

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Fachsprache im fachpraktischen Unterricht in Ernährung:

Eine qualitative Studie zu deren didaktischer Relevanz

aus Sicht von Fachlehrpersonen“

verfasst von | submitted by

Stefanie Handl BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 513 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und
Ernährung

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Dr. paed. Claudia Maria Angele

Kurzfassung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, eine erste Erarbeitung zu Fachsprache und sprachsensiblen Fachunterricht im fachpraktischen Unterricht des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt vorzunehmen. Hierfür soll die Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts analysiert und beschrieben werden, sowie die Relevanz der Fachsprache im fachpraktischen Unterricht aus Sicht von Fachlehrpersonen erhoben werden. Mithilfe der Ergebnisse soll die Bedeutung der Fachsprache im fachpraktischen Unterricht dargelegt werden, um aufzuzeigen, wie und in welcher Weise der sprachensible fachpraktische Unterricht Vorteile für den Unterrichtsablauf und für die sprachliche Entwicklung der Schüler:innen bringen kann.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde eine Analyse zweier Rezepte aus Schulbüchern der Sekundarstufe I (Sek I) für das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt durchgeführt, um so einen ersten Einblick in die spezifische Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts zu erhalten. In weiterer Folge wurde eine qualitative Studie mit Fachlehrkräften des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt durchgeführt, um die Relevanz der Fachsprache aus ihrer Sicht zu beforschen. Dafür wurden problemzentrierte, halboffene Interviews geführt, diese anschließend transkribiert und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet.

Die Literaturrecherche und Textanalysen zeigen, dass die Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts eng mit dem fachpraktischen Arbeiten zusammenhängt – wodurch sich eine Schlüsselrolle der Fachsprache ergibt, die auch von den interviewten Fachlehrpersonen bestätigt wird. Die Fachsprache, die die Schüler:innen entlang dieses fachpraktischen Arbeitens im fachpraktischen Unterricht erlernen, ist eine reduzierte und vereinfachte Form der gastronomischen Fachsprache. Diese Fachsprache begegnet ihnen zentral in der Fachtextsorte des Rezepts, welches die Grundlage für das fachpraktische Arbeiten darstellt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Schüler:innen die Fachsprache in den Rezepten verstehen und umsetzen lernen. Im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts sollen die Schüler:innen an die Textsorte sowie die darin enthaltene Fachsprache herangeführt werden, indem ihnen Text-, Lese- und Fachsprachenkompetenzen vermittelt werden. In einer Parallelität von Fach und Sprache erlangen die Schüler:innen so die erforderlichen Kompetenzen, um sowohl im fachpraktischen Unterricht als auch im späteren Leben selbstständig tätig werden zu können.

Abstract

The aim of this study is to carry out an initial analysis of the technical language and language-sensitive subject teaching in practical lessons in the subject of nutrition and home economics. To this end, the technical language used in subject-specific practical lessons will be analysed and described, and the relevance of technical language in subject-specific practical lessons from the perspective of subject teachers will be assessed. With the help of the results, the importance of technical language in practical lessons is to be explained in order to show how and in what way language-sensitive practical lessons can bring advantages for the teaching process and for the linguistic development of the students.

As part of this master's thesis, two recipes from secondary level I (Sek I) textbooks for the subject of nutrition and household were analysed in order to gain an initial insight into the specific technical language of subject-specific practical lessons. Subsequently, a qualitative study was conducted with subject teachers of nutrition and home economics in order to investigate the relevance of subject-specific language from their perspective. For this purpose, problem-centred, semi-open interviews were conducted, which were then transcribed and evaluated using a qualitative content analysis according to Kuckartz and Rädiker (2022).

The literature research and text analyses show that the technical language used in subject-specific practical lessons is closely related to the practical work in the subject - resulting in a key role for technical language, which is also confirmed by the subject teachers interviewed. The technical language that the students learn during this practical work in practical lessons is a reduced and simplified form of gastronomic technical language. They encounter this technical language centrally in the technical text of the recipe, which forms the basis for the practical work. This makes it necessary for the students to understand and learn to use the technical language in the recipes. In the sense of language-sensitive subject teaching, students should be introduced to the text type and the technical language it contains by teaching them text, reading and technical language skills. In a parallelism of subject and language, students thus acquire the necessary skills to be able to work independently both in practical subject lessons and later in life.

Danksagung

Zuerst möchte ich Frau Assoz.-Prof. Dr. paed. habil. Claudia Maria Angele für ihre Betreuung und fachliche Unterstützung während meiner Masterarbeit danken. Ihre fachkundige Anleitung und ihr Engagement haben wesentlich dazu beigetragen, dass dieses Projekt erfolgreich wurde.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen Interviewpartnerinnen, die bereitwillig ihre Zeit und ihre Einblicke für die Forschung zur Verfügung gestellt haben. Ohne ihre Mitwirkung wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Meinen Eltern möchte ich für ihre Begleitung und Unterstützung während meines gesamten Studiums danken. Sie haben mir stets den Rücken gestärkt und es mir ermöglicht, mich auf meine Ziele zu konzentrieren.

Ein aufrichtiges Dankeschön geht auch an meinen Partner, für seine Unterstützung während meines gesamten Studiums und insbesondere in der Erstellung meiner Masterarbeit.

Abschließend möchte ich auch meinem Direktor danken, der durch sein Verständnis und Entgegenkommen es mir ermöglicht hat, mein Masterstudium berufsbegleitend in nur vier Semestern abzuschließen.

Abkürzungsverzeichnis

BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
EH	Ernährung & Haushalt
LP1	Lehrperson 1
LP2	Lehrperson 2
LP3	Lehrperson 3
LP4	Lehrperson 4
MS	Mittelschule
PTS	Polytechnische Schule
Sek	Sekundarstufe

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rezept 1 "Geschnetzeltes" (Kratochvill, 2017, S. 150) (Hervorhebungen: Stefanie Handl).....	32
Abbildung 2: Rezept 2 "Wiener Kaiserschmarrn" (Thiel, 2017, S. 50) (Hervorhebungen: Stefanie Handl).....	33
Abbildung 3: Ablauf des Forschungsdesigns (eigene Darstellung)	48
Abbildung 4: Darstellung des Ablaufs der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132).....	52
Abbildung 5: Darstellung der Codewolke aller Haupt- und Subcodes (eigene Darstellung mittels: MAXQDA).....	53
Abbildung 6: Anzahl der Codierungen je Code und Subcode (eigene Darstellung mittels: MAXQDA).....	54
Abbildung 7: Sprachliche Vereinfachung von Rezepten für den fachpraktischen Ernährungsunterricht (eigene Darstellung)	60
Abbildung 8: Gründe für Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch die S*S im fachpraktischen Ernährungsunterricht (eigene Darstellung).....	64
Abbildung 9: Didaktische Hinweise für einen sprachsensiblen fachpraktischen Ernährungsunterricht (eigene Darstellung)	75

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Rezept für Geschnetzeltes (eigene Darstellung/Kürzungen: Stefanie Handl, Inhalt nach Kratochvill, 2017, S. 150).....	1
Tabelle 2: Ergebnisse der Analyse auf der Wortebene	44
Tabelle 3: Ergebnisse der Analyse auf der Satzebene.....	45
Tabelle 4: Ergebnisse der Analyse auf der Textebene	45
Tabelle 5: Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 2–3).....	51

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1.	Problemstellung und wissenschaftliche Relevanz.....	1
1.2.	Zielsetzung und Forschungsfragen.....	3
1.3.	Aufbau der Arbeit.....	4
2.	Theoretische Grundlagen	6
2.1.	Sprachenformen im (Fach-)Unterricht	6
2.1.1.	Alltags- bzw. Umgangssprache	6
2.1.2.	Bildungssprache	7
2.1.3.	Unterrichtssprache.....	9
2.1.4.	Fachsprache	9
2.1.5.	Formalsprache und Symbolsprache	12
2.1.6.	Bildsprache	12
2.2.	Sprachsensibler Fachunterricht	13
2.2.1.	Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts	14
2.2.2.	Sachtexte im Fachunterricht	19
2.2.3.	Sprachliche Herausforderungen und häufige Problemfelder bei der Vermittlung von Fachsprache	21
2.3.	Methoden der Sprachvermittlung und -förderung.....	22
2.3.1.	Prinzip des „Scaffoldings“	23
2.3.2.	„Methoden-Werkzeuge zur Sprachbildung“ nach Leisen	24
2.3.3.	Konzept der durchgängigen Sprachbildung	25
2.4.	Fachpraktischer Unterricht im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt.....	26
3.	Sprache(n) im fachpraktischen Unterricht im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt	28
3.1.	Wechselspiel zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache	28
3.2.	Fachsprachliche Strukturen im fachpraktischen Unterricht	31
3.2.1.	Wortebene	33
3.2.2.	Satzebene.....	37

3.2.3. Textebene	39
3.3. Relevanz der Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt.....	46
4. Empirischer Teil.....	47
4.1. Forschungsdesign	47
4.1.1. Stichprobe.....	48
4.1.2. Datenerhebung	49
4.1.3. Datenaufbereitung / Transkriptionsregeln.....	50
4.1.4. Datenauswertung.....	51
4.2. Gütekriterien qualitativer Forschung	54
5. Ergebnisse	56
6. Diskussion der Ergebnisse	66
6.1. Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht	66
6.2. Vermittlung von Fachsprache des fachpraktischen Ernährungsunterrichts	69
6.3. Sprachsensibler fachpraktischer Ernährungsunterricht & selbstständiges Arbeiten	73
6.4. Implikationen aus der Forschungsarbeit für den Umgang mit Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht	74
7. Kritische Methodendiskussion	76
8. Fazit und Ausblick	78
9. Literaturverzeichnis.....	81
10. Glossar.....	84
11. Anhang	86
11.1. Die 40 Methoden-Werkzeuge zur Sprachförderung nach Leisen	86
11.2. Interviewleitfaden.....	89
11.3. Transkripte der Interviews	92
Lehrperson 1	92
Lehrperson 2	102
Lehrperson 3	110
Lehrperson 4	120

11.4.	Codierleitfaden	127
11.5.	Zusammenfassung der codierten Segmente	133

1. Einleitung

1.1. Problemstellung und wissenschaftliche Relevanz

Rezept für ...

1. Zwiebeln ..., ...
2. Fleisch in ..., in Mehl ...
3. Fett ..., Zwiebeln ... bis sie ... sind, Fleisch ..., unter ständigem
4. Fleisch aus der ... nehmen, mit ... Suppe oder Wasser ...
5. Fleisch zurück in die ... geben, ..., mit flüssigem
6. ... mit ... Petersilie ...

Tabelle 1: Rezept für Geschnetzeltes (eigene Darstellung/Kürzungen: Stefanie Handl, Inhalt nach Kratochvill, 2017, S. 150)

In diesem Rezept sollen die Schüler:innen ... *zubereiten und dafür die Zwiebeln ... Anschließend soll das Fleisch in ..., in Mehl ... usw.* (siehe Tabelle 1). Es wird am ersten Blick ersichtlich, dass in diesem Rezept wesentliche Teile fehlen. Die fehlenden Wörter haben eine Gemeinsamkeit, die bei genauerer Betrachtung und Analyse ersichtlich wird, sie lassen sich der Fachsprache des Kochens bzw. der Küche zuordnen. Damit soll zu Beginn dieser Masterarbeit überzeichnet aufgezeigt werden, wie das Rezept durch die Augen von Schüler:innen aussehen kann, sollte die Fachsprache gänzlich unbekannt sein.

Sprache spielt in jedem Unterrichtsfach eine wesentliche Rolle, sie dient zunächst der Wissensaneignung und -darstellung. Lerninhalte werden über Sprache präsentiert und erlernt, um anschließend das Erlernte mithilfe von Sprache unter Beweis zu stellen. Sprache ist im Unterricht auch das Mittel zur Lern- und Arbeitsorganisation, indem Erklärungen und Arbeitsanweisungen über Sprache vermittelt werden. Aufgrund dieser Schlüsselrollen von Sprache im Unterricht, sollte Sprache als übergeordnetes Lernziel betrachtet werden (Schroeter-Brauss et al., 2018). Ausgehend von diesen Überlegungen kann die sprachliche Bildung in jedem Unterrichtsfach als eine grundlegende Notwendigkeit angesehen werden, welche den Schüler:innen Verständnis, Teilhabe und eigene Handlungsfähigkeit ermöglicht (Pineker-Fischer, 2017).

Im schulischen Kontext von Sprache und sprachlicher Bildung zu sprechen, meint nicht lediglich die deutsche Sprache als ‚ein Gesamtes‘, sondern in allen möglichen und notwendigen Formen. In der Schule werden die Schüler:innen neben der ihnen (meist) bekannten Alltagssprache, auch mit der Bildungssprache und der dazugehörigen Fach-, Unterrichts-, Bild-, Symbol- und Formelsprache konfrontiert. In all diesen Sprachformen gilt es Kompetenzen zu entwickeln, welche einerseits ausschlaggebend sind für das Lernen, Teilhaben und Verstehen im

Unterricht, andererseits aber auch einen wesentlichen Faktor für schulischen Erfolg darstellen (Pineker-Fischer, 2017). Besonders die Fachsprache stellt die Lernenden vor große Herausforderungen, da sie beinahe bzw. gänzlich wie eine Fremdsprache wirken kann und genau als solche Schritt für Schritt erlernt werden muss (Carnevale & Wojnesitz, 2014).

Die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht basiert somit in entscheidendem Maße auf den sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen. Für die Vermittlung von Sprache in Fachgegenständen gibt es den Zugang des sprachsensiblen Fachunterrichts, welcher deutlich macht, dass jeder Unterricht auch sprachlicher Unterricht ist. In den verschiedenen Fachdidaktiken, wie beispielsweise in den Fächern Chemie und Biologie, gibt es eigene Werke, welche sich mit der Vermittlung der jeweiligen Fachsprache im Unterricht beschäftigen. In der Fachdidaktik des Faches Ernährung & Haushalt fehlt, bis auf wenige Überlegungen (vgl. Angele et al., 2021), eine solche Bearbeitung und Aufbereitung der Thematik, obwohl besonders in diesem Fach eine komplexe Fachsprache verwendet wird. Im fachpraktischen Unterricht in Ernährung findet sich in den Rezepten umfassendes Fachvokabular, welches beherrscht und verstanden werden muss, um selbstständig Handeln zu können. Bei genauerem Betrachten wird die Komplexität der sprachlichen Struktur in Rezepten deutlich, die Schüler:innen brauchen verschiedene sprachliche Teilfähigkeiten, um die Rezepte selbstständig zu lesen, zu verstehen und umsetzen zu können: Zunächst benötigen sie fachsprachliche Grundlagen, damit das verwendete Vokabular „entschlüsselt“ werden kann, in weiterer Folge benötigen sie gute Lesekompetenzen, um den Inhalt sinnerfassend zu lesen und im letzten Schritt in ein Handeln überführen zu können (Carnevale & Wojnesitz, 2014). Wie daraus hervorgeht, leistet das Fach damit einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Bildung der Schüler:innen – wodurch das Fach und dessen Bedeutung in diesem Bereich deutlich gemacht werden kann.

Aus diesem aktuellen Stand ergibt sich die Relevanz der geplanten Arbeit, da einerseits aufgezeigt werden kann, dass das Erlernen und Vermitteln von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht Ernährung eine grundlegende Notwendigkeit darstellt und im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts stattfinden muss. Andererseits kann die Bedeutung des Faches Ernährung & Haushalt mit dem Beitrag zur sprachlichen Bildung gestärkt werden, indem aufgezeigt wird, welche sprachlichen Kompetenzen benötigt, geschult und gefördert werden. Abschließend ergibt sich die Bedeutung auch durch die aktuelle Lücke in diesem fachdidaktischen Bereich, wodurch diese erste Bearbeitung als Grundlage für weitere fachdidaktische Analysen und Entwicklungen dienen kann.

1.2.Zielsetzung und Forschungsfragen

Mit Blick auf den neuen österreichischen Lehrplan für die Sek I ist es ein Ziel eines jeden Fachgegenstandes (Fach-) Sprache zu vermitteln (Angele et al., 2023; BMBWF, 2023). Wie dies umgesetzt werden kann, dazu gibt es zahlreiche didaktische Literatur, vor allem aus dem fachdidaktischen Bereich „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In anderen Fachgegenständen finden sich zahlreiche fachdidaktische Werke, welche beschreiben, wie die Fachsprache in diesen Fächern vermittelt werden kann – solche Werke fehlen im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt beinahe gänzlich. In der Masterarbeit soll deshalb, ausgehend von allgemeinen und anderen fachdidaktischen Fachsprache-Werken, ein Zugang zum fachsprachlichen bzw. sprachsensiblen EH-Unterricht gefunden werden. Erschwerend kommt hinzu, dass im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt keine klare Fachsprache definiert bzw. eingegrenzt werden kann, da sich die Fachsprache sowohl über den fachpraktischen als auch den ernährungswissenschaftlichen und haushaltswissenschaftlichen Bereich des Faches erstreckt, da eine stark ausgeprägte Multidisziplinarität des Gegenstands vorliegt.

Für die Masterarbeit soll eine Fokussierung auf die Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts stattfinden, indem versucht wird, sich dieser Fachsprache anzunähern und damit eine Eingrenzung vorzunehmen – es sollen vor allem das Fachvokabular und die fachsprachlichen Strukturen betrachtet werden, mit welchen die Kinder und Jugendlichen in Rezepten, als zentrale Medien im Rahmen der Nahrungszubereitung, konfrontiert werden. Nachdem diese theoretische Annäherung stattgefunden hat, gilt es festzustellen, wie Fachlehrpersonen aktuell in ihrem Unterricht mit dem Thema (Fach-)Sprache umgehen. Hierfür soll eine qualitative Befragung mittels problemzentrierter Interviews mit Fachlehrpersonen des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt durchgeführt werden, die den Stellenwert der Fachsprache aus deren Perspektive erhebt.

Das Ziel der Arbeit ist eine erste Bearbeitung der Thematik der Fachsprache und des sprachsensiblen Fachunterrichts im Fach Ernährung & Haushalt, indem die Fachsprache beschrieben wird und die Bedeutung von (Fach-)Sprache im Unterricht theoretisch bearbeitet sowie aus Sicht von Fachlehrpersonen erhoben wird. Damit kann aufgezeigt werden, was fachdidaktisch und methodisch benötigt wird, um den fachpraktischen Unterricht in Richtung eines sprachsensiblen Fachunterrichts weiterzuentwickeln.

Folgende Forschungsfragen sollen in dieser Masterarbeit Beantwortung finden:

F1) Welche Fachsprache findet sich im fachpraktischen Unterricht des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt?

F2) Wie kann die Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt an die Schüler:innen vermittelt werden? Was braucht es aus didaktischer bzw. methodischer Perspektive dazu?

F3) Welche Chancen ergeben sich durch einen sprachsensiblen Unterricht im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt für das fachpraktische Arbeiten der Schüler:innen im Rahmen von Mahlzeitengestaltung und Nahrungszubereitung?

1.3.Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit ist in drei Hauptteile gegliedert: In Kapitel 2 werden zunächst wesentliche theoretische Grundlagen erläutert, die als Ausgangspunkt für die nachfolgenden Kapitel 3 und 4 dienen. Kapitel 3 beinhaltet eine detaillierte Analyse der Fachsprache im fachpraktischen Unterricht anhand von Rezepten. Der empirische Teil der Arbeit wird in den Kapiteln 4-6 dargestellt.

Kapitel 2 legt die theoretischen Grundlagen dar, die der gesamten Masterarbeit zugrunde liegen. In Abschnitt 2.1 werden die verschiedenen Sprachformen spezifiziert und differenziert, um klarzustellen, welche Sprachformen in dieser Arbeit thematisiert werden. Diese Sprachformen sollen den Schüler:innen im Unterricht vermittelt werden. Eine Möglichkeit der Umsetzung bietet der sprachensible Fachunterricht, ein didaktisches Prinzip, das in Abschnitt 2.2 näher erläutert wird. Für die konkrete Vermittlung von Sprache existieren diverse Methoden. In dieser Masterarbeit werden die wichtigsten Methoden in Abschnitt 2.3 vorgestellt. Bevor in Kapitel 3 die Sprache im fachpraktischen Unterricht analysiert wird, erfolgt in Abschnitt 2.4 eine Darstellung des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt sowie des fachpraktischen Unterrichts.

In Abschnitt 3.1 wird der Sprachgebrauch im Verlauf des fachpraktischen Unterrichts analysiert. Daran anschließend erfolgt in Abschnitt 3.2 eine Analyse der fachsprachlichen Strukturen im fachpraktischen Unterricht, indem Analysefragen der Wort-, Satz- und Textebene exemplarisch an zwei Rezepten angewendet werden. Diese Analysen führen in Abschnitt 3.3 zur Betrachtung der Relevanz der Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt.

Kapitel 4 beschreibt das empirische Vorgehen (Abschnitt 4.1), indem die Stichprobe, die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Datenauswertung detailliert erläutert werden (Abschnitte 4.1.1 - 4.1.4). Abschließend wird in diesem Kapitel der Forschungsvorgang anhand der Gütekriterien der qualitativen Forschung analysiert und reflektiert (Abschnitt 4.2).

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der ausgewerteten Interviews entlang der Forschungsfragen dargestellt. Daran schließt sich in Kapitel 6 die Diskussion der Ergebnisse an, in der die Interviewergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Ausarbeitungen reflektiert werden. Es folgt eine kritische Methodendiskussion in Kapitel 7, in der die gewählte Forschungsmethode und deren Durchführung kritisch beleuchtet werden. Diese Betrachtung soll zeigen, ob die Forschungsfragen durch die Masterarbeit und das gewählte Forschungsdesign adäquat beantwortet werden konnten. Abschließend wird in Kapitel 8 ein Fazit zur Forschungsarbeit gezogen und mögliche zukünftige Forschungsdesiderate erörtert, die sich an diese Arbeit anschließen können.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Sprachenformen im (Fach-)Unterricht

Grundlegend für die vorliegende Masterarbeit ist das Bewusstsein darüber, dass Schüler:innen im Unterricht mit verschiedenen Sprachvarietäten konfrontiert werden. Neben der bekannten Alltagssprache gilt es vor allem die notwendige Bildungssprache und die jeweiligen Fachsprachen der Fachgegenstände zu vermitteln und zu erlernen (Pineker-Fischer, 2017). Die Sprache begegnet den Lernenden dabei sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form, wobei Sprache nicht immer verbalisiert werden muss. Auch nonverbale Sprachformen in Form von Bildern oder Symbolen können im Unterricht zum Einsatz kommen (Leisen, 2011).

Selten treten die verschiedenen Sprachformen isoliert auf, viel häufiger ist die Kombination der Sprachen. So werden die Schüler:innen im (Fach-)Unterricht mit all diesen verschiedenen Sprachformen konfrontiert (Leisen, 2011). Im Zuge des sprachsensiblen Fachunterrichts soll es zu einem bewussten Umgang mit dieser Vielfalt an Sprachformen kommen. Bevor auf den sprachsensiblen Fachunterricht näher eingegangen werden kann, ist es daher notwendig, die verschiedenen Sprachformen zu definieren und voneinander abzugrenzen. Erst durch die Kenntnisse und das Bewusstsein zu den verschiedenen Sprachformen wird im Unterricht ein bewusster Umgang von Seiten der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen möglich.

2.1.1. Alltags- bzw. Umgangssprache

Wie der Name bereits andeutet, wird die Alltags- bzw. Umgangssprache von den Angehörigen einer Sprachgemeinschaft im täglichen Gebrauch verwendet. Dabei handelt es sich um eine informelle Sprachform, welche gekennzeichnet ist durch eine vorwiegend mündliche Kommunikation. Die Alltagssprache wird auch als die Sprache der Nähe bezeichnet, da sie durch eine Face-to-Face-Kommunikation, mit vorherrschender Spontanität, Kontextgebundenheit und einer Vertrautheit der Gesprächspartner:innen gekennzeichnet wird. Die sprachlichen Kompetenzen in der Alltagssprache werden als BICS-Fähigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills) bezeichnet. Diese alltagssprachliche Kompetenz wird benötigt, um vielfältige alltägliche, gesellschaftliche Situationen bewältigen zu können. Als Gegenstück zur Alltagssprache und den BICS kann die Bildungssprache mit den CALP-Fähigkeiten (Cognitive Academic Language Proficiency) angesehen werden – nähere Ausführungen zur Bildungssprache folgen in Kapitel 2.1.2. Wichtig ist die Tatsache, dass die Beherrschung der alltagssprachlichen Kompetenz als Voraussetzung angesehen werden muss, um darauf aufbauend bildungssprachliche Kompetenzen zu entwickeln (Pineker-Fischer, 2017). Die Bezeichnung der BICS und CALPS,

als eine Klassifikation dieser verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten, geht auf Cummins (1979) zurück.

Durch die mündliche Kommunikation ist die Alltagssprache von einer spontanen Produktion geprägt, wodurch es zum Auftreten von grammatikalisch unvollständigen, oft kurzen Sätzen kommt. Ein weiteres Merkmal ist das häufige Zusammenziehen von Wörtern oder Wortgruppen. Meist herrscht ein direkter Bezug zwischen Sprecher:in und Adressat:in, indem direkte Fragen oder Anweisungen kommuniziert werden (Pineker-Fischer, 2017). Weitere typische Kennzeichen der Alltagssprache sind die Verwendung von Füllwörtern, häufige Gedankensprünge, eine zirkuläre Argumentation und eine unpräzise Wortwahl (Leisen, 2011).

Im Kontext Schule können die Kinder zu Beginn noch auf ihre vertraute Alltagssprache zurückgreifen, eine Sprache, in der sie sich (meist) gut ausdrücken können. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass diese vertraute Alltagssprache für Schüler:innen mit anderer Erstsprache eine andere Sprache sein kann – wodurch sich für diese Schüler:innen noch ein zusätzlich erschwerender Faktor ergibt. Sie müssen dadurch eine große sprachliche Hürde überwinden, die sich sowohl in der deutschen Alltagssprache ergibt als auch in den notwendigen Sprachformen im deutschsprachigen Unterricht (Michalak et al., 2015).

Im Verlauf der Bildungsbiographie überwiegt bzw. soll die Bildungssprache in der schulischen Kommunikation überwiegen. Diese Tatsache stellt die Lernenden vor eine große Herausforderung: Sie werden mit einer Sprachform konfrontiert, welche konzeptionell schriftlich ist und dadurch auf den Regeln der Schriftsprache basiert. Hinzukommt noch die Schwierigkeit der unterschiedlichen Fachsprachen in den Fachgegenständen, wodurch ihnen oft die sprachlichen Kompetenzen fehlen, um sich in der Bildungs- bzw. Fachsprache korrekt auszudrücken – weshalb sie auf die vertraute Alltagssprache zurückgreifen (Michalak et al., 2015).

2.1.2. Bildungssprache

Die Bildungssprache wird auch als Sprache der Distanz bezeichnet und die Fähigkeit darin, wie bereits erläutert wurde, als CALP (cognitive academic language proficiency). Damit kann sie als Pendant zur Alltagssprache angesehen werden, welche die Sprache der Nähe darstellt. Im Gegensatz dazu wird die Bildungssprache in formellen Kommunikationssituationen (mündlich und schriftlich) eingesetzt. Angewendet und gelernt wird diese Sprachform primär im Bildungsbereich. Sie wird aber auch in alltäglichen Massenmedien, wie Fernsehen und Zeitung, eingesetzt. Damit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sowohl alltagssprachliche als auch bildungssprachliche Kompetenzen benötigt werden, um erfolgreich am gesellschaftlichen

Leben teilnehmen zu können. Besonders für den schulischen Erfolg ist die Kompetenz in der Bildungssprache maßgeblich beeinflussend und damit notwendig. Anders als die Alltagssprache findet die Aneignung der Bildungssprache jedoch nicht automatisch statt, sondern muss gezielt gelehrt und erlernt werden – diese Aufgabe obliegt dem formalen Kontext in Schule, Ausbildung und Studium (Pineker-Fischer, 2017).

Die Bildungssprache wird in einem eher monologischen, schriftlichen oder mündlichen Situationen verwendet und bedingt spezifische Sprachhandlungen, wie beispielsweise *beschreiben*, *erklären* und *argumentieren* – daraus resultieren spezifische Textsorten, z.B. ein Bericht, eine Zusammenfassung oder eine Erörterung. Bildungssprachliche Äußerungen und Texte sind kontextunabhängig und weisen eine raumzeitliche Distanz auf. Bei der bildungssprachlichen Produktion muss auf stilistische Konventionen geachtet werden, welche gekennzeichnet sind durch Sachlichkeit, Präzision und einer logischen Gliederung bzw. Argumentation. Als grammatikalisches Merkmal fallen im Bereich des Satzbaus lange, vollständige und komplexe Sätze sowie Satzstrukturen mit zahlreichen Nebensätzen auf, welche mit einer Vielzahl von Fachwörtern, Nominalisierungen, Komposita, unpersönlichen Ausdrücken, Passivkonstruktionen, Präfix- und Partikelverben sowie Konnektoren formuliert werden. Konnektoren (z.B. Konjunktionen) dienen innerhalb eines Textes dazu, Bezüge und Verweise herzustellen und damit die Kohäsion aufzuzeigen (Gogolin et al., 2020). Grundlegend orientiert sich die Bildungssprache in schriftlicher als auch in mündlicher Form an der konzeptionellen Schriftlichkeit und damit an den allgemeinen Regeln des Schriftsprachgebrauchs (Pineker-Fischer, 2017).

Die Bildungssprache erfüllt drei Funktionen: (a) *kommunikative Funktion*, als Medium des Wissenstransfers; (b) *epistemische Funktion*, als Werkzeug des Denkens; und (c) *sozialsymbolische Funktion*, als Eintritts- und Visitenkarte, im Sinne einer persönlichen Ressource (Morek & Heller, 2012). Die erst und zweit genannten Funktionen können als Hauptfunktionen angesehen werden, indem sie die Bildungssprache als Mittel des Lehrens und Lernens beschreiben (Gogolin et al., 2020). Mithilfe der Bildungssprache kann Fachwissen in verständliche Alltagsbedeutungen bzw. -situationen überführt werden, wodurch sie eine Vermittlerrolle zwischen der Wissenschaftssprache bzw. Fachsprache und der Alltagssprache einnimmt. Die Bedeutungerschließung erfolgt aus rein sprachlichen Informationen, welche die obigen Merkmale aufweisen, und damit schwierig im Verständnis sein können – eine ausreichend hohe Sprachkompetenz ist deshalb Voraussetzung. Im Gegensatz zur Fachsprache steht die Bildungssprache allen bzw. sollte allen zur Verfügung stehen, die sich durch eine allgemeine Schulbildung ein grundlegendes Wissen angeeignet haben. Dabei wächst die bildungssprachliche Kompetenz

entlang der Bildungsbiographie, indem die kognitiven sprachlichen Anforderungen in der Schule, Ausbildung oder im Studium kontinuierlich ansteigen. Wie bereits einleitend zur Bildungssprache angemerkt wurde, erfolgt die Aneignung nicht selbstständig. Eine Unterstützung beim Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen ist notwendig, damit ein gelingender Übergang von der konzeptionellen Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit erfolgen kann (Pineker-Fischer, 2017).

Nach Leisen (2011) kann die Bildungssprache als Sammelbegriff verschiedener Sprachformen angesehen werden. So vereint die Bildungssprache in sich die Fachsprache, Symbolsprache, Unterrichtssprache, mathematische Sprache und Bildsprache (Leisen, 2011).

2.1.3. Unterrichtssprache

Die Unterrichtssprache ist eine spezifische Sprachform für das Lehren und Lernen im Unterricht, dabei ist sie stark an die jeweiligen Unterrichtssituationen angepasst. Je nach Unterrichtsfach, mit dessen spezifischer Fach- und Sprachkultur, kann die Unterrichtssprache verschiedene Ausprägungen annehmen (Leisen, 2011). Zunächst ist sie eng mit der Bildungssprache verknüpft, jedoch nicht identisch. Wie die Bildungssprache weist auch die Unterrichtssprache Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit auf. Anders als die Bildungssprache verbleibt sie jedoch nicht ausschließlich auf dieser Ebene, sondern kann in Unterrichtsgesprächen auch alltagssprachlich geprägt sein – womit sie Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit übernimmt. Häufig wird die Unterrichtssprache als Bindeglied bzw. Verbindung zwischen der Alltags-, Fach- und Bildungssprache betrachtet, da es in unterschiedlichen Unterrichtsgesprächen zu unterschiedlichen Vermischungen dieser Sprachformen kommen kann – immer mit dem Ziel das Lehren und Lernen zu ermöglichen und sprachliche Barrieren abzubauen (Kimmerle, 2018).

2.1.4. Fachsprache

Bei der Fachsprache handelt es sich um einen Teilbereich bzw. um eine spezielle Ausprägung der Bildungssprache, welche von Expertinnen und Experten in den Bereichen der Wissenschaft oder Technik sowie in unterschiedlichen Institutionen verwendet wird. Daraus ergibt sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Fachsprachen, je nach Fachrichtungen und Berufsgruppen (Kimmerle, 2018). Fachsprachliche Kompetenzen werden erworben, indem man sich in einem gewissen Fachgebiet Wissen aneignet. Oftmals wird die Fachsprache entlang der Berufstätigkeit und zum Teil in der schulischen Bildung erworben (Leisen, 2011). Die Fachsprache dient einer präzisen Kommunikation, die durch Deutlichkeit, Eindeutigkeit, Verständlichkeit, Ökonomie und Anonymität gekennzeichnet ist. Damit diese Präzision in der Kommunikation erreicht

werden kann, müssen Fachsprachen in ihrer Verwendung und ihrem spezifischen Wortschatz normiert und geregelt sein (Kimmerle, 2018). Gebraucht wird die Fachsprache vor allem in schriftlicher Form in Fachtexten, dabei handelt es sich um sorgfältig geplante und überarbeitete Texte, welche sich an keinen direkten Adressaten richten, sondern primär an fachliche Expert:innen oder an fachlich interessierte Menschen (Pineker-Fischer, 2017).

