtschaft - L macht Schüler*innen mehrmals darauf aufmerksam, dass sie bereits über die Inhalte gelernt haben - Pro- Positionierung aller Schüler*innen bei erster Abstimmung (Entscheidung von Sophie war richtig) - Pro-Argumente: Alle Schüler*innen beziehen sich auf soziale Aspekte

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)</p>	<p>S1: Der (Name des*r Schülers*in ist im Deutschkurs.)</p>	<p>S1 stellt fest, dass ein*e Schüler*in im Deutschkurs ist</p>	<p>Ein Schüler im Deutschkurs</p>	<p>(schöner Geburtstag, Freude bereiten, Ausnahme für die beste Freundin) - Zusatzfrage: S1: Kontra- Argument-Umwelt (Umwelt Risiken nur für beste Freundin in Kauf nehmen), S2: Pro-Argument- Soziales (jedem Freude machen), S3: Kontra- Argument-Soziales (S3: Verweis auf Ausnahme nur bei besten Freundin), S4: Pro-Argument- Desinteresse (Kein Interesse an Umwelt)</p>
<p>* Nur wenige Schüler*innen im Unterricht anwesend</p>					

<p>Audioographie Transkript</p>	<p>K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)</p>	<p>L: Ah, (Name des Schülers) ist im Deutschkurs. Gut. Gut es geht heute um eine Dilemma-Geschichte, ja? Ich les euch jetzt einen Text vor und ihr, äh, überlegt euch war das jetzt richtig, war das nicht richtig, ja? Ähm und wir besprechen es nachher dann noch einmal ganz, ganz, ganz, genau, ja? Gut, die Dilemma-Geschichte. Sophie's Dilemma. Julia und Sophie gehen in dieselbe Klasse. Sie sind beste Freundinnen. Natürlich haben sie im Unterricht gelernt, dass es vor allem mit Blick auf die Transportwege klimafreundlicher ist, regionales angebautes Obst zu kaufen. Es ist Mitte Dezember (...) und Julia hat nächste Woche Geburtstag. Julia mag Obst (...) überhaupt nicht. Nur Erdbeeren liebt sie über alles. Deshalb wünscht sich Julia von ihrer besten Freundin einen Erdbeerkuchen zum Geburtstag. (...) Sonst nichts. Sophie möchte ihr nun gerne einen Erdbeerkuchen backen. Sie weiß aber, dass Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt (...) werden. (...) Als Sophie mit ihrem Vater die Erdbeeren für den Kuchen kaufen will, erinnert er sie daran, dass es doch (...) sicher nicht schlimm wäre, wenn Julia Kuchen einen anderen Obst bekommen (lachend), anderen Obst bekommen (+) würde. Sophie weiß jedoch, dass Julia sehr enttäuscht sein würde, wenn Sophie <u>keinen</u> Erdbeerkuchen für sie backt. Julia hat Sophie nämlich auch gesagt, dass sie ohne Erdbeerkuchen keinen Geburtstag feiern will. Normalerweise kauft Sophie in den Wintermonaten für sich immer nur Obst, das in Österreich angebaut wurde. Und sie findet es auch eigentlich falsch, Erdbeeren im Winter zu kaufen, aber ihrer besten Freundin Julia zuliebe würde sie eine Ausnahme machen. (...) Nach langem</p>	<p>L gibt an, dass sie im Folgenden die Dilemma-Geschichte vorlesen wird und diese im Anschluss daran besprochen werde. Sie erzählt von den zwei besten Freundinnen, Julia und Sophie und dass sich Julia zu ihrem Geburtstag im Dezember von ihrer besten Freundin einen Erdbeerkuchen wünscht. Sophie würde ihrer Freundin gerne einen Erdbeerkuchen backen, wisse jedoch, dass die Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt werden. Sophie wisse auch, dass ihre Freundin Julia sehr enttäuscht sein würde, wenn sie keinen Erdbeerkuchen bekäme. Schließlich entschied sie sich doch dafür, den Kuchen zu backen. L teilt den Schülern*innen die Dilemma-Geschichte aus und fragt, was die Jugendlichen von der Geschichte halten. L führt eine erste Probe-Abstimmung durch und wiederholt davor, dass die Schüler*innen ja bereits gelernt haben, dass Regionalität und Saisonalität wichtig seien. Die Lehrperson stellt fest, dass alle Schüler*innen Sophie's Entscheidung für richtig halten. Die Lehrperson betont abermals den Aspekt der Umweltbelastung durch das Kaufen von importierten Produkten. Danach fordert sie die Schüler*innen auf, die Geschichte noch einmal durchzulesen und die Fragen dazu zu beantworten</p>	<p>L liest Dilemma-Geschichte vor und betont die Aspekte Regionalität und Saisonalität. Alle vier Schüler*innen bejahen Sophie's Entscheidung</p>	<p>* L betont mehrmals die Aspekte Umwelt, Regionalität und Saisonalität sowie Wirtschaft * L macht Schüler*innen mehrmals darauf aufmerksam, dass sie bereits über die Inhalte gelernt haben * Pro-Positionierung aller Schüler*innen bei erster Abstimmung (Entscheidung von Sophie war richtig) * Pro-Argumente: Alle Schüler*innen beziehen sich auf soziale Aspekte (schöner Geburtstag, Freude bereiten, Ausnahme für die beste Freundin) * Zusatzfrage: S1: Kontra-Argument-Umwelt (Umweltstricken nur für beste Freundin in Kauf nehmen), S2: Pro-Argument-Soziales (jedem Freude machen), S3: Kontra-</p>
-------------------------------------	--	--	--	---	--

		<p>Überlegen entscheidet sich Sophie dazu, die Erdbeeren zu kaufen, den Erdbeerkuchen zu backen. (...) Lassen wir uns das ganz kurz (...) setzen, jetzt einmal das Ganze, die ganze Geschichte. Wir wissen jetzt es geht um Erdbeeren, ja, beste Freundin, Kuchen. (...) Wie soll sie, war es richtig, war es falsch, ja? Ich habe euch hier auch (...) äh (...), die Ze-, also die Geschichte noch einmal kopiert, das möchte ich jetzt auch gleich austellen. (...) Ja, die Dilemma-Geschichte, dass ihr euch die vielleicht dann nochmal, das ist hier da unten, ja? Und auf der zweiten Seite beginnend. Schau, hier. (...) (L geht in der Klasse herum) Hier unten beginnt die Geschichte. (...) So, eine ganz, äh, spontane Frage, ähm, (...) was sag-, was, was, was, was hält ihr davon? (...) War das Verhalten der Person in der Dilemma-Geschichte richtig oder falsch? Jeder für sich jetzt einmal. Das, was ich vorgelesen hab. War das jetzt richtig, ihr wisst wir haben gelernt, ähm (...) regional und saisonal (...) einzukaufen, damit leben wir in der Umwelt auch viel, viel besser, ja? Wissen wir, haben wir im ganzen Schuljahr besprochen. (...) Ganz kurz, ich wir, möchte das jetzt nur eu-, eure Abstimmung (...) (L geht in der Klasse herum) Was sagt ihr jetzt dazu spontan, wer ist, sie hat sich richtig entschieden, sie hat jetzt den Kuchen, obwohl's die Erdbeeren ja jetzt gar nicht wachsen im Dezember, ja? (...) Äh, hat sie jetzt (...) das richtiggemacht und hat die Erdbeeren gekauft für ihre beste Freundin, weil's die beste Freundin war? Oder nicht? (...) Kurzes Handzeichen wer ist dafür, dass sie's richtig gemacht hat. Okay, das ist einmal (lachend) einstimmig. (+) (L schreibt an der Tafel) Ja, also ihr meint es war richtig, dass sie den</p>		<p>Argument-Soziales (S3: Verweis auf Ausnahme nur bei bester Freundin), S4: Pro-Argument-Desinteresse (Kein Interesse an Umwelt)</p>
--	--	---	--	---

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)</p>	<p>S2: Was (...?) draufschreiben?</p>	<p>Undeutliche Aussage von S2</p>	<p>Undeutliche Aussage von S2</p>	
<p>Kuchen, also dass sie jetzt die Erdbeeren gekauft hat für den Kuchen, ja, weil's ja ihre beste Freundin war. Gibt's eine Gegenstimme? (...) Nein. Gut. Also ihr, ihr bleibt jetzt bit- in Gedanken, ihr habt gesagt es war richtig, obwohl's nicht die Erdbeeren gibt jetzt wo kaufen, sie sind irgendwo aus dem Süden und sie sind sehr weit gefahren und die Umwelt ist stark belastet worden. (...) Aber es ist die beste Freundin. Ich hab euch jetzt, äh, unten (...) wenn ihr das Blatt umdreht, nach der Geschichte (...) ähm, habt ihr ein paar Fragen. (...) Ich möchte, ihr habt jetzt Zeit, zirka zehn Minuten, ich möchte (...), dass ihr euch darüber, we- die Geschichte noch einmal, könnt's euch gern noch einmal durchlesen die Geschichte, die Dilemma-Geschichte und schaut bitte (...) schreibt euch da bitte die Argumente dazu, was, warum, weshalb, weswegen äh und beantwortet mir bitte da hinten dann die Fragen, ja? Und dann reden wir darüber. Ist das in Ordnung? (...) Gut, dann würd ich euch bitten, äh, jetzt kurze Notizen machen bei diesen Fragen.</p>					

Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Ihr dürft es auf den Zettel draufschreiben, ja richtig. Ja? Ihr habt ja gesagt, ihr seid dafür. (...) Es war richtig (...) von ihr, dass sie die Erdbeeren gekauft hat, obwohl auch gar ned Saison ist und obwohl wir das schon gelernt haben, dass man das eigentlich nicht soll. Aber das ist (...) ja eure Meinung gewesen. (Pause) Wenn ihr etwas nicht versteht, oder sich nicht auskennt, dann sagt mir bitte Bescheid, ja? (Pause) (L geht in der Klasse herum) Dein Argument warum du sagst, es ist richtig, sie hat sich richtig entschieden, die Sophie. (Pause) (L geht in der Klasse herum) (Geräusche aus dem Schulhof)	L bejaht die Frage von S2 und wiederholt das Ergebnis der Probeabstimmung. L erwähnt, dass die Schüler*innen die Entscheidung der Protagonistin für richtig halten, obwohl sie bereits gelernt haben, dass man Erdbeeren nicht im Winter kaufen sollte. L betont, dass es jedoch in Ordnung sei, die persönliche Meinung zu äußern	Schüler*innen haben bereits über den Aspekt der Saisonalität gelernt	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S2: (Name der Lehrerin)?	S2 ruft L	S2 ruft L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Ja bitte?	L reagiert fragend auf S2	Fragende Reaktion von L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S2: Ich habe die Frage zwei nicht ganz verstanden.	S2 gibt an, die Frage nicht ganz verstanden zu haben	S2 hat Frage nicht verstanden	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Gut (...) Weshalb würdest du dich so entscheiden, nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen. Warum hast du dich für dieses, du hast ja gesagt, äh, Sophie hat das Richtige gemacht, sie hat für ihre beste Freundin die Erdbeeren gekauft, obwohl die Erdbeeren ja jetzt nicht Saison sind, ja, also Nachhaltigkeit geht ist da nicht vorhanden. Jetzt musst du das argumentieren, warum hast du das so gemacht, ja, warum hast du dich so entschieden. (L geht in der Klasse herum) (Pause) (Name des*r Schülers*in) bleib ruhig sitzen, bist du fertig?	L erklärt S2, dass diese*r Argumente für seine*ihre Entscheidung anführen müsse und beruft sich abermals auf den nicht beachteten Aspekt der Nachhaltigkeit. L stellt fest, dass ein*e Schüler*in schon fertig ist	L ist Aspekt der Nachhaltigkeit wichtig	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S1: Ja.	S1 hat die Aufgabenstellung erledigt	S1 hat Aufgabe erledigt	

Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: <u>Sehr gut.</u> Dann les dir das alles nochmal genau durch, ja? Wir geben noch den anderen ein bisschen Zeit. (L geht in der Klasse herum) (Pause) (L schreibt an der Tafel) (Pause) (Zettelrascheln) Alles gut (Name des*r Schülers*in), kennst du dich alles aus? S4: Bin schon fertig.	L lobt S1 und sagt, dass sie den anderen Schülern*innen noch etwas Zeit geben möchte	Schüler*innen benötigen mehr Zeit	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Du bist schon fertig, sehr gut. Wie schaut's mit dem Rest aus? Alle fertig? Sehr gut, dann kömme ja weitermachen, ja? (...) So., jetzt schau ma mal, ob das jetzt noch immer so ist, wies es ist, vielleicht hat wer nachgedacht bei der Fragestellung, ja? Darüber, vielleicht ist doch nicht die erste Entscheidung die, die beste, schau ma mal wie's ausgeht. Gut, beginnen wir mit den ersten Fra--, mit der ersten Frage. Wie würdest du dich an Sophie's Stelle <u>entscheiden</u> . (...) So, (Name der Schülerin) was, wie hast du dich entschieden?	S4 hat die Aufgabenstellung erledigt	S4 hat Aufgabe erledigt	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Du bist schon fertig, sehr gut. Wie schaut's mit dem Rest aus? Alle fertig? Sehr gut, dann kömme ja weitermachen, ja? (...) So., jetzt schau ma mal, ob das jetzt noch immer so ist, wies es ist, vielleicht hat wer nachgedacht bei der Fragestellung, ja? Darüber, vielleicht ist doch nicht die erste Entscheidung die, die beste, schau ma mal wie's ausgeht. Gut, beginnen wir mit den ersten Fra--, mit der ersten Frage. Wie würdest du dich an Sophie's Stelle <u>entscheiden</u> . (...) So, (Name der Schülerin) was, wie hast du dich entschieden?	L stellt fest, dass der Rest der Klasse auch fertig ist und stellt die Vermutung in den Raum, dass sich die Entscheidungen der Schüler*innen vielleicht geändert haben könnten. Sie fragt S2 nach ihrer*seiner Antwort.	Vermutung von L, Entscheidung en könnten sich geändert haben	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Okay, gut. (Name des*r Schülers*in)?	L fordert S1 zum Sprechen auf	Aufforderung zu Sprechen von Seiten L gerichtet an S1	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S2: Ich würde die Erdbeeren kaufen, um ihr einen Kuchen zu, äh, zu backen.	S2 gibt an, dass er*sie den Kuchen backen würde	S2: Pro- Positionierung	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S1: Ich würde es tun, für die Freundin.	S1 gibt an, dass er*sie es für die Freundin tun würde	S1: Pro- Positionierung (Verweis auf sozialen Aspekt)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Du würdest für deinen, für deine Freundin, äh trotz allem, auch wenn sie viel, viel teurer sind, würdest du sie kaufen, mhmm. (Name des*r Schülers*in)?	L betont den Aspekt der Kosten der importierten Produkte	Betonung des wirtschaftliche n Aspekts von L	

Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S4: <i>Ich hätte sie gekauft.</i>	S4 gibt an, dass er sie die Erdbeeren kaufen würde	S4: Pro- Positionierung	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Gut.	L bestätigt Aussage von S4	Bestätigung von L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S3: <i>Ich würde dasselbe tun.</i>	S3 sagt, er sie würde dasselbe tun	S3: Pro- Positionierung	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: <i>Du würdest auch dasselbe tun. So, die zweite Frage, jetzt schau ma mal, äh, wie du da jetzt da argumentierst, ja? Weshalb würdest du dich so entscheiden, nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen. (Name des*r Schülers*in)! (..)</i> L: (...??) <i>unglücklich ist, ja.. (Name des*r Schülers*in)</i>	L wiederholt die Aussage von S3 und schließt Frage zwei an. L stellt S4 die Frage, wie er sie die Entscheidung argumentiert	Aufforderung zur Argumentation von Seiten S4	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S4: <i>Ich würde mich dafür entscheiden, weil es sich lohnt, für die beste Freundin eine Ausnahme zu machen, weil sie (...??)</i>	L vollendet den begonnenen Satz von S3 und fordert gleichzeitig S1 zum Sprechen auf	Satzvollendung von L, Aufforderung zum Sprechen von Seiten L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S4: <i>Ich würde mich dafür entscheiden, weil es sich lohnt, für die beste Freundin eine Ausnahme zu machen, weil sie (...??)</i>	S4 gibt an, sich dafür zu entscheiden, weil man für die beste Freundin eine Ausnahme machen könnte	S4: Pro- Argument- Soziales (Ausnahme für Freundin)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S1: <i>Ohne Erdbeeren würde Julia keinen Geburtstag feiern. (L: Mhm) Ich würd's machen.</i>	S1 sagt, dass Julia ohne Erdbeerkuchen keinen schönen Geburtstag feiern könne und gibt an, Sophie's Entscheidung deshalb für richtig zu halten	S1: Pro- Argument Soziales (schöner Geburtstag)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: <i>Auch, wenn du weißt, sie sind teuer und sie (S1: Ja) kommen von weit her und Klimawandel und ist total ungesund, gut.</i>	L erinnert S1 daran, dass importierte Produkte teuer sind und den Klimawandel negativ beeinflussen	Einbringen der Aspekte Wirtschaft und Umwelt von L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S2: <i>Ich hab's auch so. Ah, sie, sie soll's machen damit, äh, ihre Freundin ihren Geburtstag feiern kann.</i>	S2 gibt auch an, den sozialen Aspekt in die Entscheidung miteinbezogen zu haben	S2: Pro- Argument- Soziales (Geburtstag)	

Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Okay. (Name der Schülerin)?	L fordert S3 auf, zu sprechen	S3 soll argumentieren	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S3: <i>Ähm, ich würd es machen, weil es nicht schlimm ist, Erdbeeren zu kaufen, die aus einem anderen Land stammen.</i>	S3 gibt an, dass es nicht schlimm sei, wenn Erdbeeren aus anderen Ländern eingeführt werden	S3: Pro- Argument- Umwelt (kauf von importierten Produkten nicht schlimm)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Okay, nicht schlimm ist (...) Hm, was ist nicht schlimm?	L fragt S3 was mit "nicht schlimm" gemeint ist	Nachfrage von L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S3: <i>Halt, äh, es gibt (...?) Erdbeeren aus einem anderen Land kauft und nicht immer Erdbeeren aus dem gleichen Land kauft.</i>	S3 meint, man solle die Erdbeeren nicht immer aus dem gleichen Land kaufen	S3: Pro- Argument- Umwelt (nicht immer aus gleichem Land)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: <i>Naja, du darfst nicht vergessen, diese Erdbeeren die sind sehr, tausende von Kilometern weit gefahren, nicht, die sind, m-, m-, manche sind vielleicht sogar unreif gewesen und die sind dann im Schiff, oder im, im, im Flugzeug, oder im, im Zug sind die erst dann fertig gereift ja? Und sie haben viele, viele, viele Kilometer hinter sich, ja? Aber da sagst du, ja, das Risiko geh ich ein und, und, das, das, äh, ist mir alles egal, äh, ich möchte (...) die Erdbeeren für meine Freundin kaufen, ja? Gut, was hamma da noch, also derweil ist ja, sind ja alle dafür, dass die Sophie das richtiggemacht hat, ja? Äh, war die Entscheidung von Sophie aus deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen. So, (Name des*r Schülers*in).</i>	L erinnert S3 daran, dass die Erdbeeren tausende Kilometer gereist sein könnten und fragt, ob S3 trotzdem gewillt wäre, diese Erdbeeren für die Freundin zu kaufen. L fragt S2 nach Argumenten, die sein* ihr Urteil begründen	Erinnerung an Umwelt- Aspekt von L	

Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S2: Ja, weil sie ihrer Freu- äh, ihre Freundin, äh Freude machen wollte?	S2 gibt an, dass Sophie ihrer Freundin damit eine Freude machen will	S2: Pro- Argument- Soziales (Freude bereiten)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Okay, also von dem her, vom Sozialen her, äh, sagst du ist es ganz, ganz wichtig, ja. Was sagt die (Name des*r Schülers*in)?	L betont, dass S2 den sozialen Aspekt für wichtig hält und fragt S3 nach seiner*ihre Meinung	L wiederholt das von S2 Gesagte	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S3: Ahm, ja sie war richtig, weil sie, weil's ihr Geburtstag ist?	S3 gibt an, dass die Entscheidung richtig gewesen sei, weil es Julia's Geburtstag sei	S3: Pro- Argument- Soziales (Geburtstag)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Mhm. (...)	L bejaht die Aussage von S3	Bestätigung von L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S2: Es war richtig (...?) Erdbeeren zu kaufen, weil es schade um den Geburtstag wäre.	S2 sagt, dass es schade um den Geburtstag wäre	S2: Pro- Argument- Soziales (Schade um Geburtstag)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Jo, also sie wär sehr traurig, deswegen (.) meinst du, dass du das Richtige gemacht hast, mhm. (Name des Schülers)? Was sagst du, warum hast du die Erdbeeren gekauft, warum hast du die Freundin oder den Freund, also die Julia, das jetzt glücklich gemacht?	L wiederholt die Aussagen der Schüler*innen, dass Julia womöglich sehr traurig wäre. L bittet S4 um seine*ihre Entscheidung	Verstärkung Pro- Argument- Soziales von L (traurige Freundin)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S4: Weil es sich lohnt, eine glückliche Freundin zu haben.	S4 sagt, dass es sich lohnen würde, glückliche Freunde*innen zu haben	S4: Pro- Argument- Soziales (glückliche Freunde*inne n zu haben, lohnt sich)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Mhm, (...) Gut, äh, nehmen wir an, ja, was, das war jetzt [die vierte Frage]	L verweist auf die Zusatzfrage	L: Zusatzfrage	

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1 Während der Dilemma-Diskussion (w)</p>	<p>L: Nehmen wir jetzt an (...) Julia wäre nicht (...), äh, aus deiner Si-, äh, wäre nicht Sophie's beste Freundin, ja? Da kaufst es, du machst es jetzt nicht für deine beste Freundin, ja, für irgendjemanden, solltest du für den auch Erdbeeren im Winter kaufen, um Julia eine Freu-, Freude zu machen? Da bin ich jetzt gespannt, was ihr, wie ihr das argumentiert, weil's jetzt nicht die beste, beste Freundin oder bester Freund wäre, wie würdest du da, dein Urteil abgeben oder wie würdest du dich dann entscheiden, würdest du, egal für, für alle, äh, diese Erdbeeren jetzt äh, die sehr weit herkommen, (Türe schließt) die sehr teuer sind, würdest du da, das auch machen, ja? Also da bin ich jetzt gespannt auf eure Fragen und ich möchte aber auch da, dass ihr mir das bitte auch begründet, ja? Alles klar? Habt ihr auch da gut, alles gut überlegt? Ja? So, bitteschön.</p> <p>S3: Ahm, solange sie die Erdbeeren, solange jetzt ähm, Soph-, äh, Sophie die Erdbeeren nicht braucht oder haben will, sollte sie nicht, sollte sie sie nicht kaufen und vielleicht etwas Anderes kaufen was sie auch glücklich machen würde. Ich glaube Julia würde das auch verstehen.</p>	<p>L erklärt die Zusatzfrage, im Zuge derer angenommen wird, dass es sich nicht um Sophie's beste Freundin handle und gibt an, gespannt zu sein, was die Schüler*innen nun urteilen würden. L betont erneut den Aspekt der Umwelt, nachdem importierte Produkte womöglich von sehr weit herkommen würden. Sie fragt die Schüler*innen, ob alles klar wäre und ob sie sich die Antwort gut überlegt hätten</p>	<p>Zusatzfrage mit Hypothese: Julia und Sophie sind nicht beste Freundinnen, Entscheidung gefragt</p>	
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1 Während der Dilemma-Diskussion (w)</p>	<p>S3: Ahm, solange sie die Erdbeeren, solange jetzt ähm, Soph-, äh, Sophie die Erdbeeren nicht braucht oder haben will, sollte sie nicht, sollte sie sie nicht kaufen und vielleicht etwas Anderes kaufen was sie auch glücklich machen würde. Ich glaube Julia würde das auch verstehen.</p>	<p>S3 sagt, dass, solange Sophie die Erdbeeren nicht braucht, sie diese auch nicht kaufen sollte und dass sie eventuell etwas anderes kaufen könnte. Julia würde das verstehen</p>	<p>S3: Kontra-Argument-Soziales (Sophie kann etwas anderes kaufen, Julia wird Verständnis zeigen)</p>	
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1 Während der Dilemma-Diskussion (w)</p>	<p>L: Ja, aber du hast grad jetzt gesagt (Name der's Schülers*in), konzentrier dich, äh, du hast gerade gesagt (...) wenn die Julia, ja, das ist die Fragestellung, wenn die Julia deine beste Freundin ist, dann kaufst du sie. S3: Ja.</p>	<p>L erinnert S3 daran, sich zu konzentrieren und wiederholt die Fragestellung</p>	<p>L verweist S3 auf geringe Konzentration</p>	
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1 Während der Dilemma-Diskussion (w)</p>		<p>S3 hört zu und bestätigt</p>	<p>S3 hört zu</p>	

Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Ihr. Jetzt ist aber die Julia (...) nicht mehr deine beste Freundin, sondern irgendeine Freundin, die du halt so hast.	L wiederholt, dass im Zuge der Zusatzfrage die Hypothese formuliert sei, dass Julia und Sophie keine besten Freundinnen seien	Wiederholung Zusatzfrage von L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S3: Ja.	S3 bestätigt	Bestätigung von S3	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Würdest du für diese auch die Erdbeeren kaufen?	L fragt S3 erneut, ob er* sie die Erdbeeren dennoch kaufen würde	Nachfrage von L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S3: [Nein.]	S3 verneint die Frage	S3: Kontra- Positionierung	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: [im] Winter? Warum nicht?	L fragt, weshalb sich S3 so entscheiden würde	L: Aufforderung zur Argumentation	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S3: Weil ich ihr nicht so nahelege. Und ich (...) kein Risiko für jemanden, den ich nicht so gut kenne, eingehen würde?	S3 gibt an, dass er* sie kein Risiko eingehen würde für jemanden, dem er* sie nicht so nahesteht	S3: Kontra- Argument- Soziales (kein Risiko für Menschen, denen man nicht nahesteht)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Oka::y. Gut. (Name des*r Schülers*in)?	L fragt S2 nach seiner* ihrer Antwort	Frage von L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S2: Ich würde schon das machen, [weil]	S2 sagt, dass er* sie die Erdbeeren trotzdem kaufen würde	S2: Pro- Positionierung	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: auch wenn sie nicht deine beste Freundin ist, jetzt ist das irgendeine Freundin und die mag jetzt Erdbeerkuchen haben, im Winter? Und da würdest du's?	L wiederholt, dass den Inhalt der Zusatzfrage und fragt, ob S2 die Erdbeeren dennoch im Winter kaufen würde	L betont Aspekt der Regionalität	

Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S2: Ja, äh weil, weil trotzdem äh soll ich ihr, äh, Freude machen so?	S2 sagt er*sie würde es machen, um der Freundin eine Freude zu machen	S2: Pro- Argument- Soziales (Freude bereiten)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Okay du willst halt jedem Freude machen.	L sagt, dass S2 wohl jedem eine Freude machen will	L: S2 will allen Freude machen	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S2: Ja.	S2 bejaht dies	S2 bejaht	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Und überlegst nicht ob [da jetzt]	L fragt weiter, ob S2 nicht überlegen würde	Frage von L	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S2: meine halt Freundin ist. [Weils ja] auch	S2 gibt an, dass es die beste Freundin sei	S2: Pro- Argument- Soziales (beste Freundin)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Okay, weil sie halt auch deine Freundin, sie ist halt nicht deine beste Freundin, aber du würdest es trotzdem machen, gut auch eine M-.	L wiederholt, dass es im Rahmen der Zusatzfrage zwar nicht die beste Freundin sei, aber dass S2 trotzdem die Erdbeeren kaufen würde	L: Wiederholung Inhalt der Zusatzfrage	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S1: Nein das wäre falsch Erdbeeren zu kaufen im Winter.	S1 sagt, dass es falsch sei, die Erdbeeren im Winter zu kaufen	S1: Kontra- Argument- Umwelt (Saisonalität)	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Für-, du sagst nein, also wenn's nicht meine beste Freundin ist, dann kauf ich sie nicht.	L wiederholt die Aussage von S1	Wiederholung Kontra- Argument- Umwelt	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S1: Ja.	S1 bejaht	S1: Bejahung	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Aha. Und warum?	L bittet S1 um eine Erklärung	L: Aufforderung einer Erklärung	

Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S1: Das ist halt, schade um die Erdbeeren, weil die kommen ja von anderen Ländern und müssen ja tausend Kilometer fahren.	S1 gibt an, dass es schade um die Erdbeeren sei, die aus anderen Ländern importiert werden und tausende Kilometer zurücklegen müssten	Kontra- Argument- Umwelt (Lange Reise der Produkte)
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Okay. Aber für deinen besten Freund würdest du's machen?	L fragt, ob S1 es für den*die besten Freund*in tun würde	L: Frage nach Entscheidung bei bester Freund*in
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S1: Ja.	S1 bejaht	S1: Pro- Argument- Soziales
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Auch, wenn sie so weit wegkommen.	L betont nochmals den Aspekt der Umwelt	L: Betonung Umwelt- Aspekt
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S1: (Lachend) Ja. (+)	S1 bejaht lachend	S1: Bleibt standhaft bei Positionierung und Argumentation
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Bist immer noch der Meinung?	L fragt nochmals, ob S1 sich seiner*ihre Entscheidung sicher sei	L: Erwägung von Unsicherheit
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S1: Ja.	S1 bejaht	S1 ist sich ihrer*seiner Entscheidung sicher
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Okay. (Name des*r Schülers*in)!	L bittet S4 um eine Entscheidung	S4 muss Entscheidung treffen
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S4: Ich hätte sie schon gekauft, weil (...) ich mich nicht so für die Umwelt interessiere.	S4 sagt, dass er*sie die Erdbeeren kaufen würde, nachdem er*sie sich nicht so für die Umwelt interessieren würde	S4: Pro- Argument- Desinteresse (bezogen auf Aspekt der Umwelt)

Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Also du äh, hast, du haltest von diesem Thema gar nix, obwohl das sehr, sehr wichtig ist ne?	L fragt S4, ob er sie gar nichts von dem Thema halte, obwohl es sehr wichtig sei	L: Betonung Wichtigkeit des Umwelt- Themas	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S4: Mhm.	S4 bejaht	S4 bleibt standhaft	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: Das weißt du.	L betont, dass S4 das eigentlich weiß	L: Schüler*innen haben bereits über die Wichtigkeit des Themas Umwelt gelernt	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	S4: [Ja.]	S4 bejaht	S4 bleibt standhaft	
Audiographie Transkript	K 1 Während der Dilemma- Diskussion (w)	L: [Das ist] auch sehr, darüber haben wir schon sehr, sehr oft gesprochen und, und haben auch sehr viel schon gelernt darüber, aber für dich ist es immer noch kein Thema. Deswegen würdest du's, jetzt trotz allem kaufen. Oka:y. (...) Gut. (...) (Lehrerin geht in der Klasse herum) So wir ham am Anfang gesagt, oder ihr habt gesagt (...) es gibt natürlich ein Pro und ein Kontra, ja? Warum soll man's kaufen, warum soll man's nicht kaufen, also (...) bin der Meinung, äh (...) jeder soll da selbst entscheiden immer. Aber man soll sich auch Gedanken darüber machen, ja? Weil, auch wenn's die beste Freundin ist, ja? Und die beste Freundin weiß ja auch, dass man's eigentlich im Winter ned wirklich kaufen sollte, ja? Aber, sie hat ja, hat halt eine Freude wenn's ihre Erdbeeren auch im Winter hat, ja? (...) Gut. (Pause) (L geht in der Klasse herum) Meine nochmalige Frage (...) vier null ist gestanden, bleiben wir dabei? Wer ist noch	L wiederholt, dass die Schüler*innen schon viel darüber gelernt habe. L betont, dass das jede*r für sich selbst entscheiden sollte und sagt, dass die beste Freundin eigentlich wissen müsste, dass man Erdbeeren im Winter nicht kaufen sollte, aber es auch nachvollziehbar sei, wenn sie ihrer besten Freundin eine Freude machen will. L bittet um eine erneute Abstimmung und um ein Handzeichen der Schüler*innen, wer immer noch dafür sei, dass er*sie die Erdbeeren für den*die beste*n Freund*in kaufen würde. L stellt fest, dass sich die Entscheidungen der Schüler*innen nicht verändert haben. L hält fest, dass keine Diskussion stattfinden konnte, weil es keine Kontra-	Abschluss der Stunde. Schüler*innen haben bereits viel über die Themen Regionalität und Saisonalität gelernt. Schüler*innen sind jedoch dazu in der Lage, sich zu positionieren und Argumente zu finden, sowie diese zu verteidigen.	