Anzumerken ist, dass in der Alltagssprache sowie in der Bildungssprache immer mehr Fachtermini und dazugehörige Fachtexte aus Fachsprachen übernommen werden. Wodurch sich die Wichtigkeit ergibt, mittels Schulbildung eine ausreichende fachsprachliche bzw. bildungssprachliche Kompetenz zu erreichen. Das Erlernen der Fachsprache stellt für die Lernenden häufig die größte Herausforderung dar, da sich die Fachsprache stark von der Alltagssprache unterscheidet (Kimmerle, 2018). Die strukturellen Eigenheiten der Fachsprachen betreffen den Wortschatz, die Grammatik und die Textsorten – wodurch die Effizienz und Präzision der Fachsprache erreicht werden kann und sich gleichzeitig die Schwierigkeiten im Verständnis ergeben (Michalak et al., 2015). In den folgenden drei Absätzen werden die strukturellen Eigenheiten der Fachsprache näher betrachtet und die wichtigsten Merkmale beschrieben. Aufgrund der Komplexität der sprachlichen Eigenheiten, kann dies hier an dieser Stelle nur auszugshaft und im notwendigen Maß als Grundlage für diese Masterarbeit stattfinden.

Der fachsprachliche Bereich des Wortschatzes ist gekennzeichnet durch eine Fülle an Fachtermini (Leisen, 2011), wie z.B. *Kohlenhydrate*, *Nahrung* oder *Protein*. Viele dieser Wörter müssen im Sinne von Vokabeln als neue Fachbegriffe erlernt werden, wie beispielsweise *Nahrung* als Synonym für Essen und Trinken. Fachtermini können auch teilweise aus der Alltagssprache bekannt sein, z.B. *fettarm*, *proteinreich* oder *unverdaulich*. Die Bedeutung dieser Fachwörter wird in der Fachsprache jedoch noch präzisiert und ergänzt, da sie in der Alltagssprache meist nur vereinfacht bzw. unvollständig bekannt ist. Zudem gibt es auch Wörter, die aus der Alltagssprache bekannt sind, jedoch in der Fachsprache eine völlig andere Bedeutung haben, wie etwa das Wort *Stärke*. Charakteristisch für die Fachsprache ist die Wortbildung der Fachwörter durch Komposita (siehe Glossar), das bedeutet, dass Wörter zusammengesetzt werden und damit neue Wörter ergeben, z.B. *Magendarmtrakt* (Magen + Darm + Trakt), *Speiseröhre* (Speise + Röhre) oder *Speichelfluss* (Speichel + Fluss). Solche Zusammensetzungen funktionieren nicht nur mit Nomen, sondern können auch aus Nomen und Adjektiven, z.B. *säurehaltig* (Säure + haltig) oder aus zwei Adjektiven *größtmöglich* (groß + möglich) gebildet werden. Bei den Komposita handelt es sich meist um Determinativkomposita (siehe Glossar), bei denen die zusammengesetzten Wörter nicht vertauscht werden können – da sie aus Bestimmungswort und

Grundwort bestehen. Das Grundwort ist der Kern des Wortes, welcher durch das Bestimmungswort näher bestimmt wird. Als Beispiel kann *die Magensäure* genannt werden: *Säure* ist das Grundwort, wodurch das Wort *Säure* die grammatischen und semantischen Merkmale des Wortes vorgibt. Das Bestimmungswort *Magen*, präzisiert um welche Säure es sich handelt. Manche Komposita weisen jedoch eine völlig neue Bedeutung auf, welche nicht aus den Grundbedeutungen beider Wörter hervorgeht – die Bedeutungen dieser Komposita müssen erlernt werden. Ein weiteres Wortbildungsverfahren ist die Wortbildung mittels Affixe (siehe Glossar), indem Prä- und Suffixe hinzugefügt werden, z.B. *zerlegen*, *Fettzerlegung* oder *Flüssigkeit*. Teilweise können Bedeutungen durch die Affixe erklärt und entschlüsselt werden, beispielsweise signalisiert das Präfix *zer-* eine Zerstörung oder Verkleinerung (*zerlegen*, *zerkleinern*) (Michalak et al., 2015).

Die Fachsprache weist oft komplexe Satzstrukturen auf, mit langen, verschachtelten Sätzen. Damit einher geht, dass diese Sätze schwerer verständlich sein können und eine fachsprachliche bzw. bildungssprachliche Kompetenz voraussetzen. Beispielhaft für solche komplexen Satzstrukturen können Konditionalsätze (siehe Glossar) mit einer Wenn-Dann-Beziehung oder Relativsätze (siehe Glossar) und Finalsätze (siehe Glossar) genannt werden. Sehr häufig werden Fachtexte in unpersönlicher Form verfasst, indem das unpersönliche Pronomen *man* (siehe Glossar) oder Passivkonstruktionen (siehe Glossar) eingesetzt werden – durch Passivkonstruktionen wird die Handlung in den Mittelpunkt gesetzt (Michalak et al., 2015).

Auf textlicher Ebene finden sich in Fachtexten zahlreiche Wiederaufnahmeelemente, dies bedeutet, dass mithilfe mehrerer verschiedener Wörter oder Wortgruppen auf denselben Inhalt verwiesen wird – es wird damit eine Kohärenz vermittelt. Der Leser bzw. die Leserin muss erkennen und verstehen, dass beispielsweise *Nahrung*, *Mahlzeit*, *Essen*, *Gericht* oder auch *sie* und *diese/dieses/dieser* das Gleiche bezeichnen. Dieses Vorgehen kann als Verweiskette bezeichnet werden, welche sich aus dem Kontext ergibt und erschlossen werden muss. Besonders *er/sie/es* als Personalpronomen können das Verständnis erschweren, da man für den richtigen Verweis das grammatische Geschlecht (Genus) (siehe Glossar) der Wörter nachvollziehen können muss (Michalak et al., 2015). In der Produktion von Fachtexten bedarf es einer genauen Einhaltung bestimmter, verlangter Textmuster, z.B. bei einem Bericht, Protokoll oder Rezept. In Fachtexten kommt es häufig zu einer Kombination von verschiedenen Darstellungsformen bzw. Sprachformen, so können neben der Fachsprache auch die Formalsprache, Symbolsprache, mathematische Sprache, Bildsprache und Bildungssprache verwendet werden (Michalak et al., 2015).

Schüler:innen sollten in den Fachgegenständen so weit befähigt werden, dass sie die verschiedenen Fachsprachen in grundlegender Form erlernen. Erst mit diesen fachsprachlichen Grundlagen wird ihnen eine Teilhabe an der Kommunikation in den einzelnen Fächern möglich. Im schulischen Kontext weisen Fachtexte sehr charakteristische Muster auf, so wird das Fachwissen in Schulbüchern meist definiert, beschrieben und erklärt (Michalak et al., 2015). Wie bereits beschrieben wurde ist für das Verstehen von Fachtexten viel Wissen über das Thema und die dazugehörige Fachsprache notwendig. Es ist daher ratsam, solche Texte im Unterricht erst dann einzusetzen, wenn die Lernenden schrittweise an die Fachsprache herangeführt wurden und ausreichend fachsprachliche und bildungssprachliche Kompetenz aufgebaut haben. Von Beginn an können die Schüler:innen mithilfe von Merksätzen und Definitionen sowie bewusste Aufschlüsselungen der Fachtexte an die Fachsprache herangeführt werden (Leisen, 2011).

2.1.5. Formalsprache und Symbolsprache

Bei der Formalsprache und Symbolsprache handelt es sich meist um generalisierte bzw. vereinfacht dargestellte Sachverhalte, indem diese mit bestimmten Symbolen, Fachzeichen, Skizzen oder mathematische Formeln und Darstellungen gezeigt werden. Besonders häufig werden diese Sprachformen in Fachtexten verwendet (Leisen, 2011).

2.1.6. Bildsprache

Eine weitere Form der Sprache, die im (Fach-)Unterricht gehäuft vorkommt, ist die Bildsprache. Mithilfe von bildlicher Sprache können Sachverhalte erklärt und visualisiert werden, wodurch die verbalisierte Sprache unterstützt oder auch vereinfacht werden kann. Beispielfür die Bildsprache können Fotografien und Zeichnungen genannt werden, aber auch Grafiken sowie Diagramme können zur Bildsprache gezählt werden (Leisen, 2011).

Aus den Ausführungen zu den verschiedenen Sprachformen wurde nun ersichtlich, mit welcher sprachlichen Fülle und Komplexität die Schüler:innen im Unterricht in Berührung kommen. Ein grundlegendes Verständnis für all diese Sprachformen aufzubauen, insbesondere für die Bildungs-, Unterrichts- und Fachsprache, ist für die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht sowie für den Aufbau von Interesse und Verständnis wichtig. Erst durch das Verständnis der Sprache kann ein Zugang zu den Inhalten des Faches gefunden werden, denn ohne Worte fehlt die Zugriffsmöglichkeit (Pineker-Fischer, 2017). Vor diesem Hintergrund sollte jeder Unterricht und somit auch Fachunterricht als Sprachunterricht angesehen werden, wodurch ein sprachsensibles Vorgehen notwendig wird. Wie ein solcher sprachsensibler Fachunterricht aussehen und funktionieren kann, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

2.2.Sprachsensibler Fachunterricht

Die Sprache ist die Grundlage eines jeden Unterrichts – fachliche Inhalte können nur mithilfe von Sprache (in verschiedenen Formen) vermittelt werden. Es kann somit gesagt werden, dass die Sprache eine Voraussetzung für das Lernen ist (Michalak et al., 2015). Da jeder Unterricht somit Sprache nutzen muss, kann begründet werden, weshalb jeder Unterricht auch als Sprachunterricht betrachtet werden kann. Es soll zu einer Verbindung von Fach und Sprache kommen. Dies sollte jedoch nicht so verstanden werden, dass Fachlehrkräfte die deutsche Sprache als solche unterrichten. Primär unterrichten Fachlehrkräfte ihr Fach und da es dazu Sprache braucht, ist es auch ihre Aufgabe, die dazu notwendigen sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln (Leisen, 2011). Die sprachliche Bildung liegt also sowohl in der Verantwortung der Lehrkräfte sprachlicher Fächer als auch in der der Fachlehrkräfte – wodurch die Zusammenarbeit sprachlicher und fachlicher Lehrkräfte sinnvoll ist (Michalak et al., 2015).

Sprachsensibler Fachunterricht basiert auf dem Gedanken, dass das Fachlernen und das Sprachlernen im Fach voneinander abhängen und das eine aus dem anderen resultiert. Das Sprachlernen findet im Fachunterricht anhand von fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen statt, welche bearbeitet werden und damit zu fachlichen Sprachhandlungen führen (Leisen, 2023). Ein Kern des sprachsensiblen Fachunterrichts ist das Erwerben der Sprachkompetenz in authentischen Anwendungssituationen und Auseinandersetzungen mit den Fachinhalten (Leisen, 2011). Die Parallelität des fachlichen und sprachlichen Lernens muss von den Lehrkräften in der Unterrichtsplanung und -durchführung berücksichtigt werden – damit ergeben sich große Anforderungen an Fachlehrkräfte, welche meist keine spezifische Ausbildung in der Sprachvermittlung haben. Die Orientierung an den Regeln und Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts (Kap. 2.2.1) kann hierfür eine Hilfestellung bieten.

Wie bereits mehrfach beschrieben wurde, hat jeder Fachunterricht eine spezifische Form der Sprache und Sprachverwendung. Bezüglich dieser Sprachkompetenzen kann der Sprachunterricht bzw. der Deutschunterricht die Lernenden nur bedingt unterstützen. Allgemeine Kenntnisse zur deutschen Sprache, wie sie im Deutschunterricht vermittelt werden, stellen die notwendige Ausgangsbasis und Ergänzung für die fachsprachlichen Kompetenzen dar. Im Fachunterricht benötigen die Kinder bzw. Jugendlichen darüber hinaus zusätzliche fachsprachliche Arbeitsweisen und Zugänge, sowie Fachvokabular und fachspezifisches Kontextverständnis. Die Vermittlung dieser bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen obliegt den Fachlehrkräften (Michalak et al., 2015). Damit kann aufgezeigt werden, weshalb sprachsensibler Fachunterricht notwendig ist und von den Fachlehrkräften in ihrer Unterrichtsplanung und -

durchführung mitbedacht werden sollte. Wie der sprachensible bzw. -bewusste Fachunterricht funktionieren kann und welche Prinzipien er verfolgt, soll in den folgenden Kapiteln erläutert werden.

2.2.1. Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts

Der sprachensible bzw. sprachbewusste Fachunterricht verfolgt bestimmte didaktische Grundsätze und Prinzipien, um die Sprachkompetenzen der Schüler:innen im Fachunterricht zu fördern. Diese Prinzipien können als Anhaltspunkte verstanden werden, entlang derer sprachsensibler Fachunterricht gestaltet werden kann. Hier nun folgend werden auf die ausführlichen Schilderungen der zehn Prinzipien nach Michalak et al. (2015) zurückgegriffen und mit Verweisen aus Leisens (2023) vier Prinzipien ergänzt bzw. in Verbindung gebracht, um ein umfassendes Bild der Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts zu zeichnen.

(1) Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen: Das erste Prinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts wurde in dieser Arbeit bereits mehrmals erwähnt bzw. angedeutet. Es geht darum, dass fachliches und sprachliches Lernen immer in Verbindung stehen und voneinander abhängig sind. Werden im Unterricht fachliche Inhalte erlernt, so erfolgt gleichzeitig die Aneignung von dazugehörigen sprachlichen Mitteln. Zentral ist hierbei das kontextabhängige Lernen von sprachlichen Kompetenzen entlang der fachlichen Inhalte, wodurch die Sprache in ihrer Funktionsweise direkt wahrgenommen werden kann. Fachliche Inhalte stehen im Fachunterricht jedoch klar im Fokus und sprachliche Übungs- und Lernaufgaben resultieren daraus. Sprache in einer solchen Form und in einem Kontext zu erlernen, ist in der Schule eine Besonderheit des Fachunterrichts und ist im Sprachunterricht nicht bzw. kaum möglich (Michalak et al., 2015).

(2) Transparenz der Anforderungen: In jedem Unterricht sollen klare Anforderungen und Erwartungen für die Unterrichtsstunde bzw. Aufgabe formuliert und kommuniziert werden. So sind im sprachsensiblen Fachunterricht neben den fachlichen Anforderungen auch sprachliche Kompetenzerwartungen zu setzen. Ein besonderes Augenmerk ist darauf zu legen, dass die fachlichen Kompetenzerwartungen mit den sprachlichen Mitteln und Textsorten verknüpft werden und damit die Verbindung dieser beiden Kompetenzbereiche aufgezeigt wird. Ratsam ist die Offenlegung der fachlichen und sprachlichen Ziele zu Beginn jeder Unterrichtsstunde, sowie die abschließende Reflexion der erreichten oder eventuell nicht erreichten Ziele am Ende der Unterrichtsstunde (Michalak et al., 2015).

(3) Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden: Damit das zweite Prinzip des sprachbewussten Fachunterrichts umgesetzt werden kann, bedarf es der Berücksichtigung des dritten Prinzips. Die gesetzten fachlichen und sprachlichen Ziele müssen sich am aktuellen Fach- und Sprachniveau der Lerner:innengruppe orientieren. Erst durch die bewusste Einschätzung des Niveaus, kann durch die Lehrkraft passendes Material vorbereitet und eventuell notwendige sprachliche Hilfen zusammengestellt werden. Meist treten in Lerner:innengruppen große Unterschiede im fachlichen und sprachlichen Können auf. So stellen verschiedene Lehr- und Lernmaterialien für manche Lernende nur wenig und für andere wiederum eine sehr große Herausforderung dar (Michalak et al., 2015). Nach Leisen (2023) sollten Schüler:innen bewusst mit kalkulierten kognitiven und sprachlichen Herausforderungen konfrontiert werden. Die Anforderungen sollten dabei leicht über ihrem aktuellen individuellen Fach- und Sprachkönnen liegen, wodurch sie die Aufgabe mit Anstrengung bewältigen und sich persönlich weiterentwickeln können.

(4) Von der Alltagssprache zur fachlichen Kommunikation: Ein Ziel des schulischen Unterrichts ist die Begleitung und Unterstützung des Übergangs von der konzeptionellen Mündlichkeit (Alltagssprache) hin zur konzeptionellen Schriftlichkeit (Bildungs- und Fachsprache). Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, stellt hierbei der Fachunterricht eine besondere Gelegenheit dar, sprachliche Kompetenz entlang des fachlichen Wissens aufzubauen. Hierbei ist es ratsam vom Konkreten zum Abstraktem vorzugehen. Dies bedeutet, der (Fach-)Unterricht sollte so konzipiert sein, dass das Wissen zunächst konkret anhand von Anschauungsmaterial oder Experimenten eingeführt wird und mithilfe der alltagssprachlichen Kompetenzen der Lernenden beschrieben wird. Die zunächst konzeptionell mündliche Beschreibung kann als erster Schritt den Verstehensprozess unterstützen. Erst danach sollten fachsprachliche Strukturen in die abstrakte Beschreibung überführen. Es erfolgt dadurch ein schrittweises Heranführen an die Fachsprache, indem ein bewusster Zwischenschritt mit der Alltagssprache gewählt wird (Michalak et al., 2015).

(5) Vermittlung von Textkompetenz: Fachliches Lernen erfolgt textgestützt, weshalb der Arbeit an Texten in jedem Fachunterricht eine besondere Bedeutung zukommt. Schüler:innen müssen deshalb an diese Texte herangeführt werden. Sie sollen eine Vertrautheit mit Sachtexten aufbauen, sowie ein Verständnis über ihre Funktion und Struktur. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Texte unter dem fachlichen und sprachlichen Aspekt gezielt auszuwählen und sie hinsichtlich eventueller sprachlicher Stolpersteine zu untersuchen. Die Texte sollen so gestaltet werden, dass ihr Aufbau das Verständnis erleichtert und der Textinhalt Stück für Stück

erarbeitet werden kann. Die sprachliche Unterstützung, welche begleitend und unterstützend zu den Fachtexten von der Lehrperson gegeben wird, sollte sich am aktuellen sprachlichen und sachlichen Wissensstand orientieren. Neues Fachvokabular bedarf häufig einer Erklärung, hinzukommend sollten die Schüler:innen auf fachspezifische Wortverknüpfungen, sprachliche Strukturen, Satzkonstruktionen und Textaufbau aufmerksam gemacht werden. Auch die richtige Leseweise eines Sachtextes muss eingeübt werden, indem zu Beginn Texte gemeinsam erarbeitet werden (Michalak et al., 2015).

(6) *Fokus auf sprachliche Strukturen:* Der Fachunterricht liefert fachlichen Kontext in Form von Sachtexten, Experimenten oder Kommunikationen etc., dadurch können grammatische Strukturen und kommunikative Funktionen der Fachsprache transparent vermittelt und angewendet werden. Es findet kein isolierter Grammatikunterricht statt, dies ist auch nicht die Aufgabe und das Ziel des Fachunterrichts. Viel mehr dient der Fokus auf sprachliche Strukturen dazu, sich reflektiert mit Sprache zu beschäftigen. Der Mehrwert für den Fachunterricht bietet sich besonders in der bewussten Wahrnehmung von Sprachmustern und der Textgrammatik als zwei Bereiche, welche sehr fachspezifisch geprägt sein können. Indem diese Strukturen und Muster wahrgenommen und besprochen werden, kann im ersten Schritt die Textrezeption gefördert werden. Bedeutend ist auf lange Sicht der positive Effekt auf die selbstständige Textproduktion, da die Schüler:innen Textgliederungen, Satzanfänge und fachspezifische Formulierungen und Wortschatz übernehmen können. Zusammengefasst kann dies als ein funktionales Einüben von Gebrauchsmustern im Fachunterricht bezeichnet werden (Michalak et al., 2015).

(7) *Gezielte Wortschatzarbeit im fachlichen Kontext:* Im schulischen Alltag benötigen Schüler:innen einen umfangreichen Wortschatz, um einerseits dem Unterricht folgen zu können und sich andererseits an der Unterrichtskommunikation aktiv beteiligen zu können. Der Wortschatz muss dafür sowohl in die Breite (Anzahl der bekannten Vokabeln) als auch in die Tiefe (formale, morphologische, syntaktische und semantische Informationen zu einem Wort) weiterentwickelt werden. An dieser Entwicklung ist bzw. kann der Fachunterricht maßgeblich beteiligt sein, indem gezielte Wortschatzarbeit stattfindet. Hierfür gilt es zunächst Fachvokabular zu vermitteln, aber im weiteren Schritt auch typische fach- bzw. bildungssprachliche Formulierungen einzuüben. In der Wortschatzarbeit kann unterschieden werden in den sogenannten *passiven Wortschatz*, der durch das Lesen und Hören gefördert wird, und dem *aktiven Wortschatz*, welcher durch mündliche oder schriftliche Äußerungen aktiviert wird. Finden keine nähere Beschäftigung und Thematisierung des Wortschatzes statt, so verbleiben die ca. 300 neu gelernten

Wörter eines Schuljahres im *potenziellen Wortschatz*. Erst durch die gezielte Einführung oder aus gelungenem Entschlüsseln anhand des Welt- und Sprachwissens, kann ein neues Wort zunächst in den passiven Wortschatz aufgenommen werden – was dazu führt, dass ein öfter gelesenes bzw. gehörtes Wort wiedererkannt wird. Nach mehrmaligem Lesen und Hören, sowie dem Wissen über Bedeutung, Kontext und Verwendung, kann das Wort in den aktiven Wortschatz übertragen und somit produktiv verwendet werden. Es sollten Wortschatzübungen für das gezielte Abrufen, Behalten und Verwenden folgen – eine reine Auflistung in Form einer Vokabelliste reicht hierfür nicht aus. Vielmehr sollten anspruchsvolle Übungen zur Vernetzung von Wort und Kontext eingesetzt werden, um so eine vernetzte Abspeicherung zu erreichen. Vernetzungen können auf zahlreichen Ebenen stattfinden, so beispielsweise in semantischen, morphologischen oder affektiven Netzen sowie in Sachfeldnetzen. Je mehr Ebenen angesprochen werden, desto sicherer wird das Wort im Gedächtnis abgespeichert und abgerufen. Neue Wörter werden nicht nur geplant und bewusst in den Unterricht eingeführt, sondern können auch spontan und ungeplant in der Unterrichtskommunikation vorkommen. Hier fällt der Lehrkraft die Aufgabe zu, diese Wörter bewusst zu thematisieren, zu erklären und dabei an vorhandenes Vorwissen anzuknüpfen. Handelt es sich bei den Wörtern um Gegenstände oder Vorgänge, so kann es hilfreich sein, diese anhand von Bildern, realen Gegenständen, Gestik oder Pantomime zu veranschaulichen bzw. selbst ausprobieren zu lassen (Michalak et al., 2015).

(8) *Anlässe zum sprachlichen Handeln durch Methodenvielfalt*: Durch abwechslungsreiche Methoden sollen im Unterricht möglichst viele Sprech- und Schreibanlässe geschaffen werden, in denen die Schüler:innen selbstständig und aktiv Sprache gebrauchen. Erreicht werden kann dies durch kooperative Lernsettings, wie Partner- und Gruppenarbeiten – so können die Lernenden in einen Austausch kommen und gemeinsam die Inhalte erarbeiten. Arbeiten in Form eines Projektunterrichts oder eines entdeckenden Lernens und Lehrens, können als offene Aufgabenformate dazu dienen Schüler:innen zu motivieren, sich intensiv mit Inhalten zu beschäftigen. Sie werden dazu angehalten ausführliche und komplexe Äußerungen zu formulieren und verschiedene kommunikative Rollen einzunehmen, wie beispielsweise die Rollen eines Moderators, Fachexperten oder Berichterstatters. Nach solchen mündlichen Arbeitsformen soll eine schriftliche Arbeitsphase anschließen, in der die Kinder bzw. Jugendlichen ihre Ergebnisse, Erkenntnisse und Begründungen verschriftlichen. Für das Verfassen von Texten ist es ratsam Formulierungshilfen für fachsprachliche Strukturen und Muster anzubieten. Formen des kooperativen Schreibens eignen sich hierfür besonders, da so sowohl allein als auch gemeinsam an Texten gearbeitet werden kann, beispielsweise durch die Methoden der Textlupe und Schreibkonferenz. Diese Methoden stammen aus dem Deutschunterricht und können im Fachunterricht

in leicht abgewandelter Form zum Einsatz kommen, indem die verfassten Texte besonders hinsichtlich der Inhalte und Fachwörter verglichen und besprochen werden. Weitere Methoden, welche die Schüler:innen zum sprachlichen Handeln in mündlicher als auch schriftlicher Form animieren, sind das Partnerbriefing, das kooperative Partnerinterview und das Expertenpuzzle – diese Methoden eignen sich besonders für den Fachunterricht, da sie Facharbeit im kooperativen Settings ermöglichen (Michalak et al., 2015). Unterschiedliche Methoden können auch dazu dienen verschiedene Darstellungsformen der Sprache zu verwenden, einzufordern und produzieren zu lassen. Der Wechsel der Darstellungsformen, zwischen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sowie Visualisieren, Formalisieren, Modellieren und Konkretisieren, kann als ein Kern der sprachsensiblen Didaktik angesehen werden – da so sprachliche Hürden umgangen bzw. ausgeglichen werden können. Sollte ein Lernender bzw. eine Lernende eine Darstellungsform nicht verstehen, so wird es ihm bzw. ihr eventuell in einer anderen ermöglicht (Leisen, 2023).

(9) Berücksichtigung sprachlicher Aspekte bei der Leistungsermittlung und -bewertung: Die individuellen sprachlichen Entwicklungsstände der Lernenden sollten auch in der Leistungsermittlung und -bewertung im Fachunterricht Berücksichtigung finden. Neben den typischen ergebnisorientierten Überprüfungen in Form von schriftlichen Tests, können ergänzend dazu prozessorientierte Leistungen miteinbezogen werden. So können beispielsweise Forschertagebücher, Lernportfolios oder Projektpräsentationen zur prozessorientierten Leistungsbeurteilung herangezogen werden. In der Bewertung sollten fachliche Leistungen unabhängig von den sprachlichen Kompetenzen erfasst werden. Sprachliche Unsicherheiten sollten aufgegriffen und in die sprachliche Förderung des weiteren Unterrichts integriert werden. Bei der Korrektur von schriftlichen Arbeiten können die Rückmeldungen und Anmerkungen der Lehrkraft dazu dienen, die Schüler:innen in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen – dies kann durch Hinweise für angemessene Formulierungen und Strukturen umgesetzt werden. Insgesamt ist eine Vielfalt an unterschiedlichen Formen der Leistungserbringung zu forcieren, so können alle Schüler:innen ihr fachliches Wissen beweisen, ohne durch ihre sprachlichen Kompetenzen gehandicapt zu sein (Michalak et al., 2015).

(10) Angemessene Lehrersprache: Kinder und Jugendliche benötigen sprachliche Vorbilder, von denen sie richtige Sprachmuster übernehmen können. Besonders jene Kinder bzw. Jugendliche, welche aus bildungsfernen Familien stammen oder Deutsch als Zweitsprache erlernen, haben meist nur mangelnden Gesprächskontakt, insbesondere bezüglich der richtigen Korrektur ihrer eigenen Aussagen von Seiten der Eltern. Vor diesem Hintergrund agieren Lehrpersonen

in der Schule als Sprachvorbilder, wodurch ein reflektierter Umgang mit Alltags-, Bildungs- und Fachsprache notwendig ist. Häufig neigen Lehrpersonen dazu Erklärungen fachlicher Inhalte in der Alltagssprache, also konzeptionell mündlich, zu erklären – dies ist für das Verständnis auf Seiten der Lernenden hilfreich. Gleichzeitig kommt es aber zu einer Vernachlässigung der Bildungs- und Fachsprache. Ein bewusster Einsatz der verschiedenen Sprachformen sollte das Ziel sein, da die Schüler:innen damit sprachliche Routinen kennenlernen, welche meist aus der Kombination bestehen. Wichtig ist die Orientierung und Anpassung an das sprachliche Niveau der Schüler:innengruppe, sowohl hinsichtlich der sprachlichen Mittel als auch des Sprechtempos und der nonverbalen Mittel. Bewusster Einsatz von Sprache bezüglich der Inhalte kann in Form von Wiederholungen, kurzen Zusammenfassungen oder durch Kombination verschiedener Sprachformen unterstützt werden. Die Rolle als sprachliches Vorbild sollte von Lehrkräften aber dennoch nicht im Sinne einer Überbewertung ihres eigenen Redeanteils interpretiert werden. Das Ziel muss sein, die Schüler:innen sprachlich anzuregen und Gelegenheiten zum eigenen aktiven Sprachgebrauch zu bieten – welcher durch die Lehrkraft begleitet und wenn notwendig korrigiert bzw. unterstützt wird (Michalak et al., 2015). Leisen (2023) benennt ein ähnliches Prinzip, indem er beschreibt, dass es ein bildungssprachliches Sprachbad benötigt. Darunter versteht er den ständigen Kontakt der Schüler:innen mit der Bildungssprache sowie der Fachsprache, wodurch ein Sprachbewusstsein entsteht, sowie Funktionen und kommunikative Wirkungen erkannt werden können. Basierend darauf wird es den Lernenden ermöglicht anhand von sprachlichen Vorbildern und Kontakt eigene Sprachhandlungen erfolgreich zu bewältigen.

2.2.2. Sachtexte im Fachunterricht

Sachtexte stellen einen zentralen Bestandteil der Lern- und Lehrmittel im Bereich des Fachunterrichts dar. Ihre Verwendung ist zweifach motiviert: Zum einen fungieren sie als Quellen zur Vermittlung fachspezifischen Wissens und dienen somit als Informationsgrundlage. Zum anderen stellen sie eigenständige Lernobjekte dar, da sie das sprachliche Lernen anregen und fördern (Leisen, 2012).

Sachtexte sind in vielfältiger Form für eine breite Palette von Themen und Fachbereichen verfügbar. So finden sich Sachtexte beispielsweise in Sach- und Fachmagazinen, Lexika, Online-Artikeln und Lehrbüchern. Im schulischen Kontext werden jene Sachtexte aus Schulbüchern bevorzugt verwendet, da sie gezielt für den Einsatz im schulischen Unterricht konzipiert und gestaltet sind. Werden Sachtexte im Unterricht verwendet, so kann dies aus unterschiedlichen Absichten geschehen, wie zum Beispiel die Suche nach gezielten Informationen und

Themen, die Erarbeitung von Fachinhalten für Präsentationen, zur Beantwortung inhaltlicher Fragen oder die Orientierung an Sachtexten für eine spätere eigenständige Textproduktion. Je nach Lese- und Arbeitsabsicht benötigen die Schüler:innen verschiedene Herangehensweisen an die Sachtexte, welche sich durch Lesestile und Lesetechniken unterscheiden können. Wenn das Ziel darin besteht, einen umfassenden Überblick über ein Thema zu gewinnen, bietet sich eine extensive Lesemethode an. Für gezielte Informationen hingegen kann selektives und orientierendes Lesen von Vorteil sein. Intensives Lesen wird erforderlich, wenn eine ganzheitliche Erfassung des Textinhalts notwendig ist. Falls zu Beginn unklar ist, welche Lesestrategie am besten geeignet ist, kann ein zyklischer Ansatz verfolgt werden. Dabei erfolgt zunächst ein extensives Lesen zur Überblicksgewinnung, gefolgt von einem intensiven Lesen, zur gezielten Informationsentnahme (Leisen, 2012).

Um den Schüler:innen das Leseverstehen und die Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen im Umgang mit Sachtexten zu ermöglichen, werden bestimmte Prinzipien verfolgt: (1) Das *Prinzip der eigenständigen Auseinandersetzung* beinhaltet, indem die Lernenden durch Arbeitsaufträge dazu angeleitet werden, sich eigenständig mit Sachtexten auseinanderzusetzen. (2) Das *Prinzip der Verstehensinseln* legt nahe Zwischenschritte zu setzen, indem auf bereits verstandene Inhalte aufgebaut wird, was als Verstehensinsel bezeichnet werden kann. Erst nachdem das Verständnis für bekannte Passagen festgehalten wurde, werden neue, nicht verstandene Textabschnitte erschlossen. Das *Prinzip der zyklischen Bearbeitung* (3) impliziert, wie der Begriff "zyklisch" nahelegt, dass die Lernenden durch variierende Arbeitsaufträge schrittweise zum Textverständnis geführt werden. Hierbei erfolgt zunächst eine orientierende Lektüre, gefolgt von einer extensiven und abschließend einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text. Dieser Ansatz erweist sich insbesondere bei schwierigen Texten als zielführend, da er eine stufenweise Annäherung an den Textinhalt ermöglicht. Das nächste *Prinzip des Leseprodukts* (4) kann effektiv mit der zyklischen Bearbeitung verbunden werden, indem während der Bearbeitung unterschiedliche Leseprodukte generiert werden. Diese Leseprodukte reflektieren das Textverständnis der Lernenden, wodurch die Lehrkraft individuell darauf reagieren kann. Insbesondere das *Prinzip der Anschluss- und Begleitkommunikation* (5) wird im Unterricht häufig angewendet. Nach dem Lesen eines Sachtextes folgt ein mündlicher Austausch, bei dem die Lernenden mit der Lehrkraft oder untereinander über den Text diskutieren. Es ist jedoch wichtig sicherzustellen, dass den Lernenden ausreichend Zeit für die eigenständige Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den Sachtexten gegeben wird (Leisen, 2012).

Jeder Fachunterricht weist eigene Sachtexte mit spezifischen Strukturen und Merkmalen auf, die unterschiedliche Zugangs- und Herangehensweisen bedingen. Grundsätzlich kann für den Umgang mit Sachtexten im Unterricht eine offensive oder defensive Form gewählt werden – diese Entscheidung obliegt der Lehrkraft. Der offensive Umgang mit Sachtexten zielt darauf ab, die Leser:innen an den Text anzupassen, indem sie durch gezielte Strategien und Lesetraining dazu angeregt werden, ihr Textverständnis und ihre Lesekompetenz zu verbessern – der Text wird im Original belassen. Im Gegensatz dazu erfolgt beim defensiven Umgang mit Sachtexten eine Anpassung des Textes an die Leser:innen, indem dieser modifiziert, vereinfacht und/oder gekürzt wird, um den Zugang und das Verständnis zu erleichtern – es entsteht damit ein alternativer Text. Langfristig betrachtet sollte das Ziel klar darin liegen, den Lernenden die Kompetenzen zu vermitteln sich Texte eigenständig zu erschließen. Damit dies gelingen kann, sollte ein offensiver Umgang mit Sachtexten im Unterricht angestrebt werden (Leisen, 2012).

2.2.3. Sprachliche Herausforderungen und häufige Problemfelder bei der Vermittlung von Fachsprache

Die zehn Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts verdeutlichen, mit welchen Herausforderungen sowie Anforderungen Schüler:innen im schulischen (Fach-)Unterricht konfrontiert werden. Es kann besonders im Fachunterricht von einer Doppelbelastung durch sprachliche und fachliche Anforderungen gesprochen werden. Dabei weisen sowohl Kinder bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund als auch jene mit Deutsch als Erstsprache Schwierigkeiten beim Erwerb der Bildungs- und Fachsprache auf. Grundlegend kann festgehalten werden, dass die Bildungssprache und die Fachsprache wie Fremdsprachen erlernt und demnach auch als solche vermittelt werden müssen. Es gibt jedoch die Tendenzen, dass in den Schulen bildungssprachliche Kompetenzen bereits vorausgesetzt werden und deren Aufbau daher nicht mehr gezielt unterstützt wird (Pineker-Fischer, 2017).

Wie nun bereits mehrfach beschrieben wurde, weist jedes Fach eine ihm eigene mündliche und schriftliche Sprachkultur auf. Der Fachunterricht hat die Aufgabe die Schüler:innen in diese spezifische Sprachverwendung einzuführen. Wie bei jedem Spracherwerb, treten auch beim Erwerb von bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen Schwierigkeiten und Fehler auf. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es hierbei, diese Schwierigkeiten zu erkennen und im besten Fall einem Bereich zuzuordnen, um dadurch systematische Förderung zu ermöglichen. Die Bereiche, in denen die Schwierigkeiten angesiedelt sein können, umfassen die Morphologie (siehe Glossar) und Syntax (siehe Glossar) der Fachsprache, fachtypische Sprachstrukturen, Fachinhalte und Strukturen von Fachtexten (Leisen, 2011). Damit Lehrkräfte die auftretenden

Probleme diesen Bereichen zuordnen können, benötigen sie explizites Wissen zu den verschiedenen Sprachformen, insbesondere der Fachsprache, und deren strukturellen Besonderheiten – wie sie in Kapitel 2.1.4 beschrieben wurden.

Indem Lernende häufig verschiedene sprachliche Register, wie die Alltags-, Bildungs- und Fachsprache, vermischen, können Unsicherheiten in deren Gebrauch sichtbar werden. Auffällig kann das Suchen nach Fachbegriffen sein, indem die Schüler:innen versuchen, den gesuchten Begriff zu umschreiben – ein begrenzter (Fach-)Wortschatz wird sichtbar. Manche Kinder bzw. Jugendliche vermeiden das Formulieren von vollständigen, fachsprachlichen Sätzen, indem sie Ein-Wort-Antworten geben oder sehr unstrukturiert und unpräzise sprechen. Schwierigkeiten mit der Fachsprache können sich auch dadurch äußern, dass zwar fachliche Sprachstrukturen verwendet werden, jedoch im Kontext falsch eingesetzt werden. Das Arbeiten mit Fachtexten stellt für Schüler:innen mit fachsprachlichen Schwierigkeiten meist eine Hürde dar, die sich in Verwirrung und Überforderung äußern können (Leisen, 2011). Die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Fachsprache können sich sehr vielfältig äußern, wie aus den Schilderungen ersichtlich wird. Für den richtigen Umgang müssen Lehrkräfte dahingehend sensibilisiert und aufmerksam gemacht werden – dies kann durch das Beachten der Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts erreicht werden.

2.3.Methoden der Sprachvermittlung und -förderung

Die Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts machen das angestrebte Ziel der sprachlichen Lernförderung im Fachunterricht deutlich. Dabei resultieren die Möglichkeiten der Sprachvermittlung und -förderung aus den fachlichen Kontexten und den damit verbundenen Anforderungen und Anlässen (Michalak et al., 2015). Um diese Anlässe und damit einhergehenden Schwierigkeiten bewältigen zu können, benötigen die Schüler:innen sprachliche Unterstützung. Eine solche sprachliche Unterstützung kann in verschiedenen Arten und Methoden angeboten werden. Besonders häufig wird das Prinzip des „Scaffoldings“ eingesetzt, weshalb dieses hier als nächstes beschrieben wird. Darauf folgen Ausführungen zu den Methoden aus dem „Methoden-Werkzeug“ nach Leisen (2011). Anhand dieser Methoden kann gezeigt werden, wie sprachsensibler Fachunterricht umgesetzt werden kann. Überleitend aus dem Prinzip des „Scaffoldings“ sowie der Methoden-Werkzeuge wird abschließend das Konzept der durchgängigen Sprachbildung erläutert, welches im engen Zusammenhang mit dem sprachsensiblen Fachunterricht steht.

2.3.1. Prinzip des „Scaffoldings“

Wie der Name „Scaffolding“ engl. „Baugerüst“ bereits signalisiert, handelt es sich bei diesem Prinzip um ein Unterstützungssystem, welches aus dem Kontext verschiedener Spracherwerbs- und Lerntheorien sowie des Erst- und Zweitspracherwerbs stammt. Ziel ist es jene Schüler:innen, welche die Unterrichtssprache als Zweitsprache erlernen, schrittweise an die sprachlichen und fachlichen Inhalte heranzuführen (Kniffka & Roelcke, 2016). Die sprachliche Unterstützung erfolgt dabei nicht dauerhaft, sondern wird nur vorübergehend angeboten und muss gleichlaufend zum Kompetenzerwerb abgebaut werden. Diese temporären sprachlichen Hilfen werden in diesem Kontext als „Scaffolds“ bezeichnet. Das „Scaffolding“ muss jedoch nicht auf den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht bzw. (Fremd-)Sprachunterricht beschränkt bleiben, sondern eignet sich für jeglichen Sprachunterricht – wodurch das „Scaffolding“ für den sprachsensiblen Fachunterricht mitbedacht und eingesetzt werden kann (Michalak et al., 2015).

In der Umsetzung kann in „Makro- und Mikro-Scaffolding“ unterschieden werden. Dabei betrifft das „Makro-Scaffolding“ die Unterrichtsvorbereitung: Es soll zu einer Material-/Bedarfsanalyse kommen, mit einer einhergehenden Lernstandanalyse und basierend darauf erfolgt abschließend die Unterrichtsplanung. Die Umsetzung in Form der Unterrichtsinteraktion erfolgt anschließend im „Mikro-Scaffolding“. Das Prinzip des „Scaffoldings“ beruht also nicht auf Arbeitsblättern oder sonstige Lernhilfen, sondern das Ziel ist es, die Schüler:innen bei ihrem Kompetenzerwerb zu begleiten und nötige Anstöße zu geben (Kniffka & Roelcke, 2016). Durch das Prinzip des „Scaffoldings“ erfahren die Lernenden *was sie wie* tun sollen, um daraus resultierend das selbstständige Bewältigen späterer ähnlicher Aufgaben zu erreichen. Es werden somit Lernstrategien, sowie prozedurales und metakognitives Wissen aufgebaut, welches die Schüler:innen befähigt selbstständig zu handeln (Pineker-Fischer, 2017). Durch mehrere, kleinschrittige Arbeitsaufgaben kommt es damit zu einer Annäherung an die Fachsprache und es erfolgt ein langsamer, geleiteter Übergang von der konzeptionellen Mündlichkeit hin zur konzeptionellen Schriftlichkeit – und damit zu einer Aneignung der sprachlichen Fachinhalte (Michalak et al., 2015). Sobald die Lernende bzw. der Lernende die sprachliche (und fachliche) Handlung selbstständig ausführen kann, wird das Baugerüst „Scaffolding“ abgebaut (Pineker-Fischer, 2017).

Im Sinne des „Scaffoldings“ im Fachunterricht sollten durch die Fachlehrer:innen drei Orientierungshilfen für die sprachliche Förderung im Fach beachtet werden: (1) Das sprachliche Vorwissen der Lernenden muss durch verschiedene Methoden aktiviert werden; (2) fachbezogene Sprachförderung orientiert sich an Fachinhalten; und (3) im Sinne der tätigkeitsbezogenen

Sprachförderung muss ein Fokus auf der Vermittlung von Techniken und Strategien liegen, welche das selbstständige Weiterlernen induzieren (Pineker-Fischer, 2017).

2.3.2. „Methoden-Werkzeuge zur Sprachbildung“ nach Leisen

Das Konzept der Methoden-Werkzeuge zur Sprachbildung nach Leisen (2011, 2013) ist eng mit dem Prinzip des „Scaffoldings“ verknüpft und findet somit im sprachsensiblen Fachunterricht häufige Anwendung. Durch den Einsatz von Methoden-Werkzeugen sollen im Unterricht Situationen erzeugt und geboten werden, in denen die Sprachfähigkeiten durch unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten verbessert werden können. Je nach Lerner:innengruppe können die eingesetzten Werkzeuge eher offen oder eng gestaltet werden sowie mehr oder weniger Unterstützung bieten. Mithilfe der Methoden-Werkzeuge können sowohl fachliche als auch sprachliche Inhalte in abwechslungsreicher und anregender Form vermittelt werden. Besonderes Augenmerk sollte auf die Anpassung an die Lerner:innengruppe gelegt werden, indem die Werkzeuge nach den (individuellen) Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet werden – sodass eine Binnendifferenzierung erreicht werden kann (Leisen, 2011).

Bei diesen Methoden-Werkzeugen handelt es sich um Verfahren, Materialien und Hilfsmittel, welche die Schüler:innen im fachlichen und sprachlichen Lernen unterstützen sollen. Die Methoden-Werkzeuge nach Leisen (2011, 2013) beinhalten insgesamt 40 Methoden, die für die Sprachförderung im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts geeignet sind (Leisen, 2013). An dieser Stelle sollen exemplarisch einige Methoden-Werkzeuge genannt werden, eine vollständige Auflistung aller 40 Methoden-Werkzeuge findet sich im Anhang. Besonders bekannte Methoden sind beispielsweise Wortlisten, Textpuzzles, Mind-Maps, Bildergeschichten sowie Satzmuster und Satzbausteine. Weniger bekannte, aber besonders anregende Methoden, bei denen unterschiedliche Sprachformen benötigt und angesprochen werden sind „Stille Post“ und „Kugellager“ (Leisen, 2013). Ebenfalls im Anhang finden sich kurze Beschreibungen zu den Methoden-Werkzeugen.

Die Methoden-Werkzeuge können maßgeblich zum Ziel des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts beitragen, indem die Schüler:innen dabei unterstützt werden sprachliche Hürden zu überwinden und sich dadurch fachliche Inhalte anzueignen. Da dies nicht innerhalb eines kurzen Zeitraums erreicht werden kann, sondern sich im Gegenteil, über einen längeren Zeitraum und kumulativ über mehrere Stufen erstreckt, sollte Sprachbildung als durchgängige Aufgabe eines jeden Faches wahrgenommen werden. Damit ergibt sich die Schnittstelle zum Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“, welches im Rahmen des Modellprogramms „FörMig“

(Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt wurde (Gogolin, 2020).

2.3.3. Konzept der durchgängigen Sprachbildung

Wie das Adjektiv „durchgängig“ bereits nahelegt, geht es in der durchgängigen Sprachbildung um die ständige Weiterentwicklung der schul- und bildungssprachlichen Kompetenzen entlang des gesamten Bildungsprozesses. Der Grundgedanke basiert somit darauf, dass alle am sprachlichen Bildungsprozess beteiligten Institutionen sowie Personen zusammenarbeiten und aneinander anschließen. Dadurch wird es möglich an den jeweiligen Lernstand der Lernenden anzuschließen und die Kompetenzen weiter auszubauen. Die Schul- und Bildungssprache wird hierbei als eine Voraussetzung für schulischen Erfolg verstanden (Gogolin, 2020).

Für die Durchgängigkeit der sprachlichen Bildung sind jedoch nicht nur die Schnittstellen zwischen den Bildungseinrichtungen (vertikale Verbindungsstellen) zu verbinden, sondern ebenfalls die Sprachformen verschiedener Unterrichtsfächer sowie die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen (horizontale Verbindungsstelle). Für das Gesamtkonzept der durchgängigen Sprachbildung bedarf es somit einer Verbindung der vertikalen und horizontalen Verbindungsstellen zwischen den Bildungseinrichtungen bzw. Institutionen sowie den Fächern innerhalb der Bildungseinrichtungen (Gogolin & Lange, 2011).

Um das Konzept der durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern umzusetzen, stellen sich für den (Fach-)Unterricht folgende Aufgaben bzw. Herausforderungen:

- *Explizitheit:* Es bedarf eines sprachsensiblen Unterrichts, welcher konkret auf die unterschiedlichen Sprachformen (Alltags-, Bildungs- und Fachsprache) und deren Unterschiede eingeht. Dadurch können die Lernenden ein Sprachgefühl entwickeln und lernen die Sprachformen angemessen einzusetzen.
- *Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit:* Unterschiedliche Erstsprachen, das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache sowie andere sprachliche Voraussetzungen und Ressourcen müssen erkannt und berücksichtigt werden. Besonders DaZ-Lernende benötigen oft mehr Zeit für das Lernen und Anwenden neuer sprachlicher und fachlicher Inhalte. Für den Unterricht kann es eine Bereicherung darstellen, wenn die Erstsprachen dieser Lernenden miteinbezogen werden.
- *Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus:* Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus kann die Chance bieten, Kinder bzw. Jugendliche dazu anzuregen auch zuhause eigenaktiv bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben bzw. sich

diesen anzunähern. Die Durchgängigkeit der sprachlichen Bildung kann sich somit auch auf das Elternhaus erstrecken.

- *Sprachliche Sensibilität und Vorbildfunktion der Lehrkräfte:* Die Lehrkraft nimmt eine sprachliche Vorbildfunktion für die Schüler:innen ein. Sich dessen bewusst zu sein und die persönlichen Sprachhandlung an den Lernenden auszurichten stellt hierfür eine Voraussetzung dar (Gogolin & Lange, 2011).

Zusammengefasst betrachtet kann die durchgängige Sprachbildung mithilfe dreier Dimensionen beschrieben werden: (1) Bildungsbiographische Dimension; (2) Kooperationsdimension; und (3) Mehrsprachigkeitsdimension. Beruhend auf diesen Dimensionen kann die durchgängige Sprachbildung erreicht werden. Die bildungsbiographische Dimension schließt hierbei bereits an die geschilderte Notwendigkeit der verbundenen Übergänge im Laufe des gesamten Bildungsprozess an. An den Bildungsprozessen und damit an der Sprachbildung beteiligte Personen/Institutionen müssen zusammenarbeiten und sich aufeinander abstimmen, wie die zweite Kooperationsdimension beschreibt. Die dritte Dimension ist individuell auf die Lernende bzw. den Lernenden bezogen und verweist auf die verschiedenen Sprachen und Varietäten, mit denen sie in Kontakt sind, woraus sich die Mehrsprachigkeitsdimension ergibt (Gogolin, 2020).

Ausgehend von den dargestellten Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts sowie der Ziele der durchgängigen Sprachbildung wird deutlich, die Sprachbildung und -förderung betrifft alle Fächer. Somit leistet auch das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt einen maßgeblichen Beitrag für die sprachliche Weiterbildung der Schüler:innen. Bevor konkret auf die Sprachverwendung im fachpraktischen Unterricht in Ernährung eingegangen wird, sollen zunächst allgemeine Bildungsziele des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt sowie der fachpraktische Unterricht überblicksartig dargestellt werden.

2.4.Fachpraktischer Unterricht im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt

Das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt leistet einen maßgeblichen Beitrag zur Grundbildung der Schüler:innen in den Lernbereichen „Ernährung“ und „Haushalt“. Die Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung kann, als Bestandteil der Allgemeinbildung betrachtet werden, um aktiv und reflektiert an der Gesellschaft teilnehmen zu können (TNE, 2008).

Ein grundlegendes menschliches Bedürfnis ist die Nahrungsaufnahme, wobei das erforderliche Wissen für eine bedarfsgerechte und vollwertige Ernährung im Rahmen des „Lernfeldes Ernährung“ innerhalb des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt vermittelt werden soll. Zudem soll ein Sach- und Orientierungswissen in folgenden Bereichen gegeben werden:

Lebensmittelauswahl, nährstoffschonende Zubereitung von Mahlzeiten, Esskultur, Reflektion des eigenen Essverhaltens sowie Wissen zur Vorbeugung von ernährungsbedingten Krankheiten (Buchner & Leitner, 2018).

Im „Lernfeld Haushalt und Konsum“ soll ein Blick dafür geschaffen werden, welche Bedürfnisse Menschen in ihren verschiedenen Lebenslagen haben und wie diese erfüllt werden können. Die primäre Versorgungseinheit ist der Private Haushalt. Alle Menschen leben in einem Privaten Haushalt, entweder allein oder gemeinsam mit der Familie oder anderen Menschen. Um die Bedürfnisse aller zu befriedigen, fallen Arbeiten der Versorgung und Betreuung an sowie Tätigkeiten der Mahlzeitenzubereitung, Reinigung von Wohnung und Bekleidung, Instandhaltung der Haushaltstechnik und die Besorgung von Konsumgütern. Im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt soll im Zuge des Lernbereichs daher ein Überblick über diese Versorgungseinheit gegeben werden und darüber hinaus die Wechselwirkungen mit der Umwelt und anderen Haushalten aufgezeigt werden (Buchner & Leitner, 2018).

Betrachtet man die Themen und Anliegen des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt, welche sich aus den Lernbereichen „Ernährung“ und „Haushalt“ ergeben wird deutlich, dass sich die Bildungsanliegen des Faches an alle Menschen richten (Buchner & Leitner, 2018).

Neben diesen fachspezifischen Themen und Vermittlungszielen werden im Lehrplan auch übergreifende Themen definiert. Das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt kann zu folgenden Themen einen Beitrag leisten: Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung, Entrepreneurship Education, Gesundheitsförderung, Informatische Bildung, Medienbildung, Politische Bildung, Sprachliche Bildung und Lesen, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung sowie Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher:innenbildung. Im Zuge dieser Masterarbeit ist vor allem der Beitrag zur fächerübergreifenden sprachlichen Bildung und Leseförderung herauszustreichen (BMBWF, 2023).

Der *fachpraktische Unterricht*, die *Fachpraxis Ernährung* oder das ‚*Kochen*‘ nimmt einen wesentlichen Teil des Unterrichts im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt in der Sekundarstufe I ein. Diese drei Begriffe werden meist synonym verwendet und beziehen sich auf jenen Teil des Unterrichts, in dem im Zuge der Ernährungsbildung Nahrung zubereitet wird. In Form einer theoriegeleiteten Praxis sollen die Schüler:innen Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen, um im Kontext der Nahrungszubereitung selbstständig und eigenverantwortlich Handeln zu können (Bartsch & Bürkle, 2013). Buchner (2011) definiert die Nahrungszubereitung dabei folgendermaßen:

„Nahrungszubereitung im Unterricht bedeutet, Speisen nach definierten Kriterien zuzubereiten. Im Rahmen der fachpraktischen Übungen zur Nahrungszubereitung wird theoretisch Gelerntes in eigener Durchführung erprobt und geübt, mit dem Ziel, die Handlungen in die alltägliche oder berufliche Routine einzubauen“ (Buchner et al., 2011, S. 138).

Die Nahrungszubereitung kann als eine methodische Umsetzung im Rahmen des fachpraktischen Unterrichts angesehen werden und gliedert sich in vier Phasen: *Vorbereitung, Durchführung, Essen und Nachbereitung* (Bartsch & Bürkle, 2013). Nähere Ausführungen zu diesen vier Phasen des fachpraktischen Unterrichts finden sich in Kapitel 3.1 – indem die vier Phasen gemeinsam mit den dort verwendeten Sprachformen beschrieben werden.

3. Sprache(n) im fachpraktischen Unterricht im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Sprachformen (Kap. 2.1) und dem Wissen zur Notwendigkeit eines sprachsensiblen Fachunterrichts (Kap. 2.2) mit den dafür möglichen Methoden (Kap. 2.3), soll all dies nun gebündelt für das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt herangezogen und im Rahmen dieses Kapitels der Masterarbeit spezifiziert werden. Der Fokus liegt dabei auf dem fachpraktischen Unterricht mit seiner spezifischen Sprachverwendung und Kommunikation. Besonders die ‚eigene Sprachwelt‘ der Rezepte, als fachsprachliche Textsorte, kann Aufschlüsse zur Fachsprache im fachpraktischen Unterricht liefern. Da die Sprachformen nicht isoliert auftreten, sondern ständig in einem Wechselspiel zueinander und miteinander stehen, soll dieser Wechsel in Kapitel 3.1 beschrieben werden. Dabei wird auf die Fachsprache verwiesen, welche für das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt noch nicht genau definiert und beschrieben wurde – daher soll in Kapitel 3.2 eine erste Annäherung zur verwendeten Fachsprache im fachpraktischen Unterricht erfolgen. Abschließend soll in Kapitel 3.3 die Relevanz der Fachsprache im fachpraktischen Unterricht hervorgehoben werden, indem auf den Einsatz, die Funktion und die Bedeutung eingegangen wird.

3.1. Wechselspiel zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache

Wie auch in anderen Unterrichtsgegenständen, werden die Schüler:innen im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt und insbesondere im fachpraktischen Unterricht mit einer Vielzahl an Sprachformen konfrontiert. Dabei treten diese Sprachformen nicht isoliert auf, sondern in einem vielfältigen Wechselspiel, je nach Situation und Anforderung. Betrachtet man den oben skizzierten Unterrichtsablauf des fachpraktischen Unterrichts (Kap. 2.4) gliedert sich die Fachpraxis in *Vorbereitung, Durchführung* (Nahrungszubereitung), *Essen* und *Nachbereitung*

(Bartsch & Bürkle, 2013). Es ist dadurch nachfolgend sinnvoll, entlang dieses Unterrichtsverlaufes das Wechselspiel zwischen der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache zu ergründen und darzustellen. Die Bildungssprache vereint dabei als Überbegriff die Unterrichtssprache, Formalsprache, Symbolsprache und Bildsprache.

Fachpraktischer Ernährungsunterricht: Phase der Vorbereitung

Bevor im Unterricht gemeinsam mit den Schüler:innen Nahrung zubereitet werden kann, bedarf es einer *Vorbereitung*. Diese Phase des Unterrichts umfasst dabei unter anderem die Rezeptausswahl, Rezeptbesprechung, Arbeitsplanung, Einkaufsplanung und -organisation (Bartsch & Bürkle, 2013), sowie die Einteilung in Kochteams und das Finden in der Schulküche. Stellt man die Überlegung an, mit welchen Sprachformen die Schüler:innen in dieser Vorbereitungsphase in Kontakt kommen, so kann das Wechselspiel zwischen der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache beschrieben werden. Zunächst startet die Unterrichtsstunde mithilfe der Bildungs- bzw. Unterrichtssprache, es bedarf einer grundsätzlichen Erklärung der Einheit und des geplanten fachpraktischen Unterrichts. Insbesondere während der Rezeptbesprechung benötigen die Kinder bzw. Jugendlichen sowohl bildungssprachliche als auch fachsprachliche Kompetenzen. Entlang des Rezeptes, als fachsprachliche Textsorte des Ernährung & Haushalt-Unterrichts, können fachsprachliche Begriffe, Satzstrukturen, Bedeutungen und Handlungsbeschreibungen thematisiert und geklärt werden. In dieser Phase können sprachliche Unklarheiten und Vorgänge unmittelbar aufgegriffen und meist mithilfe der Alltagssprache sowie einem Scaffolding-Ansatz entschlüsselt werden – als eine Hinleitung bzw. Brücke zur Bildungs- und Fachsprache.

Fachpraktischer Ernährungsunterricht: Phase der Vorbereitung

Anschließend an die Vorbereitung folgt die *Durchführung* der Speisenzubereitung. Die Zubereitung erfolgt meist in Kochteams, bestehend aus zwei bis drei Schüler:innen – übergeordnet angeleitet durch die Lehrperson. Innerhalb der Gruppe müssen die Gruppenmitglieder miteinander kommunizieren, um einen Zeit- und Arbeitsplan festzulegen und verschiedene Aufgaben untereinander zu verteilen. Hierbei sollte die Lehrperson, wenn möglich, nur unterstützend und begleitend eingreifen (Bartsch & Bürkle, 2013). Während der Durchführung erfolgt eine intensive Kommunikation zwischen den Schüler:innen innerhalb eines Kochteams. Die Mitglieder müssen sich einen Überblick über die Arbeiten verschaffen und die Arbeitsschritte gemeinsam entlang der Rezepte besprechen. Eine fachsprachliche Kommunikation unter den Lernenden wird dadurch ermöglicht und gefördert. Die Basis für die Kommunikation stellt die Alltagssprache dar, auf Grundlage derer fachsprachliche und bildungssprachliche Anweisungen

der Rezepte (bestenfalls) gemeinsam entschlüsselt und besprochen werden. Neben der Zubereitung kommt es häufig auch zu Alltagssprachlichen Gesprächen zwischen den Lernenden und der Lehrperson. So kann in dieser Phase des fachpraktischen Unterrichts das Wechselspiel der Sprachformen beobachtet werden.

Fachpraktischer Ernährungsunterricht: Phase des gemeinsamen Essens

Nach der Zubereitung der Speisen erfolgt das gemeinsame *Essen*. Einen Teil des fachpraktischen Unterrichts stellt das Essen der gemeinsam zubereiteten Speisen dar. In der Fachpraxis sollte ein Fokus auf das bewusste Konsumieren der Speisen gelegt werden. Indem die Lernenden durch die Lehrperson dazu angeregt werden, über die Speisen zu sprechen und die Zubereitungsart sowie den Geschmack zu bewerten bzw. zu reflektieren. Das Essen in der Tischgemeinschaft fördert ebenso die Gemeinschaft und regt zu persönlichen Gesprächen an (Bartsch & Bürkle, 2013). In dieser Phase liegt zunächst ein deutlicher Fokus auf der Alltagssprachlichen Kommunikation in Form der Tischgespräche zwischen den Kindern bzw. Jugendlichen sowie der Lehrperson. Darüber hinaus, kann je nach Anregung durch die Lehrperson, auch eine fach- und bildungssprachliche Kommunikation gefördert werden. Mögliche Themen hierfür sind die persönlichen Geschmacksempfindungen der Schüler:innen oder die selbst erprobten Zubereitungsarten der Einheit. Die Lehrperson kann in einem solchen Gespräch regulierend eingreifen und auf die Verwendung der Bildungssprache sowie Fachsprache mit den Regeln der konzeptionellen Schriftlichkeit hinweisen.

Fachpraktischer Ernährungsunterricht: Phase der Nachbereitung

In der abschließenden *Nachbereitung* erfolgen die Aufräumarbeiten. Häufig wird diese Phase des Unterrichts nicht als Unterricht, sondern von den Schüler:innen als unbeliebte Notwendigkeit wahrgenommen. Hilfreich ist es in dieser Phase eine Routine einzuführen bzw. bestimmte Standards festzulegen, anhand derer die Nachbereitung erfolgen kann. Arbeiten, die in dieser Phase erledigt werden müssen, sind beispielsweise das Säubern der Arbeitsflächen, Abwaschen von Ess- und Kochgeschirr sowie das richtige Einsortieren der Arbeitsutensilien (Bartsch & Bürkle, 2013). Da diese Phase oft nicht als Unterricht empfunden wird, erfolgt die Kommunikation in dieser Phase meist in der Alltagssprache, sowohl zwischen den Schüler:innen als auch mit der Lehrperson. Während den Aufräumarbeiten tratschen die Kinder bzw. Jugendlichen häufig untereinander. Nur am Rande können fachsprachliche Nachfragen entstehen, beispielsweise während benutzte Arbeitsutensilien oder Lebensmittel weggeräumt werden – indem die

korrekten fachsprachlichen Bezeichnungen und die dazugehörigen Aufbewahrungsorte der Arbeitsgeräte adäquat benannt werden können.

Entlang der einzelnen Phasen des fachpraktischen Unterrichts nach Bartsch und Bürkle (2013) konnte skizziert werden, dass das Wechselspiel zwischen den Sprachformen deutlich erkennbar ist. Indem die Lehrperson darauf achtet, können in den einzelnen Phasen bewusst (mehr) bildungs- und fachsprachliche Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen und eingefordert werden. Die Schüler:innen erlernen so die Fachsprache des Faches Ernährung & Haushalt sowohl passiv, durch das Lesen und Zuhören, als auch aktiv, durch selbstständiges Sprechen und Ausprobieren – wodurch der Fachunterricht seinen Beitrag zur sprachlichen Bildung leistet.

3.2.Fachsprachliche Strukturen im fachpraktischen Unterricht

In manchen Unterrichtsfächern, wie beispielsweise Chemie, Biologie und Mathematik, wurden die jeweiligen Fachsprachen und deren sprachliche Strukturen genau definiert und deren Vermittlung didaktisch aufbereitet sowie erprobt. Im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt fehlt eine solche Festlegung der Fachsprache und die didaktische Aufbereitung bis dato beinahe gänzlich. Daher soll es in diesem Kapitel darum gehen, eine erste Annäherung zu schaffen, indem fachsprachliche Strukturen von ausgewählten Rezepten, als der zentralen Textsorte im fachpraktischen Unterricht, auf der Wort-, Satz- und Textebene mit den Leitfragen nach Michalak (2013) analysiert werden.

Mithilfe dieser Analyse kann die Komplexität der Sachtexte und der dazugehörigen Fachsprache untersucht werden. Eine solche Analyse der sprachlichen Anforderungen eines Textes kann für Fachlehrpersonen eine Ausgangsbasis darstellen, um komplexe Sachtexte sprachbewusst aufzubereiten und sich vorab für die sprachliche Komplexität zu sensibilisieren. Ausgehend von der Betrachtung der Wort-, Satz- und Textebene kann so herausgefunden werden, welche sprachlichen Elemente eine sprachensible Erklärung benötigen, um dadurch das Textverständnis sicherzustellen (Michalak et al., 2015).

Im fachpraktischen Unterricht in Ernährung ist das ‚Rezept‘ die vorherrschende fachsprachliche Textsorte, mit welcher die Schüler:innen umzugehen lernen. Daher werden hier nun folgend zwei Rezepte aus zwei Schulbüchern der Sekundarstufe I für die Analyse herangezogen. Indem diese Rezepte aus Schulbüchern für das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt herangezogen werden, kann jene Fachsprache betrachtet werden, mit welcher die Schüler:innen gezielt in Kontakt gebracht werden sollen. Die Fachsprache kann dadurch nicht vollständig

dargestellt, wohl jedoch ein erster Einblick gegeben werden. Ziel ist es damit exemplarisch aufzuzeigen, welche (fach-)sprachlichen Strukturen im fachpraktischen Unterricht vorkommen können und daher im Zuge eines sprachsensiblen Fachunterrichts Berücksichtigung finden sollten.

Folgende zwei Rezepte (Abbildung 1 und Abbildung 2) werden für die eigenständige Analyse im Rahmen dieser Masterarbeit herangezogen:

7.5 Geschnetzeltes

#Arbeitsgeräte + Abwiegen

Piktogramme

- 25 min
- 15 min

Bild von fertiger Speise

Abkürzungen:

- 500(g) Fleisch (Schweine-, Kalb- oder Putenfleisch)
- 2 Zwiebeln
- 1-2(EL) Mehl
- 3(EL) Fett oder Öl
- etwas klare Gemüsebrühe oder Wasser
- 1/8(l) Schlagobers
- Salz, Pfeffer
- 1/2(Bd) Petersilie

Alltag/Fach:

1. Zwiebeln **schälen, fein hacken**.
2. Fleisch **in Streifen schneiden, in Mehl wenden**.
3. Fett **erhitzen**, Zwiebeln **anrösten**, bis sie **glasig** sind, Fleisch **dazugeben, unter ständigem Rühren braten**.
4. Fleisch aus der Pfanne nehmen, **warm stellen**. **Bratensatz** mit etwas Suppe oder Wasser **lösen**.
5. Fleisch zurück in die Soße geben, **würzen**, mit **flüssigem Schlagobers verfeinern**.
6. Geschnetzeltes mit **gehackter Petersilie bestreuen**.

Allergene: A, G



150 | SO GELINGT'S

Abbildung 1: Rezept 1 "Geschnetzeltes" (Kratochvill, 2017, S. 150) (Hervorhebungen: Stefanie Handl)

2
Und nun wird praktisch gearbeitet

Wiener Kaiserschmarren

ca. 40 Min.
 4 bis 5 Portionen

Arbeitsgeräte

- Rührschüssel
- Esslöffel
- Kaffeelöffel
- zwei Schmarrenschaufeln
- Handmixer mit Aufsätzen
- Pfanne
- Kaffeelöffel
- Schöpflöffel
- Schneebesen

Arbeitsschritte

Milch, Mehl, Zucker und Vanillezucker in einer Schüssel mit einem **Schneebesen** glatt rühren und etwas quellen lassen.