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.1 Positionierung (w)</p>	<p>immer, mit Handzeichen bitte das reicht mir, wer ist immer noch der Meinung für seinen besten Freund würd' er's trotz allem machen? (..) Okay, ja weil-, eine, eine, eine, eine pro-, eine Kontra haben wir nicht, wir hatten ja mal eine Pro-, jeder war ja dafür ja, weil wir ja nur vier Kinder heute sind, also das ist immer noch (L schreibt an der Tafel) unser Ergebnis, ja? Gut! (..) Zum äh, (..) zum Abschluss, Diskussion konnten wir nicht führen, weil wir ja eigentlich immer, äh, dafür waren oder ihr wart, wart ja dafür, sie hat das Richtige gemacht, dadurch haben wir auch keine wirkliche Diskussion auch führen können, wobei ich auch sagen muss, wir sind ja heute sehr wenig Kinder, ja, dass wir das genau machen, so machen konnten, wie wir's eig-, wie ich's eigentlich geplant habe, aber das macht jetzt gar nicht, wichtig ist ihr habt, äh, amal darüber nachgedacht und ich möchte, dass ihr über dieses Thema auch nochmal nachdenkt. Regional, saisonal. Wann kaufe ich was, ja? Äh, wenn i jetzt ned sehr viel Geld habe, kann i ma im Winter Erdbeeren nicht leisten, auch wenn's die beste Freundin ist, das möchte ich jetzt nochmal zum Abschluss sagen, ja? Also da sollt ihr euch schon ein bissl Gedanken machen, aber ich finde auch gut, dass ihr eure eigene Meinung habt und dass ihr zu eurer eigenen Meinung steht und sie auch argumentieren könnt, ja? Gut. Dann simma jetzt mit diesem Thema soweit fertig, ja? Und ich hab das auch ganz toll gefunden, dass ihr da auch wirklich super mitgemacht habt, ja? Danke nochmal na-,an alle.</p> <p>S1: Ja.</p>	<p>Stimme gab und zudem nur wenige Kinder im Unterricht anwesend seien. L sagt es sei wichtig, dass sich die Schüler*innen zumindest einmal Gedanken gemacht haben und fordert sie dazu auf, sich eigenständig weiterhin darüber Gedanken über die Themen Saisonalität, Regionalität und die Mehrkosten importierter Produkte zu machen. L schließt damit ab, dass sie die Fähigkeit der Schüler*innen lobt, die eigene Meinung auszudrücken und diese zu verteidigen, sowie zu argumentieren. L bedankt sich bei allen Schüler*innen fürs Mitmachen</p>	<p>S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)</p>	<p>K 1.1 Positionierung (w)</p>
------------------------------------	---	---	--	---	---

Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S3: Ja.		S3 würde die Erdbeeren für die beste Freundin kaufen	S3: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	* Alle vier Schüler*innen nehmen Positionierung ein
Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S1: Ja.		S1 bleibt standhaft in Hinblick auf seine*ihre Positionierung	S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	* Alle Positionierungen der ersten Fragestellungen befürworten Sophie's Entscheidung
Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S1: Ja.		S1 kauft die Erdbeeren nur für die beste Freundin	S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	*Zusatzfrage: S1: Kontra- Positionierung, S2: Pro- Positionierung, S3: Kontra- Positionierung
Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S1: Ja.		S1 kauft die Erdbeeren nur für die beste Freundin	S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	
Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S1: Ja.		S1 kauft die Erdbeeren nicht, wenn es nicht die beste Freundin ist	S1: Kontra- Positionierung (Zusatzfrage)	
Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S1: (Lachend) Ja. (+)		S1 bejaht lachend	S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	
Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S4: Ich hätte sie gekauft.		S4 würde die Erdbeeren für die beste Freundin kaufen, auch wenn sie teuer sind	S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	
Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S3: Ich würde dasselbe tun.		S3 würde die Erdbeeren ebenso für die beste Freundin kaufen	S3: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	

Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S2: Ich würde schon das machen, [weil]	S2 würde die Erdbeeren für die beste Freundin kaufen	S2: Pro- Positionierung (Zusatzfrage)	
Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S1: Ich würde es tun, für, für die Freundin.	S1 würde die Erdbeeren für die beste Freundin kaufen	S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	
Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S2: Ich würde die Erdbeeren kaufen, um ihr einen Kuchen zu, äh, zu backen.	S2 würde die Erdbeeren für die beste Freundin kaufen	S2: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	
Audiographie Transkript	K 1.1 Positionierung (w)	S3: [Nein.]	S3 würde Erdbeeren nicht kaufen, wenn nicht beste Freundin	S3: Kontra- Positionierung (Zusatzfrage)	
Audiographie Transkript	K 1.1.1 Pro- Positionierung (w)	S2: Ich würde die Erdbeeren kaufen, um ihr einen Kuchen zu, äh, zu backen.	S2 würde die Erdbeeren für die beste Freundin kaufen	S2: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	K 1.1.1 Pro- Positionierung (w)
Audiographie Transkript	K 1.1.1 Pro- Positionierung (w)	S1: Ich würde es tun, für, für die Freundin.	S1 würde die Erdbeeren für die beste Freundin kaufen	S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	* Alle vier Schüler*Innen nehmen während der Unterrichtsstunde und in Bezug auf Fragestellung 1 eine Pro-Positionierung ein
Audiographie Transkript	K 1.1.1 Pro- Positionierung (w)	S4: Ich hätte sie gekauft.	S4 würde die Erdbeeren für die beste Freundin kaufen, auch wenn sie teuer sind	S4: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	* S2 äußert sich auch in Bezug auf die Zusatzfrage positiv
Audiographie Transkript	K 1.1.1 Pro- Positionierung (w)	S3: Ich würde dasselbe tun.	S3 würde die Erdbeeren ebenso für die beste Freundin kaufen	S3: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	
Audiographie Transkript	K 1.1.1 Pro- Positionierung (w)	S3: Ja.	S3 würde die Erdbeeren für die beste Freundin kaufen	S3: Pro- Positionierung	

Audiographie Transkript	K 1.1.1 Pro- Positionierung (w)	S2: Ich würde schon das machen, [weil]	S2 würde die Erdbeeren für die beste Freundin kaufen	(1. Fragestellung) S2: Pro- Positionierung (Zusatzfrage)	
Audiographie Transkript	K 1.1.1 Pro- Positionierung (w)	S1: Ja.	S1 kauft die Erdbeeren nur für die beste Freundin	S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	
Audiographie Transkript	K 1.1.1 Pro- Positionierung (w)	S1: (Lachend) Ja. (+)	S1 bejaht lachend	S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	
Audiographie Transkript	K 1.1.1 Pro- Positionierung (w)	S1: Ja.	S1 kauft die Erdbeeren, auch wenn sie weit reisen	S1: Pro- Positionierung (1. Fragestellung)	
Audiographie Transkript	K 1.1.2 Kontra- Positionierung (w)	S3: [Nein.]	S3 würde die Erdbeeren nicht kaufen, wenn es sich nicht um die beste Freundin handeln würde	S3: Kontra- Positionierung (Zusatzfrage)	K 1.1.2 Kontra- Positionierung (w)
Audiographie Transkript	K 1.1.2 Kontra- Positionierung (w)	S1: Ja.	S1 bejaht die Annahme von L, dass er*sie die Erdbeeren für jemand anderes nicht kaufen würde	S1: Kontra- Positionierung (Zusatzfrage)	* S1 und S3 vertreten in Bezug auf die Zusatzfrage Kontra- Positionierungen
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S4: Ich würde mich dafür entscheiden, weil es sich lohnt, für die beste Freundin eine Ausnahme zu machen, weil sie (...??)	S4 gibt an, sich dafür zu entscheiden, weil man für die beste Freundin eine Ausnahme machen könnte	S4: Pro- Argument- Soziales (Ausnahme für Freundin)	K 1.2 Argument (w)
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S1: Ohne Erdbeeren würde Julia keinen Geburtstag feiern. (L: Mhm) Ich würd's machen.	S1 sagt, dass Julia ohne Erdbeerkuchen keinen schönen Geburtstag feiern könne und gibt an, Sophie's Entscheidung deshalb für richtig zu halten	S1: Pro- Argument Soziales (schöner Geburtstag)	* Neun der insgesamt fünfzehn Argumente beziehen sich auf soziale Aspekte

Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S2: Ich hab's auch so. Ah, sie, sie soll's machen damit, äh, ihre Freundin ihren Geburtstag feiern kann.	S2 gibt auch an, den sozialen Aspekt in die Entscheidung miteinbezogen zu haben	S2: Pro- Argument- Soziales (Geburtstag)	* S1 und S3 nehmen Bezug zur Umwelt - sowohl bei Pro- als auch Kontra- Argumentation
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S3: Ahm, ich würd es machen, weil es nicht schlimm ist, Erdbeeren zu kaufen, die aus einem anderen Land stammen.	S3 gibt an, dass es nicht schlimm sei, wenn Erdbeeren aus anderen Ländern eingeführt werden	S3: Pro- Argument- Umwelt (Kauf von importierten Produkten nicht schlimm)	* Ein*e Schüler*in zeigt offenkundig sein* ihr Desinteresse hinsichtlich des Umwelt-Aspekts
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S3: Halt, äh, es gibt (...??) Erdbeeren aus einem anderen Land kauft und nicht immer Erdbeeren aus dem gleichen Land kauft.	S3 meint, man solle die Erdbeeren nicht immer aus dem gleichen Land kaufen	S3: Pro- Argument- Umwelt (nicht immer aus gleichem Land)	
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S2: Ja, weil sie ihrer Freu-, äh, ihre Freundin, äh Freude machen wollte?	S2 gibt an, dass Sophie ihrer Freundin damit eine Freude machen will	S2: Pro- Argument- Soziales (Freude bereiten)	
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S3: Ahm, ja sie war richtig, weil sie, weil's ihr Geburtstag ist?	S3 gibt an, dass die Entscheidung richtig gewesen sei, weil es Julia's Geburtstag sei	S3: Pro- Argument- Soziales (Geburtstag)	
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S2: Es war richtig (...?) Erdbeeren zu kaufen, weil es schade um den Geburtstag wäre.	S2 sagt, dass es schade um den Geburtstag wäre	S2: Pro- Argument- Soziales (Schade um Geburtstag)	
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S4: Weil es sich lohnt, eine glückliche Freundin zu haben.	S4 sagt, dass es sich lohnen würde, glückliche Freunde*innen zu haben	S4: Pro- Argument- Soziales (glückliche Freunde*inne)	

Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S3: <i>Weil ich ihr nicht so nahelege. Und ich (...) kein Risiko für jemanden, dem ich nicht so gut kenne, eingehen würde?</i>	S3 gibt an, dass er*sie kein Risiko eingehen würde für jemanden, dem er*sie nicht so nahesteht	n zu haben, lohnt sich)	
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S2: <i>Ja, äh weil, weil trotzdem äh soll ich ihr, äh, Freude machen so?</i>	S2 sagt er*sie würde es machen, um der Freundin eine Freude zu machen	S2: Pro-Argument-Soziales (Freude bereiten)	
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S1: <i>Nein das wäre falsch Erdbeeren zu kaufen im Winter.</i>	S1 sagt, dass es falsch sei, die Erdbeeren im Winter zu kaufen	S1: Kontra-Argument-Umwelt (Saisonalität)	
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S1: <i>Das ist halt, schade um die Erdbeeren, weil die kommen ja von anderen Ländern und müssen ja tausend Kilometer fahren.</i>	S1 gibt an, dass es schade um die Erdbeeren sei, die aus anderen Ländern importiert werden und tausende Kilometer zurücklegen müssten	S1: Kontra-Argument-Umwelt (Lange Reise der Produkte)	
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S4: <i>Ich hätte sie schon gekauft, weil (...) ich mich nicht so für die Umwelt interessiere.</i>	S4 sagt, dass er*sie die Erdbeeren kaufen würde, nachdem er*sie sich nicht so für die Umwelt interessieren würde	S4: Pro-Argument-Desinteresse (bezogen auf Aspekt der Umwelt)	
Audiographie Transkript	K 1.2 Argument (w)	S2: <i>[Weils ja] auch meine halt Freundin ist.</i>	S2 gibt an, dass es die beste Freundin sei	S2: Pro-Argument-Soziales (beste Freundin)	
Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro-Argument (w)	S4: <i>Ich würde mich dafür entscheiden, weil es sich lohnt, für die beste Freundin eine Ausnahme zu machen, weil sie (...??)</i>	S4 gibt an, sich dafür zu entscheiden, weil man für die beste	S4: Pro-Argument-Soziales	K 1.2.1 Pro-Argument (w)

			Freundin eine Ausnahme machen könnte	(Ausnahme für Freundin)	
Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro- Argument (w)	S1: Ohne Erdbeeren würde Julia keinen Geburtstag feiern. (L: Mhm) Ich würd's machen. S2: Ich hab's auch so. Ah, sie, sie soll's machen damit, äh, ihre Freundin ihren Geburtstag feiern kann.	S1 sagt, dass Julia ohne Erdbeerkuchen keinen schönen Geburtstag feiern könne und gibt an, Sophie's Entscheidung deshalb für richtig zu halten S2 gibt auch an, den sozialen Aspekt in die Entscheidung miteinbezogen zu haben	S1: Pro-Argument Soziales (schöner Geburtstag) S2: Pro-Argument Soziales (Geburtstag)	* Neun der insgesamt zwölf Pro-Argumente beziehen sich auf soziale Aspekte * S3 begründet seine*ihre Entscheidung für den Kauf der Erdbeeren mithilfe umweltbezogener Aspekte
Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro- Argument (w)	S3: Ahm, ich würd es machen, weil es nicht schlimm ist, Erdbeeren zu kaufen, die aus einem anderen Land stammen.	S3 gibt an, dass es nicht schlimm sei, wenn Erdbeeren aus anderen Ländern eingeführt werden	S3: Pro-Argument Umwelt (kauf von importierten Produkten nicht schlimm)	* Die Pro-Argumente der Schüler*innen beziehen sich auf die folgenden sozialen Aspekte:
Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro- Argument (w)	S3: Halt, äh, es gibt (...?) Erdbeeren aus einem anderen Land kauft und nicht immer Erdbeeren aus dem gleichen Land kauft.	S3 meint, man solle die Erdbeeren nicht immer aus dem gleichen Land kaufen	S3: Pro-Argument Umwelt (nicht immer aus gleichem Land)	1. Schönen Geburtstag feiern können (Viermal)
Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro- Argument (w)	S2: Ja, weil sie ihrer Freu-, äh, ihre Freundin, äh Freude machen wollte?	S2 gibt an, dass Sophie ihrer Freundin damit eine Freude machen will	S2: Pro-Argument Soziales (Freude bereiten)	2. Bester Freundin Freude bereiten (Dreimal)
Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro- Argument (w)	S3: Ahm, ja sie war richtig, weil sie, weil's ihr Geburtstag ist?	S3 gibt an, dass die Entscheidung richtig gewesen sei, weil es Julia's Geburtstag sei	S3: Pro-Argument Soziales (Geburtstag)	3. Ausnahme für die Freundin (Zweimal)
Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro- Argument (w)	S2: Es war richtig (...?) Erdbeeren zu kaufen, weil es schade um den Geburtstag wäre.	S2 sagt, dass es schade um den Geburtstag wäre	S2: Pro-Argument Soziales	

Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro- Argument (w)	S4: Weil es sich lohnt, eine glückliche Freundin zu haben.	S4 sagt, dass es sich lohnen würde, glückliche Freunde*innen zu haben	(Schade um Geburtstag)	S4: Pro-Argument-Soziales (glückliche Freunde*innen zu haben, lohnt sich)
Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro- Argument (w)	S2: Ja, äh weil, weil trotzdem äh soll ich ihr, äh, Freude machen so?	S2 sagt er*sie würde es machen, um der Freundin eine Freude zu machen		S2: Pro-Argument-Soziales (Freude bereiten)
Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro- Argument (w)	S2: [Weils ja] auch meine halt Freundin ist.	S2 gibt an, dass es die beste Freundin sei		S2: Pro-Argument-Soziales (beste Freundin)
Audiographie Transkript	K 1.2.1 Pro- Argument (w)	S4: Ich hätte sie schon gekauft, weil (.) ich mich nicht so für die Umwelt interessiere.	S4 sagt, dass er*sie die Erdbeeren kaufen würde, nachdem er*sie sich nicht so für die Umwelt interessieren würde		S4: Pro-Argument-Desinteresse (bezogen auf Aspekt der Umwelt)
Audiographie Transkript	K 1.2.1.1 Pro- Argument- Umwelt (w)	S3: Ahm, ich würd es machen, weil es nicht schlimm ist, Erdbeeren zu kaufen, die aus einem anderen Land stammen.	S3 gibt an, dass es nicht schlimm sei, wenn Erdbeeren aus anderen Ländern eingeführt werden		S3: Pro-Argument-Umwelt (Kauf von importierten Produkten nicht schlimm)
Audiographie Transkript	K 1.2.1.1 Pro- Argument- Umwelt (w)	S3: Halt, äh, es gibt (... ??) Erdbeeren aus einem anderen Land kauft und nicht immer Erdbeeren aus dem gleichen Land kauft.	S3 sagt, dass er*sie die Erdbeeren kaufen würde, nachdem er*sie sich nicht so für die Umwelt interessieren würde		S3: Pro-Argument-Desinteresse (bezogen auf Aspekt der Umwelt)
					1.2.1.1 Pro-Argument-Umwelt (w)
					* Umweltbezogene Aspekte kommen bei S3 und S4 bei ihrer Argumentation für den Kauf der