Inzwischen die Eier trennen:

Das Eidotter in die **Teigmasse** hineinführen.

Das Eiklar mit einer Prise Salz mit dem **Handmixer** zu einem festen **Eischnee** schlagen. *→ Alltag/Fach*

Den Eischnee vorsichtig in den Teig unterheben.

In einer Pfanne Butter erhitzen und den Teig mit einem Schöpflöffel fingerdick hineingießen und mit Rosinen bestreuen.

Den Teig an beiden Seiten goldbraun backen.

Diesen Vorgang so lange wiederholen, bis die Teigmasse aufgebraucht ist. *APK*

Vor dem Servieren mit Staubzucker bestreuen.

TIPP 1: Den Kaiserschmarren serviert man traditionell mit Zwetschenröster oder mit Apfelmus.

TIPP 2: Die Rosinen kann man auch weglassen. Statt Rosinen könnte man auch 2 kleinwürfelig geschnittene Äpfel (Apfelschmarren) oder frische Heidelbeeren in den Teig untermengen.

Zutaten

250 g glattes Mehl
 4 Eier
 1kl Milch
 1 (Pkg) Vanillezucker
 2 EL Kristallzucker
 2 EL Rosinen
 1 Pr. Salz
 1 (Kl) Butter zum Herausbacken
 Staubzucker zum Bestreuen

Fachspezifische Abkürzungen

Abbildung 2: Rezept 2 "Wiener Kaiserschmarren" (Thiel, 2017, S. 50) (Hervorhebungen: Stefanie Handl)

3.2.1. Wortebene

Die Terminologie, die im fachpraktischen Unterricht verwendet wird, entstammt dem gastronomischen Bereich. Die Nahrungszubereitung basiert zumeist auf Rezepten, welche eine spezifische Art der Sprache aufweisen. Die darin verwendete Sprache kann als Fachsprache des Kochens bzw. Küchensprache bezeichnet werden (Gorys, 2015) – da spezifisches Wissen benötigt wird, um die verwendeten Fachwörter verstehen und umsetzen zu können. So können beispielsweise die Wörter „backen, rösten, aufgießen, verrühren, unterheben“ (Pohl, 2007) als essentielle Ausdrücke angesehen werden, welche für das erfolgreiche Ergebnis des Kochprozesses maßgeblich sind. Mithilfe dieser Wörter können die Arbeitsschritte präzise und normiert beschrieben werden, ohne lange Umschreibungen und Ausführungen der notwendigen Tätigkeiten oder Utensilien.

Resultierend daraus liegt nahe, dass die Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts die Fachsprache des Kochens bzw. die Küchensprache ist. Im Rahmen des fachpraktischen Unterrichts der Sekundarstufe 1 ist anzunehmen, dass lediglich eine vereinfachte Form der Küchensprache verwendet wird. Hierbei kann von einer fachsprachlichen Grundkompetenz gesprochen

werden, die sich Schüler:innen im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt der Sekundarstufe 1 aneignen sollen (Angele et al., 2023).

Teilweise kann es im unterrichtlichen Kontext erforderlich sein, die Fachsprache zu vereinfachen oder in einer sprachsensiblen Weise anzupassen, um den Bedürfnissen bzw. den Kompetenzen der Lernenden gerecht zu werden. Ein sensibler Wechsel zwischen einem offensiven und defensiven Zugang zu Sachtexten (siehe Kap. 2.2.2) kann zielführend sein (Leisen, 2012).

Wie einleitend bereits erwähnt wurde, sollen die Wort-, Satz- und Textebene der ausgewählten Rezepte mithilfe der Leitfragen nach Michalak (2013) analysiert werden. Für die *Wortebene* werden folgende Fragen formuliert:

- „Sind Fachbegriffe enthalten, die eine Herausforderung darstellen?
- Werden sie durchgängig einheitlich benutzt?
- Werden Alltagssprachliche Ausdrücke gebraucht, die im fachlichen Kontext eine andere Konnotation haben?
- Kommen fachspezifische Abkürzungen vor?
- Werden Wörter metaphorisch gebraucht?
- Werden Komposita verwendet?
- Mit welchen Affixen (wie zer-, miss-, -bar) werden die Wörter gebildet?“ (Michalak et al., 2015, S. 100)

Es wird am ersten Blick ersichtlich, dass in Rezept 1 (Abbildung 1) Fachwörter verwendet werden. Die Bedeutungen dieser Fachwörter müssen bekannt sein, damit die Arbeitsanweisungen durchgeführt werden können. Je nach Vorwissen können diese Fachwörter eine größere oder kleinere Herausforderung darstellen. In Rezept 1 finden sich folgende Fachwörter: *Schweine-, Kalb- oder Putenfleisch, Schlagobers, Gemüsebrühe, schälen, fein hacken, wenden, erhitzen, anrösten, glasig, braten, Bratensatz, verfeinern, Gemüsebrühe*. Bei der Auswahl dieser Fachwörter wurde auf zwei Küchenlexika zurückgegriffen, wodurch es sich um Fachwörter der Küchensprache handelt (Gorys, 2015; Pohl, 2007). Zudem können fachspezifische Wortgruppen hervorgehoben werden: *in Streifen schneiden, unter ständigem Rühren, warm stellen*. Diese Wortgruppen beschreiben Tätigkeiten genauer: Es sollen Streifen geschnitten werden, es muss ständig also fortlaufend gerührt werden und das Fleisch muss warm gehalten werden – die Rezipient:innen benötigen Fachwissen und Kontextwissen, um diese Tätigkeiten sachgerecht ausführen zu können.

Die verwendeten Fachausdrücke werden in Rezept 1 überwiegend einheitlich verwendet. Lediglich die Wörter *Gemüsebrühe* und *Suppe* werden in der Zutatenliste und den Arbeitsschritten synonym verwendet – hier muss die Leserin bzw. der Leser erkennen, dass es sich um dasselbe handelt. Aus Sicht der Schüler:innen muss hier eine große Transferleistung erfolgen, welche erst durch ausreichend fachsprachliche Kompetenzen erfolgreich stattfinden kann –

ohne die notwendige Kompetenz wird an dieser Stelle eine Hilfestellung und Aufklärung von Seiten der Lehrkraft notwendig sein.

Hinsichtlich der Unterscheidung der Alltagssprachlichen und fachsprachlichen Bedeutung kann in Rezept 1 das Fachwort *Bratensatz* zu Verwirrung führen. Bei diesem Fachwort handelt es sich um ein offensichtliches Komposita, welches auch von den Schüler:innen entschlüsselt werden kann – es setzt sich aus *braten* + *Satz* zusammen. Jedoch hat das Wort *Satz* in der Alltagssprache eine andere Bedeutung, als es in der Fachsprache hat. Im Alltag meint das Wort *Satz* meist einen grammatikalisch, verschriftlichten Satz, der aus mehreren Wörter besteht. In der Alltagssprache kann *Satz* den Satz in einer Flasche oder einem Gefäß bezeichnen, dabei handelt es sich beispielsweise um abgesetztes Fruchtfleisch in einer Fruchtsaftflasche. Es ist anzunehmen, dass die Kinder bzw. Jugendlichen bei der Bedeutung des Wortes *Bratensatz* Unterstützung benötigen und nicht auf Anhieb verstehen, dass es sich um die Bratenrückstände in der Pfanne handelt, welche mit Wasser oder Suppe aufgelöst werden sollen.

Fachspezifische Abkürzungen sind sehr typisch für die Textsorte des Rezepts, meist finden sich die Abkürzungen in der Zutatenliste. In Rezept 1 werden durch Abkürzungen Mengenangaben ausgedrückt: *g* (*Gramm*), *EL* (*Esslöffel*), *TL* (*Teelöffel*), *l* (*Liter*), *Bd* (*Bund*). Diese Abkürzungen gehören ebenfalls zur Fachsprache und müssen erlernt werden, um ihre Bedeutung zu kennen und die Mengenangabe richtig bemessen zu können.

Bei einigen Fachwörtern handelt es sich um Determinativkomposita, sie setzen sich aus zwei Wörtern zusammen: *Schweine-, Kalb- oder Putenfleisch* (*Schwein/Kalb/Pute* + *Fleisch*), *Gemüsebrühe* (*Gemüse* + *Brühe*), *Bratensatz* (*Braten* + *Satz*). Bei den Verben werden unterschiedliche Affixe für die Wortbildung verwendet: *er-hitzen*, *an-rösten*, *dazu-geben*, *ver-feinern*, *be-streuen*.

Auch in Rezept 2 (Abbildung 2) lassen sich zahlreiche Fachwörter finden. Zunächst gibt es die Fachwörter, welche Arbeitsgeräte benennen: *Rührschüssel*, *Esslöffel*, *Kaffeelöffel*, *Schmarrenschaukel*, *Handmixer mit Aufsätzen*, *Pfanne*, *Schöpflöffel* und *Schneebesen*. Bei diesen Fachwörtern wird die Wortbildung mittels Determinativkomposita besonders deutlich, beispielsweise *Rührschüssel* (*rühren* + *Schüssel*), *Handmixer* (*Hand* + *Mixer*) und *Schneebesen* (*Schnee* + *Besen*). Es wird ersichtlich, dass die Komposita dazu dienen, die Arbeitsgeräte zu spezifizieren. Zum Beispiel ist es nicht nur eine Schüssel, sondern eine Rührschüssel zum Rühren – gemeint sind meist große Schüsseln aus Plastik, Glas oder Metall in denen verschiedene Teige gerührt werden können. Die Präzisierung, welche durch Komposita erreicht werden kann, wird

ebenso bei den unterschiedlichen Bezeichnungen für Löffel deutlich: *Esslöffel* (*essen* + *Löffel*), *Kaffeelöffel* (*Kaffee* + *Löffel*) und *Schöpflöffel* (*schöpfen* + *Löffel*). Weitere Fachwörter lassen sich auch in den Arbeitsschritten und der Zutatenliste finden: *glatt*, *rühren*, *quellen*, *Eidotter*, *Teig*, *Teigmasse*, *hineinrühren*, *Prise*, *Eischnee*, *schlagen*, *unterheben*, *erhitzen*, *fingerdick*, *hineingießen*, *bestreuen*, *goldbraun*, *backen*, *aufgebraucht*, *servieren*, *kleinwürfelig*, *untermengen*, *Vanillezucker*, *Kristallzucker*, *Staubzucker* und *Herausbacken*. Diese Aufzählung zeigt deutlich die Fülle an Fachwörtern, die in Rezept 2 für die Zubereitung eines Kaiserschmarrns verwendet werden. Für die Umsetzung des Rezept sind daher fachsprachliche Kompetenzen in der spezifischen Terminologie notwendig. Bei den aufgezählten Fachwörtern lassen sich die charakteristischen Wortbildungsverfahren mittels Komposita und Affixe zeigen. Wie schon bei den Arbeitsgeräten, werden auch in den Arbeitsschritten und der Zutatenliste Determinativkomposita verwendet: beispielsweise *Eidotter* (*Ei* + *Dotter*), *Teigmasse* (*Teig* + *Masse*), *Eischnee* (*Ei* + *Schnee*), *fingerdick* (*Finger* + *dick*), *goldbraun* (*Gold* + *Braun*). Typische Affixe, welche teilweise schon in Rezept 1 gefunden werden konnten, finden sich in Rezept 2: *hineinrühren*, *unter-heben*, *er-hitzen*, *hinein-gießen*, *be-streuen*, *auf-gebraucht*, *unter-mengen*.

Nicht alle Fachwörter werden in Rezept 2 durchgehend einheitlich verwendet: In der Aufzählung der Arbeitsgeräte wird eine *Rührschüssel* genannt, welche in den Arbeitsschritten als solche nicht mehr vorkommt, sondern nur mehr als *Schüssel* bezeichnet wird. Auch gibt es eine Uneinigkeit in der Bezeichnung des Zuckers. In der Zutatenliste werden drei unterschiedliche Arten von Zucker aufgezählt (*Vanillezucker*, *Kristallzucker* und *Staubzucker*), jedoch wird im ersten Arbeitsschritt nur von *Zucker* und *Vanillezucker* gesprochen. Für besonders aufmerksame Leser:innen kann es hier zur Verwirrung kommen, sollte die fachliche Kompetenz nicht ausreichen, um an dieser Stelle zu wissen, ob Kristall- oder Staubzucker benötigt wird.

In den Arbeitsschritten von Rezept 2 wird beschrieben, dass der Eischnee geschlagen werden soll. Beim Wort *schlagen* handelt es sich um ein Fachwort, welches in der Alltagssprache eine andere Konnotation aufweist. Wird in der Alltagssprache jemand bzw. etwas geschlagen, dann handelt es sich dabei um einen Schlag bzw. Hieb mit der Faust oder einem Gegenstand. Hingegen meint das fachsprachliche Wort *schlagen* das Aufschäumen des Eiklars mittels eines Schneebesens oder Handmixers.

Ähnlich wie in Rezept 1 kommen in Rezept 2 für diese Textsorte charakteristische Abkürzungen vor: *g* (*Gramm*), *l* (*Liter*), *Pkg.* (*Packung*), *EL* (*Esslöffel*), *Pr.* (*Prise*), *KL* (*Kaffeelöffel*). Mit diesen Abkürzungen werden wieder unterschiedliche Mengenangaben abgekürzt ausgedrückt.

In Rezept 2 kann ein metaphorischer Gebrauch des Begriffs *goldbraun* festgestellt werden. Dieser Ausdruck soll die erwünschte knusprige Bräunung des Kaiserschmarrns beschreiben. Es ist anzumerken, dass diese Farbe jedoch nicht tatsächlich Gold ist, sondern vielmehr eine spezifische Bezeichnung für die Bräunung im kulinarischen Kontext darstellt.

Zusammengefasst zur fachsprachlichen Wortebene in Rezepten aus Schulbüchern für die Sekundarstufe 1 kann folgendes festgehalten werden: Es kann von einem offensiven Umgang mit Sachtexten gesprochen werden, da die Rezepte zahlreiche Fachwörter enthalten. Diese Fachwörter werden nicht umschrieben, ersetzt oder erklärt, wodurch sich die Schüler:innen im Sinne des offensiven Zugangs die notwendigen fachsprachlichen Kompetenzen aneignen müssen, um mit den Rezepten arbeiten zu können.

Charakteristisch für die Wortebene der Küchensprache ist die Spezifizierung der Arbeitsgeräte und Zutaten durch die Kompositabildung – im Zuge der fachsprachlichen Kompetenz muss es den Schüler:innen gelingen, diese Komposita zu erkennen und zu entschlüsseln, wodurch sich die Bedeutung zumeist ergibt und nur teilweise neu erlernt werden muss. Da in einem Rezept eine Handlung beschrieben wird, sind (fachsprachliche) Verben von zentraler Bedeutung, denn sie drücken aus, was mit den Zutaten und Arbeitsgeräten gemacht werden soll. Ein sensibler Umgang mit gehäuft auftretenden Affixen kann die fachsprachliche Kompetenz der Lernenden fördern. Zur Verdeutlichung kann hierfür das Präfix *hinein-* genannt werden, mithilfe dessen ausgedrückt wird, dass etwas hinzugefügt bzw. zusammengefügt wird: *hineinrühren, hineingeben, hineingießen*.

3.2.2. Satzebene

Fachsprachliche Sätze sind meist lang und verschachtelt. Zudem werden die Sätze mit unpersönlichen Pronomen und sehr häufig in Passivkonstruktionen, ohne ein menschliches Subjekt, formuliert. Auf der Satzebene werden häufig Attribute, als Beifügungen zu Subjekten oder Objekten, verwendet, welche das Verständnis zusätzlich erschweren können (siehe Kap. 2.1.4).

Um die Komplexität der Satzebene zu analysieren formuliert Michalak (2013) folgende Leitfragen:

- Ist die Satzstellung ungewohnt für die Lernenden?
- Ist die Satzkonstruktion komplex/verschachtelt?
- Werden Informationen mithilfe von Nominalisierungen/erweiterten Attributen verdichtet?
- Sind Passivkonstruktionen vorhanden? (Michalak et al., 2015, S. 100)

Diese Fragen können zunächst allgemein für das Rezept, als fachsprachliche Textsorte, beantwortet werden: Für Rezepte ist einerseits die Verwendung von Passivkonstruktionen

charakteristisch. Der Prozess bzw. die Handlung des Kochens und die dazugehörigen Arbeitsschritte stehen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, dabei handelt es sich um das Vorgangspassiv. Wird hingegen ein Zustand beschrieben, so wird dies als Zustandspassiv bezeichnet (Michalak et al., 2015). Andererseits wird in Rezepten häufig der Imperativ verwendet, indem die vorgesehenen Arbeitsschritte als Befehl formuliert werden. In solchen Imperativsätzen kann das Subjekt „du“ implizit sein, dies bedeutet, die Aufforderungssätze werden in einer unpersönlichen Form ohne ein Pronomen verfasst.

Auf der Satzebene ähneln sich die beiden ausgewählten Rezepte (1 und 2), da in beiden kurze, teilweise unvollständige Sätze verwendet werden. Es wird damit abseits von den typischen Passivkonstruktionen oder Imperativanweisungen in Rezepten, eine andere Formulierungsmöglichkeit verwendet. Die Sätze sind kurz und unvollständig, wie beispielsweise in folgenden Beispielsätzen aus Rezept 1 ersichtlich wird: *„Zwiebeln schälen, fein hacken“* oder *„Fleisch in Streifen schneiden, in Mehl wenden“* (Kratochvill, 2017, S. 150). Diese Sätze sind unvollständig, da sie kein Subjekt enthalten, weshalb sie auch als elliptisch bezeichnet werden können. Auffällig ist, dass in Rezept 1 keine Konjunktionen verwendet werden, sondern lediglich eine Aneinanderreihung mit Beistrichen erfolgt. Nur in einem Satz aus Rezept 1 wird die Konjunktion *oder* verwendet: *„Fleisch aus der Pfanne nehmen, warm stellen, Bratensatz mit etwas Suppe oder Wasser lösen“* (Kratochvill, 2017, S. 150), ansonsten erfolgt eine Aneinanderreihung von Anweisungen.

Die Sätze in Rezept 2 sind sehr ähnlich und ebenfalls überwiegend unvollständig, wobei in diesem Rezept in längeren Sätzen die Konjunktion *und* verwendet wird: *„Milch, Mehl, Zucker und Vanillezucker in einer Schüssel mit einem Schneebesen glatt rühren und etwas quellen lassen“* oder *„In einer Pfanne Butter erhitzen und den Teig mit einem Schöpflöffel fingerdick hineingießen und mit Rosinen bestreuen“* (Thiel, 2017, S. 50). Ein grammatikalisch komplexerer Satz aus Rezept 2 ist folgender: *„Diesen Vorgang so lange wiederholen, bis die Teigmasse aufgebraucht ist“* (Thiel, 2017, S. 50). Der Satz besteht aus einem Hauptsatz, der die Anweisung gibt, einen bestimmten Vorgang zu wiederholen. Dieser Vorgang soll so lange durchgeführt werden, bis eine bestimmte Bedingung erfüllt ist, die im folgenden Nebensatz angegeben wird. Der Nebensatz beschreibt die Bedingung, dass der Vorgang fortgesetzt werden soll, bis die Teigmasse vollständig aufgebraucht ist. Komplex ist dies vor allem deshalb, weil der Vorgang in diesem Satz nicht näher beschrieben wird, sondern sich auf mehrere vorherige Arbeitsschritte bezieht. In den zwei Tipps, die am Ende des Rezepts noch zusätzlich gegeben werden, finden sich unpersönliche Formulierungen mit *man*: *„Die Rosinen kann man auch weglassen.“*

Statt Rosinen könnte man auch 2 kleinwürfelig geschnittene Äpfel (Apfelschmarren) oder frische Heidelbeeren in den Teig untermengen“ (Thiel, 2017, S. 50).

Die Analyse der Satzebene in den beiden Rezepten aus den Schulbüchern zeigt, dass die charakteristische Verwendung von Passivkonstruktionen und Imperativanweisungen umgangen bzw. umschrieben wird und stattdessen auf kurze, elliptische Sätze zurückgegriffen wird – dies wird in beiden Rezepten deutlich. Es kann vermutet werden, dass die Arbeitsschritte bewusst mit knappen Anweisungen angeführt werden, um die Handlungsanweisungen klar und direkt zu kommunizieren. Hervorzuheben ist auch, dass sich diese Rezepte durch die kurzen, unvollständigen Sätze an der konzeptionellen Mündlichkeit orientieren und damit einfacher verständlich werden.

Für Fachlehrpersonen des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt ist es wichtig, zunächst festzustellen, welche grammatikalischen Eigenschaften die Sätze in den Rezepten aufweisen. Durch die bewusste Betrachtung der Syntax und der Analyse, ob es sich um Passivkonstruktionen, Imperativsätze oder kurze, elliptische Sätze im Aktiv handelt, kann in fächerübergreifender Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht das Verstehen gezielt verbessert und erreicht werden. Besonders bei Passivkonstruktionen oder dem Imperativ muss beachtet werden, ob diese grammatischen Strukturen bereits im Deutschunterricht besprochen wurden und demzufolge den Lernenden bereits bekannt sind (Michalak et al., 2015). Hierbei bietet sich eine gute Möglichkeit für einen fächerübergreifenden Unterricht mit dem Unterrichtsfach Deutsch an, da im Fachunterricht Ernährung & Haushalt diese grammatikalischen Konstruktionen direkt in den Rezepten beobachtet, gelesen und ausprobiert werden können.

3.2.3. Textebene

Auf der Textebene werden je nach Art des Sachtextes bestimmte Textmuster verlangt. Diese Textmuster müssen eingehalten werden, da sie das charakteristische der Textsorte bzw. des Sachtextes sind. Betrachtet man den Text werden häufig Wiederaufnahmeelemente verwendet, um Kohärenz herzustellen – dies bedeutet es wird mit unterschiedlichen Wörtern auf einen Gegenstand oder einen Vorgang verwiesen (siehe Kap. 2.1.4).

Rezepte stellen eine beschreibende Textsorte dar, die durch ein deutlich erkennbares inhaltliches Schema gekennzeichnet ist. In der Regel gliedern sie sich in drei Abschnitte „Angabe des beschriebenen Gerichts“ (Name der Speise), „Angabe der Zutaten“ und „Beschreibung der Zubereitung“ (Wolańska, 2010). Zusätzlich werden oft Informationen zur Portionsgröße sowie zur Koch- bzw. Backdauer angegeben. Besonders in jenen Rezepten, die sich an unerfahrene

Köch:innen bzw. Schüler:innen richten, finden sich auch Auflistungen der benötigten Arbeitsutensilien.

Diese aufgezählten Abschnitte bzw. Bestandteile eines Rezeptes finden sich nur selten in einem Fließtext, viel häufiger oder gar charakteristisch für Rezepte ist die optisch abgegrenzte Darstellung dieser Abschnitte, beispielsweise in Form von Textfeldern. Resultierend daraus weisen Rezepte diskontinuierliche Darstellungsformen (Michalak et al., 2015) verbunden mit Aufzählungspunkten auf. Diese Form der Darstellung dient der prägnanten und übersichtlichen Darstellung der Inhalte und soll eine schnelle Orientierung und Informationsentnahme ermöglichen. Ein häufiges Merkmal von Rezepten ist zudem die visuelle Darstellung der zubereiteten Speise mittels eines Bildes.

Die allgemein beschriebenen Merkmale eines Rezeptes können an den zwei Beispielen (Abbildung 1 & 2) beobachtet werden. Folgend sollen die Merkmale der Textsorte „Rezept“ sowie die Textebene nach Michalak (2013) analysiert werden – dafür werden folgende Leitfragen herangezogen:

- Ist der Aufbau des Textes für Schüler_innen nachvollziehbar?
- Welche Verknüpfungsmittel (wie *dieser*, *damit*, *infolgedessen*) enthält der Text und worauf beziehen sie sich?
- Werden Wörter durch Fügungen ersetzt, die inhaltlich in keinem direkten Bezug zueinander stehen [...]?
- Welche inhaltlichen Lücken müssen von den RezipientInnen gefüllt werden? (Inferenzbildung)
- Ist der Text durch ein Bild ergänzt? Welche Rolle spielt es?
- Ist das Bild nachvollziehbar? (Michalak et al., 2015, S. 100)

In Rezept 1 finden sich die Abschnitte der Zutaten und der Arbeitsschritte. Die benötigten Arbeitsgeräte werden nicht explizit genannt. Die Angaben zur Zubereitungszeit und zur Backzeit werden mithilfe von Piktogrammen zu Beginn des Rezeptes neben dem Namen der Speise angegeben. Es folgt eine Aufzählung der Arbeitsanweisungen. Rechts daneben soll ein Notizzettel mit Pinnnadel symbolisiert werden, auf dem die Zutatenliste gedruckt ist. Insgesamt handelt es sich um einen typischen Aufbau eines Rezeptes, wodurch der Aufbau für die Schüler:innen nachvollziehbar sein sollte. Verknüpfungsmittel werden keine verwendet, es wird in einfachen Sätzen formuliert.

In Rezept 1 findet sich eine inhaltliche Fügung: Im Arbeitsschritt 3 wird der Bratensatz mit Suppe oder Wasser aufgelöst, danach folgt im nächsten Arbeitsschritt die Aufforderung das Fleisch zurück in die Soße zu legen. Es muss also die inhaltliche Fügung zwischen *Bratensatz mit Suppe/Wasser* und *Soße* stattfinden, welche für Schüler:innen nur durch das Lesen des

Rezeptes schwierig im Verständnis sein könnte. Praktisch vor sich sehend, kann diese Verbindung vermutlich schneller verstanden werden.

Inhaltliche Lücken gibt es in Rezept 1 zahlreiche, da die notwendigen Arbeitsgeräte für die einzelnen Arbeitsschritte nicht genannt werden. Die Schüler:innen müssen daher selbst aus den Anweisungen schließen, welche Arbeitsgeräte sie dafür benötigen. Beispielsweise benötigen sie für Arbeitsschritt 1, in dem die Zwiebel geschält und fein gehackt werden soll, ein Messer und Schneidbrett sowie ein Abfallteller. Besonders für unerfahrene Köch:innen kann hierin eine Verständnishürde bestehen.

Unter dem Rezept findet sich ein Bild einer Petersilie. Auf den ersten Blick scheint das Bild nicht direkt mit dem Rezept in Verbindung zu stehen. Bei genauerer Lektüre kann festgestellt werden, dass in der Zutatenliste ein halber Bund Petersilie enthalten ist – wodurch das Bild in Verbindung mit dem Rezept steht. Es ist dennoch nicht das erwartete Bild der zubereiteten Speise, wie es für Rezepte üblich ist.

Das Rezept für den „Wiener Kaiserschmarren“ (Rezept 2 / Abbildung 2) gliedert sich deutlich in die vier Abschnitte der Arbeitsgeräte, Arbeitsschritte, Zutaten und Tipps – optisch hervorgehoben und abgegrenzt durch farbige Blöcke und Überschriften. Unter der Überschrift befinden sich die Informationen zur Zubereitungsdauer und Portionenanzahl, ebenfalls mit Piktogrammen symbolisiert. Zu Beginn des Rezepts werden alle notwendigen Arbeitsgeräte mit Aufzählungspunkten genannt. Darauf folgt der nächste Abschnitt der Arbeitsschritte, bei diesen gibt es keine Aufzählungspunkte, jedoch eine optische Trennung der Schritte mithilfe von Linien. Rechts daneben findet sich eine grau hinterlegte Box, in der die Zutatenliste aufgezählt wird, ebenfalls wieder getrennt mit Linien. Insgesamt kann gesagt werden, dass es sich um einen typischen Aufbau eines Rezeptes handelt, wodurch die Schüler:innen nach der Einarbeitung in diese Textsorte kein Problem mit der Orientierung haben sollten.

In Rezept 2 findet sich ein Verknüpfungsmittel zwischen zwei Arbeitsschritten: Im ersten Arbeitsschritt werden Milch, Mehl, Zucker und Vanillezucker glatt gerührt, danach steht, dass diese Masse nun etwas quellen muss. Der zweite Arbeitsschritt beginnt mit dem Wort *inzwischen*, damit wird die ungenaue Zeitangabe *etwas* durch den zweiten Arbeitsschritt präzisiert. Es werden also die zwei Arbeitsschritte mit dem Wort *inzwischen* verknüpft, indem die Masse quellen soll, während die vier Eier getrennt werden.

Auch inhaltliche Fügungen können in Rezept 2 gefunden werden: Im Arbeitsschritt eins werden Milch, Mehl, Zucker und Vanillezucker glatt gerührt – danach werden die Eier getrennt – und in Arbeitsschritt drei ist von einer *Teigmasse* die Rede, in welche die Dotter gerührt werden sollen. Es muss hier also die inhaltliche Fügung verstanden werden, dass die in Arbeitsschritt eins *zusammengerührten Zutaten* in Arbeitsschritt drei die *Teigmasse* sind. Nachdem in Arbeitsschritt drei Dotter hinzugefügt worden sind, wird für diese *Teigmasse* in Arbeitsschritt fünf nur mehr die Bezeichnung *Teig* verwendet. Im vorletzten Arbeitsschritt wird jedoch wieder die Bezeichnung *Teigmasse* für den *Teig* verwendet. Es handelt sich somit nicht nur um eine inhaltliche Fügung, wie in Arbeitsschritt eins und drei herrscht, sondern auch um eine nicht einheitliche Verwendung der Fachwörter *Teig* und *Teigmasse*. Eine weitere inhaltliche Fügung ergibt sich im vorletzten Arbeitsschritt, in diesem wird beschrieben, dass der Vorgang so lange wiederholt werden muss, bis die Teigmasse aufgebraucht wurde. Es wird nur von einem *Vorgang* gesprochen, welcher sich rückbezieht auf die vorherigen zwei Arbeitsschritte. Dieser Rückbezug auf das Eingießen des Teiges in die Pfanne, das Bestreuen mit Rosinen sowie das beidseitige goldbraun Backen muss von den Leser:innen verstanden werden.

Die inhaltlichen Lücken in Rezept 2 ergeben sich auch wieder durch die teilweise fehlenden Angaben der Arbeitsgeräte. In diesem Rezept werden zwar zu Beginn alle notwendigen Arbeitsgeräte genannt, jedoch fehlen in manchen Arbeitsschritten die Verweise auf diese Geräte – wodurch Unklarheit darüber herrschen kann, welches Arbeitsgerät nun für welchen Schritt benötigt wird. Folgende Arbeitsgeräte werden zu Beginn des Rezepts aufgezählt: *Rührschüssel, Esslöffel, Kaffeelöffel, zwei Schmarrenschaufeln, Handmixer mit Aufsätzen, Pfanne, Kaffeelöffel, Schöpflöffel und Schneebesen* (Thiel, 2017, S. 50). Sucht man in den Arbeitsschritten nach Angaben von Arbeitsgeräten, so finden sich folgende: *Schüssel, Schneebesen, Handmixer, Pfanne, Schöpflöffel*. Die anderen Arbeitsgeräte werden nicht explizit genannt und der korrekte Einsatz obliegt den Köch:innen.

Wie es typisch für die Textsorte des Rezepts ist, enthält Rezept 2 in der rechten oberen Ecke ein Bild der zubereiteten Speise. Das Bild erfüllt damit die Funktion der optischen Darstellung, wie die Speise am Ende aussehen soll und kann damit zur Zubereitung verlocken. Ebenso kann das Bild als Hilfe betrachtet werden, um zu wissen, wie die Speise serviert werden soll.

Bei beiden Rezepten kann der eingangs erwähnte charakteristische Aufbau bzw. Inhalt von Rezepten beobachtet werden. Mithilfe der gesammelten Liste an Zutaten mit den dazugehörigen Mengenangaben können zu Beginn alle notwendigen Lebensmittel bereitgelegt werden. Ebenfalls sinnvoll erscheint die Auflistung der Arbeitsgeräte, wodurch sich unerfahrene

Köch:innen, die benötigten Geräte bereits zurechtlegen können. Dadurch kann die inhaltliche Lücke beider Rezepte, da in den Arbeitsschritten keine Arbeitsgeräte genannt werden, abgemildert werden – indem die Auswahl auf eine begrenzte Anzahl an Arbeitsgeräten reduziert wird. Die Auflistung der Arbeitsschritte mithilfe von nummerierten Aufzählungspunkten kann helfen Unsicherheiten im Ablauf vorbeugen.

Abschließend zu dieser umfassenden Analyse der fachsprachlichen Merkmale und Komplexität in ausgewählten Rezepten auf der Wort-, Satz- und Textebene, sollen die gesammelten Erkenntnisse und Ergebnisse für einen besseren Überblick tabellarisch dargestellt werden (siehe Tabelle 2, Tabelle 3 und Tabelle 4). Die tabellarische Strukturierung orientiert sich an den Leitfragen gemäß Michalak (2013), da dadurch die Ergebnisse nochmals konkretisiert und auf einen Blick zusammengefasst werden können.