Audiographie Transkript	K 1.2.1.1 Pro- Argument- Umwelt (w)	S4: Ich hätte sie schon gekauft, weil (...) ich mich nicht so für die Umwelt interessiere.	S4 meint, man solle die Erdbeeren nicht immer aus dem gleichen Land kaufen	S4: Pro- Argument- Umwelt (nicht immer aus gleichem Land)	Erdbeeren im Winter zum tragen
Audiographie Transkript	K 1.2.1.5 Pro- Argument- Soziales (w)	S4: Ich würde mich dafür entscheiden, weil es sich lohnt, für die beste Freundin eine Ausnahme zu machen, weil sie (...??)	S4 gibt an, sich dafür zu entscheiden, weil man für die beste Freundin eine Ausnahme machen könnte	S4: Pro- Argument- Soziales (Ausnahme für Freundin)	K 1.2.1.5 Pro- Argument- Soziales (w)
Audiographie Transkript	K 1.2.1.5 Pro- Argument- Soziales (w)	S1: Ohne Erdbeeren würde Julia keinen Geburtstag feiern. (L: Mhm) Ich würd's machen	S1 sagt, dass Julia ohne Erdbeerkuchen keinen schönen Geburtstag feiern könne und gibt an, Sophie's Entscheidung deshalb für richtig zu halten	S1: Pro- Argument Soziales (schöner Geburtstag)	* Die meisten Argumente der Schüler*innen beziehen sich auf soziale Aspekte
Audiographie Transkript	K 1.2.1.5 Pro- Argument- Soziales (w)	S2: Ich hab's auch so. Ah, sie, sie soll's machen damit, äh, ihre Freundin ihren Geburtstag feiern kann.	S2 gibt auch an, den sozialen Aspekt in die Entscheidung miteinbezogen zu haben	S2: Pro- Argument- Soziales (Geburtstag)	* Wichtigstes Argument: Ermöglichung eines schönen Geburtstags
Audiographie Transkript	K 1.2.1.5 Pro- Argument- Soziales (w)	S2: Ja, weil sie ihrer Freu-, äh, ihre Freundin, äh Freude machen wollte?	S2 gibt an, dass Sophie ihrer Freundin damit eine Freude machen will	S2: Pro- Argument- Soziales (Freude bereiten)	*Alle vier Schüler*innen bringen zumindest ein sozialbezogenes Argument mitein
Audiographie Transkript	K 1.2.1.5 Pro- Argument- Soziales (w)	S3: Ahm, ja sie war richtig, weil sie, weil's ihr Geburtstag ist?	S3 gibt an, dass die Entscheidung richtig gewesen sei, weil es Julia's Geburtstag sei	S3: Pro- Argument- Soziales (Geburtstag)	
Audiographie Transkript	K 1.2.1.5 Pro- Argument- Soziales (w)	S2: Es war richtig (...?) Erdbeeren zu kaufen, weil es schade um den Geburtstag wäre.	S2 sagt, dass es schade um den Geburtstag wäre	S2: Pro- Argument- Soziales (Schade um Geburtstag)	

Audiographie Transkript	K 1.2.1.5 Pro- Argument- Soziales (w)	S4: <i>Weil es sich lohnt, eine glückliche Freundin zu haben.</i>	S4 sagt, dass es sich lohnen würde, glückliche Freunde*Innen zu haben	S4: Pro- Argument- Soziales (glückliche Freunde*Innen zu haben, lohnt sich)	
Audiographie Transkript	K 1.2.1.5 Pro- Argument- Soziales (w)	S2: Ja, äh weil, weil trotzdem äh soll ich ihr, äh, Freude machen so?	S2 sagt er*sie würde es machen, um der Freundin eine Freude zu machen	S2: Pro- Argument- Soziales (Freude bereiten)	
Audiographie Transkript	K 1.2.1.5 Pro- Argument- Soziales (w)	S2: meine halt Freundin ist. [Weils ja] auch	S2 gibt an, dass es die beste Freundin sei	S2: Pro- Argument- Soziales (beste Freundin)	
Audiographie Transkript	K 1.2.2 Kontra- Argument (w)	S3: <i>Weil ich ihr nicht so nahelege. Und ich (...) kein Risiko für jemanden, den ich nicht so gut kenne, eingehen würde?</i>	S3 gibt an, dass er*sie kein Risiko eingehen würde für jemanden, dem er*sie nicht so nahesteht	S3: Kontra- Argument- Soziales (kein Risiko für Menschen, denen man nicht nahesteht)	K 1.2.2 Kontra- Argument (w)
Audiographie Transkript	K 1.2.2 Kontra- Argument (w)	S1: Nein das wäre falsch Erdbeeren zu kaufen im Winter.	S1 sagt, dass es falsch sei, die Erdbeeren im Winter zu kaufen	S1: Kontra- Argument- Umwelt (Saisonalität)	* Insgesamt bringen zwei der Schüler*Innen Argumente gegen den Kauf der Erdbeeren ein
Audiographie Transkript	K 1.2.2 Kontra- Argument (w)	S1: Das ist halt, schade um die Erdbeeren, weil die kommen ja von anderen Ländern und müssen ja tausend Kilometer fahren.	S1 gibt an, dass es schade um die Erdbeeren sei, die aus anderen Ländern importiert werden und tausende Kilometer zurücklegen müssten	S1: Kontra- Argument- Umwelt (Lange Reise der Produkte)	* Hauptargumente: Lange Reise der Produkte, Saisonalität
Audiographie Transkript	K 1.2.2.1 Kontra-	S1: Nein das wäre falsch Erdbeeren zu kaufen im Winter.	S1 sagt, dass es falsch sei, die Erdbeeren im Winter zu kaufen	S1: Kontra- Argument-	K 1.2.2.1 Kontra- Argument- Umwelt (w)

	Argument- Umwelt (w)				Umwelt (Saisonalität)	
Audiographie Transkript	K 1.2.2.1 Kontra- Argument- Umwelt (w)	S1: Das ist halt, schade um die Erdbeeren, weil die kommen ja von anderen Ländern und müssen ja tausend Kilometer fahren.	S1 gibt an, dass es schade um die Erdbeeren sei, die aus anderen Ländern importiert werden und tausende Kilometer zurücklegen müssten		S1: Kontra- Argument- Umwelt (Lange Reise der Produkte)	* Zwei Argumente gegen den Kauf der Erdbeeren werden von S1 eingebracht beziehen sich auf umweltbezogene Aspekte
Audiographie Transkript	K 1.2.2.5 Kontra- Argument- Soziales (w)	S3: <i>Weil ich ihr nicht so nahelege. Und ich (...) kein Risiko für jemanden, den ich nicht so gut kenne, eingehen würde?</i>	S3 gibt an, dass er*sie kein Risiko eingehen würde für jemanden, dem er*sie nicht so nahesteht		S3: Kontra- Argument- Soziales (kein Risiko für Menschen, denen man nicht nahesteht)	K 1.2.2.5 Kontra- Argument- Soziales (w) * S3 argumentiert gegen den Kauf der Erdbeeren für eine Person, der er*sie nicht nahesteht
						(Keine Äußerungen zu K 1.3)
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Nein zu fünf sind wir heute nicht, wir sind [heute zu viert.]	Die Lehrperson zählt vier anwesende Schüler*innen		Vier Schüler*innen anwesend	K 1.4 Lehrperson (w)

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4 Lehrperson (w)</p>	<p>L: Ah, (Name des Schülers) ist im Deutschkurs. Gut. Gut es geht heute um eine Dilemma-Geschichte, ja? Ich les euch jetzt einen Text vor und ihr, äh, überlegt euch war das jetzt richtig, war das nicht richtig, ja? Ähm und wir besprechen es nachher dann noch einmal ganz, ganz, ganz, genau, ja? Gut, die Dilemma-Geschichte. Sophie's Dilemma. Julia und Sophie gehen in dieselbe Klasse. Sie sind beste Freundinnen. Natürlich haben sie im Unterricht gelernt, dass es vor allem mit Blick auf die Transportwege klimafreundlicher ist, regionales angebautes Obst zu kaufen. Es ist Mitte Dezember (...) und Julia hat nächste Woche Geburtstag. Julia mag Obst (...) überhaupt nicht. Nur Erdbeeren liebt sie über alles. Deshalb wünscht sich Julia von ihrer besten Freundin einen Erdbeerkuchen zum Geburtstag. (...) Sonst nichts. Sophie möchte ihr nun gerne einen Erdbeerkuchen backen. Sie weiß aber, dass Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt (...) werden. (...) Als Sophie mit ihrem Vater die Erdbeeren für den Kuchen kaufen will, erinnert er sie daran, dass es doch (...) sicher nicht schlimm wäre, wenn Julia Kuchen einen anderen Obst bekommen (lachend), anderen Obst bekommen würde. (+) Sophie weiß jedoch, dass Julia sehr enttäuscht sein würde, wenn Sophie keinen Erdbeerkuchen für sie backt. Julia hat Sophie nämlich auch gesagt, dass sie ohne Erdbeerkuchen keinen Geburtstag feiern will. Normalerweise kauft Sophie in den Wintermonaten für sich immer nur Obst, das in Österreich angebaut wurde. Und sie findet es auch eigentlich falsch, Erdbeeren im Winter zu kaufen, aber ihrer besten Freundin Julia zuliebe würde sie eine Ausnahme machen. (...) Nach langem</p>	<p>L gibt an, dass sie im Folgenden die Dilemma-Geschichte vorlesen wird und diese im Anschluss daran besprochen werde. Sie erzählt von den zwei besten Freundinnen, Julia und Sophie und dass sich Julia zu ihrem Geburtstag im Dezember von ihrer besten Freundin einen Erdbeerkuchen wünscht. Sophie würde ihrer Freundin gerne einen Erdbeerkuchen backen, wisse jedoch, dass die Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt werden. Sophie wisse auch, dass ihre Freundin Julia sehr enttäuscht sein würde, wenn sie keinen Erdbeerkuchen bekäme. Schließlich entschiede sie sich doch dafür, den Kuchen zu backen. L teilt den Schülern*innen die Dilemma-Geschichte aus und fragt, was die Jugendlichen von der Geschichte halten. L führt eine erste Probe-Abstimmung durch und wiederholt davor, dass die Schüler*innen ja bereits gelernt haben, dass Regionalität und Saisonalität wichtig seien. Die Lehrperson stellt fest, dass alle Schüler*innen Sophie's Entscheidung für richtig halten. Die Lehrperson betont abermals den Aspekt der Umweltbelastung durch das Kaufen von importierten Produkten. Danach fordert sie die Schüler*innen auf, die Geschichte noch einmal durchzulesen und die Fragen dazu zu beantworten</p>	<p>L liest Dilemma-Geschichte vor und betont die Aspekte Regionalität und Saisonalität. Alle vier Schüler*innen bejahen Sophie's Entscheidung</p>	<p>* L betont Aspekte Regionalität, Saisonalität, Umwelt, Nachhaltigkeit, Wirtschaft * L erinnert Schüler*innen mehrmals an vorhergehende Unterrichtsstunden * L fordert Schüler*innen zum Positionieren und Argumentieren auf * L wiederholt oft das Gesagte * L wertschätzt die Fähigkeit der Schüler*innen, sich selbstständig zu Positionieren, die entsprechende Position zu argumentieren und die eigene Meinung vor anderen auszudrücken</p>
------------------------------------	-------------------------------------	---	---	---	---

		<p>Überlegen entscheidet sich Sophie dazu, die Erdbeeren zu kaufen, den Erdbeerkuchen zu backen. (..) Lassen wir uns das ganz kurz (..) setzen, jetzt einmal das Ganze, die ganze Geschichte. Wir wissen jetzt es geht um Erdbeeren, ja, beste Freundin, Kuchen. (..) Wie soll sie, war es richtig, war es falsch, ja? Ich habe euch hier auch (..) äh (...), die Ze-, also die Geschichte noch einmal kopiert, das möchte ich jetzt auch gleich austellen. (..) Ja, die Dilemma-Geschichte, dass ihr euch die vielleicht dann nochmal, das ist hier da unten, ja? Und auf der zweiten Seite beginnend. Schau, hier. (...) (L geht in der Klasse herum) Hier unten beginnt die Geschichte. (..) So, eine ganz, äh, spontane Frage, ähm, (..) was sag-, was, was, was, was hält ihr davon? (..) War das Verhalten der Person in der Dilemma-Geschichte richtig oder falsch? Jeder für sich jetzt einmal. Das, was ich vorgelesen hab. War das jetzt richtig, ihr wisst wir haben gelernt, ähm (..) regional und <u>saisonal</u> (..) e.inzukaufen, damit leben wir in der Umwelt auch viel, viel besser, ja? Wissen wir, haben wir im ganzen Schuljahr besprochen. (..) Ganz kurz, ich wir, möchte das jetzt nur eu-, eure Abstimmung (...) (L geht in der Klasse herum) Was sagt ihr jetzt dazu spontan, wer ist, sie hat sich richtig entschieden, sie hat jetzt den Kuchen, obwohl's die Erdbeeren ja jetzt gar nicht wachsen im Dezember, ja? (...) Äh, hat sie jetzt (..) das richtiggemacht und hat die Erdbeeren gekauft für ihre beste Freundin, weil's die beste Freundin war? Oder nicht? (...) Kurzes Handzeichen wer ist dafür:, dass sie's richtig gemacht hat. Okay, das ist einmal (lachend) einstimmig. (+) (L schreibt an der Tafel) Ja, also ihr meint es war richtig, dass sie den</p>		
--	--	--	--	--

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4 Lehrperson (w)</p>	<p>L: Ihr dürft es auf den Zettel draufschieben, ja richtig. Ja? Ihr habt ja gesagt, ihr seid dafür. (...) Es war richtig (...) von ihr, dass sie die Erdbeeren gekauft hat, obwohl auch gar ned Saison ist und obwohl wir das schon gelernt haben, dass man das eigentlich nicht soll. Aber das ist (...) ja eure Meinung gewesen.</p>	<p>Kuchen, also dass sie jetzt die Erdbeeren gekauft hat für den Kuchen, ja, weil's ja ihre beste Freundin war. Gibt's eine Gegenseitigkeit? (...) Nein. Gut. Also ihr, ihr bleibt jetzt bit- in Gedanken, ihr habt gesagt es war richtig, obwohl's nicht die Erdbeeren gibt jetzt wo kaufen, sie sind irgendwo aus dem Süden und sie sind sehr weit gefahren und die Umwelt ist stark belastet worden. (...) Aber .es ist die beste Freundin. Ich hab euch jetzt, äh, unten (...) wenn ihr das Blatt umdreht, nach der Geschichte (...) ähm, habt ihr ein paar Fragen. (...) Ich möchte, ihr habt jetzt Zeit, zirka zehn Minuten, ich möchte (...), dass ihr euch darüber, we- die Geschichte noch einmal, könnt's euch gern noch einmal durchlesen die Geschichte, die Dilemma-Geschichte und schaut bitte (...) schreibt euch da bitte die Argumente dazu, was, warum, weshalb, weswegen äh und beantwortet mir bitte da hinten dann die Fragen, ja? Und dann reden wir darüber. Ist das in Ordnung? (...) Gut, dann würd ich euch bitten, äh, jetzt kurze Notizen machen bei diesen Fragen.</p>	<p>L bejaht die Frage von S2 und wiederholt das Ergebnis der Probe- Abstimmung. L erwähnt, dass die Schüler*innen die Entscheidung der Protagonistin für richtig halten, obwohl sie bereits gelernt haben, dass man Erdbeeren nicht im</p>	<p>Schüler*innen haben bereits über den Aspekt der Saisonalität gelernt</p>
------------------------------------	-------------------------------------	---	---	--	---

<p>Audiographie Transkript</p>		<p>(Pause) Wenn ihr etwas nicht versteht, oder sich nicht auskennt, dann sagt mir bitte Bescheid, ja? (Pause) (L geht in der Klasse herum) Dein Argument warum du sagst, es ist richtig, sie hat sich richtig entschieden, die Sophie. (Pause) (L geht in der Klasse herum) (Geräusche aus dem Schulhof)</p> <p>L: Ja bitte?</p>	<p>Winter kaufen sollte. L betont, dass es jedoch in Ordnung sei, die persönliche Meinung zu äußern</p>	<p>Reaktion auf Ruf von S2</p>	
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4 Lehrperson (w)</p>	<p>L: Gut (...) Weshalb würdest du dich so entscheiden, nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen. Warum hast du dich für dieses, du hast ja gesagt, äh, Sophie hat das Richtige gemacht, sie hat für ihre beste Freundin die Erdbeeren gekauft, obwohl die Erdbeeren ja jetzt nicht Saison sind, ja, also Nachhaltigkeit geil ist da nicht vorhanden. Jetzt musst du das argumentieren, warum hast du das so gemacht, ja, warum hast du dich so entschieden. (L geht in der Klasse herum) (Pause) (Name des*r Schülers*in) bleib ruhig sitzen, bist du fertig?</p>	<p>L erklärt S2, dass diese*r Argumente für seine*ihre Entscheidung anführen müsse und beruft sich abermals auf den nicht beachteten Aspekt der Nachhaltigkeit. L stellt fest, dass ein*e Schüler*in schon fertig ist</p>	<p>L ist Aspekt der Nachhaltigkeit wichtig</p>	
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4 Lehrperson (w)</p>	<p>L: Sehr gut. Dann les dir das alles nochmal genau durch, ja? Wir geben noch den anderen ein bisschen Zeit. (L geht in der Klasse herum) (Pause) (L schreibt an der Tafel) (Pause) (Zettelrascheln) Alles gut (Name des*r Schülers*in), kennst du dich alles aus?</p>	<p>L lobt S1 und sagt, dass sie den anderen Schülern*innen noch etwas Zeit geben möchte</p>	<p>Schüler*innen brauchen noch Zeit</p>	
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4 Lehrperson (w)</p>	<p>L: Du bist schon fertig, sehr gut. Wie schaut's mit dem Rest aus? Alle fertig? Sehr gut, dann komm ja weitermachen, ja? (...) So.; jetzt schau ma mal, ob das jetzt noch immer so ist, wies es ist, vielleicht hat wer nachgedacht bei der Fragestellung, ja? Darüber, vielleicht ist doch nicht die erste Entscheidung die, die beste, schau ma mal wie's ausgeht. Gut, beginnen wir mit den ersten Fra-., mit der ersten Frage. Wie würdest du dich an</p>	<p>L stellt fest, dass der Rest der Klasse auch fertig ist und stellt die Vermutung in den Raum, dass sich die Entscheidungen der Schüler*innen vielleicht geändert haben könnten. Sie fragt S2 nach ihrer*seiner Antwort.</p>	<p>Vermutung von L, Entscheidung en könnten sich geändert haben</p>	

Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	Sophie's Stelle <u>entscheiden</u> . (...) So, (Name der Schülerin) was, wie hast du dich entschieden?	L fordert S1 zum Sprechen auf	Aufforderung zu Sprechen von Seiten L gerichtet an S1	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Du würdest für deinen, für deine Freundin, äh trotz allem, auch wenn sie viel, viel teurer sind, würdest du sie kaufen, mh. (Name des*r Schülers*in)? L: Gut	L betont den Aspekt der Kosten der importierten Produkte	L betont wirtschaftlichen Aspekt	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Gut	L bestätigt Aussage von S4	Bestätigung von L	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Du würdest auch dasselbe tun. So, die zweite Frage, jetzt schau mal. äh, wie du da jetzt da argumentierst, ja? Weshalb würdest du dich so entscheiden, nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen. (Name des*r Schülers*in)! (...)	L wiederholt die Aussage von S3 und schließt Frage zwei an. L stellt S4 die Frage, wie er*sie die Entscheidung argumentiert	Aufforderung zur Argumentation von Seiten S4	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: (...?) unglücklich ist, ja.: (Name des*r Schülers*in)	L vollendet den begonnenen Satz von S3 und fordert gleichzeitig S1 zum Sprechen auf	Satzvollendung von L, Aufforderung zum Sprechen von Seiten L	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Auch, wenn du weißt, sie sind teuer und sie (S1: Ja) kommen von weit her und Klimawandel und ist total ungesund, gut.	L erinnert S1 daran, dass importierte Produkte teuer sind und den Klimawandel negativ beeinflussen	L bringt Aspekte Wirtschaft und Umwelt ein	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Okay. (Name der Schülerin)?	L fordert S3 auf, zu sprechen	S3 soll argumentieren	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Okay, nicht schlimm ist (...) Hm, was ist nicht schlimm?	L fragt S3 was mit "nicht schlimm" gemeint ist	Nachfrage von L	

Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Naja, du darfst nicht vergessen, diese Erdbeeren die sind sehr, tausende von Kilometern weit gefahren, nicht, die sind, m-, m-, manche sind vielleicht sogar unreif gewesen und die sind dann im Schiff, oder im, im, im Flugzeug, oder im, im Zug sind die erst dann fertig gereift ja? Und sie haben viele, viele, viele Kilometer hinter sich, ja? Aber da sagst du, ja, das Risiko geh ich ein und, und, das, das, äh, ist mir alles egal, äh, ich möchte (...) die Erdbeeren für meine Freundin kaufen, ja? Gut, was hamma da noch, also derweil ist ja, sind ja alle dafür, dass die Sophie das richtiggemacht hat, ja? Äh, war die Entscheidung von Sophie aus deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen. So, (Name des*r Schülers*in).	L erinnert S3 daran, dass die Erdbeeren tausende Kilometer gereift sein könnten und fragt, ob S3 trotzdem gewillt wäre, diese Erdbeeren für die Freundin zu kaufen. L fragt S2 nach Argumenten, die sein* ihr Urteil begründen	Erinnerung an Umwelt-Aspekt von L
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Okay, also von dem her, vom Sozialen her, äh, sagst du ist es ganz, ganz wichtig, ja. Was sagst die (Name des*r Schülers*in)?	L betont, dass S2 den sozialen Aspekt für wichtig hält und fragt S3 nach seiner* ihrer Meinung	L wiederholt das von S2 Gesagte
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Mhm. (...)	L bejaht die Aussage von S3	Bestätigung von L
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Jo, also sie wär sehr traurig, deswegen (...) meinst du, dass du das Richtige gemacht hast, mhm. (Name des Schülers)? Was sagst du, warum hast du die Erdbeeren gekauft, warum hast du die Freundin oder den Freund, also die Julia, das jetzt glücklich gemacht?	L wiederholt die Aussagen der Schüler*innen, dass Julia womöglich sehr traurig wäre. L bittet S4 um seine* ihre Entscheidung	L: Verstärkung Pro-Argument-Soziales (traurige Freundin)
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Mhm, (...) Gut, äh, nehmen wir an, ja, was, das war jetzt [die vierte Frage]	L verweist auf die Zusatzfrage	L: Zusatzfrage
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Nehmen wir jetzt an (...) Julia wäre nicht (...), äh, aus deiner Sicht, äh, wäre nicht Sophie's beste Freundin, ja? Da kaufst es, du machst es jetzt nicht für deine beste Freundin, ja, für irgendjemanden, solltest du für den auch Erdbeeren im Winter kaufen, um Julia eine	L erklärt die Zusatzfrage, im Zuge derer angenommen wird, dass es sich nicht um Sophie's beste Freundin handle und gibt an, gespannt zu sein, was die Schüler*innen nun urteilen würden.	Zusatzfrage mit Hypothese: Julia und Sophie sind nicht beste

		<p>Freu-, Freude zu machen? Da bin ich jetzt gespannt, was ihr, wie ihr das argumentiert, weil's jetzt nicht die beste, beste Freundin oder bester Freund wäre, wie würdest du da, äh, dein Urteil abgeben oder wie würdest du dich <u>dann</u> entscheiden, würdest du, egal für, für alle, äh, diese Erdbeeren jetzt äh, die sehr weit herkommen, (Türe schließt) die sehr teuer sind, würdest du da, das auch machen, ja? Also da bin ich jetzt gespannt auf eure Fragen und ich möchte aber auch da, dass ihr mir das bitte auch begründet, ja? Alles klar? Habt ihr euch da gut, alles gut überlegt? Ja? So, bitteschön.</p>	<p>L betont erneut den Aspekt der Umwelt, nachdem importierte Produkte womöglich von sehr weit herkommen würden. Sie fragt die Schüler*innen, ob alles klar wäre und ob sie sich die Antwort gut überlegt hätten</p>	<p>Freundinnen, Entscheidung gefragt</p>	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	<p>L: Ja, aber du hast grad jetzt gesagt (Name der's Schülers*in), konzentrier dich, äh, du hast gerade gesagt (.) wenn die Julia, ja, das ist die Fragestellung, wenn die Julia deine beste Freundin ist, dann kaufst du sie.</p>	<p>L erinnert S3 daran, sich zu konzentrieren und wiederholt die Fragestellung</p>	<p>L verweist S3 auf geringe Konzentration</p>	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	<p>L: Ihr, jetzt ist aber die Julia (.) nicht mehr deine beste Freundin, sondern irgendeine Freundin, die du halt so hast.</p>	<p>L wiederholt, dass im Zuge der Zusatzfrage die Hypothese formuliert sei, dass Julia und Sophie keine besten Freundinnen seien</p>	<p>Wiederholung Zusatzfrage von L</p>	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	<p>L: Würdest du für diese auch die Erdbeeren kaufen?</p>	<p>L fragt S3 erneut, ob er*sie die Erdbeeren dennoch kaufen würde</p>	<p>Nachfrage von L</p>	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	<p>L: [im] Winter? Warum nicht?</p>	<p>L fragt, weshalb sich S3 so entscheiden würde</p>	<p>L: Aufforderung zur Argumentation</p>	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	<p>L: Okay. Gut. (Name des*r Schülers*in)?</p>	<p>L fragt S2 nach seiner*ihre Antwort</p>	<p>Frage von L</p>	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	<p>L: [Also], auch wenn sie nicht deine beste Freundin ist, jetzt ist das irgendeine Freundin und die mag jetzt Erdbeerkuchen haben, im <u>Winter</u>? Und da würdest du's?</p>	<p>L wiederholt, dass den Inhalt der Zusatzfrage und fragt, ob S2 die Erdbeeren dennoch im Winter kaufen würde</p>	<p>L betont Aspekt der Regionalität</p>	

Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Okay du willst halt jedem Freude machen.	L sagt, dass S2 wohl jedem eine Freude machen will	L: S2 will allen Freude machen	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Und überlegst nicht ob [da jetzt]	L fragt weiter, ob S2 nicht überlegen würde	Frage von L	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Okay, weil sie halt auch deine Freundin, sie ist halt nicht deine beste Freundin, aber du würdest es trotzdem machen, gut auch eine M-.	L wiederholt, dass es im Rahmen der Zusatzfrage zwar nicht die beste Freundin sei, aber dass S2 trotzdem die Erdbeeren kaufen würde	L: Wiederholung Inhalt der Zusatzfrage	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Fü-, du sagst nein, also wenn's nicht meine beste Freundin ist, dann kauf ich sie nicht.	L wiederholt die Aussage von S1	Wiederholung Kontra-Argument-Umwelt	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Aha. Und warum?	L bittet S1 um eine Erklärung	L: Aufforderung einer Erklärung	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Okay. Aber für deinen besten Freund würdest du's machen?	L fragt, ob S1 es für den*die besten Freund*in tun würde	L: Frage nach Entscheidung bei bester Freundin	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Auch, wenn sie so weit wegkommen.	L betont nochmals den Aspekt der Umwelt	L: Betonung Umwelt-Aspekt	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Bist immer noch der Meinung?	L fragt nochmals, ob S1 sich seiner*Ihrer Entscheidung sicher sei	L: Erwägung von Unsicherheit	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Okay. (Name des*r Schülers*in)!	L bittet S4 um eine Entscheidung	S4 muss Entscheidung treffen	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Also du äh, hast, du hältst von diesem Thema gar nix, obwohl das sehr, sehr wichtig ist ne?	L fragt S4, ob er*sie gar nichts von dem Thema halte, obwohl es sehr wichtig sei	L: Betonung Wichtigkeit des Umwelt-Themas	
Audiographie Transkript	K 1.4 Lehrperson (w)	L: Das weißt du.	L betont, dass S4 das eigentlich weiß	L: Schüler*innen haben bereits	

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4 Lehrperson (w)</p>	<p>L: [Das ist jauch sehr, darüber haben wir schon sehr, sehr oft gesprochen und, und haben auch sehr viel schon gelernt darüber, aber für dich ist es immer noch kein Thema. Deswegen würdest du's, jetzt trotz allem kaufen. Oka:y. (..) Gut. (..) (Lehrerin geht in der Klasse herum) So wir ham am Anfang gesagt, oder ihr habt gesagt (...) es gibt natürlich ein Pro und ein Kontra, ja? Warum soll man's kaufen, warum soll man's nicht kaufen, also (..) bin der Meinung, äh (..) jeder soll da selbst entscheiden immer. Aber man soll sich auch Gedanken darüber machen, ja? Weil, auch wenn's die beste Freundin ist, ja? Und die beste Freundin weiß ja auch, dass man's eigentlich im Winter ned wirklich kaufen sollte, ja? Aber, sie hat ja, hat halt eine Freude wenn's ihre Erdbeeren auch im Winter hat, ja? (..) Gut. (Pause) (L geht in der Klasse herum) Meine nochmalige Frage (..) vier null ist immer, mit Handzeichen bitte das reicht mir, wer ist immer noch der Meinung für seinen besten Freund würd' er's trotz allem machen? (..) Okay, ja we-, eine, eine, eine, eine pro-, eine Kontra haben wir nicht, wir hatten ja mal eine Pro-, jeder war ja dafür ja, weil wir ja nur vier Kinder heute sind, also das ist immer noch (L schreibt an der Tafel) unser Ergebnis, ja? Gut (..) Zum äh, (..) zum Abschluss, Diskussion konnten wir nicht führen, weil wir ja eigentlich immer, äh, dafür waren oder ihr wart, wart ja dafür, sie hat das Richtige gemacht, dadurch haben wir auch keine</p>	<p>L wiederholt, dass die Schüler*innen schon viel darüber gelernt habe. L betont, dass das jede*r für sich selbst entscheiden sollte und sagt, dass die beste Freundin eigentlich wissen müsste, dass man Erdbeeren im Winter nicht kaufen sollte, aber es auch nachvollziehbar sei, wenn sie ihrer besten Freundin eine Freude machen will. L bittet um eine erneute Abstimmung und um ein Handzeichen der Schüler*innen, wer immer noch dafür sei, dass er*sie die Erdbeeren für den*die beste*n Freund*in kaufen würde. L stellt fest, dass sich die Entscheidungen der Schüler*innen nicht verändert haben. L hält fest, dass keine Diskussion stattfinden konnte, weil es keine Kontra-Stimme gab und zudem nur wenige Kinder im Unterricht anwesend seien. L sagt es sei wichtig, dass sich die Schüler*innen zumindest einmal Gedanken gemacht haben und fordert sie dazu auf, sich eigenständig weiterhin darüber Gedanken über die Themen Saisonalität, Regionalität und die Mehrkosten importierter Produkte zu machen. L schließt damit ab, dass sie die Fähigkeit der Schüler*innen lobt, die eigene</p>	<p>über die Wichtigkeit des Themas Umwelt gelernt</p>	<p>Abschluss der Stunde. Schüler*innen haben bereits viel über die Themen Regionalität und Saisonalität gelernt. Schüler*innen sind jedoch dazu in der Lage, sich zu positionieren und Argumente zu finden, sowie diese zu verteidigen.</p>
------------------------------------	-------------------------------------	---	---	---	---

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.1 Erläuterungen von L (w)</p>	<p>L: Ah, (Name des Schülers) ist im Deutschkurs. Gut. Gut es geht heute um eine Dilemma-Geschichte, ja? Ich les es euch jetzt einen Text vor und ihr, äh, überlegt euch was das jetzt richtig, was das nicht richtig, ja? Ähm und wir besprechen es nachher dann noch einmal ganz, ganz, ganz, genau, ja? Gut, die Dilemma-Geschichte, Sophie's Dilemma. Julia und Sophie gehen in dieselbe Klasse. Sie sind beste Freundinnen. Natürlich haben sie im Unterricht gelernt, dass es vor allem mit Blick auf die Transportwege klimafreundlicher ist, regionales angebautes Obst zu kaufen. Es ist Mitte Dezember (..) und Julia hat nächste Woche Geburtstag. Julia mag Obst (..) überhaupt nicht. Nur Erdbeeren liebt sie über alles. Deshalb wünscht sich Julia von ihrer besten Freundin einen Erdbeerkuchen zum Geburtstag. (..) Sonst nichts. Sophie möchte ihr nun gerne einen Erdbeerkuchen backen. Sie weiß aber, dass Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt (..) werden. (..) Als Sophie mit ihrem Vater die Erdbeeren für den Kuchen kaufen will, erinnert er sie daran, dass es doch (..) sicher nicht schlimm wäre, wenn Julia Kuchen einen anderen Obst bekommen (lachend), anderen Obst bekommen würde.(+) Sophie weiß jedoch, dass Julia sehr enttäuscht sein würde, wenn Sophie keinen Erdbeerkuchen für sie backt. Julia hat Sophie nämlich auch gesagt, dass sie ohne Erdbeerkuchen keinen Geburtstag feiern will. Normalerweise kauft Sophie in den Wintermonaten für sich immer nur Obst, das in Österreich angebaut wurde. Und sie findet es auch eigentlich fälsch, Erdbeeren im Winter zu kaufen, aber ihrer besten Freundin Julia zuliebe würde sie eine Ausnahme machen. (..) Nach langem</p>	<p>L gibt an, dass sie im Folgenden die Dilemma-Geschichte vorlesen wird und diese im Anschluss daran besprochen werde. Sie erzählt von den zwei besten Freundinnen, Julia und Sophie und dass sich Julia zu ihrem Geburtstag im Dezember von ihrer besten Freundin einen Erdbeerkuchen wünscht. Sophie würde ihrer Freundin gerne einen Erdbeerkuchen backen, wisse jedoch, dass die Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt werden. Sophie wisse auch, dass ihre Freundin Julia sehr enttäuscht sein würde, wenn sie keinen Erdbeerkuchen bekäme. Schließlich entschiede sie sich doch dafür, den Kuchen zu backen. L teilt den Schülern*innen die Dilemma-Geschichte aus und fragt, was die Jugendlichen von der Geschichte halten. L führt eine erste Probe-Abstimmung durch und wiederholt davor, dass die Schüler*innen ja bereits gelernt haben, dass Regionalität und Saisonalität wichtig seien. Die Lehrperson stellt fest, dass alle Schüler*innen Sophie's Entscheidung für richtig halten. Die Lehrperson betont abermals den Aspekt der Umweltbelastung durch das Kaufen von importierten Produkten. Danach fordert sie die Schüler*innen auf, die Geschichte noch einmal durchzulesen und die Fragen dazu zu beantworten</p>	<p>L: Liest Dilemma-Geschichte vor und betont die Aspekte Regionalität und Saisonalität. Alle vier Schüler*innen bejahen Sophie's Entscheidung</p>	<p>K 1.4.1 Erläuterungen von L (w) *L zeigt viel Geduld, erklärt die Arbeitsschritte genau und antwortet auf offene Fragen von Seiten der Schüler*innen * L bittet die Schüler*innen um Nachfrage bei Unklarheit * L gibt Schüler*innen genug Zeit für das Beantworten der Fragestellungen * Während des Erläuterns erinnert L die Schüler*innen immer wieder an die bereits gelernten Inhalte Saisonalität und Regionalität</p>
------------------------------------	--	--	---	--	--