Leitfragen der Wortebene	Ergebnisse Rezept 1	Ergebnisse Rezept 2
„Sind Fachbegriffe enthalten, die eine Herausforderung darstellen?“	Schweine-, Kalb- oder Putenfleisch, Schlagobers, Gemüsebrühe, schälen, fein hacken, wenden, erhitzen, anrösten, glasig, braten, lösen, Bratensatz, verfeinern, Gemüsebrühe, bestreuen	Rührschüssel, Esslöffel, Kaffeelöffel, Schmarrenschaufel, Handmixer mit Aufsätzen, Pfanne, Schöpflöffel, Schneebesen, glatt, rühren, quellen, Eidotter, Teig, Teigmasse, hineinrühren, Prise, Eischnee, schlagen, unterheben, erhitzen, fingerdick, hineingießen, bestreuen, goldbraun, backen, aufgebraucht, servieren, kleinwürfelig, untermengen, Vanillezucker, Kristallzucker, Staubzucker und herausbacken
Werden sie durchgängig einheitlich benutzt?	nein; Gemüsebrühe/Suppe	nein; Rührschüssel/Schüssel und Zucker/Vanillezucker/Kristallzucker/Staubzucker
Werden alltagssprachliche Ausdrücke gebraucht, die im fachlichen Kontext eine andere Konnotation haben?	Bratensatz (Determinativkomposita: braten + Satz)	schlagen
Kommen fachspezifische Abkürzungen vor?	Abkürzungen der Mengenangaben g (Gramm), EL (Esslöffel), TL (Teelöffel), l (Liter), Bd (Bund)	Abkürzungen der Mengenangaben g (Gramm), l (Liter), Pkg. (Packung), EL (Esslöffel), Pr. (Prise), KL (Kaffeelöffel)
Werden Wörter metaphorisch gebraucht?	nein	goldbraun
Werden Komposita verwendet?	Schweine-, Kalb- oder Putenfleisch (Schwein/Kalb/Pute + Fleisch), Gemüsebrühe (Gemüse + Brühe), Bratensatz (Braten + Satz)	Rührschüssel (rühren + Schüssel), Esslöffel (essen + Löffel), Kaffeelöffel (Kaffee + Löffel), Schmarrenschaufel (Schmarren + Schaufel), Handmixer (Hand + Mixer) Schöpflöffel (schöpfen + Löffel), Schneebesen (Schnee + Besen), Eidotter (Ei + Dotter), Teigmasse (Teig + Masse), Eischnee (Ei + Schnee), Vanillezucker (Vanille + Zucker), kleinwürfelig (klein + würfelig), Kristallzucker (Kristall + Zucker), Staubzucker (Staub + Zucker),
Mit welchen Affixen (wie zer-, miss-, -bar) werden die Wörter gebildet?“ (Michalak et al., 2015, S. 100)	er-hitzen, an-rösten, dazu-geben, ver-feinern, be-streuen	hinein-rühren, unter-heben, er-hitzen, hinein-gießen, bestreuen, auf-gebraucht, untermengen

Tabelle 2: Ergebnisse der Analyse auf der Wortebene

Leitfragen der Satzebene	Ergebnisse Rezept 1	Ergebnisse Rezept 2
„Ist die Satzstellung ungewohnt für die Lernenden?“	evtl. ungewohnt, da sehr kurze, unvollständige Sätze, Vorgang steht im Mittelpunkt	evtl. ungewohnt, da sehr kurze, unvollständige Sätze, Vorgang steht im Mittelpunkt
Ist die Satzkonstruktion komplex/verschachtelt?	nein; kurze, unvollständige Satzkonstruktionen (konzeptionell mündlich), keine Konjunktionen, Aneinanderreihung von Anweisungen	nein; etwas längere Sätze, kurze, unvollständige Sätze (konzeptionell mündlich), Aufzählung der notwendigen Zutaten und Arbeitsschritte mit Konjunktionen
Werden Informationen mithilfe von Nominalisierungen/erweiterten Attributen verdichtet?	adjektivische Attribute: ständiges Rühren, gehackte Petersilie	adjektivische Attribute: fester Eischnee
Sind Passivkonstruktionen vorhanden“ (Michalak et al., 2015, S. 100)	nein	nein

Tabelle 3: Ergebnisse der Analyse auf der Satzebene

Leitfragen der Textebene	Ergebnisse Rezept 1	Ergebnisse Rezept 2
„Ist der Aufbau des Textes für Schüler_innen nachvollziehbar?“	nachvollziehbarer, textsortenspezifischer Aufbau für Rezepte: Zutaten und Arbeitsschritte; in abgrenzbare Abschnitte gegliedert	Nachvollziehbarer, textsortenspezifischer Aufbau für Rezepte: Arbeitsgeräte, Arbeitsschritte, Zutaten und Tipps; in abgrenzbare Abschnitte gegliedert
Welche Verknüpfungsmittel (wie dieser, damit, infolgedessen) enthält der Text und worauf beziehen sie sich?	keine	etwas - inzwischen
Werden Wörter durch Fügungen ersetzt, die inhaltlich in keinem direkten Bezug zueinander stehen [...]?	Bratensatz mit Suppe/Wasser verbunden wird zur Soße	zusammengerührte Zutaten = Teigmasse/Teig; Vorgang als Zusammenfassung mehrere vorhergehender Arbeitsschritte
Welche inhaltlichen Lücken müssen von den Rezipient_innen gefüllt werden? (Inferenzbildung)	notwendige Arbeitsgeräte werden nicht angeführt	teilweise fehlende Angaben zu notwendigen Arbeitsgeräten in den Arbeitsschritten
Ist der Text durch ein Bild ergänzt? Welche Rolle spielt es?	ja; das Bild einer Petersilie, spielt keine wesentliche Rolle	ja; das Bild der zubereiteten Speise, typisch für diese Textsorte, erfüllt die Aufgabe der Verlockung und Vorlage
Ist das Bild nachvollziehbar?“ (Michalak et al., 2015, S. 100)	im ersten Moment scheint das Bild unpassend, es stellt jedoch eine Zutat des Rezepts dar	ja; textsortenspezifisch nachvollziehbar

Tabelle 4: Ergebnisse der Analyse auf der Textebene

3.3.Relevanz der Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt

Mit der vorhergehenden Analyse der Fachsprache in den Rezepten konnte aufgezeigt werden, welche Komplexität und welches Ausmaß die Fachsprache der Küche bzw. des Kochens aufweist. In diesem Kapitel soll nun abschließend begründet werden, welche Relevanz die Fachsprache für das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt sowie für die Lernenden hat. Dafür soll auf den Einsatz, die Funktion und die grundlegende Bedeutung der Fachsprache im Unterricht eingegangen werden.

Die Bedeutung der Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt ist unbestreitbar. Sie begegnet den Lernenden im fachpraktischen Unterricht vor allem in den Rezepten, welche die Grundlage für das Arbeiten in diesem Unterricht darstellen. Dabei ist es entscheidend, dass die Kinder bzw. Jugendlichen lernen, mit Rezepten umzugehen – angefangen beim Verständnis des Aufbaus bis hin zur korrekten Interpretation und Umsetzung der Arbeitsanweisungen. Die Fachsprache spielt hierbei eine zentrale Rolle, da sie die Grundlage für das Erlangen von Fertigkeiten in der Nahrungszubereitung bildet. Daher ist es von großer Relevanz, den Schüler:innen fachsprachliche Kompetenzen zu vermitteln. Ein sprachsensibler Fachunterricht im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt ist deswegen unerlässlich, um sicherzustellen, dass die Schüler:innen nicht nur fachpraktische Fertigkeiten erwerben, sondern auch die dazu benötigte Fachsprache verstehen können.

Die Schüler:innen sollen im Rahmen des Lernbereichs „Ernährung“ lernen, sich bedarfsgerecht und vollwertig zu ernähren. Im fachpraktischen Unterricht sollen die Kinder bzw. Jugendlichen dafür Fähigkeiten und Fertigkeiten der eigenständigen Zubereitung von Mahlzeiten erwerben. Es kann als ein Bildungsziel des Faches angesehen werden, dass Kinder und Jugendliche grundlegende Fähigkeiten und konkrete Fertigkeiten der Nahrungszubereitung erwerben. Zu diesen Fähigkeiten zählt das selbstständige Auswählen, Lesen, Verstehen und Durchführen von Rezepten. Fachsprachliche Kompetenzen stellen dafür eine Basis dar, denn ohne spezifische Kenntnisse zur Textsorte, zu den verwendeten Fachwörtern und zur eingesetzten Satzstruktur, können die Lernenden die Hürde des Verstehens nicht überwinden, wodurch sie nicht in das selbstständige Arbeiten kommen können. Die Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen bildet hierbei eine wesentliche Grundlage, da ohne spezifische Kenntnisse bezüglich der Textsorten, Fachterminologie und Satzstrukturen die Lernenden vor sprachliche Hindernisse im Verständnis gestellt werden. Folglich werden sie daran gehindert, die Fähigkeit zur eigenständigen Arbeitsweise zu erlangen.

4. Empirischer Teil

Angeichts der begrenzten Datenlage zur Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt, insbesondere im fachpraktischen Unterricht, strebt diese Masterarbeit eine Untersuchung dieser Fachsprache an. In einem ersten Schritt wurde im Rahmen dieser Masterarbeit konkretisiert, welche Fachsprache eingesetzt wird und wie diese im Unterricht vermittelt werden kann. Im zweiten Schritt soll die Relevanz dieser Fachsprache im fachpraktischen Unterricht herausgearbeitet werden, indem Fachlehrpersonen der Sekundarstufe I nach ihrer Expertise und Einschätzung befragt werden. Mithilfe von problemzentrierten, halboffenen Interviews mit Fachlehrpersonen wird untersucht, welche und wie die Fachsprache im fachpraktischen Unterricht eingesetzt wird, und welche Bedeutung diese für den Unterricht einnimmt.

Aus der Zusammensetzung der theoretischen Ausarbeitung zur Fachsprache, sowie der Expertise von erfahrenen Fachlehrpersonen, soll diese Masterarbeit erste grundlegende Erkenntnisse zur Bedeutung der Fachsprache für den Ernährungsunterricht hervorbringen, welche weiterführend als Basis für zukünftige Forschung zur fachbezogenen Unterrichtsentwicklung herangezogen werden kann.

4.1.Forschungsdesign

Mithilfe einer systematischen Literaturrecherche wurde im ersten Teil dieser Masterarbeit ein theoretischer Überblick zu den Themen Sprachformen im (Fach-)Unterricht, Sprachsensibler Fachunterricht, sowie Methoden der Sprachvermittlung und -förderung gegeben. Diese theoretischen Grundlagen wurden anschließend konkret auf den Ernährungsunterricht übertragen, indem die Sprachformen, insbesondere die Fachsprache, im fachpraktischen Unterricht betrachtet wurden. Entlang der eigenständigen, Kriterien geleiteten Analyse zweier Rezepte anhand der Leitfragen nach Michalak (2013) konnte eine erste Annäherung zur Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts in der Sekundarstufe I geschaffen werden, um damit die Fülle und Komplexität aufzuzeigen. Durch diese Betrachtung der Fachsprache im fachpraktischen Unterricht konnte die Relevanz für den Unterricht und das Handeln der Schüler:innen aus theoretischer Perspektive aufgezeigt werden. Zur weiteren Konkretisierung und um weitere Sichtweisen auf die Thematik der Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht zu erlangen, erfolgten im empirischen Teil dieser Masterarbeit problemzentrierte Interviews mit Fachlehrpersonen.

In folgender Grafik (Abbildung 3) ist das methodische Vorgehen im Rahmen dieser Masterarbeit visuell dargestellt:



Abbildung 3: Ablauf des Forschungsdesigns (eigene Darstellung)

4.1.1. Stichprobe

Für die Auswahl möglicher Interviewpartner:innen wurden zunächst folgende Kriterien festgelegt: Bei der Zielgruppe handelt es sich um Lehrpersonen, die das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt in der Sekundarstufe I, konkret in Mittelschulen, unterrichten, darin geprüft sind und aktiv im Dienst stehen. Zudem wurde bei der Stichprobenauswahl auf eine Varianz der absolvierten Dienstjahre geachtet. Als Ziel wurde eine Stichprobe im Umfang von drei bis fünf Lehrpersonen angesetzt.

Insgesamt wurden sechs Lehrpersonen zum mündlichen Interview via Zoom eingeladen, davon haben sich vier zur freiwilligen Teilnahme an der Studie bereit erklärt. Somit konnten insgesamt vier gültige Interviewtranskriptionen in die Auswertung miteinbezogen werden. Die Stichprobe umfasst vier weibliche Teilnehmende, weshalb in der Datenauswertung ausschließlich von Lehrerinnen bzw. Teilnehmerinnen gesprochen werden wird. Alle Interviewpartnerinnen sind an einer Mittelschule tätig und unterrichten mehr als zwei Klassen im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt. Außerdem unterrichten zwei Teilnehmerinnen auch gleichzeitig an einer Polytechnischen Schule, ihre Antworten beziehen sich teilweise auf beide Schulformen, darauf wird in der Auswertung explizit hingewiesen. Die geleisteten Dienstjahre reichen von drei bis 25 Jahren. Die Teilnehmerinnen werden in der Auswertung anonymisiert, dafür werden ihnen Nummern (LP1- LP4) zugewiesen.

4.1.2. Datenerhebung

Die qualitative Datenerhebung erfolgt mittels problemzentrierter Interviews, mithilfe derer die Expertise und Perspektive von Fachlehrpersonen bezüglich des Forschungsinteresses erhoben werden sollen. Problemzentrierte Interviews werden leitfadengestützt durchgeführt, wobei dieser Leitfaden auf theoretischen Ausarbeitungen basiert (Kruse, 2015).

Hinsichtlich der Zielgruppe können die Interviews, welche im Zuge dieser Masterarbeit durchgeführt werden, auch als Expert:innen-Interviews bezeichnet werden. Die befragten Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt können als Repräsentant:innen für die Handlungsweisen und Sichtweisen ihrer Fachkolleg:innen stehen. In Expert:innen-Interviews kommt dem Interviewleitfaden eine noch größere Bedeutung zu, resultierend aus der Tatsache, dass die Fragen und Inhalte sehr fachspezifisch formuliert werden und gezielt Fachinhalte anzubzw. besprochen werden. Im Zuge des Interviews sollen die Expert:innen ihre Einschätzungen und Beurteilungen der Sachverhalte abgeben, wodurch diese Interviews den Charakter eines Fachgesprächs erhalten (Kruse, 2015).

Die Interviews werden mittels eines Interviewleitfadens strukturiert, um dadurch den Interviewverlauf zu steuern und bestimmte Themen anzusprechen. Solche Interviewleitfäden können das Interview unterschiedlich stark leiten und unterliegen dabei der Spannung zwischen Strukturierung und Offenheit des Interviewverlaufs. Es ist durch eine sensible Formulierung der Fragen möglich, einerseits notwendige Themen anzusprechen und andererseits Raum für eine offene Beantwortung lassen – es geht darum Wissen und Meinung zu erfragen, nicht es abzufragen. Die Grundstruktur des Interviewleitfadens wird durch die gewünschten Themen, zu denen man etwas erfragen und erfahren möchte, vorgegeben. Jedes Thema sollte dabei mit einer sehr offenen Frage eröffnet werden und die freie Antwort durch Aufrechterhaltungsfragen bestärkt werden. Sollten noch konkrete Nachfragen notwendig sein, können diese nach der offenen Antwort noch gestellt werden, indem noch inhaltliche Nachfragen durch die Interviewleitung getätigt werden (Kruse, 2015).

Der eigenständig erstellte und im Rahmen dieser Masterarbeit verwendete Interviewleitfaden orientiert sich explizit an den theoretischen Ausführungen der vorliegenden Arbeit. Bei der Auswahl der Themen und der Formulierung der Fragen wurde konkret auf den Zusammenhang zwischen den Interviewfragen und der Forschungsliteratur sowie den Forschungsfragen geachtet, wodurch eine Einordnung und Zuordnung in der Auswertung möglich wird. Bestehend aus acht Fragen umfasst der Interviewleitfaden einerseits jene Themen, die das Forschungsinteresse dieser Arbeit abbilden und die Themen damit vorstrukturieren. Andererseits werden die Fragen

so offen als möglich formuliert, um es den Interviewpartner:innen damit zu ermöglichen, basierend auf ihren eigenen Unterrichtserfahrungen, sowie persönlichen Erfahrungen, zu berichten. Jedes Thema wird von allgemeinen Ausführungen zur Thematik eingeleitet, um kurz einen theoretischen Rahmen bzw. Vorwissen zu eröffnen, anschließend daran wird die Frage formuliert. Die acht Fragen werden so gestellt, dass sie Erfahrungen, Einschätzungen und persönliche Ansichten zur Thematik offen erfragen. Zu jeder Frage wurden vorab weiterführende inhaltliche Nachfragen formuliert, um die Antworten der Befragten noch weiter auszuführen und zu konkretisieren. Je nach vorhergehender Antwort ist es nicht immer notwendig, all diese Nachfragen zu stellen. Daraus resultiert ein halboffener Charakter der durchgeführten Interviews.

Im März 2024 wurden die Lehrpersonen persönlich oder per E-Mail zu den Interviews eingeladen. Die Durchführung erfolgte in den Monaten April und Mai 2024. Aufgrund der zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit wurden die Interviews digital via Zoom-Tool der Universität Wien durchgeführt und aufgezeichnet. Vorab wurden die demografischen Angaben der Interviewpartnerinnen erhoben: Name, geprüfte Fächer, Dienstjahre. Zu Beginn des Interviews wurden das Thema und die Ziele der Masterarbeit dargelegt, sowie auf die formalen Erklärungen (freiwilliges Einverständnis mit Einverständniserklärung, Datenschutzerklärung der Universität Wien) hingewiesen. Alle Teilnehmenden haben freiwillig an der Studie teilgenommen und dafür eine gemäß den Bestimmungen konzipierte Einverständniserklärung und Datenschutzerklärung unterzeichnet.

4.1.3. Datenaufbereitung / Transkriptionsregeln

Das Datenmaterial der Interviews wurde mittels einer kostenpflichtigen Transkriptionssoftware transkribiert. Sie unterstützt das Transkribieren, wobei händisch nachkorrigiert und die ausgewählten Transkriptionsregeln überprüft und angewandt werden müssen. Für die Transkriptionen in dieser Masterarbeit wurden die Regeln und Richtlinien von Kuckartz und Rädiker (2024) angewandt (Tabelle 5).

„Sprechbeiträge

1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Zwischen zwei Sprechbeiträgen wird eine Leerzeile eingefügt, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
2. Sprechbeiträge der interviewenden oder moderierenden Person werden durch „I:“ oder „M:“, die der befragten Person durch eindeutige Kürzel (z. B. „B:“) eingeleitet. [...] Alternativ zu Kürzeln können Pseudonyme verwendet werden. Die Kennzeichnungen der Sprechenden werden zur besseren Erkennbarkeit fett gesetzt.

Inhalt und Grammatik

3. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert.
4. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie grammatikalisch falsch sind. Auch Wortwiederholungen werden transkribiert.

5. Dialekte werden möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt, damit die Texte gut durchsucht werden können.
6. Nicht eindeutig identifizierbare Wörter werden in Klammern mit Fragezeichen gesetzt (Kobold?). Unverständliche Wörter und Passagen werden durch (unv.) kenntlich gemacht.

Bestätigungen und Einwürfe

7. Zustimmungende Lautäußerungen der interviewenden oder moderierenden Person (hm, aha etc.) werden nur transkribiert, wenn sie den Redefluss der befragten Person deutlich unterbrechen.
8. Kurze Einwürfe anderer Personen, wie „Ja“, „Nein“, „Genau“, werden in Klammern in den Sprechbeitrag integriert. Das Kürzel der anderen Person wird mit Gedankenstrich vorangestellt (I – Ja), damit der Sprechbeitrag bei der Textsuche in MAXQDA weiterhin der korrekten Person zugeordnet werden kann.

Pausen, Betonungen, Lautäußerungen

9. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
10. Besonders betonte Begriffe werden unterstrichen. Besonders lautes Sprechen wird durch GROSS-BUCHSTABEN kenntlich gemacht.
11. Lautäußerungen werden in einfachen Klammern notiert: (lacht), (stöhnt); ebenso nonverbale Aktivitäten und Störungen: (öffnet das Fenster), (Handy klingelt).

Anonymisierung

12. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.“

Tabelle 5: Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2024, S. 2–3)

Die Interviews sind vollständig anonymisiert, indem Namen von Personen, sowie Orten entfernt wurden. Diese Auslassungen werden in den Transkripten mit doppelten Klammern markiert und durch eine Umschreibung ersetzt, wie beispielsweise ((Name einer Kollegin)). Die Anonymisierung ist auch bei der Abspeicherung der Dateien gewährleistet, indem die Audio-dateien und die Transkripte jeweils mit Befragte und einem Zahl benannt sind, zum Beispiel Audio_Interview_ Befragte_1 oder Transkript_Interview_ Befragte_1.

4.1.4. Datenauswertung

Das erhobene Datenmaterial wurde mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) analysiert und ausgewertet. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse hat das Ziel, das vorliegende Datenmaterial zu reduzieren, zu komprimieren und regelgeleitet zusammenzufassen – dafür wird das verbale Datenmaterial in mehreren Codierungsdurchläufen mit deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien codiert. Die Codierung und Analyse erfolgt dabei nach definierten Regeln und Gütekriterien (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Ausgangspunkt, wie in jeder Form der empirischen Forschung, ist die Forschungsfrage, ausgehend von dieser erfolgen die Textarbeit und die Datenerhebung. Anschließend daran erfolgt der Kern einer qualitativen Inhaltsanalyse, indem Kategorien gebildet, Daten codiert und codierte Daten analysiert werden. Die Kategorienbildung und das Codieren der Daten erfolgen

dabei in mehreren Zyklen, wodurch der methodische Ablauf einer qualitativen Inhaltsanalyse nicht als linear beschrieben werden kann, sondern viel mehr als zirkulär und überschneidend. Die Forschungsfrage spielt eine wesentliche Rolle, da sie für alle Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse von Bedeutung ist. Zunächst werden Hauptkategorien aus der Forschungsfrage abgeleitet, dies stellt die deduktive Kategorienbildung dar – diese Kategorien werden in einem ersten Codierungsdurchlauf angewandt. Zeile für Zeile wird das Datenmaterial entlang der Hauptkategorien codiert, Textpassagen, welche für die Forschungsfrage nicht relevant sind und daher in keine Kategorie passen, bleiben uncodiert. Im nächsten Schritt der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse werden induktive Subkategorien gebildet, welche der Ausdifferenzierung dienen. In einem zweiten Codierungsdurchlauf werden die codierten Textstellen der Hauptkategorien nochmals betrachtet und den induktiv gebildeten Subkategorien zugeordnet. Abschließend erfolgt die Analyse der vorgenommenen Codierungen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Der hier generell beschriebene Ablauf wird in Abbildung 4 visuell dargestellt – entlang der darauf ersichtlich werdenden Phasen, soll anschließend der Auswertungsablauf der vorliegenden Studie beschrieben werden.

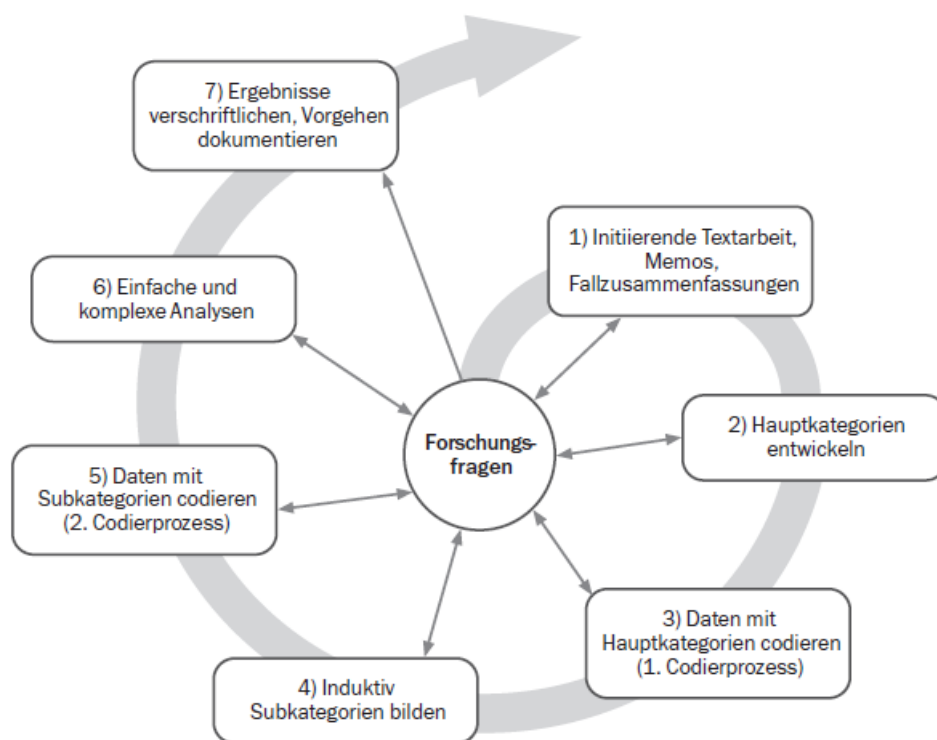


Abbildung 4: Darstellung des Ablaufs der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132)

Die transkribierten Interviews wurden in das Analyseprogramm MAXQDA übertragen. Mit Hilfe des Programms wurden anschließend in Phase eins wichtige Textpassagen und Themen in allen vier Interviewtranskripten markiert. Ausgehend davon wurde das Kategoriensystem

entwickelt, indem zunächst basierend auf der Forschungsfrage und dem Interviewleitfaden deduktiv thematische Hauptkategorien gebildet wurden (Phase zwei). Es erfolgte in Phase drei die erste Codierung des Datenmaterials anhand der deduktiv gebildeten Hauptkategorien. Im Zuge eines zweiten Codierungsdurchgangs wurden induktiv gebildete Subkategorien benannt und codiert (Phase vier bis fünf). Für eine Regelgeleitetheit wurde parallel zu den Codierungsdurchgängen ein Codierleitfaden (vgl. Anhang unter 11.4) erstellt, indem tabellarisch Kürzel, Definition, Ankerbeispiel und Codierregel zu jedem Code festgehalten und gegebenenfalls adaptiert wurden. Der daraus entstandene erste Entwurf des Codierleitfadens wurde mithilfe eines Expert:innengesprächs mit Frau Assoz. Prof. Dr. paed. Claudia Maria Angele, der Betreuerin dieser Masterarbeit, besprochen, überarbeitet und entlang der Standards für wissenschaftliches Arbeiten modifiziert. So konnten die Definitionen der Kategorien konkreter und spezifischer benannt werden, um so eine bessere Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit zu erreichen.

Die angewandten Codes werden in Form einer Codewolke in Abbildung 5 ersichtlich. Die Schriftgröße des Textes liefert dabei Auskunft über die Häufigkeit des Vorkommens der Haupt- und Subcodes.



Abbildung 5: Darstellung der Codewolke aller Haupt- und Subcodes (eigene Darstellung mittels: MAXQDA)

Es wurden die Kategorien benannt und eingeteilt, dass sie sich inhaltlich abgrenzen lassen und so eine eindeutige Codierung erfolgen konnte. Die Kategorien, denen keine Textstelle zugewiesen werden konnte, wurden teilweise überarbeitet bzw. umbenannt oder aus dem

Kategoriensystem gestrichen. Daraus ergab sich der finale Codierleitfaden, der elf Hauptkategorien und elf Subkategorien umfasst (vgl. Anhang unter 11.4). Die Gesamtanzahl von 123 codierten Segmenten, wurde mittels dreier Codierungsdurchläufe ermittelt. In Abbildung 6 werden die Zahlen der vorgenommenen Codierungen entlang des Codesystems je Code und Subcode dargestellt.

Codes	123
Fachsprache	6
Fachsprache im fachpraktischen Unterricht	8
Warum Fachsprache vermitteln	9
Methoden mündlich/visuell	15
Methoden schriftlich/visuell	4
Schulbücher	2
Vereinfachung der Rezepte	16
implizite Vermittlung	6
explizite Vermittlung	0
Verknüpfung von expliziter und impliziter Vermittlung	4
Contra explizite Vermittlung	5
Zusammenhang Sprache und Arbeiten	9
Schwierigkeiten im selbstständigem Arbeiten (nicht sprac...	3
Verstehen der Fachsprache durch S*S	1
Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S	5
Grund für Schwierigkeiten	10
Sprachsensibler Fachunterricht bekannt	3
Sprachsensibler Fachunterricht neu	1
Sprachsensibles Vorgehen	5
Wünsche	4
keine Wünsche	5
Zukunft Fachsprache	2

Abbildung 6: Anzahl der Codierungen je Code und Subcode (eigene Darstellung mittels: MAXQDA)

Für die Analyse und Ergebniserzeugung (Phase sechs und sieben) wurden alle codierten Segmente systematisch in Form einer Tabelle dargestellt. In der Tabelle finden sich die jeweilige Textstelle des Interviews, der Code, das codierte Segment und eine paraphrasierte Zusammenfassung des Segmentinhaltes. Die Tabelle der Code-Zusammenfassung (vgl. Anhang unter 11.5.) wird für die Analyse und Ergebnisdarstellung herangezogen. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5 entlang der Codes dargestellt. Eine Zusammenführung der Ergebnisse mit den theoretischen Inhalten erfolgt in Kapitel 6, indem entlang der Forschungsfragen die Interpretation aller Ergebnisse erfolgt.

4.2. Gütekriterien qualitativer Forschung

Wie die quantitative Forschung muss sich auch die qualitative Forschung an Gütekriterien messen lassen. Im Unterschied zur quantitativen Forschung sind die Gütekriterien für die qualitative Forschung jedoch nicht eindeutig festgelegt, sondern variieren je nach Methode. Mayring (2016) nennt sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung. Ausgehend von diesen allgemeinen Kriterien sollen zudem konkrete Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse nach

Kuckartz und Rädiker (2022) betrachtet werden, um die qualitative Forschung dieser Masterarbeit daran zu messen und zu überprüfen.

Zunächst werden in diesem Absatz die sechs allgemeinen Gütekriterien nach Mayring (2016) zusammengefasst. (1) Grundlegend für jegliche Forschung ist die *Verfahrensdokumentation*, diese soll die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses gewährleisten. Hierzu gehören die Beschreibung des Vorverständnisses sowie der Durchführung und Auswertung der Datenerhebung. (2) Zentral in der qualitativen Forschung sind die Interpretationen der Ergebnisse und Daten, diese müssen einer *argumentativen Interpretationsabsicherung* folgen – dies bedeutet, dass die Interpretationen anhand des Vorverständnisses vorgenommen wurden, schlüssig sind und auf Brüche in der Interpretationskette sowie auf alternative Interpretationen bzw. Negativdeutungen hinweisen. (3) Die qualitative Forschung unterliegt einer *Regelgeleitetheit*, indem Verfahrensregeln eingehalten werden, insbesondere durch das systematische Bearbeiten des Materials. (4) Maßgeblich für qualitative Forschung ist die *Nähe zum Gegenstand*, damit ist die Anknüpfung an die Alltagswelt der beforschten Subjekte gemeint. (5) Durch eine *kommunikative Validierung* der Ergebnisse und Interpretationen können diese durch die Beforschten nochmals überprüft und diskutiert werden – dies muss jedoch kritisch zur Absicherung erfolgen, in Form eines Dialogs und der Untermauerung mit anderen Forschungsergebnissen. Das letzte allgemeine Gütekriterium für die qualitative Forschung ist (6) die *Triangulation*, mit dieser wird versucht die Fragestellung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und verschiedene Lösungswege zu beschreiben. Triangulation hat nicht die völlige Festlegung und Übereinstimmung zum Ziel, sondern den Vergleich verschiedener Perspektiven mit ihren Stärken und Schwächen (Mayring, 2016).

Nachfolgend werden diese sechs Gütekriterien für die vorliegende Masterarbeit reflektiert:

- (1) *Verfahrensdokumentation*: Die lückenlose Dokumentation und Beschreibung aller Forschungsschritte erfolgt im Forschungsdesign sowie anhand der zugehörigen Auswertungsdokumente im Anhang dieser Masterarbeit.
- (2) *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Indem die empirischen Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus der systematischen Literaturrecherche des Theorieteils verglichen, eingeordnet und reflektiert werden, nehmen die Interpretationen direkten Bezug zu aktueller Forschungsliteratur – damit können die vorgenommenen Interpretationen nachvollzogen und abgesichert werden.
- (3) *Regelgeleitetheit*: Die präzise Beschreibung des Forschungsablaufes soll die Regelgeleitetheit der vorliegenden qualitativen Studie belegen.

- (4) *Nähe zum Gegenstand*: Im Zuge dieser Arbeit wurden Interviews zum Thema Fachsprache im fachpraktischen Unterricht Ernährung durchgeführt, wodurch direkt an der Unterrichtspraxis und der Expertise der Fachlehrpersonen angeknüpft werden konnte.
- (5) *Kommunikative Validierung*: Die Transkripte der Interviews wurden den Interviewten nochmals zur Durchsicht gegeben, wodurch noch etwaige Missverständnisse und Ergänzungen vorgenommen werden konnten. In den vorliegenden Ergebnissen wurden keine Änderungen durch die Interviewten vorgenommen. Zur Validierung wurden die Ergebnisse auch mit aktuellen Entwicklungen im Fachgebiet in Beziehung gesetzt und verglichen sowie eine Vielzahl an wissenschaftlichen Quellen herangezogen.
- (6) *Triangulation*: In dieser Arbeit wird die Triangulation berücksichtigt, indem sich die qualitative Untersuchung zur Untermauerung auf ein breites Repertoire an Forschungsliteratur und Quellen stützt sowie zur Beantwortung der Forschungsfragen mehrere Analysen und Zugänge genutzt wurden.

5. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse des empirischen Teils dieser Masterarbeit zusammengefasst dargestellt. Mithilfe der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse konnten die gesammelten Daten aus den vier transkribierten Interviews codiert und den deduktiv sowie induktiv gebildeten Kategorien zugeordnet werden. Entlang der 123 codierten Segmente konnten die Kernbotschaften aller Interviews extrahiert und ersichtlich gemacht werden (vgl. Anfang unter 11.3.). Hier nun folgend werden die Ergebnisse in Absätzen präsentiert, welche sich durch die einzelnen Codes ergeben. Inhaltlich zusammengehörige Codes werden innerhalb eines Absatzes erörtert.