		<p>Überlegen entscheidet sich Sophie dazu, die Erdbeeren zu kaufen, den Erdbeerkuchen zu backen. (.) Lassen wir uns das ganz kurz (.) setzen, jetzt einmal das Ganze, die ganze Geschichte. Wir wissen jetzt es geht um Erdbeeren, ja, beste Freundin, Kuchen. (.) Wie soll sie, war es richtig, war es falsch, ja? Ich habe euch hier auch (.) äh (..) die Zeile, also die Geschichte noch einmal kopiert, das möchte ich jetzt auch gleich austellen. (.) Ja, die Dilemma-Geschichte, dass ihr euch die vielleicht dann nochmal, das ist hier da unten, ja? Und auf der zweiten Seite beginnend. Schau, hier. (...) (L geht in der Klasse herum) Hier unten beginnt die Geschichte. (.) So, eine ganz, äh, spontane Frage, ähm, (..) was sag-, was, was, was, was hält ihr davon? (..) War das Verhalten der Person in der Dilemma-Geschichte richtig oder falsch? Jeder für sich jetzt einmal. Das, was ich vorgelesen hab. War das jetzt richtig, ihr wisst wir haben gelernt, ähm (..) regional und saisonal (.) e. einzukaufen, damit leben wir in der Umwelt auch viel, viel besser, ja? Wissen wir, haben wir im ganzen Schuljahr besprochen. (.) Ganz kurz, ich wir, möchte das jetzt nur eu-, eure Abstimmung (...) (L geht in der Klasse herum) Was sagt ihr jetzt dazu spontan, wer ist, sie hat sich richtig entschieden, sie hat jetzt den Kuchen, obwohl's die Erdbeeren ja jetzt gar nicht wachsen im Dezember, ja? (..) Äh, hat sie jetzt (..) das richtiggemacht und hat die Erdbeeren gekauft für ihre beste Freundin, weil's die beste Freundin war? Oder nicht? (..) Kurzes Handzeichen wer ist dafür, dass sie's richtig gemacht hat. Okay, das ist einmal (lachend) einstimmig. (+) (L schreibt an der Tafel) Ja, also ihr meint es war richtig, dass sie den</p>
--	--	--

		<p>Kuchen, also dass sie jetzt die Erdbeeren gekauft hat für den Kuchen, ja, weil's ja ihre beste Freundin war. Gibt's eine Gegenstimme? (...) Nein. Gut. Also ihr, ihr bleibt jetzt bit- in Gedanken, ihr habt gesagt es war richtig, obwohl's nicht die Erdbeeren gibt jetzt wo kaufen, sie sind irgendwo aus dem Süden und sie sind sehr weit gefahren und die Umwelt ist stark belastet worden. (...) Aber es ist die beste Freundin. Ich hab euch jetzt, äh, unten (...) wenn ihr das Blatt umdreht, nach der Geschichte (...) ähm, habt ihr ein paar Fragen (...) Ich möchte, ihr habt jetzt Zeit, zirka zehn Minuten, ich möchte (...), dass ihr euch darüber, we- die Geschichte noch einmal, könnt's euch gem noch einmal durchlesen die Geschichte, die Dilemma-Geschichte und schaut bitte (...) schreibt euch da bitte die Argumente dazu, was, warum, weshalb, weswegen äh und beantwortet mir bitte da hinten dann die Fragen, ja? Und dann reden wir darüber. Ist das in Ordnung? (...) Gut, dann würd ich euch bitten, äh, jetzt kurze Notizen machen bei diesen Fragen.</p>			
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.1 Erläuterungen von L (w)</p>	<p>L: Ihr dürft es auf den Zettel draufschieben, ja richtig. Ja? Ihr habt ja gesagt, ihr seid dafür. (...) Es war richtig (...) von ihr, dass sie die Erdbeeren gekauft hat, obwohl auch gar ned Saison ist und obwohl wir das schon geernt haben, dass man das eigentlich nicht soll. Aber das ist (...) ja eure Meinung gewesen.</p>	<p>L bejaht die Frage von S2 und wiederholt das Ergebnis der Probe- Abstimmung. L erwähnt, dass die Schüler*innen die Entscheidung der Protagonistin für richtig halten, obwohl sie bereits geernt haben, dass man Erdbeeren nicht im</p>	<p>L: Schüler*innen haben bereits über den Aspekt der Saisonalität geernt</p>	

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.1 Erläuterungen von L (w)</p>	<p>(Pause) Wenn ihr etwas nicht versteht, oder sich nicht auskennt, dann sagt mir bitte Bescheid, ja? (Pause) (L geht in der Klasse herum) Dein Argument warum du sagst, es ist richtig, sie hat sich richtig entschieden, die Sophie. (Pause) (L geht in der Klasse herum) (Geräusche aus dem Schulhof)</p> <p>L: Gut. (...) Weshalb würdest du dich so entscheiden, nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen. Warum hast du dich für dieses, du hast ja gesagt, äh, Sophie hat das Richtige gemacht, sie hat für ihre beste Freundin die Erdbeeren gekauft, obwohl die Erdbeeren ja jetzt nicht Saison sind, ja, also Nachhaltigkeit geil ist da nicht vorhanden. Jetzt musst du das argumentieren, warum hast du das so gemacht, ja, warum hast du dich so entschieden.</p>	<p>(Pause) Wenn ihr etwas nicht versteht, oder sich nicht auskennt, dann sagt mir bitte Bescheid, ja? (Pause) (L geht in der Klasse herum) Dein Argument warum du sagst, es ist richtig, sie hat sich richtig entschieden, die Sophie. (Pause) (L geht in der Klasse herum) (Geräusche aus dem Schulhof)</p>	<p>Winter kaufen sollte. L betont, dass es jedoch in Ordnung sei, die persönliche Meinung zu äußern</p>	
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.1 Erläuterungen von L (w)</p>	<p>L: Naja, du darfst nicht vergessen, diese Erdbeeren die sind sehr, tausende von Kilometern weit gefahren, nicht, die sind, m-, m-, manche sind vielleicht sogar unreif gewesen und die sind dann im Schiff, oder im, im, im Flugzeug, oder im, im Zug sind die erst dann fertig gereift ja? Und sie haben viele, viele, viele Kilometer hinter sich, ja? Aber da sagst du, ja, das Risiko geh ich ein und, und, das, das, äh, ist mir alles egal, äh, ich möchte (...) die Erdbeeren für meine Freundin kaufen, ja? Gut, was hamma da noch, also derweil ist ja, sind ja alle dafür, dass die Sophie das richtiggemacht hat, ja? Äh, war die Entscheidung von Sophie aus deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen. So, (Name des*r Schülers*in).</p>	<p>L erklärt S2, dass diese*r Argumente für seine*ihre Entscheidung anführen müsse und beruft sich abermals auf den nicht beachtetsten Aspekt der Nachhaltigkeit. L stellt fest, dass ein*e Schüler*in schon fertig ist</p>	<p>L: Aspekt der Nachhaltigkeit ist wichtig</p>	
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.1 Erläuterungen von L (w)</p>	<p>L: Naja, du darfst nicht vergessen, diese Erdbeeren die sind sehr, tausende von Kilometern weit gefahren, nicht, die sind, m-, m-, manche sind vielleicht sogar unreif gewesen und die sind dann im Schiff, oder im, im, im Flugzeug, oder im, im Zug sind die erst dann fertig gereift ja? Und sie haben viele, viele, viele Kilometer hinter sich, ja? Aber da sagst du, ja, das Risiko geh ich ein und, und, das, das, äh, ist mir alles egal, äh, ich möchte (...) die Erdbeeren für meine Freundin kaufen, ja? Gut, was hamma da noch, also derweil ist ja, sind ja alle dafür, dass die Sophie das richtiggemacht hat, ja? Äh, war die Entscheidung von Sophie aus deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen. So, (Name des*r Schülers*in).</p>	<p>L erinnert S3 daran, dass die Erdbeeren tausende Kilometer gereist sein könnten und fragt, ob S3 trotzdem gewillt wäre, diese Erdbeeren für die Freundin zu kaufen. L fragt S2 nach Argumenten, die sein* ihr Urteil begründen</p>	<p>L: Erinnerung an Umwelt-Aspekt</p>	

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.1 Erläuterungen von L (w)</p>	<p>L: Nehmen wir jetzt an (...) Julia wäre nicht (...). äh, aus deiner Si-, äh, wäre nicht Sophie's beste Freundin, ja? Da kaufst es, du machst es jetzt nicht für deine beste Freundin, ja, für irgendjemanden, solltest du für den auch Erdbeeren im Winter kaufen, um Julia eine Freu-, Freude zu machen? Da bin ich jetzt gespannt, was ihr, wie ihr das argumentiert, weil's jetzt nicht die beste, beste Freundin oder bester Freund wäre, wie würdest du da, äh, dein Urteil abgeben oder wie würdest du dich dann entscheiden, würdest du, egal für, für alle, äh, diese Erdbeeren jetzt äh, die sehr weit herkommen, (Töne schließt) die sehr teuer sind, würdest du da, das auch machen, ja? Also da bin ich jetzt gespannt auf eure Fragen und ich möchte aber auch da, dass ihr mir das bitte auch begründet, ja? Alles klar? Habt ihr euch da gut, alles gut überlegt? Ja? So, bitteschön.</p>	<p>L erklärt die Zusatzfrage, im Zuge derer angenommen wird, dass es sich nicht um Sophie's beste Freundin handle und gibt an, gespannt zu sein, was die Schüler*innen nun urteilen würden. L betont erneut den Aspekt der Umwelt, nachdem importierte Produkte womöglich von sehr weit herkommen würden. Sie fragt die Schüler*innen, ob alles klar wäre und ob sie sich die Antwort gut überlegt hätten</p>	<p>L: Einbringen der Zusatzfrage mit Hypothese: Julia und Sophie sind nicht beste Freundinnen, Entscheidung gefragt</p>	
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.1 Erläuterungen von L (w)</p>	<p>L: Ja, aber du hast grad jetzt gesagt (Name der's Schülers*in), konzentrier dich, äh, du hast gerade gesagt (...) wenn die <u>Julia</u>, ja, das ist die Fragestellung, wenn die <u>Julia</u> deine beste Freundin ist, dann <u>kaufst</u> du sie.</p>	<p>L erinnert S3 daran, sich zu konzentrieren und wiederholt die Fragestellung</p>	<p>L: Weist S3 auf geringe Konzentration hin</p>	

<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.1 Erläuterungen von L (w)</p>	<p>L: [Das ist jauch sehr, darüber haben wir schon sehr, sehr oft gesprochen und, und haben auch sehr viel schon gelernt darüber, aber für dich ist es immer noch kein Thema. Deswegen würdest du's, jetzt trotz allem kaufen. Okay. (...) Gut. (...) (Lehrerin geht in der Klasse herum) So wir ham am Anfang gesagt, oder ihr habt gesagt (...) es gibt natürlich ein Pro und ein Kontra, ja? Warum soll man's kaufen, warum soll man's nicht kaufen, also (...) bin der Meinung, äh (...) jeder soll da selbst entscheiden immer. Aber man soll sich auch Gedanken darüber machen, ja? Weil, auch wenn's die beste Freundin ist, ja? Und die beste Freundin weiß ja auch, dass man's eigentlich im Winter ned wirklich kaufen sollte, ja? Aber, sie hat ja, hat halt eine Freude wenn's ihre Erdbeeren auch im Winter hat, ja? (...) Gut. (Pause) (L geht in der Klasse herum) Meine nochmalige Frage (...) vier null ist gestanden, bleiben wir dabei? Wer ist noch immer, mit Handzeichen bitte das reicht mir, wer ist immer noch der Meinung für seinen besten Freund würd' er's trotz allem machen? (...) Okay, ja wel-, eine&eine&eine&eine pro-, eine Kontra haben wir nicht, wir hatten ja mal eine Pro-, jeder war ja dafür ja, weil wir ja nur vier Kinder heute sind, also das ist immer noch (L schreibt an der Tafel) unser Ergebnis, ja? Gut! (...) Zum äh, (...) zum Abschluss. Diskussion konnten wir nicht führen, weil wir ja eigentlich immer, äh, dafür waren oder ihr wart, wart ja dafür, sie hat das Richtige gemacht, dadurch haben wir auch keine wirkliche Diskussion auch führen können, wobei ich auch sagen muss, wir sind ja heute sehr wenig Kinder, ja, dass wir das genau machen, so machen konnten, wie wir's eig-, wie ich's eigentlich geplant habe, aber das</p>	<p>L wiederholt, dass die Schüler*innen schon viel darüber gelernt habe. L betont, dass das jede*r für sich selbst entscheiden sollte und sagt, dass die beste Freundin eigentlich wissen müsste, dass man Erdbeeren im Winter nicht kaufen sollte, aber es auch nachvollziehbar sei, wenn sie ihrer besten Freundin eine Freude machen will. L bittet um eine erneute Abstimmung und um ein Handzeichen der Schüler*innen, wer immer noch dafür sei, dass er*sie die Erdbeeren für den*die beste*n Freund*in kaufen würde. L stellt fest, dass sich die Entscheidungen der Schüler*innen nicht verändert haben. L hält fest, dass keine Diskussion stattfinden konnte, weil es keine Kontra-Stimme gab und zudem nur wenige Kinder im Unterricht anwesend seien. L sagt es sei wichtig, dass sich die Schüler*innen zumindest einmal Gedanken gemacht haben und fordert sie dazu auf, sich eigenständig weiterhin darüber Gedanken über die Themen Saisonalität, Regionalität und die Mehrkosten importierter Produkte zu machen. L schließt damit ab, dass sie die Fähigkeit der Schüler*innen lobt, die eigene Meinung auszudrücken und diese zu verteidigen, sowie zu argumentieren. L bedankt sich bei allen Schüler*innen fürs Mitmachen</p>	<p>L: Abschluss der Stunde. Schüler*innen haben bereits viel über die Themen Regionalität und Saisonalität gelernt. Schüler*innen sind jedoch dazu in der Lage, sich zu positionieren und Argumente zu finden, sowie diese zu verteidigen.</p>
------------------------------------	--	--	--	--

		<p>macht jetzt gar nicht, wichtig ist ihr habt, äh, amal darüber nachgedacht und ich möchte, dass ihr über dieses Thema auch nochmal nachdenkt. Regional, saisonal. Wann kaufe ich was, ja? Äh, wenn i jetzt ned sehr viel Geld habe, kann i ma im Winter Erdbeeren nicht leisten, auch wenn's die beste Freundin ist, das möchte ich jetzt nochmal zum Abschluss sagen, ja? Also da sollt ihr euch schon ein bissi Gedanken machen, aber ich finde auch gut, dass ihr eure eigene Meinung habt und dass ihr zu eurer eigenen Meinung steht und sie auch argumentieren könnt, ja? Gut. Dann simma jetzt mit diesem Thema soweit fertig, ja? Und ich hab das auch ganz toll gefunden, dass ihr da auch wirklich super mitgemacht habt, ja? Danke nochmal na-,an alle.</p>			
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)</p>	<p>L: Ja bitte?</p>	<p>S2 ruft L</p>	<p>L: Reaktion auf Ruf von S2</p>	<p>K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)</p>
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)</p>	<p>L: (Name des*r Schülers*in) bleib ruhig sitzen, bist du fertig?</p>	<p>Frage von L ob S1 bereits mit der Aufgabe fertig ist</p>	<p>L: Frage an S1</p>	<p>* L fordert alle Schüler*innen gleichmaßen zur Positionierung und Argumentation auf</p>
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)</p>	<p>L: Alles gut (Name des*r Schülers*in), kennst du dich alles aus?</p>	<p>Frage von L ob S4 die Aufgabe verstanden hat</p>	<p>L: Frage an S4</p>	<p>* L betont die Wichtigkeit der Umwelt-Thematik auch im Zuge der Fragestellungen</p>
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)</p>	<p>L: So, (Name der Schülerin) was, wie hast du dich entschieden?</p>	<p>L fragt S2 nach seiner*ihre Antwort</p>	<p>L: Forderung der Positionierung von S2</p>	<p>* L verstärkt insbesondere sozialbezogene Argumente</p>
<p>Audiographie Transkript</p>	<p>K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)</p>	<p>L: Okay, gut. (Name des*r Schülers*in)?</p>	<p>L fragt S1 nach seiner*ihre Antwort</p>	<p>L: Bitte um Positionierung von S1</p>	

Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: Du würdest für deinen, für deine Freundin, äh trotz allem, auch wenn sie viel, viel teurer sind, würdest du sie kaufen, mh. (Name des*r Schülers*in)? L: Du würdest auch dasselbe tun. So, die zweite Frage, jetzt schau ma mal, äh, wie du da jetzt da argumentierst, ja? Weshalb würdest du dich so entscheiden, nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen. (Name des*r Schülers*in)! (.) L: (...??) unglücklich ist, ja.. (Name des*r Schülers*in)	L fragt S4 nach seiner*ihrer Antwort	L: Forderung der Positionierung von S4	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: Okay, nicht schlimm ist. (.) Hm, was ist nicht schlimm? L: Okay, also von dem her, vom Sozialen her, äh, sagst du ist es ganz, ganz wichtig, ja. Was sagt die (Name des*r Schülers*in)?	L wiederholt die Aussage von S3 und schließt Frage zwei an. L stellt S4 die Frage, wie er*sie die Entscheidung argumentiert	L: Forderung des Arguments von S4	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: Jo, also sie wär sehr traurig, deswegen (.) meinst du, dass du das Richtige gemacht hast, mh. (Name des Schülers)? Was sagst du, warum hast du die Erdbeeren gekauft, warum hast du die Freundin oder den Freund, also die Julia, das jetzt glücklich gemacht?	L vollendet den begonnenen Satz von S3 und fordert gleichzeitig S1 zum Sprechen auf	L: Forderung des Arguments von S1	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: Würdest du für diese auch die Erdbeeren kaufen? L: [im] Winter? Warum nicht?	L fragt S3 was mit "nicht schlimm" gemeint ist	L: Nachfrage an S3	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: Oka.:y. Gut. (Name des*r Schülers*in)?	L betont, dass S2 den sozialen Aspekt für wichtig hält und fragt S3 nach seiner*ihrer Meinung	L: Wiederholung des von S2 Gesagten	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)		L wiederholt die Aussagen der Schüler*innen, dass Julia womöglich sehr traurig wäre. L bittet S4 um seine*ihre Entscheidung	L: Verstärkung Pro-Argument-Soziales (traurige Freundin)	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)		L fragt S3 erneut, ob er*sie die Erdbeeren dennoch kaufen würde	L: Nachfrage an S3	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)		L fragt, weshalb sich S3 so entscheiden würde	L: Forderung des Arguments von S3	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)		L fragt S2 nach seiner*ihrer Antwort	L: Forderung der Positionierung von S2	

Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: auch wenn sie nicht deine beste Freundin ist, jetzt ist das irgendeine Freundin und die mag jetzt Erdbeerkuchen haben, im Winter? Und da würdest du's? L: Aha. Und warum?	[Also], wiederholt, dass den Inhalt der Zusatzfrage und fragt, ob S2 die Erdbeeren dennoch im Winter kaufen würde	L: Forderung der Positionierung von S2	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: Aha. Und warum?	L bittet S1 um eine Erklärung	L: Forderung des Arguments von S1	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: Okay. Aber für deinen besten Freund würdest du's machen?	L fragt, ob S1 es für den/die besten Freund*in tun würde	L: Frage nach Entscheidung bei bester Freundin	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: Bist immer noch der Meinung?	L fragt nochmals, ob S1 sich seiner/Ihrer Entscheidung sicher sei	L: Erwägung Unsicherheit von S1	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: Okay. (Name des*r Schülers*in)!	L bittet S4 um eine Entscheidung	L: Forderung der Positionierung von S4	
Audiographie Transkript	K 1.4.2 Fragen durch L an SuS (w)	L: Also du äh, hast, du hältst von diesem Thema gar nix, obwohl das sehr, sehr wichtig ist ne?	L fragt S4, ob er/sie gar nichts von dem Thema halte, obwohl es sehr wichtig sei	L: Betonung Wichtigkeit des Umwelt- Themas gegenüber S4	
Audiographie Transkript	K 1.4.3 Didaktische Hinweise durch L (w)	L: Auch, wenn du weißt, sie sind teuer und sie kommen von weit her und Klimawandel und ist total ungesund, gut.	L weißt S1 auf umwelt- und wirtschaftsbezogene Aspekte hin	L: Hinweis an S1 mit Betonung wirtschafts- und umweltbezoge ner Aspekte	K 1.4.3 Didaktische Hinweise durch L (w)
Audiographie Transkript	K 1.4.3 Didaktische Hinweise durch L (w)	L: Naja, du darfst nicht vergessen, diese Erdbeeren die sind sehr, tausende von Kilometern weit gefahren, nicht, die sind, m-, m-, manche sind vielleicht sogar unreif gewesen und die sind dann im Schiff, oder im, im, im Flugzeug, oder im, im Zug sind die erst dann fertig gereift ja? Und sie haben viele.	L erinnert S3 daran, dass die Erdbeeren tausende Kilometer gereist sein könnten	L: Hinweis an S3 mit Betonung umweltbezoge ner Aspekte	* L weist Schüler*innen hauptsächlich auf umwelt- und wirtschaftsbezoge ne Aspekte des Konzepts der

	<p>Audiographie Transkript</p>	<p>viele, viele Kilometer hinter sich, ja? Aber da sagst du, ja, das Risiko geh ich ein und, und, das, äh, ist mir alles egal, äh, ich möchte (...) die Erdbeeren für meine Freundin kaufen, ja? Gut, was hamma da noch, also derweil ist ja, sind ja alle dafür, dass die Sophie das richtiggemacht hat, ja? Äh, war die Entscheidung von Sophie aus deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen. So, (Name des*r Schülers*in).</p>	<p>L: Ja, aber du hast grad jetzt gesagt (Name der*s Schülers*in), konzentrier dich, äh, du hast gerade gesagt (...) wenn die Julia, ja, das ist die Fragestellung, wenn die Julia deine beste Freundin ist, dann kaufst du sie.</p>	<p>L: Hinweis an S3 bezogen auf geringe Konzentration und ungenaueres Lesen</p>	<p>Nachhaltigkeit hin * L macht insbesondere desinteressierte Schüler*innen auf die Wichtigkeit der Umwelt-Thematik aufmerksam</p>
	<p>K 1.4.3 Didaktische Hinweise durch L (w)</p>	<p>L: Ihr. Jetzt ist aber die Julia (...) nicht mehr deine beste Freundin, sondern irgendeine Freundin, die du halt so hast.</p>	<p>L erklärt S3 den Inhalt der Zusatzfrage</p>	<p>L: Erklärung der Zusatzfrage für S3</p>	
	<p>Audiographie Transkript</p>	<p>L: Auch, wenn sie so weit wegkommen.</p>	<p>L weist S1 darauf hin, dass die Erdbeeren von weit entfernten Ländern eingeführt werden</p>	<p>L: Hinweis an S1 bezogen auf umweltbezogenen Aspekt</p>	
	<p>K 1.4.3 Didaktische Hinweise durch L (w)</p>	<p>L: Also du äh, hast, du hältst von diesem Thema gar nix, obwohl das sehr, sehr wichtig ist ne?</p>	<p>L weist S4 auf die Wichtigkeit der Umwelt-Thematik hin</p>	<p>L: Hinweis an S4 bezogen auf Wichtigkeit der Umwelt-Thematik</p>	
<p>Feedback-Gespräch mit L</p>	<p>K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)</p>	<p>- Saisonalität und Regionalität wiederholen (In welchem Monat sind welche Obstsorten in Saison?)</p>	<p>L weist Forschende auf die Wichtigkeit der Wiederholung der Themen Saisonalität und Regionalität am Beginn der Unterrichtsstunde hin</p>	<p>L: Feedback an Forschende hinsichtlich Unterrichtsleistung (Themen Saisonalität)</p>	<p>K 2 Nach der Dilemma-Diskussion</p>

Feedback-Gespräch mit L	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	- Erst nach einer kurzen Wiederholung des Themas mit der Dilemma-Geschichte beginnen	L weist Forschende darauf hin, dass es sinnvoll sein könnte, das Thema Ernährung und Nachhaltigkeit zu Beginn der Unterrichtsstunde wieder in die Köpfe der Jugendlichen zurückzuholen	und Regionalität) L: Feedback an Forschende hinsichtlich Unterrichtsein stig (Thema Ernährung und Nachhaltigkeit)	* Im Zuge des Feedback-Gesprächs gibt die Lehrperson der Forschenden Hinweise bezüglich des Unterrichtsein stieg (Wiederholung der Themen der Regionalität, Saisonalität, Ernährung und Nachhaltigkeit)
Feedback-Gespräch mit L	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	- Es ist sehr unwahrscheinlich, dass die Lehrperson nur als Moderatorin fungieren kann, wenn keine Einführung in das Thema erfolgt	L meint gegenüber der Forschenden, dass ein ausschließliches Einnehmen der Moderatoren*Innen-Rolle von Seiten der Lehrperson ohne Einführung in die Thematik nicht möglich sei	L: Feedback an Forschende hinsichtlich Moderatorenrolle der Lehrperson	*Die Lehrperson gibt an, dass es für die Lehrperson ohne einer kurzen Einführung in die Thematik nicht möglich sein wird, ausschließlich als Moderator*in zu fungieren
Feedback-Gespräch mit L	K 2.4.4 Feedback von L (n)	- Soziale Aspekte sind den Schülern*innen sehr wichtig	L erwähnt, dass die Schüler*innen großen Wert auf soziale Interaktion legen	L: Feedback an Forschende hinsichtlich Bedeutung von Freundschaft für Schüler*innen	* 1. Fragestellung: Alle vier Schüler*innen nehmen eine Positionierung ein

Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S1: Ich würde es für meine beste Freundin machen.	S1 positioniert sich für den Kauf der Erdbeeren	S1: Pro-Positionierung (1. Fragestellung)	* 2. Fragestellung: Drei der vier Schüler*innen führen im Zuge ihrer Pro-Argumentation jeweils ein sozialbezogenes Argument an, ein*e Schüler*in äußert im Zuge seiner*ihre Zustimmung an Sophie's Entscheidung sein*ihre Desinteresse an der Thematik
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S1: Es wäre schade um den Geburtstag. Dann würde Julia traurig sein.	S1 bringt für seine*ihre Entscheidung en sozialbezogenen Aspekt ein	S1: Pro-Argument-Soziales (2. Fragestellung)	* 3. Fragestellung: Alle Schüler*innen argumentieren in Bezug auf die dritte Fragestellung für die Richtigkeit von Sophie's Entscheidung, die Erdbeeren zu kaufen
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S1: Es war richtig, saisonale Erdbeeren zu kaufen.	S1 behauptet es sei richtig, saisonale Erdbeeren zu kaufen (Anm.: Inhalt der Dilemma-Geschichte ist der Kauf von nicht-saisonalen Erdbeeren)	S1: Pro-Positionierung, Pro-Argument-Umwelt (3. Fragestellung)	Die Argumentationen der Schüler*innen unterscheiden sich insofern voneinander, als dass drei der Schüler*innen umweltbezogene Begründungen

Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S1: Dann sollte sie das nicht kaufen.	S1 entscheidet sich gegen den Kauf der Erdbeeren, wenn es nicht für die beste Freundin ist	S1: Kontra-Argument-Soziales (Zusatzfrage)	*Zusatzfrage: Zwei Schüler*innen nehmen hinsichtlich der Zusatzfrage Kontra-Positionierungen ein, zwei Schüler*innen vertreten Pro-Positionierungen
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S2: Ich hätte das gleich gemacht, weil das nur Erdbeeren sind.	S2 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle für die beste Freundin gekauft	S2: Pro-Argument-Desinteresse (1. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S2: Ich hätte das kaufen, um meine Freundin Freude machen	S2 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle gekauft, um der besten Freundin eine Freude zu machen	S2: Pro-Argument-Soziales (2. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S2: Es ist richtig, weil sie ihre Freundin glücklich gemacht.	S2 empfindet die Entscheidung von Sophie richtig und bezieht sich wieder auf den sozialbezogenen Aspekt	S2: Pro-Positionierung, Pro-Argument-Soziales (3. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S2: Ja, weil sie auch ihre Freundin glücklich machen muss.	S2 denkt, dass Sophie die Erdbeeren auch für andere Freundinnen kaufen sollte, um sie glücklich zu machen	S2: Pro-Positionierung, Pro-Argument-Soziales (Zusatzfrage)	

Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S3: Ich würde dasselbe tun.	S3 empfindet Sophie's Entscheidung, die Erdbeeren zu kaufen, als richtig	S3: Pro-Positionierung (1. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S3: Weil Julia die beste Freundin ist und man es für einen guten Zweck macht.	S3 empfindet die Entscheidung richtig, weil Sophie die Erdbeeren für einen guten Zweck kauft	S3: Pro-Argument-Soziales (2. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S3: Sie war eher richtig, weil sie ja anscheinend sonst auch immer regionales Obst kauft.	S3 empfindet Sophie's Entscheidung richtig, weil er*sie davon ausgeht, dass Sophie sonst immer regionales Obst kauft	S3: Pro-Argument-Umwelt (3. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S3: Nein sollte sie nicht, weil Julia ist ja ihre beste Freundin und deswegen macht sie es glaube ich, bei einer anderen Freundin kann deren beste Freundin das machen.	S3 denkt, dass Sophie die Erdbeeren für eine andere Freundin nicht kaufen sollte, denn das könne dann deren beste Freundin für diese tun	S3: Kontra-Argument-Soziales (Zusatzfrage)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S4: Ich hätte das gleiche gemacht, weil das nur Erdbeeren sind.	S4 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle gekauft, weil es nur Erdbeeren sind	S4: Pro-Positionierung (1. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S4: Ich hätte das gemacht, weil mich das nicht interessiert.	S4 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle gekauft, weil er*sie sich nicht für das Thema Ernährung und Nachhaltigkeit interessiert	S4: Pro-Argument-Desinteresse (2. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S4: Ja die war richtig, weil ich immer Sachen vom Ausland kaufe.	S4 empfindet Sophie's Entscheidung als richtig, weil er*sie immer importierte Produkte einkauft	S4: Pro-Argument-Umwelt (3. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2 Nach der Dilemma-Diskussion (n)	S4: Ja, das hätte ich trotzdem gemacht.	S4 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle auch für jemanden gekauft, der nicht ihre beste Freundin ist	S4: Pro-Positionierung (Zusatzfrage)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.1 Positionierung (n)	S1: Ich würde es für meine beste Freundin machen.	S1 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle auch für die beste Freundin gekauft	S1: Pro-Positionierung (1. Fragestellung)	K 2.1 Positionierung (n)

Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.1 Positionierung (n)	S3: Ich würde dasselbe tun.	S3 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle auch gekauft	S3: Pro-Positionierung (1. Fragestellung)	* Drei der vier Schüler*innen nehmen im Zuge der schriftsprachlichen Äußerungen Positionierungen ein (S1 und S3)
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.1 Positionierung (n)	S4: Ja, das hätte ich trotzdem gemacht.	S4 hätte die Erdbeeren auch für eine andere Freundin gekauft	S4: Pro-Positionierung (Zusatzfrage)	* Die Positionierungen beziehen sich auf die Fragestellungen 1,3 und 4
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.1 Positionierung (n)	S1: Es war richtig, saisonale Erdbeeren zu kaufen.	S1 bezieht sich im Zuge der Beantwortung der 3. Fragestellung auf den Aspekt der Saisonalität und nimmt eine Pro-Positionierung ein	S1: Pro-Positionierung (3. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.1 Positionierung (n)	S1: Dann sollte sie das nicht kaufen.	S1 nimmt in Bezug auf die Zusatzfrage eine Kontra-Positionierung ein	S1: Kontra-Positionierung (Zusatzfrage)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.1.1 Positionierung (n)	S1: Ich würde es für meine beste Freundin machen.	S1 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle auch für die beste Freundin gekauft	S1: Pro-Positionierung (1. Fragestellung)	K 2.1.1 Pro-Positionierung (n)
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.1.1 Positionierung (n)	S1: Es war richtig, saisonale Erdbeeren zu kaufen.	S1 bezieht sich im Zuge der Beantwortung der 3. Fragestellung auf den Aspekt der Saisonalität und nimmt eine Pro-Positionierung ein	S1: Pro-Positionierung (3. Fragestellung)	* 3 Schüler*innen nehmen Pro-Positionierungen in Bezug auf Fragestellung 1, 3 und 4 ein
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.1.1 Positionierung (n)	S3: Ich würde dasselbe tun.	S3 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle auch gekauft	S3: Pro-Positionierung (1. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.1.1 Positionierung (n)	S4: Ja, das hätte ich trotzdem gemacht.	S4 hätte die Erdbeeren auch für eine andere Freundin gekauft	S4: Pro-Positionierung (Zusatzfrage)	