– Fachsprache

Mithilfe der Kategorie „Fachsprache“ soll das Verstehen von Fachsprache durch die Fachlehrkräfte abgebildet werden. Diese Kategorie umfasst alle Äußerungen zum Verständnis von Fachsprache, um ein Bild der im Unterricht verwendeten Fachsprache zu zeichnen. Anhand dieser Frage sollte zu Beginn des Interviews eine Begriffsdefinition bzw. -annäherung geschaffen werden.

Die befragten Fachlehrpersonen sind sich der Fachsprache im fachpraktischen Unterricht bewusst, die sich durch spezifische Begriffe (Fachwörter) auszeichnet, welche nur in der Küche verwendet werden (LP 1, Pos 24). Laut Lehrperson 1 (Pos. 52) sind sich auch die Schüler:innen dieser Fachsprache bewusst, da sie immer wieder auf für sie unbekannte neue Wörter treffen.

Die Lehrpersonen 2 und 3 nennen einige typische Beispiele für die Fachsprache, wodurch ihr Verständnis von Fachsprache deutlich wird: „*dünsten, anbraten, den Ofen auf so und so viel Grad vorheizen, Heißluft, Umluft, Ober- und Unterhitze einstellen, [...] schaumig schlagen, unterheben*“ (LP 2, Pos. 21); „*braten, dünsten, abschmecken, abschrecken, garnieren*“ (LP 3, Pos. 37). Einen spezifischen Aspekt der Fachsprache im fachpraktischen Unterricht hebt Lehrperson 3 hervor, sie benennt explizit die Abkürzungen als Teil der Fachsprache und nennt Beispiele: „*[...] BP-Backpulver, PR-Prise [...]*“ (LP 3, Pos. 89). Auch die korrekten Bezeichnungen der Arbeitsgeräte zählen zur Fachsprache, wie Lehrperson 4 (Pos. 85) betont.

– Fachsprache im fachpraktischen Unterricht & Warum Fachsprache vermitteln

Nachdem mit den Lehrkräften ihr Verständnis von Fachsprache besprochen wurde, galt es festzuhalten, wann und wie die Fachsprache im fachpraktischen Unterricht von ihnen eingesetzt wird und wieso. Kategorie 2 umfasst dafür alle Äußerungen, die darauf verweisen, wann und wie Fachsprache im Unterricht verwendet wird. Dazu ergänzend erfasst Kategorie 3 alle Äußerungen, die aus Sicht der Lehrpersonen begründen, weshalb und wieso Fachsprache im Unterricht wichtig ist und vermittelt werden soll. Die verknüpfte Betrachtung der Ergebnisse dieser beiden Kategorien erscheint an dieser Stelle sinnvoll, da das *wann* und *wie* eng verbunden mit dem *warum* und *weshalb* ist.

Lehrperson 1 (Pos. 24) setzt Fachsprache bewusst in Vor- und Nachbesprechungen von Rezepten und Einheiten ein. Spezifisch für den fachpraktischen Unterricht ist die Arbeit mit Rezepten, in denen die Lernenden mit schriftlicher Fachsprache konfrontiert werden (LP 2, Pos. 21). Fachsprache ist ein wichtiger Teil des fachpraktischen Unterrichts, hebt Lehrperson 3 (Pos. 33) hervor, weshalb sie bewusst eingesetzt werden muss und teilweise sogar abgeprüft wird. Zur Festigung werden Fachwörter mehrmals in den Unterricht eingebaut und wiederholt (LP 3, Pos. 89). Eine besondere Aufgabe der Fachsprache und damit Begründung, weshalb sie im fachpraktischen Unterricht verwendet wird, heben Lehrperson 4 (Pos. 25) und Lehrperson 3 (Pos. 47) hervor: Fachsprache dient der präzisen Formulierung von fachpraktischen Arbeitsanweisungen, weshalb es notwendig ist, dass die Schüler:innen Fachsprache erlernen. Lehrperson 4 ergänzt hier noch relativierend hinzu: „*[...] beim Kochen ist es weniger tragisch, wenn man irgendeine Kleinigkeit nicht so macht wie beim Rezept angegeben, aber beim Backen kann es halt dann schon ordentlich daneben gehen*“ (LP 4, Pos. 61). Zum Einsatz kommt die Fachsprache auch während dem Abmessen von Zutaten, indem die Maßeinheiten sowie deren Umwandlungen praktisch umgesetzt werden müssen (LP 4, Pos. 81). Ebenso werden entlang der Nahrungszubereitung im Unterricht immer wieder die Bezeichnungen von Arbeitsgeräten

eingesetzt und geübt (LP 4, Pos. 85). Resultierend aus diesen Einsatzbereichen der Fachsprache im fachpraktischen Unterricht geht hervor, dass die Fachsprache zum richtigen Kochen anhand von Rezepten im Unterricht, aber auch insbesondere im Alltag benötigt wird – weshalb die Vermittlung der Fachsprache im Unterricht von Bedeutung ist (LP 1, Pos. 28; LP 2, Pos. 25 & 125; LP 4, Pos. 21). Indem im fachpraktischen Unterricht bewusst Fachsprache vermittelt und gelernt wird, können die Arbeitsabläufe im Unterricht erleichtert werden, da die Schüler:innen dazu befähigt werden, selbstständig zu arbeiten – dadurch kann im Unterricht Zeit eingespart werden (LP 3, Pos. 41). Einen weiteren Aspekt, weshalb Fachsprache im fachpraktischen Unterricht wichtig ist und vermittelt werden sollte, nennt Fachlehrperson 1 (Pos. 28 & 32), indem sie darauf verweist, dass die fachsprachlichen Kompetenzen für den späteren Berufswunsch wichtig sein können und die Jugendlichen zum fachsprachlichen Austausch mit anderen Personen befähigen.

– Methoden mündlich/visuell

Indem die Einsatzbereiche von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht erfragt wurden, kann daran anschließend danach gefragt werden, wie die Fachsprache vermittelt wird. Hierfür wurden zwei globale Kategorien formuliert: Kategorie 3, für alle methodischen Äußerungen, wie Fachsprache mündlich und/oder visuell im Unterricht vermittelt werden kann; und Kategorie 4, für alle Äußerungen, wie Fachsprache schriftlich und/oder visuell im Unterricht vermittelt werden kann. Hier folgen zunächst mündlich/visuelle Methoden zur Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht.

Alle vier Lehrpersonen vermitteln und erklären Fachwörter zu Beginn im Rahmen einer Vorbesprechung der Rezepte oder zusätzlich auf Nachfrage von Schüler:innen (LP 1, Pos. 76; LP 2, Pos. 49; LP 3, Pos. 53; LP 4, Pos. 65). Die Erklärung des Fachvokabulars erfolgt in der Alltagssprache, um so ein Verständnis auf Seiten der Schüler:innen zu schaffen (LP 2, Pos. 29). Ebenso werden fachpraktische Tätigkeiten mit Fachwörtern verknüpft, indem die Lehrperson Arbeitsweisen praktisch vorzeigt (LP 2, Pos. 49 & 81). Eine andere Möglichkeit der visuellen Erklärung ist der Einsatz von Erklärvideos (LP 2, Pos. 49 & 81; LP 3, Pos. 85; LP 4, Pos. 93). In der Verknüpfung des theoretischen Besprechens der Fachwörter mit der darauffolgenden praktischen Durchführung, sieht Lehrperson 3 (Pos. 81) einen besonders großen Vorteil des fachpraktischen Unterrichts.

– Methoden schriftlich/visuell & Schulbücher

Es zeigt sich in den Codierungen und Ergebnissen ein deutlicher Überhang und eine Bevorzugung der mündlich/visuellen Methoden, da diese eng mit dem fachpraktischen Unterricht bzw.

der Nahrungszubereitung verknüpft sind. Die schriftlich/visuellen Methoden, welche von den Lehrkräften genannt werden, resultieren entweder aus der praktischen Tätigkeit oder münden in diese. Eine Unterkategorie der schriftlich/visuellen Methode sind die Schulbücher des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt, diese umfasst alle Aussagen darüber, inwiefern Schulbücher für die Vermittlung von Fachsprache herangezogen werden.

Aus den Antworten der Lehrkräfte geht hervor, dass sie die schriftliche Erarbeitung der Fachsprache nicht bevorzugen, sondern diese lediglich als Ergänzung zur mündlichen und praktischen Erarbeitung sehen. In einer geblockten Theorieeinheit am Ende des Schuljahres fasst Lehrperson 3 (Pos. 81) beispielsweise mündlich besprochene Lerninhalte des gesamten Schuljahres mit Arbeitsblättern zusammen, so auch die erlernten Fachwörter. Eine weitere schriftliche Methode ist das Arbeiten mit Kochbüchern, indem Rezepte von den Schüler:innen selbstständig recherchiert werden und anhand dieser unbekannte Fachbegriffe und Arbeitsweisen besprochen werden (LP 4, Pos. 61 & 77).

Lehrperson 3 äußert sich folgendermaßen zum Einsatz von Schulbüchern: *„Ja, sie sind sehr gut bestückt und fachsprachlich sehr gut geschrieben“* (LP 3, Pos. 105). Aus den Antworten der übrigen Lehrpersonen geht hervor, dass sie nicht mit Schulbüchern arbeiten bzw. in der Schule gar keine besitzen (LP 1, Pos. 136; LP 4, Pos. 41)

– Vereinfachung der Rezepte

Eine weitere Unterkategorie der schriftlich/visuellen Methoden ist die Arbeit mit schriftlichen Rezepten, hierbei insbesondere die Vereinfachung dieser durch die Lehrkraft. Diese Kategorie umfasst alle Anmerkungen und Herangehensweisen zur sprachlichen Vereinfachung schriftlicher Rezepte zur Gewährleistung des Verständnisses der verwendeten Rezepte auf Seiten der Schüler:innen. Diese Unterkategorie wird hier in einem eigenen Absatz präsentiert, da alle Lehrkräfte eine solche sprachliche Vereinfachung durchführen und diese daher als besonders relevant angesehen werden kann.

Alle befragten Fachlehrkräfte schreiben bzw. überarbeiten Rezepte gezielt für ihren fachpraktischen Unterricht. Als Grund führt Lehrperson 3 folgenden an: *„Da [im Internet und in Kochbüchern] finde ich sehr, sehr viele Rezepte, die ich Kindern so nicht vermitteln könnte, weil ich genau weiß, sie kommen damit nicht zurecht“* (LP 3, Pos. 69). In dieser Überarbeitung, die eine didaktische Transformation darstellt, findet daher eine Vereinfachung der Sprache in verschiedenen Weisen statt. Vorhandene Fachbegriffe werden entweder, alltagssprachlich umschrieben und in Klammer der Fachbegriff ergänzt (LP 1, Pos. 44) oder umgekehrt der

Fachbegriff wird durch eine Alltagssprachliche Erklärung in Klammer erklärt (LP 1, Pos. 92). Das Ziel ist es die Schüler:innen zu befähigen Rezepte selbstständig zu lesen und umzusetzen (LP 3, Pos. 69). Hierfür weist Lehrperson 2 auch auf eine notwendige einheitliche Formatierung hin, besonders bezüglich der Lesbarkeit und der Übersichtlichkeit. Die konstante, gleiche Verwendung von Fachbegriffen und damit das wiederholte Einsetzen dieser Fachbegriffe wird von den Lehrkräften in der schriftlichen Ausarbeitung der Rezepte beachtet, wodurch für die Schüler:innen mehr Klarheit und Nachvollziehbarkeit erreicht werden kann (LP 2, Pos. 65). Lehrperson 4 reduziert die Fülle der Fachbegriffe auf ein notwendiges grundlegendes Maß, da es ihrer Ansicht nach ansonsten zu einer Überforderung kommen kann (LP 4, Pos. 73).

Die genannten Möglichkeiten und Herangehensweisen zur sprachlichen Vereinfachung von Rezepten werden in Abbildung 7 nochmals gebündelt dargestellt:

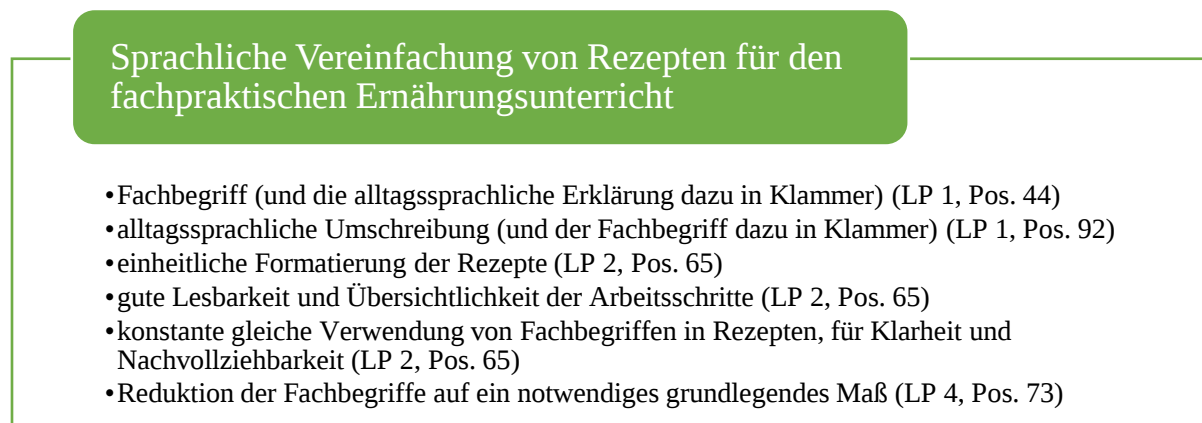


Abbildung 7: Sprachliche Vereinfachung von Rezepten für den fachpraktischen Ernährungsunterricht (eigene Darstellung)

– Implizite Vermittlung

Wie bereits aus den geschilderten Vorgehensweisen im fachpraktischen Unterricht hervorgeht, bevorzugen die Lehrpersonen die implizite Art der Vermittlung. Der Code der impliziten Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht umfasst daher alle Äußerungen, die Vorteile der impliziten Vermittlung von Fachsprache betonen. Die implizite Vermittlung und Aneignung der Fachsprache mit den spezifischen Fachbegriffen erfolgen hierbei parallel zum fachpraktischen Unterricht, ohne konkrete Methoden zur Vermittlung.

Diese Art der Vermittlung wird von allen Lehrkräften bevorzugt und primär in ihrem Unterricht eingesetzt. Lehrperson 3 betont, dass das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt fachpraktisch geprägt ist, wodurch sich die Möglichkeit zur impliziten Vermittlung während des Kochens ergibt und daher auch genutzt werden sollte (LP 3, Pos. 65). Durch diese implizite Vermittlung im Sinne der Verknüpfung von Sprache und Tun, merken sich die Schüler:innen Fachbegriffe und deren richtige Umsetzung besser (LP 4, Pos. 45). Lehrperson 2 hebt eine

Besonderheit des fachpraktischen Unterrichts hervor, indem die Fachsprache und deren Umsetzung direkt beobachtet und ausprobiert werden kann, findet in diesem Sinne sprachliches ‚Experimentieren‘ statt (LP 2, Pos. 107).

– Explizite Vermittlung & Contra explizite Vermittlung

Auf der einen Seite sprechen sich alle Lehrpersonen für eine implizite Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht aus. Gleichzeitig empfinden sie die explizite Vermittlung nicht als vorteilhaft, weshalb durch keine Lehrkraft positive Aspekte der (alleinigen) expliziten Vermittlung genannt werden. Es wurde daher ein induktiver Code eingefügt, der alle Äußerungen umfasst, die Nachteile der expliziten Vermittlung gegenüber der impliziten Vermittlung von Fachsprache betonen.

Fachbegriffe als Vokabel zu erlernen, empfinden die Lehrkräfte als zu abstrakt – da keine Verknüpfung mit der praktischen Handlung stattfindet. Die Lehrkräfte betonen, dass sich die Schüler:innen die Fachbegriffe so auch schlechter merken und nicht lernen, wie diese richtig umgesetzt werden (LP 4, Pos. 21). Lehrperson 1 beschreibt aus ihrer Unterrichtspraxis heraus, dass sie das explizite Lernen von Fachbegriffen in der Mittelschule nicht für notwendig erachtet. Sie empfindet das tatsächliche Vokabelwissen erst in der polytechnischen Schule als wichtig (LP 1, Pos. 56), weshalb in diesen Klassen auch von Lehrperson 4 explizite Methoden angewendet werden, wie beispielsweise Zuordnungspuzzles und Vokabellisten (LP 4, Pos. 45).

– Verknüpfung von expliziter und impliziter Vermittlung

Die Verknüpfung von einer primär impliziten Vermittlung in Kombination bzw. in Ergänzung mit expliziten Vermittlungsmethoden können sich die Lehrkräfte durchaus vorstellen bzw. wenden bereits eine solche Kombination an. Daher wurde ein induktiver Code benannt, der alle Äußerungen umfasst, die ein Vorgehen beschreiben, welches eine explizite Vermittlung mit der impliziten Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht verknüpft.

Die Verknüpfung des abstrakten Fachbegriffs mit der praktischen Tätigkeit erscheint den Lehrkräften als sinnvolle Verknüpfung (Lp1, Pos. 96). Indem in den schriftlichen Rezepten Vermerke von Fachbegriffen und deren Bedeutung angegeben werden, kann dies als eine Verknüpfung von expliziter und impliziter Vermittlung angesehen werden. Da sowohl das explizite schriftliche Erlernen der Fachbegriffe ermöglicht wird als auch die praktische Erprobung und Einübung im Rahmen der Nahrungszubereitung (LP 2, Pos. 37; LP 4, Pos. 21). Für das Verständnis von manchen Fachbegriffen ist es sicherlich förderlich, diese praktisch herzuzeigen,

da auch die Alltagssprachliche Beschreibung des Fachbegriffs für Schüler:innen noch zu abstrakt sein kann (LP 2, Pos. 125).

– Zusammenhang Sprache und Arbeiten

Mithilfe der Kategorie „Zusammenhang Sprache und Arbeiten“ sollen alle Äußerungen zusammengefasst werden, die den Zusammenhang zwischen (Fach-)Sprache und selbstständigem Arbeiten der Schüler:innen im fachpraktischen Unterricht betonen.

Alle befragten Lehrkräfte verweisen ausdrücklich auf diesen Zusammenhang (LP 1, Pos. 100; LP 2, Pos. 85; LP 3, Pos. 89; LP 4, Pos. 93). Hierbei unterteilt sich der Bereich der Sprache in mehrere Bereiche: Zunächst Fachbegriffe und Fachsprache, die Schüler:innen benötigen ausreichend fachsprachliche Kompetenzen, um Rezepte selbstständig umzusetzen. Bevor sie ins Umsetzen kommen, benötigen sie ausreichende Lesekompetenzen und müssen die Anweisungen sinnerfassend Lesen können, um daraus ins Handeln zu kommen (LP 2, Pos. 89). Indem die Rezepte durch die Lehrpersonen sprachlich vereinfacht werden, ermöglichen sie den Schüler:innen ein selbstständiges Verstehen (LP 1, Pos. 100).

– Schwierigkeiten im selbstständigen Arbeiten (nicht sprachlich)

Bevor auf die Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch die Schüler:innen eingegangen wird, gilt es zunächst abzugrenzen, mit welchen Schwierigkeiten die Fachlehrpersonen in der Unterrichtspraxis zu tun haben, welche nicht sprachlich begründet liegen. Dafür umfasst dieser Code alle Äußerungen zu Schwierigkeiten im Unterricht, die das selbstständige Arbeiten der Schüler:innen im fachpraktischen Unterricht beeinträchtigt, jedoch keine sprachliche Ursache haben.

Das selbstständige Arbeiten im fachpraktischen Unterricht wird durch fehlende Erfahrungen und Unsicherheiten im Kontext der Küche und der Nahrungszubereitung erschwert (LP 1, Pos. 104). Hinzukommen disziplinäre Probleme während des Unterrichts, wodurch nicht das fachpraktische Arbeiten im Fokus steht (LP 2, Pos. 97).

– Verstehen der Fachsprache durch S*S & Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S & Grund für die Schwierigkeiten

In diesem Absatz werden drei Codes zusammengefasst, da diese inhaltlich zusammengehören und voneinander abhängen. Zunächst gilt es zwei gegensätzliche Codes zu benennen: In der Kategorie „Verstehen der Fachsprache durch S*S“ werden alle Aussagen zusammengefasst, die darauf verweisen, dass die Schüler:innen kein Problem im Verständnis der Fachsprache

haben. Die gegenteilige Kategorie dazu „Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S“ umfasst alle Aussagen, die darauf verweisen, dass die Schüler:innen Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache haben. Diese Schwierigkeiten haben einen Grund, um diesen ebenfalls zu erfassen wurde ein induktiver Code ergänzt, in dem alle Aussagen zusammengefasst wurden, die einen Grund für die Schwierigkeit im Verständnis der Fachsprache anführen.

Nur Lehrperson 2 gibt an, dass ihre aktuellen Schüler:innen kein Problem mit dem Verstehen der Fachsprache haben und gut damit zurechtkommen (Pos. 29). Hierbei muss die Betonung auf *aktuell* liegen, denn sie berichtet auch von vorherigen Klassen, welche sehr wohl Schwierigkeiten mit der Fachsprache hatten (Pos.29). An dieser Stelle kann daher festgehalten werden, dass das Verständnis von Fachsprache sehr zielgruppenspezifisch sein kann.

Die übrigen Lehrkräfte weisen auf Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache auf Seiten der Schüler:innen hin (LP 1, Pos. 40; LP 3, Pos. 49). Aufgrund dieses fehlenden Verständnisses müssen Fachbegriffe immer wieder erklärt werden (LP 1, Pos. 40). Zudem sind die Schüler:innen in ihrem selbstständigem Arbeiten gestört, da sie immer wieder nachfragen müssen, um die Rezeptanweisungen umsetzen zu können (LP 1, Pos. 48). Da die Schüler:innen meist in Gruppen zusammenarbeiten, gelingt es ihnen teilweise, diese Schwierigkeiten gemeinsam zu kompensieren und so ein Verständnis zu erlangen (LP 2, Pos. 129).

Es kann festgehalten werden, dass es in den Klassen der befragten Lehrpersonen überwiegend kleinere oder größere Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache gibt, mit unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten. Um die Schüler:innen in ihrem Aufbau fachsprachlicher Kompetenzen gezielt zu unterstützen, ist es sinnvoll die Gründe für die Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache zu ergründen und zu hinterfragen. Entlang dieser Gründe können anschließend gezielte Gegenmaßnahmen bzw. Hilfen gesetzt werden.

Hier nun folgend werden die von den Lehrpersonen angeführten Gründe für Schwierigkeiten grafisch in Abbildung 8 dargestellt:

Gründe für Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch die S*S

- unbesprochener Einsatz neuer Fachbegriffe (LP 1, Pos. 48)
- Rezepte sind für höhere Klassen bestimmt (LP 1, Pos. 48)
- hohe Komplexität und ungewohnte Formulierungen in den Rezepten (LP 1, Pos. 100)
- Deutsch als Zweitsprache (LP 2, Pos. 57)
- mangelnde Lesekompetenzen (LP 3, Pos. 97)
- Verwechslung von ähnlichen Fachbegriffen (LP 4, Pos. 29)
- selten vorkommende Fachbegriffe (LP 4, Pos. 33)
- Maßumwandlungen (LP 4, Pos. 37)

Abbildung 8: Gründe für Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch die S*S im fachpraktischen Ernährungsunterricht (eigene Darstellung)

– Sprachsensibler Fachunterricht bekannt & Sprachsensibler Fachunterricht neu & Sprachsensibles Vorgehen

In den Kategorien 11 und 12 geht es darum, ob den Lehrkräften der sprachensible Fachunterricht bereits ein Begriff ist oder ihnen komplett neu ist. Nur für eine Lehrperson ist der sprachensible Fachunterricht vollkommen neu, bisher hat sie intuitiv sprachsensibel gehandelt (LP 1, Pos. 64). Die übrigen Lehrpersonen haben bereits vom sprachsensiblen Unterricht gehört, jedoch noch nicht vom sprachsensiblen Fachunterricht im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt (LP 2, Pos. 41; LP 4, Pos. 57). Zwei Lehrkräfte unterrichten auch das Unterrichtsfach Deutsch, weshalb sie in diesem Kontext vom sprachsensiblen Unterricht gehört haben (LP 2, Pos. 41; LP 4, Pos. 53).

Da den meisten Lehrpersonen der sprachensible Unterricht ein Begriff ist, wurden sie auch dazu befragt, wie sprachsensibler vorgegangen werden kann – insbesondere im Kontext des fachpraktischen Ernährungsunterrichts. Hierfür werden in der Kategorie „Sprachsensibles Vorgehen“ alle Aussagen zusammengefasst, die ein sprachsensibles Vorgehen im Unterricht erläutern bzw. beschreiben. Die Lehrkräfte haben folgende Handlungsweisen für ein sprachsensibles Unterrichten genannt:

- bewusstes Reagieren und Reflektieren sprachlicher Probleme (LP 2, Pos. 101)
- fachpraktischer Ernährungsunterricht als Ressource für sprachliche Bildung: Verknüpfung von Sprache und Tun (LP 2, Pos. 107)
- bewusstes Wiederholen und unterschiedliche Zugänge zur Thematik: mündliches Erklären, praktisches Tun, theoretische Festigung und Fachgespräche (LP 3, Pos. 83)
- sprachensible Gestaltung von Arbeitsblättern: kurze Sätze, ausreichend große Schrift, Flattersatz, gute Lesbarkeit (LP 4, Pos. 53)

– Wünsche

Abschließend zur Thematik wurden die Lehrpersonen befragt, ob sie Wünsche oder Anregungen hätten, was Fachlehrpersonen aus ihrer Sicht benötigen, damit sie sprachliche Bildung im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt leisten können. Auf diese Frage reagierten die Lehrpersonen eher zurückhaltend und äußerten nur wenige bis keine direkten Wünsche zu dieser Thematik. In dieser Kategorie wurden alle Aussagen und Wünsche bezüglich methodischen Materials und Ausbildungen zur Fachsprachenvermittlung gesammelt.

Im Zuge des Interviewgesprächs stimmten die Lehrpersonen zu, dass didaktisiertes Material zur Vermittlung von Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt sinnvoll und hilfreich wäre – jedoch arbeiten sie wenig mit dem Buch, weshalb solches Material nur selten zum Einsatz kommen würde (LP 1, Pos. 134-136). Bisher gibt es keine Fortbildungen zum Thema Fachsprache und dessen Vermittlung im fachpraktischen Ernährungsunterricht. Lehrperson 3 sieht hier ein wichtiges Thema, welches sich für Fortbildungen eignen würde, da sie selbst Fortbildungskurse für das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt leitet: *„Aber das Thema Fachsprache notiere ich mir jetzt gerade. Das wäre wirklich auch ein Thema. Und ich glaube, dass viele Kollegen und Kolleginnen damit wieder weitergeholfen sein kann“* (LP 3, Pos. 97).

– Keine Wünsche

Überwiegend äußern die Lehrpersonen keine Wünsche und Notwendigkeiten für methodisches Material und Ausbildungs- bzw. Fortbildungsangebote. Didaktisiertes Material und Methoden zur Fachsprachenvermittlung in Schulbüchern erscheinen den Lehrkräften nicht als sinnvoll und hilfreich, da sie in ihrem Unterricht kein Schulbuch verwenden (LP 1, Pos. 136). Zudem empfindet Lehrperson 1 ihren Unterricht als bereits passend für die unterrichtliche Aufgabe der sprachlichen Bildung, wie sie im neuen Lehrplan verankert ist: *„Deswegen kann ich mir auch nichts Zusätzliches wünschen, weil ich mit meiner Art und Weise, wie ich es mache [...] für meine Einschätzung sehr erfolgreich bin“* (Pos. 136). Jene Lehrpersonen, die auch das Unterrichtsfach Deutsch unterrichten, empfinden es nicht als notwendig noch zusätzliche Fortbildungen und Materialien zum Thema sprachsensibler Fachunterricht und/oder Fachsprachenvermittlung zu besuchen, da sie im Zuge ihres Studiums bereits viel zu dieser Thematik gehört und gelernt haben (LP 2, Pos. 113).

– Zukunft Fachsprache

Auf die letzte Frage des Interviews reagierten die Lehrpersonen ebenso verhalten, einerseits waren sie von der Thematik Fachsprache im fachpraktischen Unterricht inspiriert und wollen in Zukunft sensibler darauf achten und eingehen (LP 1, Pos. 144). Andererseits können sich die

Lehrpersonen spontan nicht vorstellen, ihren Unterricht konkret zu verändern, um gezielter Fachsprache zu vermitteln. Lehrperson 3 möchte das Thema Fachsprache im fachpraktischen Unterricht und dessen Vermittlung in Zukunft im Rahmen von Fortbildungen thematisieren (LP 3, Pos. 97).

6. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Befragung werden in diesem Kapitel abschließend in Verbindung mit den theoretischen Erarbeitungen dieser Arbeit gebracht und vor diesem Hintergrund reflektiert. Diese Interpretationen und Reflexionen der Ergebnisse dieser Masterarbeit dienen der Beantwortung der zu Anfangs gestellten Forschungsfragen. Hier folgend geben daher die Forschungsfragen die Gliederung vor, wodurch eine übersichtliche Beantwortung gewährleistet werden kann.

6.1. Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht

Forschungsfrage 1: Welche Fachsprache findet sich im fachpraktischen Unterricht des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt?

Die erste Forschungsfrage dieser Masterarbeit beschäftigt sich grundlegend mit der Frage danach, welche Fachsprache sich im fachpraktischen Unterricht findet. Wie nun bereits mehrfach festgehalten wurde, liefern die Erarbeitungen und Analysen innerhalb dieser Masterarbeit eine erstmalige Annäherung an eine Definition und Eingrenzung dieser Fachsprache. Für eine vollständige Festlegung der Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts der Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt sind weitere umfassendere Analysen von Rezepten und Schulbüchern notwendig. Im Zuge dieser Arbeit konnte dennoch ein erster Schritt zur Annäherung und Eingrenzung der Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts geleistet werden. Die gesammelten Ergebnisse werden hier nun gebündelt dargestellt, um so die erste Forschungsfrage zu beantworten.

Im Rahmen der Literaturrecherche fand in Kapitel 2.1.4 eine allgemeine Definition von Fachsprache statt. Ein zentrales Merkmal von Fachsprachen stellt ihr Nutzen für eine präzise Kommunikation dar, die unter anderem durch Deutlichkeit, Eindeutigkeit und Ökonomie gekennzeichnet ist (Kimmerle, 2018). Die Effizienz und Präzision von Fachsprachen wird durch ihre besonderen strukturellen Eigenheiten erreicht, die sich auf der Wort-, Satz- und Textebene äußern. Fachsprache wird meist schriftlich in Fachtexten eingesetzt, weshalb sie auch konzeptionell schriftlich geprägt ist. Sie richtet sich an Menschen mit ausreichenden fachsprachlichen Kompetenzen (Pineker-Fischer, 2017).

Die Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts in Ernährung weist eine solche Präzisierung auf, indem spezifische Fachbegriffe eine ganz bestimmte fachpraktische Umsetzung bedingen. Auf diese Aufgabe der Fachsprache weisen auch die interviewten Fachlehrpersonen hin, weshalb sie es als notwendig erachten, dass die Schüler:innen diese Fachsprache erlernen. Die Terminologie, die im fachpraktischen Unterricht der Sekundarstufe I eingesetzt wird, entstammt dem gastronomischen Bereich. Gezeigt werden kann dies einerseits durch die erfolgte Analyse der Rezepte auf der Wortebene und andererseits durch die Interviews, denn auch die Fachlehrpersonen haben als Beispiele Fachwörter der Gastronomie aufgezählt. Im Rahmen der Analyse wurden zur Absicherung zwei Küchenlexika herangezogen, wodurch nochmals verdeutlicht werden kann, woher die verwendeten Fachwörter stammen. Folgend einige prägnante Beispiele zur exemplarischen Darstellung der verwendeten Fachsprache: *dünsten, anbraten, unterheben, schaumig schlagen, abschmecken, abschrecken, garnieren, backen, rösten, aufgießen, verrühren, unterheben etc.* Neben diesen fachspezifischen Verben, gehören ebenso Bezeichnungen für Arbeitsgeräte (z.B. *Rührschüssel, Pfannenwender, Schneebesen, etc.*), Zutaten (z.B. *Staubzucker, Vanillezucker, Kristallzucker, etc.*) und Abkürzungen (z.B. *TL für Teelöffel, EL für Esslöffel, Pkg. Für Packung, etc.*) zur verwendeten Fachsprache.

Auf der Wortebene kommt es im Rahmen des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt in der Sekundarstufe I zu einer Reduktion der Fachwörter auf ein grundlegendes und notwendiges Maß. Eine solche Vorgehensweise wird von Lehrperson 4 beschrieben, sie reduziert die Fülle der Fachwörter in Rezepten auf ein verständliches und überblickbares Maß – in weiterer Folge setzt sie voraus, dass die Schüler:innen diese grundlegenden Fachwörter erlernen und beherrschen. Mit zunehmenden Bildungsverlauf sollen die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen ansteigen und müssen daher geschult werden (Pineker-Fischer, 2017). Die Lehrpersonen 1 und 4 unterrichten auch in polytechnischen Klassen. Beide betonen, dass sie in diesen Klassen mehr Wert auf Fachwörter legen, mehr Fachwörter verwenden und diese auch gezielter vermitteln sowie abfragen.