Außerungen Transkript								
Schriftsprachliche Außerungen Transkript	K 2.1.2 Kontra- Positionierung (n)	S1: Dann sollte sie das nicht kaufen.	S1 nimmt in Bezug auf die Zusatzfrage eine Kontra- Positionierung ein	S1: Kontra- Positionierung (Zusatzfrage)	K 2.1.2 Kontra- Positionierung (n) * Ein*e Schüler*in nimmt im Zuge der schriftsprachlichen Äußerungen eine Kontra- Positionierung ohne gleichzeitiger Argumentierung ein			
Schriftsprachliche Außerungen Transkript	K 2.2 Argument (n)	S1: Es wäre schade um den Geburtstag. Dann würde Julia traurig sein.	S1 bringt für seine*ihre Entscheidung en sozialbezogenen Aspekt ein	S1: Pro- Argument- Soziales (2. Fragestellung)	K 2.2 Argument (n)			
Schriftsprachliche Außerungen Transkript	K 2.2 Argument (n)	S2: Ich hätte das gleich gemacht, weil das nur Erdbeeren sind.	S2 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle für die beste Freundin gekauft	S2: Pro- Argument- Desinteresse (1. Fragestellung)	* Von den insgesamt zehn eingebrachten Argumenten beziehen sich fünf auf sozialbezogene Aspekte			
Schriftsprachliche Außerungen Transkript	K 2.2 Argument (n)	S2: Ich hätte das kaufen, um meine Freundin Freude machen.	S2 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle gekauft, um der besten Freundin eine Freude zu machen	S2: Pro- Argument- Soziales (2. Fragestellung)	* Zwei Schüler*innen bringen im Zuge der eingebrachten Argumente ihr Desinteresse zum Ausdruck			
Schriftsprachliche Außerungen Transkript	K 2.2 Argument (n)	S2: Es ist richtig, weil sie ihre Freundin glücklich gemacht.	S2 empfindet die Entscheidung von Sophie richtig und bezieht sich wieder auf den sozialbezogenen Aspekt	S2: Pro- Positionierung , Pro- Argument- Soziales (3. Fragestellung)	* Ein*e Schüler*in äußert sich in Bezug auf die Zusatzfrage kritisch und			

						argumentiert sozialbezogen
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2 Argument (n)	S2: Ja, weil sie auch ihre Freundin glücklich machen muss.	S2 denkt, dass Sophie die Erdbeeren auch für andere Freundinnen kaufen sollte, um sie glücklich zu machen	S2: Pro-Argument Soziales (Zusatzfrage)		
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2 Argument (n)	S3: Weil Julia die beste Freundin ist und man es für einen guten Zweck macht.	S3 empfindet die Entscheidung richtig, weil Sophie die Erdbeeren für einen guten Zweck kauft	S3: Pro-Argument Soziales (2. Fragestellung)		
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2 Argument (n)	S3: Sie war eher richtig, weil sie ja anscheinend sonst auch immer regionales Obst kauft.	S3 empfindet Sophie's Entscheidung richtig, weil er*sie davon ausgeht, dass Sophie sonst immer regionales Obst kauft	S3: Pro-Argument Umwelt (3. Fragestellung)		
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2 Argument (n)	S3: Nein sollte sie nicht, weil Julia ist ja ihre beste Freundin und deswegen macht sie es glaube ich, bei einer anderen Freundin kann deren beste Freundin das machen.	S3 denkt, dass Sophie die Erdbeeren für eine andere Freundin nicht kaufen sollte, denn das könne dann deren beste Freundin für diese tun	S3: Kontra-Argument Soziales (Zusatzfrage)		
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2 Argument (n)	S4: Ich hätte das gemacht, weil mich das nicht interessiert.	S4 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle gekauft, weil er*sie sich nicht für das Thema Ernährung und Nachhaltigkeit interessiert	S4: Pro-Argument Desinteresse (2. Fragestellung)		
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2 Argument (n)	S4: Ja die war richtig, weil ich immer Sachen vom Ausland kaufe.	S4 empfindet Sophie's Entscheidung als richtig, weil er*sie immer importierte Produkte einkauft	S4: Pro-Argument Umwelt (3. Fragestellung)		
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1 Pro-Argument (n)	S1: Es wäre schade um den Geburtstag. Dann würde Julia traurig sein.	S1 bringt für seine*ihre Entscheidung en sozialbezogenen Aspekt ein	S1: Pro-Argument Soziales (2. Fragestellung)		K 2.2.1 Pro-Argument (n)
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1 Pro-Argument (n)	S2: Ich hätte das gleich gemacht, weil das nur Erdbeeren sind.	S2 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle für die beste Freundin gekauft	S2: Pro-Argument Desinteresse (1. Fragestellung)		* Fünf der zehn Pro-Argumente beziehen sich auf soziale Aspekte

Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1 Pro-Argument (n)	S2: Ich hätte das kaufen, um meine Freundin Freude machen.	S2 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle gekauft, um der besten Freundin eine Freude zu machen	S2: Pro-Argument-Soziales (2. Fragestellung)	* Zwei der Pro-Argumente schließen umweltbezogene Begründungen mit ein
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1 Pro-Argument (n)	S2: Es ist richtig, weil sie ihre Freundin glücklich gemacht.	S2 empfindet die Entscheidung von Sophie richtig und bezieht sich wieder auf den sozialbezogenen Aspekt	S2: Pro-Positionierung, Pro-Argument-Soziales (3. Fragestellung)	* Im Zuge dreier der Pro-Argumente bringen Schüler*innen ihr Desinteresse zum Ausdruck
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1 Pro-Argument (n)	S2: Ja, weil sie auch ihre Freundin glücklich machen muss.	S2 denkt, dass Sophie die Erdbeeren auch für andere Freundinnen kaufen sollte, um sie glücklich zu machen	S2: Pro-Argument-Soziales (Zusatzfrage)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1 Pro-Argument (n)	S3: Weil Julia die beste Freundin ist und man es für einen guten Zweck macht.	S3 empfindet die Entscheidung richtig, weil Sophie die Erdbeeren für einen guten Zweck kauft	S3: Pro-Argument-Soziales (2. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1 Pro-Argument (n)	S3: Sie war eher richtig, weil sie ja anscheinend sonst auch immer regionales Obst kauft.	S3 empfindet Sophie's Entscheidung richtig, weil er*sie davon ausgeht, dass Sophie sonst immer regionales Obst kauft	S3: Pro-Argument-Umwelt (3. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1 Pro-Argument (n)	S4: Ich hätte das gleiche gemacht, weil das nur Erdbeeren sind.	S2 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle für die beste Freundin gekauft	S2: Pro-Argument-Desinteresse (1. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1 Pro-Argument (n)	S4: Ich hätte das gemacht, weil mich das nicht interessiert.	S4 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle gekauft, weil er*sie sich nicht für das Thema Ernährung und Nachhaltigkeit interessiert	S4: Pro-Argument-Desinteresse (2. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1 Pro-Argument (n)	S4: Ja die war richtig, weil ich immer Sachen vom Ausland kaufe.	S4 empfindet Sophie's Entscheidung als richtig, weil er*sie immer importierte Produkte einkauft	S4: Pro-Argument-Umwelt (3. Fragestellung)	

Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1.1 Pro-Argument-Umwelt (n)	S3: Sie war eher richtig, weil sie ja anscheinend sonst auch immer regionales Obst kauft.	S3 empfindet Sophie's Entscheidung richtig, weil er*sie davon ausgeht, dass Sophie sonst immer regionales Obst kauft	S3: Pro-Argument-Umwelt (3. Fragestellung)	K 2.2.1.1 Pro-Argument-Umwelt (n)
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1.1 Pro-Argument-Umwelt (n)	S4: Ja die war richtig, weil ich immer Sachen vom Ausland kaufe.	S4 empfindet Sophie's Entscheidung als richtig, weil er*sie immer importierte Produkte einkauft	S4: Pro-Argument-Umwelt (3. Fragestellung)	* Zwei der Schüler*innen bringen in Bezug auf Fragestellung 3 umweltbezogene Argumente ein, die Sophie's Entscheidung unterstützen
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1.5 Pro-Argument-Soziales (n)	S1: Es wäre schade um den Geburtstag. Dann würde Julia traurig sein.	S1 bringt für seine*ihre Entscheidung ein sozialbezogenen Aspekt ein	S1: Pro-Argument-Soziales (2. Fragestellung)	K 2.2.1.5 Pro-Argument-Soziales (n)
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1.5 Pro-Argument-Soziales (n)	S2: Ich hätte das kaufen, um meine Freundin Freude machen.	S2 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle gekauft, um der besten Freundin eine Freude zu machen	S2: Pro-Argument-Soziales (2. Fragestellung)	* Sozialbezogenes Hauptargument der Schüler*innen: Freude und Glück bereiten
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1.5 Pro-Argument-Soziales (n)	S2: Es ist richtig, weil sie ihre Freundin glücklich gemacht.	S2 empfindet die Entscheidung von Sophie richtig und bezieht sich wieder auf den sozialbezogenen Aspekt	S2: Pro-Positionierung, Pro-Argument-Soziales (3. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1.5 Pro-Argument-Soziales (n)	S2: Ja, weil sie auch ihre Freundin glücklich machen muss.	S2 denkt, dass Sophie die Erdbeeren auch für andere Freundinnen kaufen sollte, um sie glücklich zu machen	S2: Pro-Argument-Soziales (Zusatzfrage)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1.5 Pro-Argument-Soziales (n)	S3: Weil Julia die beste Freundin ist und man es für einen guten Zweck macht.	S3 empfindet die Entscheidung richtig, weil Sophie die Erdbeeren für einen guten Zweck kauft	S3: Pro-Argument-Soziales (2. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1.6 Pro-Argument-	S4: Ich hätte das gleiche gemacht, weil das nur Erdbeeren sind.	S4 hätte die Erdbeeren an Sophie's Stelle für die beste Freundin gekauft	S4: Pro-Argument-Desinteresse	K 2.2.1.6 Pro-Argument-Desinteresse (n)

Äußerungen Transkript	Desinteresse (n)			(1. Fragestellung)	
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1.5 Pro- Argument- Desinteresse (n)	S2: Ich hätte das gleich gemacht, weil das nur Erdbeeren sind.	S2 hätte die Erdbeeren an Sophies Stelle für die beste Freundin gekauft	S2: Pro- Argument- Desinteresse (1. Fragestellung.)	* Zwei Schüler*innen bringen ihr Desinteresse zum Ausdruck (nur Erdbeeren, kein Interesse am Thema)
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.1.6 Pro- Argument- Desinteresse (n)	S4: Ich hätte das gemacht, weil mich das nicht interessiert.	S4 hätte die Erdbeeren an Sophies Stelle gekauft, weil er* sie sich nicht für das Thema Ernährung und Nachhaltigkeit interessiert	S4: Pro- Argument- Desinteresse (2. Fragestellung)	K 2.2.2 Kontra- Argument (n) * Ausschließlich ein*e Schüler*in bringt im Zuge der schriftsprachlichen Äußerungen ein Kontra-Argument ein
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.2 Kontra- Argument (n)	S3: Nein sollte sie nicht, weil Julia ist ja ihre beste Freundin und deswegen macht sie es glaube ich, bei einer anderen Freundin kann deren beste Freundin das machen.	S3 denkt, dass Sophie die Erdbeeren für eine andere Freundin nicht kaufen sollte, denn das könne dann deren beste Freundin für diese tun	S3: Kontra- Argument- Soziales (Zusatzfrage)	K 2.2.2.5 Kontra- Argument- Soziales (n) * S3: Erdbeerenkuchen nur für beste Freundin, andere Freundinnen sollen den Kuchen von deren besten Freundinnen erhalten
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.2.2.5 Kontra- Argument- Soziales (n)	S3: Nein sollte sie nicht, weil Julia ist ja ihre beste Freundin und deswegen macht sie es glaube ich, bei einer anderen Freundin kann deren beste Freundin das machen.	S3 denkt, dass Sophie die Erdbeeren für eine andere Freundin nicht kaufen sollte, denn das könne dann deren beste Freundin für diese tun	S3: Kontra- Argument- Soziales (Zusatzfrage)	K 2.3 (Keine Äußerungen zu K 2.3)
Schriftsprachliche Äußerungen Transkript	K 2.3 Argumentation schemen (n)				

Feedback-Gespräch mit L	K 2.4.4 Feedback von L (n)	- Saisonalität und Regionalität wiederholen (In welchem Monat sind welche Obstsorten in Saison?)	L weist Forschende auf die Wichtigkeit der Wiederholung der Themen Saisonalität und Regionalität am Beginn der Unterrichtsstunde hin	L: Feedback an Forschende hinsichtlich Unterrichtssein stieg (Themen Saisonalität und Regionalität)	K 2.4.4 Feedback von L (n)
Feedback-Gespräch mit L	K 2.4.4 Feedback von L (n)	- Erst nach einer kurzen Wiederholung des Themas mit der Dilemma-Geschichte beginnen	L weist Forschende darauf hin, dass es sinnvoll sein könnte, das Thema Ernährung und Nachhaltigkeit zu Beginn der Unterrichtsstunde wieder in die Köpfe der Jugendlichen zurückzuholen	L: Feedback an Forschende hinsichtlich Unterrichtssein stieg (Thema Ernährung und Nachhaltigkeit)	* Lehrpersonen rät Forschenden zur inhaltlichen Einleitung (Wiederholung der relevanten Themen)
Feedback-Gespräch mit L	K 2.4.4 Feedback von L (n)	- Es ist sehr unwahrscheinlich, dass die Lehrperson nur als Moderatorin fungieren kann, wenn keine Einführung in das Thema erfolgt	L meint gegenüber der Forschenden, dass ein ausschließliches Einnehmen der Moderatoren*innen-Rolle von Seiten der Lehrperson ohne Einführung in die Thematik nicht möglich sei	L: Feedback an Forschende hinsichtlich Moderatorenrolle der Lehrperson	*Lehrperson erwähnt Bedeutsamkeit von Freundschaft für SuS
Feedback-Gespräch mit L	K 2.4.4 Feedback von L (n)	- Soziale Aspekte sind den Schülern*innen sehr wichtig	L erwähnt, dass die Schüler*innen großen Wert auf soziale Interaktion legen	L: Feedback an Forschende hinsichtlich Bedeutung von Freundschaft für Schüler*innen	

11.5 Arbeitsblätter Dilemma-Geschichte

11.5.1 Prä-Version

DILEMMA-GESCHICHTE ERNÄHRUNG UND NACHHALTIGKEIT

Sophies Dilemma

Julia und Sophie gehen in dieselbe Klasse und sind beste Freundinnen. Neulich haben sie im Unterricht gelernt, dass es vor allem mit Blick auf die Transportwege klimafreundlicher ist, regional angebautes Obst zu kaufen.

Es ist Mitte Dezember und Julia hat nächste Woche Geburtstag. Julia mag Obst überhaupt nicht, nur Erdbeeren liebt sie über alles, Deshalb wünscht sich Julia von ihrer besten Freundin einen Erdbeerkuchen zum Geburtstag. Sonst nichts. Sophie möchte ihr nun gern einen Erdbeerkuchen backen. Sie weiß aber, dass Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt werden.

Als Sophie mit ihrem Vater die Erdbeeren für den Kuchen kaufen will, erinnert er sie daran, dass es doch sicher nicht schlimm wäre, wenn Julia Kuchen mit anderem Obst bekommen würde. Sophie weiß jedoch, dass Julia sehr enttäuscht sein würde, wenn Sophie keinen Erdbeerkuchen für sie backt. Julia hat Sophie nämlich auch gesagt, dass sie ohne Erdbeerkuchen keinen Geburtstag feiern will. Normalerweise kauft Sophie in den Wintermonaten für sich immer nur Obst, das in Österreich angebaut wurde. Und sie findet es auch eigentlich falsch, Erdbeeren im Winter zu kaufen. Aber ihrer besten Freundin Julia zuliebe würde sie eine Ausnahme machen.

Nach langem Überlegen entscheidet sich Sophie dazu, die Erdbeeren zu kaufen und den Erdbeerkuchen zu backen.

FRAGEN ZUR DILEMMA-GESCHICHTE:

1. Wie würdest du dich an Sophies Stelle entscheiden?
2. Weshalb würdest du dich so entscheiden? Nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen

3. War die Entscheidung von Sophie aus Deiner Sicht eher richtig oder eher falsch? Nenne Argumente, die dein Urteil begründen.
4. Zusatzfrage: Nehmen wir an, Julia wäre nicht Sophies beste Freundin. Sollte Sophie dann auch Erdbeeren im Winter kaufen, um Julia eine Freude zu machen?

11.5.2 Post-Version

DILEMMA-GESCHICHTE ERNÄHRUNG UND NACHHALTIGKEIT

Sophies Dilemma

Julia und Sophie gehen in dieselbe Klasse und sind in derselben Freundinnengruppe. Neulich haben sie im Unterricht gelernt, dass es vor allem mit Blick auf die Transportwege klimafreundlicher ist, regional angebautes Obst zu kaufen.

Es ist Mitte Dezember und Julia hat nächste Woche Geburtstag. Julia mag Obst überhaupt nicht, nur Erdbeeren liebt sie über alles. Deshalb wünscht sich Julia von ihren Freundinnen einen Erdbeerkuchen zum Geburtstag. Sonst nichts. Sophie spricht mit ihren anderen Freundinnen, die auch Freundinnen von Julia sind, über das Backen des Erdbeerkuchens. Sie sprechen auch darüber, dass Erdbeeren zu dieser Jahreszeit aus anderen Ländern eingeführt werden und sie sich deshalb nicht sicher sind, ob sie Julia den Erdbeerkuchen backen sollen.

Als Sophie mit ihrem Vater darüber spricht, erinnert er sie daran, dass es doch sicher nicht schlimm wäre, wenn Julia einen Kuchen mit einem anderen Obst bekommen würde. Sophie weiß jedoch, dass Julia sehr enttäuscht sein würde. Julia hat Sophie nämlich auch gesagt, dass sie ohne Erdbeerkuchen keinen Geburtstag feiern will. Normalerweise kauft Sophie in den Wintermonaten für sich immer nur Obst, das in Österreich angebaut wurde. Und sie findet es auch eigentlich falsch, Erdbeeren im Winter zu kaufen. Sophie ist sich nicht sicher, was sie und ihre Freundinnen tun sollen.

FRAGEN ZUR DILEMMA-GESCHICHTE:

1. Wie würdest du dich an Sophies Stelle entscheiden?
2. Weshalb würdest du dich so entscheiden? Nenne Argumente, die deine Entscheidung begründen.
3. (Eventuell) Zusatzfrage: Nehmen wir an, Julia wäre Sophies allerbeste Freundin. Würde deine Entscheidung dann anders ausfallen? Falls ja: Weshalb würdest du dich dann anders entscheiden?