In den Rezepten steht der Prozess bzw. die Handlung der Nahrungszubereitung und die dazugehörigen Arbeitsschritte im Mittelpunkt. Es gibt auf der Satzebene unterschiedliche grammatikalische Möglichkeiten, dies umzusetzen, indem beispielsweise das Passiv oder der Imperativ verwendet werden. Die Lehrpersonen schilderten grundlegende Schwierigkeiten im Leseverstehen, die nur wenig mit der Fachsprache zu tun haben – aufgrund dessen kann es die Kompetenzen der Schüler:innen überschreiten, wenn grammatikalisch anspruchsvolle Sätze im Passiv oder Imperativ im fachpraktischen Unterricht der Sekundarstufe I verwendet werden. Im

Zuge der Analyse zeigte sich, dass die Arbeitsanweisungen auf der Satzebene auch elliptisch und sehr verkürzt wiedergegeben werden können. Für den schulischen Gebrauch scheinen solche stark verkürzten und vereinfachten Arbeitsanweisungen sinnvoll, da sie die Anweisungen klar und direkt kommunizieren. Im Zuge der Vermittlung von Fachwörtern, ist es eine Strategie der interviewten Lehrpersonen, die Bedeutung alltagssprachlich zu umschreiben und das Fachwort dahinter in Klammer zu ergänzen. Die alltagssprachlichen Umschreibungen orientieren sich dabei in ihrer Satzgrammatik an der konzeptionellen Mündlichkeit, wodurch die Anweisungen für die Kinder bzw. Jugendlichen einfacher verständlich werden können.

Fachsprache findet sich im fachpraktischen Ernährungsunterricht überwiegend in den Rezepten in schriftlicher Form, hinzukommen mündliche Besprechungen dieser Rezepte, angeleitet durch die Lehrperson. Auf der Textebene weisen die schriftlichen Rezepte meist einen textsortenspezifischen Aufbau auf: *Angabe des beschriebenen Gerichts (Name der Speise), Angabe der Zutaten und Beschreibung der Zubereitung* (Wolańska, 2010). Zusätzliche Informationen zu benötigten Arbeitsgeräten, zur Portionsgröße sowie zur Koch- bzw. Backdauer sind möglich. Bei Rezepten, die sich gezielt an Schüler:innen bzw. unerfahrene Köch:innen richten, sollte auf eine übersichtliche, gleichbleibende Formatierung geachtet werden. Auf diesen Aspekt der Rezeptgestaltung für den fachpraktischen Unterricht weist Lehrperson 2 hin. Zudem sollten die einzelnen Bereiche und die Arbeitsschritte übersichtlich dargestellt werden, sodass eine schnelle Orientierung ermöglicht wird.

Es wurden nun gebündelt die wichtigsten Eckpfeiler der Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts in der Sekundarstufe I auf der Wort-, Satz- und Textebene beschrieben. Für die detaillierte Ergebnisse der Rezeptanalysen findet sich eine zusammengefasste Darstellung in den Tabellen 2, 3 und 4.

Abschließend soll hier betont werden, welchen wichtigen Stellenwert die Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht einnimmt – diese Wichtigkeit wird auch von den Fachlehrpersonen in den Interviews betont. Rezepte bilden die Basis und den Ausgangspunkt für den fachpraktischen Unterricht sowie allgemein für die Zubereitung von Speisen, wodurch die Schüler:innen lernen müssen fachsprachliche Anweisungen praktisch umzusetzen. Das Erlernen dieser Fachsprache erscheint somit für den Fachunterricht als auch für das spätere Leben als eine grundlegende Kompetenz – wobei nicht nur von einer fachsprachliche Kompetenz gesprochen werden kann, sondern auch von einer Lebenskompetenz.

6.2. Vermittlung von Fachsprache des fachpraktischen Ernährungsunterrichts

Forschungsfrage 2: Wie kann die Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt an die Schüler:innen vermittelt werden? Was braucht es aus didaktischer bzw. methodischer Perspektive dazu?

Die zweite Forschungsfrage dieser Masterarbeit befasst sich mit der didaktischen und methodischen Sicht auf die Fachsprachenvermittlung im fachpraktischen Ernährungsunterricht. Hierfür wurden im theoretischen Teil dieser Arbeit umfassende Ausarbeitungen durchgeführt, um den aktuellen Stand der Forschung abzubilden und aufzugreifen.

Fachliche Inhalte können nur mithilfe von sprachlichen Mitteln vermittelt werden (Michalak et al., 2015). Resultierend daraus ist es notwendig Sprachlernen im Fachunterricht mitzudenken, indem das Sprachlernen entlang von fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen stattfindet (Leisen, 2023). Im fachpraktischen Ernährungsunterricht sollen die Schüler:innen im Zuge einer theoriegeleiteten Praxis Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen, die sie zu einer selbstständigen und eigenverantwortlichen Nahrungszubereitung führen (Bartsch & Bürkle, 2013) – hierfür notwendig ist das Erlernen und Erproben von Fachvokabular, fachsprachlichen Arbeitsanweisungen und dazugehörigen praktischen Handlungen, sowie eines fachspezifischen Kontextverständnisses. Diese fachlichen Kompetenzen hängen deutlich mit den (fach-)sprachlichen Kompetenzen zusammen – wie auch die Fachlehrpersonen beschreiben, indem sie den Zusammenhang zwischen Sprache und Tun (fachpraktische Nahrungszubereitung) hervorheben. Der sprachensible Fachunterricht bietet die Möglichkeit dieser Parallelität von Fach- und Sprachlernen gerecht zu werden. Entlang der Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts (Kap. 2.2.1), sowie den qualitativen Ergebnissen der durchgeführten Interviews (Kap. 5) soll hier nun folgend ein didaktischer und methodischer Zugang zu einem sprachsensiblen fachpraktischen Unterricht beschrieben werden. Die Prinzipien werden inhaltlich verknüpft und im Zusammenhang mit den Ergebnissen betrachtet, wodurch es zu einer Veränderung der Reihenfolge der Prinzipien kommt – zur besseren Vergleichbarkeit mit Kapitel 2.2.1 wird die Nummerierung der Prinzipien beibehalten.

(1) Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen: Das erste Prinzip besagt, dass es zu einer Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen kommen soll, dennoch stehen im Fachunterricht klar die Fachinhalte im Vordergrund. Diese Tatsache spiegelt sich in der Bevorzugung der impliziten Vermittlungsweise von Fachsprache durch die interviewten

Lehrpersonen wider. Das fachliche Ziel des fachpraktischen Unterrichts ist die praktische Nahrungszubereitung entlang der Arbeitsanweisungen von Rezepten. (2) *Transparenz der Anforderungen*: Die sprachliche Lernaufgabe resultiert hierbei aus den schriftlichen Rezepten, indem die Schüler:innen die fachsprachlichen Anweisungen zunächst lesen und verstehen müssen, bevor sie ins fachpraktische Arbeiten kommen. Die sich daraus ergebende Kompetenzerwartung für den fachpraktischen Unterricht kann transparent und nachvollziehbar an die Schüler:innen vermittelt werden: Sie sollen fachsprachliche Anweisungen mit dem enthaltenen Fachvokabular verstehen und in fachlich richtige Handlungen umsetzen können.

(3) *Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden*: Je nach Fach- und Sprachniveau der Lerner:innengruppe bedarf es, laut Prinzip drei, für die Erreichung dieser Kompetenzerwartung unterschiedliche sprachliche Hilfestellungen. Die Lehrpersonen beschreiben in ihren Klassen einen ebensolchen Niveauunterschied, da in manchen Klassen ein gutes Verständnis der Fachsprache gegeben ist, während in anderen Klassen noch Schwierigkeiten bestehen – eine genaue Beobachtung der Schüler:innen ist daher von zentraler Bedeutung für das folgende unterrichtliche Vorgehen. Ergeben sich häufig Schwierigkeiten und Verständnisprobleme so ist zu eruieren, wo die Ursachen dieser liegen. Die Gründe für Probleme im Verstehen von Fachsprache durch die Schüler:innen können vielschichtig sein, wie auch aus den Ergebnissen der Interviews hervorging (siehe Abbildung 8).

(5) *Vermittlung von Textkompetenz*: Eine langsame und gezielte Hinführung an die Fachtextsorte Rezept, kann dazu beitragen Schwierigkeiten von Beginn an zu minimieren, indem die Textsorte als solche besprochen wird. Zentrale Bestandteile sind die inhaltlichen Blöcke der Zutaten, Arbeitsgeräte und Arbeitsanweisungen – als eine diskontinuierliche Textsorte muss die korrekte Leseweise eingeübt werden. Indem die Formatierung gleichbleibend bzw. ähnlich gestaltet wird, können die Schüler:innen eine Textkompetenz aufbauen. Auch von Lehrperson 2 wurde eine solche gleichbleibende Formatierung in den Interviews als wichtig betont, da sie den Schüler:innen die Orientierung erleichtert. In der Vorbereitung der schriftlichen Rezepte kann die Lehrperson essentielles Fachvokabular beispielsweise optisch durch Fettdruck hervorheben und in Klammer die Alltagssprachliche Umschreibung des Fachwortes ergänzen. Diese methodische Vorgehensweise wird von den befragten Lehrpersonen bevorzugt angewandt, wodurch sich Nachfragen reduzieren lassen, und Verständnis gefördert werden kann. (4) *Von der Alltagssprache zur fachlichen Kommunikation*: Es erfolgt dadurch der im vierten Prinzip beschriebene Zwischenschritt über die Alltagssprache, welcher das Verständnis der Fachsprache fördert. Nach einigen Wiederholungen dieser Fachwörter und der praktischen Umsetzung

sollten die ‚Klammer-Erklärungen‘ jedoch nach und nach wieder reduziert werden – im Sinne des Scaffoldings. Neben diesen didaktisch aufbereiteten Rezepten können auch Kochbücher, Schulbücher oder Rezepte aus dem Internet mit unterschiedlichen Formatierungen und fachsprachlichen Beschreibungen im Unterricht eingesetzt werden – davor sollte jedoch eine grundlegende Textkompetenz aufgebaut worden sein.

(6) *Fokus auf sprachliche Strukturen:* In einer Vorbesprechung der Rezepte können wichtige Fachwörter und fachsprachliche Arbeitsanweisungen besprochen oder vorgezeigt werden. Die Vorbesprechung von Rezepten wird von allen interviewten Lehrpersonen durchgeführt. Im Zuge dieser Vorbesprechung kommt es häufig zu einem Wechsel der Darstellungsform, indem schriftliche Anweisungen mündlich besprochen und/oder praktisch vorgezeigt werden – sollte es den Schüler:innen schwer fallen die schriftliche Anweisung zu verstehen, so kann ihr Verständnis mithilfe anderer Darstellungsformen unterstützt werden. Das Arbeiten mit Erklärvideos kann noch eine zusätzliche Darstellungsform sein, die die Schüler:innen auch zuhause nutzen können.

(7) *Gezielte Wortschatzarbeit im fachlichen Kontext* & (8) *Anlässe zum sprachlichen Handeln durch Methodenvielfalt:* Das Fachvokabular ist ein zentraler Bestandteil der verwendeten Fachsprache im fachpraktischen Unterricht, weshalb eine bewusste Wortschatzarbeit stattfinden sollte. Die Fachwörter in den Rezepten hervorzuheben und die Erklärung zu ergänzen, stellt eine erste Methode dar, um diese in den passiven Wortschatz aufzunehmen. Indem diese Fachwörter im weiteren Verlauf auch mündlich gebraucht werden, sowohl in der mündlichen Kommunikation mit der Lehrkraft als auch mit den anderen Schüler:innen, kann die Übernahme in den aktiven Wortschatz erfolgen. Für den aktiven Gebrauch sollten genügend Sprechanlässe geboten werden, dies ist im fachpraktischen Unterricht dahingehend einfach erfüllbar, da die Kinder bzw. Jugendlichen in Gruppen zusammenarbeiten und sich so über die Rezepte und Arbeitsanweisungen austauschen können. Laut den Erläuterungen des Prinzips soll an diese mündliche Arbeitsphase eine schriftliche Phase anschließen. Dahingehend ist der methodische Zugang von Lehrperson 3 sinnvoll, indem mündlich erarbeitete Themen in geblockten Theorieeinheiten in Form von Arbeitsblättern wiederholt und gefestigt werden. Im Zuge dessen kommt es auch zu einer Verknüpfung impliziter und expliziter Vermittlungsmethoden.

(9) *Berücksichtigung sprachlicher Aspekte bei der Leistungsermittlung und -bewertung:* Hinsichtlich der Leistungsermittlung und -bewertung sollten im Sinne der sprachsensiblen Prinzipien unterschiedliche Formen der Leistungserbringung angeboten werden. Im fachpraktischen Unterricht erfolgt meist keine Leistungsüberprüfung als solche, sondern es erfolgt eine

Beobachtung der fachpraktischen Fähigkeiten der Schüler:innen durch die Lehrkraft. Zur konkreten Überprüfung von fachsprachlichen Kompetenzen können Fachwörter gezielt abgefragt werden. Auch das selbstständige Führen einer Vokabelliste oder das Erstellen von fachsprachlichen Plakaten wären methodische Möglichkeiten, die der Leistungsfeststellung dienen können.

(10) *Angemessene Lehrersprache:* Wie entlang der Beschreibung des Wechselspiels zwischen der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache ersichtlich wurde (Kap. 3.1), nimmt die Lehrperson in allen Phasen die Rolle des sprachlichen Vorbilds ein und regt die Schüler:innen zu eigenen Sprachhandlungen an. Im fachpraktischen Unterricht erfolgen die Erklärungen von fachpraktischen Tätigkeiten durch die Lehrkraft meist alltagssprachlich, es sollte jedoch auch bewusst das Fachvokabular eingesetzt und verwendet werden – so kann eine sprachliche Routine der Fachsprache kennengelernt werden.

Abschließend zu dieser Darlegung des sprachsensiblen fachpraktischen Ernährungsunterrichts soll noch geklärt werden, was aus fachdidaktischer Perspektive dazu beigetragen werden kann, um Lehrpersonen in ihrer sprachlichen Bildungsaufgabe im Fachunterricht zu unterstützen. Die Schulbücher für das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt beinhalten bereits unterschiedliche didaktische und methodische Zugänge zur Fachsprache. Wie jedoch aus den Interviews hervorging, gebrauchen die Lehrpersonen die Schulbücher in ihrem Unterricht kaum bis nicht. Ein anderer Ansatzpunkt wäre die Bereitstellung von didaktisierten und vereinfachten Rezepten für den fachpraktischen Unterricht in der Sekundarstufe I. Alle interviewten Lehrpersonen überarbeiten und vereinfachen die Rezepte für ihren fachpraktischen Unterricht. In den Schulbüchern gibt es bereits Rezepte, welche sich gezielt an Schüler:innen richten. Wie aus der erfolgten Rezeptanalyse jedoch hervorgeht, sind diese immer noch fachsprachlich anspruchsvoll, verwenden Fachbegriffe nicht durchgängig einheitlich und teilweise gibt es inhaltliche Lücken, die eine große fachsprachliche Kompetenz benötigen. Eine konkrete Auf- und Bearbeitung von Rezepten mit dem Fokus auf Fachsprache und deren Verständlichkeit könnte die Lehrpersonen in ihrem Unterricht unterstützen. Zudem wären Fortbildungen zum Thema Fachsprache und deren Vermittlung, wie sie auch von Lehrperson 3 als gewinnbringend erachtet werden, ein Schritt hin zur Sensibilisierung und Vermittlungskompetenz auf Seiten der Lehrkräfte. In diesem Zusammenhang sollte auch bedacht werden, dass drei von vier befragten Lehrpersonen zwar vom sprachsensiblen Unterricht gehört haben und wissen wie dieser grundlegend umzusetzen ist, sie jedoch noch nichts vom sprachsensiblen Fachunterricht gehört haben.

Hier wird eine Lücke in der pädagogischen Ausbildung von Fachlehrkräften sichtbar, die im Rahmen des Studiums bereits thematisiert werden sollte.

6.3. Sprachsensibler fachpraktischer Ernährungsunterricht & selbstständiges Arbeiten

Forschungsfrage 3: Welche Chancen ergeben sich durch einen sprachsensiblen Unterricht im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt für das fachpraktische Arbeiten der Schüler:innen im Rahmen von Mahlzeitengestaltung und Nahrungszubereitung?

Die letzte Forschungsfrage stellt nun die Frage, was ein sprachsensibler fachpraktischer Ernährungsunterricht für den Unterricht und individuell für die Schüler:innen leisten kann. Es ist ein allgemeiner Wunsch von Lehrkräften des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt, dass die Kinder bzw. Jugendlichen selbstständig arbeiten, zudem ist dies auch ein Bildungsziel des Unterrichtsfaches (BMBWF, 2023). Die Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen im Zusammenhang mit fachpraktischen Fähigkeiten kann hierfür einen Schlüssel darstellen. Alle befragten Lehrpersonen betonen diesen Verbindung zwischen der Sprache und dem (selbstständigen) Arbeiten.

Ein sprachsensibler fachpraktischer Ernährungsunterricht, wie er zuvor in Grundzügen geschildert wurde, kann dazu beitragen, dass die Schüler:innen selbstständig ein besseres Verständnis für Rezepte und die darin enthaltenen Anweisungen erlangen. In der praktischen Umsetzung erhalten die Schüler:innen didaktisierte und aufbereitete Rezepte für den folgenden fachpraktischen Unterricht. Sie lesen diese zunächst selbstständig und erhalten anschließend im Rahmen einer Vorbesprechung noch notwendige Hinweise und fachsprachliche bzw. fachpraktische Erklärungen. Darauf folgend sind sie selbstständig in der Lage, die Rezepte mit in die Küche zu nehmen und zuerst alle Zutaten herzurichten und abzuwiegen – da sie mithilfe ihrer Textkompetenz wissen, dass das Arbeiten zunächst mit den Zutaten beginnt. Anschließend besprechen sie in ihren Kochteams das weitere fachpraktische Vorgehen – dies wird erleichtert durch die vorhergehende Besprechung und ihre eigenen fachsprachlichen Kompetenzen. Gut gegliederte, übersichtliche Rezepte tragen hier dazu bei, dass der Ablauf von den Schüler:innen gut organisiert werden kann. Nachfragen während der Nahrungszubereitung können dadurch minimiert bzw. spezifiziert werden. Eine sprachensible Vorbereitung des fachpraktischen Unterrichts sowie der Schüler:innen kann somit zu selbstständigerem Arbeiten beitragen. Wie auch die Lehrpersonen betonen, bringt das selbstständige Arbeiten der Schüler:innen mithilfe fachsprachlicher und fachpraktischer Kompetenzen eine Zeitersparnis im Unterricht mit sich,

wodurch beispielsweise mehr Zeit bleibt für theoretische Inhalte. Eine solche Parallelität von Nahrungszubereitung und theoretischen Inhalten wird von den interviewten Lehrpersonen als notwendig erachtet, da die Unterrichtszeit begrenzt ist. Mithilfe des sprachsensiblen fachpraktischen Unterrichts kann die vorhandene Zeit optimal genutzt werden.

Mit den vorhergehenden Schilderungen konnte nun verdeutlicht werden, woraus sich die Notwendigkeit für sprachliche Bildung im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt ergibt und weshalb diese Bildungsaufgabe Teil des Lehrplans ist (BMBWF, 2023). Auch kann aufgezeigt werden, welche Benefits sie für den fachpraktischen Ernährungsunterricht sowie für die Schüler:innen mit sich bringt. An dieser Stelle soll noch darauf verwiesen werden, dass durch die sprachliche Bildungsaufgabe die Bedeutung des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt gestärkt werden kann, indem aufgezeigt wird, welche komplexen und zugleich lebensrelevanten sprachlichen Kompetenzen benötigt, geschult und gefördert werden können.

Die Lehrkräfte wurden auch nach Schwierigkeiten und Gründen abseits der sprachlichen Ursachen befragt. Sie nannten fehlende Erfahrungen im Kontext der Küche und Nahrungszubereitung, sowie immer wieder auftretende disziplinäre Probleme und Auffälligkeiten als weitere Gründe für wenig selbstständiges Arbeiten im fachpraktischen Ernährungsunterricht. Damit soll abschließend vermerkt werden, dass die Unterstützung hinsichtlich fachsprachlichen Verständnisses sicherlich deutliche Fortschritte im selbstständigen Arbeiten mit sich bringt, jedoch keine Wunderlösung darstellt.

6.4. Implikationen aus der Forschungsarbeit für den Umgang mit Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht

Abschließend zu den Diskussionen der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sollen an dieser Stelle nun die wichtigsten und grundlegendsten didaktischen Hinweise für einen sprachsensiblen fachpraktischen Ernährungsunterricht (siehe Abbildung 9) gebündelt dargestellt werden. Sie sollen für Fachlehrkräfte eine erste Orientierung darstellen, um in ihrem Fachunterricht sprachsensibel vorzugehen und Fachsprache gezielt zu vermitteln. Eine tiefergehende Beschäftigung mit den Themen kann damit jedoch nicht ersetzt werden. Die didaktischen Hinweise sollen im Zusammenhang mit der vorliegenden Masterarbeit gelesen und verstanden werden.

Didaktische Hinweise für einen sprachsensiblen fachpraktischen Ernährungsunterricht

- 1 Verschiedene Sprachformen des Fachunterrichts kennenlernen
- 2 Einüben des richtigen Umgangs mit der Fachtextsorte Rezept (Textkompetenz)
- 3 Einheitliche und vereinfachte Aufbereitung der eingesetzten Rezepte
- 4 Transparente Kommunikation, der von den Schüler:innen erwarteten fachsprachlichen Kompetenzen
- 5 Vorbesprechung der Rezepte für fachsprachliche Hinweise und Erklärungen nutzen
- 6 Bewusster Einsatz von Bildungs- und Fachsprache in allen Unterrichtsphasen
- 7 Darstellungswechsel für besseres Verständnis (schriftlich, mündlich, visuell)
- 8 Wiederholungen der bereits kennengelernten Fachwörter und der dazugehörigen fachpraktischen Handlung
- 9 Kombination von impliziten und expliziten Vermittlungsmethoden
- 10 Fachsprachliches Scaffolding in Rezepten sowie durch mündliche Erklärungen

Abbildung 9: Didaktische Hinweise für einen sprachsensiblen fachpraktischen Ernährungsunterricht (eigene Darstellung)

7. Kritische Methodendiskussion

Im Zuge dieser Masterarbeit wurde eine theoretische Recherche und Aufarbeitung des Themas Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht und deren Vermittlung erarbeitet, sowie mithilfe einer qualitativen Studie die Perspektiven und Einschätzungen von Fachlehrpersonen dazu erhoben. Wie bereits betont wurde, erhebt diese Arbeit keinen Anspruch auf allgemeingültige und lückenlose Ergebnisse, sondern dient vielmehr einer ersten Annäherung und Bearbeitung der Thematik Fachsprache und deren Vermittlung im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt, insbesondere im fachpraktischen Ernährungsunterricht. Aufgrund der bisher beinahe vollständig fehlenden fachdidaktischen Bearbeitung des Themas Fachsprache und deren Vermittlung im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt sind die Ergebnisse dieser Masterarbeit von besonderer Bedeutung und können Ansatzpunkt für weitere quantitative und qualitative Untersuchung sein.

Im theoretischen Teil dieser Masterarbeit wurden die Thematiken Sprachformen im (Fach-) Unterricht, Sprachsensibler Fachunterricht, sowie Methoden der Sprachvermittlung und -förderung anhand deutschdidaktischer Literatur erarbeitet. Aufgrund des großen Umfangs dieser Forschungen im Rahmen der allgemeinen Deutschdidaktik und DaZ/DaF-Didaktik konnte in dieser Arbeit nur ein Überblick und eine notwendige Darstellung geboten werden, welche für die weitere Bearbeitung im Kontext des Unterrichtsfachs Ernährung & Haushalt als notwendig und sinnvoll erschien.

Die Betrachtung der Fachsprache in Kapitel 3.2., anhand zweier beispielhafter Rezepte aus Schulbüchern der Sekundarstufe I, soll eine erste Annäherung an die Fachsprache im fachpraktischen Unterricht darstellen. Mithilfe der Analysen auf der Wort-, Satz- und Textebene (Kap. 3.2.1.- 3.2.3.) konnte die eingesetzte Fachsprache und deren fachspezifische Besonderheiten aufgezeigt werden. Für eine tatsächliche Definition und Bestimmung der Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts in Ernährung der Sekundarstufe I ist jedoch eine umfassendere Untersuchung notwendig, die im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich war und nicht das Ziel darstellte.

Die durchgeführte qualitative Studie, die auf der Expertise und den Erfahrungen von Fachlehrpersonen beruht und für ein interpretatives Verständnis der Relevanz und Zusammenhänge der Thematik herangezogen wurden, unterliegt ebenso Limitationen. Im Rahmen der Studie wurden vier Fachlehrpersonen interviewt. Wie aus dieser Anzahl ersichtlich wird, handelte es sich um eine kleine Stichprobe geprüfter Fachlehrpersonen für das Unterrichtsfach Ernährung

& Haushalt unterschiedlichen Alters und Dienstjahre. So sind die Ergebnisse nicht als repräsentativ für alle Fachlehrpersonen zu betrachten. Die Ergebnisse können einer ersten explorativen Annäherung hinsichtlich der didaktischen Relevanz der Fachsprache im fachpraktischen Unterricht dienen und als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen in diesem Zusammenhang dienen. Zudem ergibt sich eine einseitige Perspektive der Ergebnisse indem ausschließlich Fachlehrerinnen zur Thematik befragt wurden, für eine umfassendere Betrachtung wären ebenso die Sichtweisen von Schüler:innen sowie Fachdidaktiker:innen der Unterrichtsfächer Deutsch und Ernährung & Haushalt sinnvoll.

Die Antworten im Rahmen von Befragungen bilden die subjektive Einschätzung und Wahrnehmung von Proband:innen ab, weshalb es wichtig ist, diese nicht als objektiv zu betrachten. Durch die Befragung von Fachlehrpersonen zu fachdidaktischen und pädagogischen Themen, wie es in der vorliegenden Studie der Fall ist, können individuelle Sichtweisen und Zugänge zu Themen betrachtet werden. Zudem unterliegen die Ergebnisse bzw. Antworten von Interviews möglichen Verzerrungen. Die Proband:innen wissen meist, welche Antworten sozial erwünscht sind, wodurch sie zu einer gewissen Antwort tendieren können, dabei kann es zu einer Anpassung ihrer eigenen Ansichten an die sozial erwünschte Norm kommen – dies kann zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen. Die Einhaltung und Berücksichtigung qualitativer Gütekriterien sowie der Hinweis zu Beginn des Interviews, dass es nicht um die Abfragung von Wissen geht, sondern um die Erfragung von individuellen Gedanken, Einschätzungen und Erfahrungen, soll die Qualität der Antworten sichern.

Neben der erläuterten Subjektivität und eventuellen Verzerrung der Ergebnisse durch die Probandinnen, unterliegen die Ergebnisse und Interpretationen zusätzlich der Subjektivität der Studienleitung. Das Gütekriterium der Validierung, welches das Ziel hat die Ergebnisse auf ihre Korrektheit hin zu prüfen und zu sichern, wird durch diese Subjektivität gefährdet bzw. beeinflusst, daher müssen die Ergebnisse mit aktuellen Forschungen in diesem Fachgebiet verglichen und abgesichert werden – dies erfolgte in dieser Masterarbeit in Kapitel 6, indem die Ergebnisse aus der qualitativen Studie mit den theoretischen Rechercheergebnissen verglichen und in Bezug gesetzt wurden.

Die mündliche Durchführung der Interviews hatte den Vorteil, dass direkt mit den Interviewpartnerinnen kommuniziert werden konnte und direkte Nachfragen von beiden Seiten ermöglicht wurden. Aufgrund der synchronen Abhaltung via Zoom der Universität Wien war zwar eine gemeinsame Terminabstimmung notwendig, aber die räumliche Schwierigkeit bzw. Distanz konnte umgangen werden. Die Organisation aller notwendigen Zustimmungs- und

Datenschutzerklärungen war durch die digitale Abhaltung komplizierter als erwartet, da eine ausreichende digitale Kompetenz auf Seiten der Teilnehmerinnen notwendig war. Diese Problematik hätte sich durch Präsenzinterviews umgehen lassen. Auch hat sich eine geplante Interviewpartnerin aufgrund des digitalen Settings nicht dazu bereit erklärt am Interview teilzunehmen.

Vorab wurde ein Interviewleitfaden mit Fragen und Unterfragen generiert, entlang dessen die Interviews durchgeführt wurden. Die Fragen wurden von den Lehrkräften gut verstanden, nur teilweise waren Konkretisierungen bzw. Erklärungen notwendig. Teilweise haben die Lehrkräfte ausschweifend von ihren fachpraktischen Erfahrungen im Ernährungsunterricht erzählt, hier ergab sich zum Teil die Problematik, dass diese Geschichten inhaltlich von den Fragen abwichen und damit nicht zur Auswertung herangezogen werden konnten. In einigen Fällen war es notwendig, die Äußerungen der Lehrkräfte zusammenzufassen und von den Lehrkräften bestätigen zu lassen – damit konnten Fehlinterpretationen verhindert werden und die Ergebnisse entlang der Fragen konkretisiert werden. Manche Fragen wurden nicht so ausführlich beantwortet, wodurch mehr Nachfragen notwendig waren.

Während der Auswertung wurde ersichtlich, bei welchen Fragen es sinnvoll gewesen wäre konkreter und eingehender im Interviewnachzufragen und welche Fragen eher wenig auswertbares Material geliefert haben. Die Fragen nach konkreten Methoden und deren Umsetzung im Unterricht hätte noch ausführlicher besprochen werden können, ebenso die Frage nach der verwendeten Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht. Insbesondere die letzten beiden Fragen zu den Wünschen bezüglich eines didaktisierten Unterrichtsmaterials und zukünftige Perspektiven auf Fachsprache und deren Vermittlung haben teilweise keine Wünsche ergeben, sowie Irritation hervorgerufen, indem sich die Lehrkräfte offenbar dazu angehalten gefühlt haben, ihren Unterricht ändern zu müssen bzw. ihren Unterricht aktuell nicht passend zu gestalten. Aufgrund dieser Wahrnehmung hätten diese Fragen sprachlich noch sensibler formuliert werden müssen.

8. Fazit und Ausblick

Das Thema Fachsprache und deren Vermittlung befindet sich in der Fachdidaktik des Unterrichtsfaches Ernährung und Haushalt noch in einem frühen Stadium. Es war daher das Ziel dieser Masterarbeit einen ersten Schritt zur fachdidaktischen Bearbeitung des Themas zu leisten. Im Rahmen dieser erstmaligen Untersuchung wurde zunächst eine theoretische Grundlage geschaffen. Dies erfolgte durch theoretische Ausarbeitungen zu den Themen: Sprachformen im

Fachunterricht, sprachsensibler Fachunterricht und Methoden der Sprachvermittlung. Die herangezogene Literatur und Forschung entstammten dabei der Deutschdidaktik sowie der Didaktik von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Auf dieser Grundlage konnte das Thema im Kontext des fachpraktischen Ernährungsunterrichts interpretiert, gedacht und weiterentwickelt werden.

Im Rahmen des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt werden die Schüler:innen mit einem regen Wechsel der verschiedenen Sprachformen konfrontiert. Vor besondere Herausforderungen stellt sie die eingesetzte Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht. Anhand von vier Interviews mit Lehrerinnen des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt der Sekundarstufe I konnte die verwendete Fachsprache, die Relevanz und mögliche bzw. bereits angewandte Vermittlungsmöglichkeiten erfragt werden. Zum Einsatz kommt die Fachsprache der Gastronomie in reduzierter und vereinfachter Art und Weise, indem die Rezepte für Schüler:innen durch die Lehrkräfte didaktisch aufbereitet und vorbereitet werden. Entlang der fachpraktischen Nahrungszubereitung erlernen die Kinder bzw. Jugendlichen die notwendige Fachsprache, um selbstständig Handeln zu können. Es zeigte sich, dass sich alle Lehrpersonen einig sind, dass die Fachsprache eine Schlüsselrolle im fachpraktischen Ernährungsunterricht einnimmt und fachsprachliche Kompetenzen der Schüler:innen maßgeblich zum selbstständigen Arbeiten beitragen. Die erlernte fachsprachliche Kompetenz verhilft nicht nur im Unterricht zu selbstständigem Handeln, sondern ermöglicht es ihnen auch, zuhause Speisen zuzubereiten. Hier liegt ein Kern des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt, indem im Zuge eines sprachsensiblen fachpraktischen Unterrichts fachsprachliche Kompetenzen erlernt werden, trägt das Fach einerseits zur übergreifenden sprachlichen Bildungsaufgabe bei und andererseits ermöglicht das Fach auch den Erwerb grundlegender Lebenskompetenzen. Lebenskompetenz deshalb, weil die Schüler:innen ihre fachsprachlichen und fachpraktischen Kompetenzen und Fähigkeiten in ihrem späteren Leben nutzen und einsetzen können.

Diese Masterarbeit kann am Anfang einer weiterführenden, umfassenden Bearbeitung des Themas Fachsprache und sprachsensibler Fachunterricht in der Fachdidaktik des Faches Haushaltsökonomie und Ernährung stehen. Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen und unterstreichen die Relevanz der Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht, was die Notwendigkeit weiterer Forschungsarbeiten begründet. Zukünftige Studien sollten zunächst eine präzise Definition der Fachsprache im fachpraktischen Unterricht erarbeiten, beispielsweise durch Analysen von Schulbüchern und Rezepten. Auf dieser Grundlage können fachdidaktische Forschungen folgen, die sich mit der Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien

und Vermittlungsmethoden für sprachsensiblen Fachunterricht in Ernährung & Haushalt beschäftigen. In dieser Masterarbeit wurde das Wechselspiel zwischen den Sprachformen im fachpraktischen Ernährungsunterricht in der Phase der Speisenzubereitung erläutert. Im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung durch teilnehmende Beobachtung bzw. Audio/Videographie könnte dieses Wechselspiel der Sprachformen konkret analysiert werden.

9. Literaturverzeichnis

- Angele, C., Buchner, U. G., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung: Ein Studienbuch*. utb: Bd. 5598. Waxmann.
- Angele, C., Hauer-Banas, E., Kernbichler, G. & Renner, R. (2023). *Kommentar zum Fachlehrplan Ernährung und Haushalt (Mittelschule)*. <https://www.paedagogik-paket.at/component/edocman/347-kommentar-zum-lehrplan-2/download.html?Itemid=0>
- Bartsch, S. & Bürkle, P. (2013). Lernort Küche.: Nahrungszubereitung als ein methodischer Zugang zur Fachpraxis Ernährung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2.(4), 18–31.
- BMBWF. (2023). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 21.01.2024*. RIS. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>
- Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (Hrsg.). (2011). *Schulheft: Bd. 141. Methodische Leckerbissen: Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung*. Studien-Verlag.
- Buchner, U. & Leitner, G. (2018). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria - EVA: Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage - Poster 2015*. Thematisches Netzwerk Ernährung, e.V. <https://permalink.obvsg.at/AC15041526>
- Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (Hrsg.). (2014). *Praxisreihe: Bd. 23. Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe: Grundlagen - Methoden - Praxisbeispiele*. Österr. Sprachen-Kompetenz-Zentrum. <https://permalink.obvsg.at/AC12130332>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Glück, H. & Rödel, M. (Hrsg.). (2016). *Metzler Lexikon Sprache* (5., aktualisierte und überarbeitete Auflage). J.B. Metzler Verlag. <http://informationsmittel-fuer-bibliotheken.de/showfile.php?id=8195>
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–174). Springer VS.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. P. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gorys, E. (2015). *Das neue Küchenlexikon: Von Aachener Printen bis Zwischenrippenstück* (14. Auflage). dtv: Bd. 36245. Deutscher Taschenbuch Verlag. <https://www.gbv.de/dms/faz-rez/FRB200208151491422.pdf>
- Kimmerle, L. L. (2018). Fachlexikon. *Fremdsprache Deutsch*(58), 58–59.
- Kniffka, G. & Roelcke, T. D. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht. StandardWissen Lehramt: Bd. 4094.* Ferdinand Schöningh. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838540948>
<https://doi.org/10.36198/9783838540948>
- Kratochvill, A. (2017). *So gelingt's* (Aktualisierung 2016, 11. Auflage). E. Dorner. <https://permalink.obvsg.at/AC15720848>
- Kruse, J. (Hrsg.). (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). *Grundlagentexte Methoden.* Beltz Juventa. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779955337
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt* (2. Auflage). *Lehrbuch.* Springer VS. <http://www.springer.com/>
- Leisen, J. (2011, 21. November). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung - Der sprachensible Fachunterricht* (Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern - Beiträge der Schule zu einem gelungenen Miteinander). <http://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/07%20Praktische%20Ans%C3%A4tze%20schulischer%20Sprachf%C3%B6rderung%20%E2%80%93%20Der%20sprachensible%20Fachunterricht%202011.pdf>
- Leisen, J. (2012). Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. *leseforum.ch*, 2012(3), S. 1–15. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Leisen.pdf
- Leisen, J. (2013). *Analoge Methoden-Werkzeuge: Unterstützung im sprachsensiblen Fachunterricht.* <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/methoden-werkzeuge>
- Leisen, J. (2023). Sprachsensibler Fachunterricht. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *DaZ-Handbücher: Bd. 3. Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 215–223). De Gruyter.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). *Pädagogik.* Beltz. <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-407-25734-5.pdf> <https://doi.org/25734>

- Michalak, M. (2013). Deutsch als Zweitsprache: Kompetenzorientierte Spracharbeit in der Sekundarstufe I. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 364–382). Beltz.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr-Studienbücher. Narr Francke Attempto. <https://content-select.com/de/portal/media/view/56e190c7-afac-48f4-a337-29b5b0dd2d03>
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*(57), 67–101.
- Pineker-Fischer, A. (2017). *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4774155>
- Pohl, H. D. (2007). *Die österreichische Küchensprache: Ein Lexikon der typisch österreichischen kulinarischen Besonderheiten (mit sprachwissenschaftlichen Erläuterungen)*. *Studia interdisciplinaria Aenipontana: Bd. 11*. Praesens-Verl.
- Schroeter-Brauss, S., Wecker, V. & Henrici, L. (2018). *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Einführung*. *UTB Schulpädagogik: Bd. 4861*. Waxmann.
- Thiel, B. (2017). *Ernährung, Fitness, Wellness* (1. Auflage). Veritas. <https://permalink.obvsg.at/AC14487935>
- TNE (2008). Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich. <http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?download=Referenzrahmen-f-EH-u-VB.pdf>
- Wolańska, A. (2010). *Funktionaler Textaufbau und sprachliche Mittel in Kochrezepten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts*. Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2008. *Perspektiven germanistischer Linguistik: Bd. 4*. Ibidem-Verl.

10. Glossar

In diesem Glossar liegt den angeführten Definitionen bzw. Erklärungen der Begriffe das „Metzler Lexikon Sprache“ von Glück und Rödel (2016) zugrunde.

Begriff	Definition/Erklärung
Komposition/Komposita	Die Komposition ist ein Mittel zur Wortbildung, bei welchem Wörter, die selbst wortfähig sind, zusammengesetzt werden. Durch die Zusammensetzung entstehen die sogenannten Komposita, welche sich durch ihre strukturellen Beziehungen der Konstituenten (Wortbestandteile) zueinander unterscheiden.
Determinativkomposita	Es handelt sich um Komposita, die aus einem Bestimmungswort und einem Grundwort bestehen. Der Bestimmungswort projiziert seine morphologischen Merkmale auf das gesamte Determinativkompositum. Die Bestandteile sind nicht vertauschbar und die Bedeutung des Komposita wird durch das Bestimmungswort meist spezifiziert.
Semantik	Wissenschaftliche Teildisziplin, beschäftigt sich mit der Bedeutung von Zeichen/Sprachzeichen.
Affix	Sammelbezeichnung für gebundene Morpheme, mit denen Wörter oder flektierte Wortformen gebildet werden können.
Suffix	Gehören zu den Affixen und sind Nachsilben, sie werden hinten an das Wort gehängt.
Präfix	Gehören zu den Affixen und sind Vorsilben, sie werden vorne an das Wort gehängt.
Konditionalsätze	= Bedingungssatz, Wenn-Satz. Ein Konditionalsatz formuliert eine Bedingung.
Relativsätze	= Beziehungswortsatz. Relativsätze sind Nebensätze, die durch ein Relativpronomen (z.B. der, welcher, was) eingeleitet werden
Finalsätze	= Absichtssatz, Zwecksatz. Finalsätze sind Nebensätze, die das Ziel oder den Zweck des Satzes ausdrücken.
(unpersönliche) Pronomen	= Fürwort. In Abhängigkeit vom Kontext verweisen sie auf Personen oder Sachverhalte. Unpersönliche Pronomen beziehen sich im Gegensatz zu Personalpronomen auf keine bestimmte Person.
Passiv	Im Passiv steht, im Gegensatz zum aktiv, nicht das Subjekt im Agens, sondern entweder das Patiens (Akkusativobjekt) oder das Rezipient (Dativobjekt) als Subjekt zum passivierten Verb.
Genus	= grammatikalisches Geschlecht

Morphologie	Teildisziplin der Sprachwissenschaft, die sich mit den Formen von Wörtern und Wortbildung beschäftigt.
Morphem	Ein Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache, es handelt sich dabei um Vorsilben, Nachsilben, Endungen oder Stämme von Wörtern.
Syntax	= Zusammenordnung des Satzes, Satzlehre. Syntax ist eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft, die sich mit dem grammatikalischen Aufbau von Sätzen beschäftigt.

11. Anhang

11.1. Die 40 Methoden-Werkzeuge zur Sprachförderung nach Leisen

Methoden-Werkzeug	Beschreibung
Wortliste	Liste wichtiger Wörter und Fachbegriffe
Wortgeländer	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Wörtern
Sprechblasen	Zusatzmaterial zu Texten, Bildern, Formeln, ... in Form von Sprechblasen
Lückentext/ Lückenbild	vorgegebener Text mit sprachdidaktisch sinnvoll eingebauten Lücken
Wortfeld	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Fachbegriffen und Satzbruchstücken
Textpuzzle	ungeordnet vorgegebene Sätze, Satzteile oder Einzelwörter zum Zusammensetzen
Bildsequenz	Veranschaulichung von Abläufen, Anordnungen und Zusammenhängen durch Bilder
Filmleiste	Veranschaulichung zeitlicher Abläufe durch Bilder in Form eines „Filmstreifens“
Fehlersuche	in Bilder oder Texte bewusst eingebaute Fehler herausfinden
Lernplakat	Lehr- und Lernmittel zur Visualisierung verschiedenster Inhalte
Mind-Map	von einem zentralen Begriff ausgehende hierarchische Aststruktur mit Begriffen, Stichworten und Bildern zu einem Thema
Ideennetz	astartig angeordnete Sammlung von Ideen und Einfällen zu einem vorgegebenen Begriff
Satzbaukasten	Gerüst aus Satzelementen in Blöcken
Satzmuster	Sammlung standardisierter Redewendungen der Fachsprache
Fragemuster	Sammlung standardisierter Fachfragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades
Bildergeschichte	Kombination aus Bild- und Textmaterial
Worträtsel	variantenreiches Spiel zum Enträtseln von Begriffen

Strukturdiagramm	lineare grafische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines funktionalen Zusammenhangs
Flussdiagramm	lineare grafische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines zeitlichen Ablaufs
Zuordnung	paarweise Zuordnung von Begriffen, Gegenständen, Symbolen ...
Thesentopf	Sammlung von Pro-Kontra-Thesen als Ausgangspunkt zur Führung eines Streitgesprächs oder einer mündlichen Fachdiskussion
Dialog	handlungsorientierte, lebendige Darstellung eines fachlichen Sachverhaltes in Gesprächsform
Gestufte Lernhilfen	Angebot zunehmend umfangreicherer Hilfen zu einer Aufgabe
Archive	Informationsbausteine zur selbstständigen und produktiven Auseinandersetzung mit der Thematik
Materialbox	Sammlung anregender Materialien für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung; bei der Experimentierbox werden die Bestandteile des Experiments zur Verfügung gestellt
Domino	Zuordnungs-Legespiel mit Kärtchen, die mit beliebigem fachlichen Material versehen und einander zuzuordnen sind

Memory	Legespiel, bei dem Kärtchen mit je zwei zueinander „passenden“ Fachbildern und/oder fachlichen Begriffen durch Aufdecken gefunden und richtig zugeordnet werden müssen
Würfelspiel	Spiel, bei dem die Spielfiguren unterschiedlicher Lernender durch Würfeln vorangehen und dabei auf Spielfelder gelangen, auf denen fachliche oder fachsprachliche Aufgaben gelöst werden müssen
Partnerkärtchen	Sammlung von Kärtchensätzen mit paarweise angeordneten Fragen und Antworten (Lösungen) zu einem bestimmten Fachthema
Tandembogen	Sammlung von Übungsblättern mit Fragen und Antworten zum Wortschatz und zu sprachlichen Strukturen
Zwei aus Drei	anspruchsvolles Spiel zur begrifflichen und fachlichen Ausschärfung
Stille Post	schweigend zwischen verschiedenen Gruppen umlaufende Arbeitsaufträge
Begriffsnetz	bildhafte, nicht lineare Darstellung von Begriffen und Beziehungen in einer Netzstruktur
Kartenabfrage	Brainstorming-Verfahren mit anschließender Strukturierung der Ideen
Lehrerkarussell	zyklische Arbeitsrunden, in denen Lernende abwechselnd die Lernenden- oder die Lehrendenrolle einnehmen
Kärtchentisch	Lernende notieren Fragen zu einem Themengebiet oder einem Sachverhalt auf Karten, die anschließend geclustert und kategorisiert werden
Schaufensterbummel	Ausstellung von Materialien, z. B. Experimente, Bilder, Texte, Diagramme ...
Kugellager	variantenreiche Methode zum Referieren und Zuhören
Expertenkongress	Weitergabe der in einer Expertenrunde erworbenen Kenntnisse
Aushandeln	lerneraktive Methode, bei der zu einem Sachverhalt ein Konsens ausgehandelt wird

11.2. Interviewleitfaden

- Vorbemerkung:

Vielen Dank, dass Sie für ein Interview im Zuge meiner Masterarbeit zur Verfügung stehen.

Ich möchte Ihnen kurz das Interesse und das Ziel meiner Masterarbeit erklären: Im Zuge meines Studiums und meiner eigenen Unterrichtstätigkeit wurde mein Interesse auf die Fachsprache im Fachunterricht gelenkt, hierbei besonders auf die Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht. Ausgehend vom Wunsch vieler Fachlehrpersonen des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt, dass die Schüler:innen selbstständiger arbeiten und die Rezepte ‚richtig‘ lesen, bedarf es meiner Erfahrung nach eines sprachsensiblen Fachunterrichts mit einer gezielten Vermittlung der Fachsprache. In manchen Unterrichtsfächern gibt es Lehrwerke und didaktisiertes Material zur gezielten Vermittlung der jeweiligen Fachsprachen, in unserem Fach wurde diesem Thema bisher noch wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Hier möchte ich mit meiner Masterarbeit ansetzen und danach fragen, welche Fachsprache im fachpraktischen Unterricht verwendet wird und wie diese den Schüler:innen vermittelt werden kann. Ausgehend davon möchte ich anschließend die Überlegung anstellen, welche Chancen sich durch einen sprachsensiblen fachpraktischen Unterricht im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt ergeben können.

Mit diesem Interview möchte ich Ihre Expertise als Fachlehrperson in meine Masterarbeit aufgreifen. Dafür werde ich Ihnen einige Fragen stellen, welche nicht das Ziel haben Wissen abzufragen, sondern Ihre Gedanken, Einschätzungen und Erfahrungen zum Thema Fachsprache im fachpraktischen Unterricht zu erfahren.

Ich möchte Sie noch einmal auf die datenschutzrechtlich geprüfte Zustimmungserklärung hinweisen, mit deren Unterzeichnung Sie eingewilligt haben, dass ich das Interview mit Ihnen durchführe und es zur späteren Auswertung aufgezeichnet wird.

- Erhebungsdaten:

Interview mit:	Befragte: A B C D E F G
Dienstjahre der Interviewpartnerin:	
Datum des Gesprächs:	
Interviewort:	
Interviewdauer:	
Interviewmethode:	problemzentriertes, halboffenes Leitfrageninterview

- Interviewfragen

Die nummerierten Fragen sind verpflichtende Fragen und werden in jedem Interview gestellt. Die Fragen, welche mit Buchstaben gekennzeichnet sind, sind optionale Fragen und werden je nach Bedarf in den Gesprächen gestellt.

- 1) Jedes Unterrichtsfach hat eine für sich eigene und spezifische Weise Sprache zu verwenden. Neben der Alltagssprache und Unterrichtssprache werden im Fachunterricht für das jeweilige Fach eigene Fachsprachen benötigt. **Wie würden Sie die Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts im Fach Ernährung & Haushalt beschreiben? Wie wird die Fachsprache im fachpraktischen Unterricht verwendet und welche Aufgabe hat sie Ihrer Meinung nach? Haben die Lernenden Schwierigkeiten mit dem Verständnis dieser Fachsprache?**
 - a. Können Sie Umsetzungsschwierigkeiten im fachpraktischen Handeln aufgrund von fehlenden fachsprachlichen Kompetenzen beobachten?
 - b. Wenn Sie an die Rezepte des fachpraktischen Unterrichts denken welche Fachsprache und welche Fachwörter werden darin verwendet? Können Sie einige Beispiele nennen?
 - c. Stellen die Lernenden häufig sprachliche Fragen zu den Rezepten, wie beispielsweise „Was bedeutet ...?“ „Ich verstehe nicht, was damit gemeint ist?“ u.ä.
- 2) Der sprachensible Fachunterricht hat das Ziel, den Schülerinnen und Schülern die Fachsprache des jeweiligen Faches zu vermitteln. **Soll Ihrer Meinung nach die Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt explizit gelehrt und gelernt werden oder erfolgt dies eher implizit entlang des fachpraktischen Arbeitens?**
 - a. *Explizite Vermittlung von Fachsprache meint dabei, das gezielte Lehren von Fachwörtern, beispielsweise mithilfe einer Vokabelliste oder Worterklärungen am Rand von Rezepten. Die andere Möglichkeit wäre die implizite Aneignung von Fachvokabular und -sprache, indem die Fachsprache durch die Lehrperson und in Rezepten benützt wird, mündliche Erklärungen erfolgen können, aber keine konkrete Vermittlung als solche erfolgt.*
 - b. Haben Sie in Ihrer Ausbildung und/oder Weiterbildung etwas vom sprachsensiblen Fachunterricht gehört?

- 3) **Wie kann Ihrer Ansicht nach im fachpraktischen Unterricht auf Fachsprache eingegangen werden?**
- a. Thematisieren Sie Fachwörter und fachsprachliche Anweisungen in den Rezepten vorab oder auf Nachfrage?
 - b. Spielen die Fachsprache und fachsprachliche Kompetenzen der Lernenden bei der Auswahl eines Rezeptes eine Rolle?
 - c. Wie könnte im Unterricht aus Ihrer Sicht didaktisch sinnvoll mit einem Rezept umgegangen werden, das zahlreiche (neue) Fachwörter enthält?
- 4) Für die Vermittlung von Fachsprache können unterschiedliche Methoden und Herangehensweisen gewählt werden. **Welche Methoden eignen sich Ihrer Meinung nach für die gezielte Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht?**
- 5) Die Schülerinnen und Schüler sollen im fachpraktischen Unterricht an das Arbeiten mit Rezepten herangeführt werden – mit dem Ziel, sie zu eigenständigem Umsetzen der Rezeptanweisungen zu befähigen. **Kann eine sprachensible Unterrichtsweise Ihrer Ansicht nach dazu beitragen, dass die Schüler:innen ein besseres Verständnis der Rezeptanweisungen erlangen und damit ein selbstständigeres Handeln im fachpraktischen Unterricht erreichen? Oder liegt die Schwierigkeit nicht in der Sprache?**
- 6) Laut dem neuen Lehrplan, der für das Fach Ernährung & Haushalt ab dem Schuljahr 2024/25 in Kraft tritt, leistet das Unterrichtsfach einen Beitrag zur sprachlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler. **Was benötigen Fachlehrpersonen aus Ihrer Sicht, damit sie dieser unterrichtlichen Aufgabe nachkommen können?**
- a. Würden Sie sich eine Weiterbildung im Thema sprachsensibler Fachunterricht im Allgemeinen und/oder fachspezifisch im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt wünschen?
 - b. Benötigt es in Ihren Augen eine Anpassung der Schulbücher, um Sie im sprachsensiblen Unterrichten zu unterstützen und diesen zu ermöglichen?
- 7) **Welche Möglichkeiten sehen Sie in Zukunft für Ihren fachpraktischen Ernährungsunterricht im Hinblick auf die Vermittlung der Fachsprache?**

8) Möchten Sie noch etwas zu den Inhalten des Interviews zum Thema Fachsprache und deren Vermittlung im fachpraktischen Unterricht ergänzen?

Ich möchte mich recht herzlich bei Ihnen für Ihre Bereitschaft zum Interview bedanken! Sie haben damit einen maßgeblichen Beitrag zu meiner Masterarbeit geleistet. Die gesammelten Interviewdaten werden ich mittels wörtlicher Transkription aufbereiten, anonymisieren und nach der qualitativen Inhaltsanalyse auswerten. Vorab erhalten sie eine Abschrift des Interviews zur Freigabe (siehe Zustimmungserklärung). Das ausgewertete Datenmaterial werde ich anschließend in meiner Masterarbeit verwenden, um daraus Erkenntnisse für mein Forschungsinteresse zu generieren und zu verschriftlichen.

Vielen Dank für Ihre Zeit!

11.3. Transkripte der Interviews

Lehrperson 1

Transkript_Interview_Befragte_1

1	Projekt: Masterarbeit
2	Interview-Nr. 1
3	Name der Audiodatei: Audio_Interview_Befragte_1
4	Datum der Aufnahme: 16.04.2024
5	Ort der Aufnahme: digital, Zoom
6	Dauer der Aufnahme: 33:57 Minuten
7	Befragte Person: Lehrkraft für die Fächer Haushaltsökonomie & Ernährung und Mathematik
8	Geschlecht der befragten Person: weiblich
9	Dienstjahre der befragten Person: 9
10	Name der Interviewer:in: Stefanie Handl
11	Datum der Transkription: 02.05.2024
12	Transkribietin: Stefanie Handl
13	Besonderheiten: Dialekt geglättet

14	B1
15	Verstanden.
16	I
17	Gut, die Aufnahme ist einmal gestartet. Jetzt muss ich noch ganz schnell das Transkribieren aktivieren, wenn es funktioniert. (räuspern) Also nochmal vielen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, mit mir das Interview zu führen im Rahmen meiner Masterarbeit.
18	B1
19	Ja, gerne!
20	I
21	Ich erkläre mal ganz kurz, worum es geht, damit du ein bisschen Einblick zu Beginn hast. Also im Zuge meines Studiums und meiner eigenen Unterrichtstätigkeit ist mein Interesse auf die Fachsprache gelenkt worden und dabei insbesondere die Fachsprache im fachpraktischen Unterricht. Und eben im Kochen, umgangssprachlich gesagt. Und es gibt eben den Wunsch von vielen Fachlehrpersonen in unserem Fach, dass die Kinder eben eigenständig arbeiten, Rezepte selbstständig lesen und umsetzen. Also den Wunsch gibt es ja. Und meine Herangehensweise ist eben, dass dieses Ziel erreicht werden kann, indem sprachsensibel unterrichtet wird und wirklich konkret auf diese Fachsprache eingegangen wird. (..) Und in manchen Unterrichtsfächern gibt es schon ganz konkrete Lehrwerke dazu, wie eben sprachsensibler Fachunterricht umgesetzt werden kann, so zum Beispiel in Mathematik oder in Biologie. Und in unserem Fach also in Ernährung und Haushalt gibt es nur recht wenig. Und mit meiner Masterarbeit möchte ich dort ansetzen und einen ersten Schritt für diese Thematik setzen, wo danach auch weitergearbeitet werden soll. Und mit dem Interview möchte ich deine Expertise und deine Erfahrungen aus deinem Unterricht einfach aufgreifen und in meine Masterarbeit einbauen und damit die Grundlage für diese Thematik zu schaffen. Genau, dann weise ich dich eben auch noch darauf hin, auf diese datenschutzrechtlich geprüfte Zustimmungserklärung, die du mir unterschrieben hast und damit eben eingewilligt hast, dass das Interview aufgezeichnet wird und später von mir ausgewertet wird. Und natürlich alles anonym, wie es da drinnen steht. Dann kommen wir bereits zur ersten Frage. Ich habe es in Themenblöcke gegliedert. Diese gliedern sich zusammen aus mehreren Fragen. Wir machen das einfach Stück für Stück und am Anfang sage ich auch immer ein bisschen was Allgemeines dazu, wenn du etwas nicht verstehst oder was zu schnell ist. Einfach jederzeit unterbrechen.
22	Also jedes Unterrichtsfach hat eine ganz eigene spezifische Weise, Sprache zu verwenden, also Sprache Mathematik oder Sprache in Biologie ist ganz spezifisch und eigen für die Fächer und das Ganze gibt es eben auch für Ernährung und Haushalt. Neben der Alltagssprache und der Unterrichtssprache gibt es eben auch noch die Fachsprache. Und meine erste Frage an dich wäre: Wie würdest du die Fachsprache im fachpraktischen Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt beschreiben? Also diese Fachsprache.
23	B1
24	So okay. Fachsprache in Ernährung und Haushalt ist für mich, wenn ich (..) in den Rezepten schon zum Beispiel Begriffe einbaue, die nur in der Küche geläufig sind. Wenn

ich sie dann auch bei der Besprechung verwende. Wenn also bei der Vorbesprechung, bei der Nachbesprechung/ (...)Ja, genau das ist für mich Fachsprache.

25

I

26 **Okay, also du hast jetzt eigentlich schon aufgegriffen, wo du sie verwendest. Also in der Vorbereitung, wenn du die Rezepte mit den Kindern besprichst. Also die Fachsprache wird vor allem in den Rezepten verwendet. Und welche Aufgabe hat deiner Meinung nach Fachsprache in den Rezepten? Wieso ist sie überhaupt vorhanden?**

27

B1

28 Ich glaube, Fachsprache in Ernährung und Haushalt macht deswegen Sinn, weil die Schüler auch mit dem Bereich des Kochens oder mit dem, ja, dem Umgang in der Küche/ dort und da im Alltag vielleicht konfrontiert werden. Oder später, wenn sie selbstständig beginnen, im eigenen Haushalt zu kochen, Rezepte selbst heraussuchen, die sie ausprobieren wollen. Dann kommen Fachbegriffe vor, dann sollen sie das schon mal gehört haben. Beziehungsweise was meine ich sonst so im Alltag? Wenn sie Kochsendungen schauen/ ja, und Begriffe schon kennen/ oder, ja dann/ dann macht es einfach Sinn, dass sie da in dieser Welt sich zurechtfinden. Sonst stelle ich mir vor, ist das Interesse schnell mal weg, wenn die ganze Zeit Begriffe fallen, die sie nicht kennen. (I-Okay) Und natürlich im Hinblick darauf, wenn jemand in diesem Bereich arbeiten möchte. Macht es auch schon Sinn, diese diese Worte, diese Fachbegriffe zu kennen.

29

I

30 **Okay. Also du siehst einen Lehrauftrag, also auch dahingehend für die Zukunft, dass sie die Wörter wirklich kennen.**

31

B1

32 Genau. Also nur vielleicht auch ein Praxisbeispiel aus meinem Alltag. Der Vater von meinem Freund ist gelernter Koch und wenn wir uns austauschen über Essen, Kochen und und Arbeit in der Küche/ er verwendet halt immer seine Fachsprache. Ich habe jetzt auch die Ausbildung dazu, das weiß er. Also ich habe zumindest eine Ausbildung für Ernährung und Haushalt zum Unterrichten. Aber er verwendet einfach für sich ganz selbstverständlich diese Begriffe. Und wenn ich mit ihm im Gespräch sein will, dann macht es Sinn, wenn ich diese Begriffe auch kenne. Weil wenn er so in seiner Küchenthematik drinnen ist und dann gar nicht, weil er betriebsblind ist und gar nicht aufpasst, ob der andere das Wort kennt, dann wird eine Konversation auch schwierig werden. Aber mir gelingt es gut, weil ich die Begriffe eben auch kenne. Und so denke ich auch, das ist so ein Alltagsbeispiel, wenn Schüler dann auch im Gespräch mit anderen, die darin ausgebildet sind, mitreden können. Dann ist es von Vorteil/ für auch sozial, denke ich mir.

33

I

34 **Also es ist Grundlage für einen Alltag, wie du sagst. Und es ist Grundlage für die Kommunikation und für die Fähigkeit zu kochen. Also fürs Umsetzen (B1-Ja) ist natürlich die Sprache Grundlage.**

35

B1

36 Genau. Und natürlich ist mir auch bewusst, dass es vielleicht nicht jedem passieren wird, dass er mit dem tatsächlich im Alltag danach Kontakt hat. Aber/ wenn doch, dann ist die Fachsprache einfach bekannt und schadet nicht.

37	I
38	Und haben die Lernenden, also deine Schülerinnen und Schüler, Schwierigkeiten mit dem Verständnis dieser Fachsprache?
39	B1
40	JA, ich gehe jedes Mal wieder von neuem davon aus, dass sie zum Beispiel nicht wissen, was Menagen sind, wenn sie den Tisch decken. Das ist so ein/ ich sage immer wieder, denkt auch auf die Menagen beim Aufdecken. Die Salz- und Pfefferstreuer sind in der Vitrine. Also ich sage, was das ist und ich verwende auch den Begriff dafür. (I-Okay, mhm) Beim Sprechen zum Beispiel. Ja, das ist jetzt nur so ein Beispiel. Ja, oder heute beim Kochen zum Beispiel habe ich gesagt, wer sich nachwürzen will die Menage stehen ja eh schon am Tisch, also direkt beim Essen habe ich das gesagt, so dass automatisch logisch ist, ah ja, fürs Würzen Menagen.
41	I
42	Fallen dir sonst noch Beispiele ein für Fachsprache? Wenn du ganz spontan darüber nachdenkst?
43	B1
44	Ja, also zum Beispiel die die unterschiedlichen Garmethoden. Ich schreibe gerne im Rezept die Erklärung, was zu tun ist auf und dann mache ich in Klammer, zum Beispiel das nennt sich blanchieren. Ja, oder? Butter und Mehl bla bla bla, in der Klammer ist gleich Einbrenn, ja, dass diese Begriffe im Rezept stehen, aber auch tatsächlich was ist das jetzt genau, auch drin steht. Dass sie mich nicht bei jedem Fremdwort fragen müssen, sondern das es irgendwie so automatisch drinnen ist. Der Schritt auf/ in ihrer Sprache, sozusagen, dass sie wissen, was zu tun ist und die Fachsprache, also das Fachwort dafür aus der Küchensprache ist dabei.
45	I
46	Okay. Und stellen sie dir dann auch noch konkrete Fragen: Was bedeutet das und das? Oder ich verstehe da nicht, was gemeint ist. Also kommen sie mit solchen Fragen dann noch zu dir?
47	B1
48	Manchmal ja, weil ich auch betriebsblind war beim Schreiben des Rezeptes. Ähm. Oder wenn ich zum Beispiel ein Rezept, das ich für eine höhere Klasse gedacht habe, wo ich schon mehr von diesen Begriffen voraussetze, dann in einer/ also in einer unteren Klasse verwende, in der zweiten Klasse und dann nicht dran gedacht habe, aber im Rezept steht eigentlich das Wort. In der dritten Klasse müssen Sie das schon kennen, aber in der zweiten Klasse noch nicht. Dann, ja dann kommen Sie und fragen, weil sonst können Sie ja nicht die Anweisung des Rezeptes befolgen.
49	I
50	Okay. Also Sie fragen da danach und Sie wissen auch, dass das Fachsprache ist?
51	B1
52	Ich glaube, dass Ihnen bewusst ist, dass das Fachsprache sein muss, weil es ein neues Wort für sie ist.

53

I

54 **Okay. Gut. Dann kommen wir eh schon zur zweiten Frage. Einmal grundsätzlich gesagt: Der sprachensible Fachunterricht hat ja das Ziel, den Schülerinnen und Schülern Fachsprache zu vermitteln. Soll jetzt deiner Meinung nach Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt explizit gelehrt werden und gelernt werden oder implizit? Ich kann dir noch erklären, was ich meine. Also explizit bedeutet, du hast ganz konkret eben, wie du sagst, zum Beispiel das Fachwort steht in Klammer dahinter und davor ist das in ihren Worten beschrieben. Oder du machst eine Vokabelliste, wo ganz konkret klar wird, das ist jetzt Fachsprache, das sind Fachwörter, die musst du lernen, sozusagen. Und implizit meint eben, dass es entlang von fachpraktischen Arbeiten mitgelernt wird, sozusagen. Also einfach Schritt für Schritt dann kommt.**

55

B1

56 Zweiteres auf jeden Fall, weil ich davon ausgehe, wenn sie es im tun gleich lernen, dann bleibt es am ehesten hängen. Ich prüfe es nicht ab, sondern es kommt einfach immer wieder vor. Einen Unterschied mache ich allerdings in höheren Klassen, heißt Polytechnische Schule, wo der Fachbereich Dienstleistung gewählt ist. Da/ da ist dieses wirkliche Vokabellernen für mich wichtiger. Vorher geht es mir da doch nicht so stark darum. (I-Okay, mhm) Ich baue sie immer wieder ein, aber/ (.) Ich übersetze auch selber in meinen Rezepten, eben so wie ich gesagt habe. Und im Polytechnikum mache ich das nicht mehr so genau mit den Übersetzungen. (I-Okay) Im Rezept, sondern da sind eben diese, diese Wörter für mich schon wirklich auch zum Lernen.

57

I

58 **Und die prüfst du dann auch ab?**

59

B1

60 Jetzt nicht in einem Test, sondern mündlich. Auch während dem Unterricht oder während das Rezept erarbeitet wird. Ähm. Da mache ich das mündlich. Ja.

61

I

62 **Okay. Und in deiner Ausbildung oder in irgendeiner Weiterbildung hast du da schon mal was vom sprachsensiblen Fachunterricht gehört? Oder ist das für dich eher was ganz Neues? So der Ausdruck und die Umsetzung?**

63

B1

64 Das ist für mich ganz neu. Muss ich ehrlicherweise sagen, weil ich da sehr intuitiv bis jetzt eher gearbeitet habe.

65

I

66 **Okay. Aber das man von Fachsprache spricht, das wusstest du schon. Und dass du die vermitteln sollst konkret?**

67

B1

68 Auch davon bin ich eher intuitiv ausgegangen (lacht).

69

I

70 **Okay. Gut (lacht). Die dritte Frage, die hast du jetzt schon ansatzweise in deinen vorherigen Antworten aufgegriffen. Ich stelle sie dir trotzdem noch mal und wir fassen einfach zusammen. Wie kann deiner Ansicht nach im fachpraktischen Unterricht auf Fachsprache eingegangen werden? Du hast jetzt schon gesagt, du machst das so im Arbeiten, indem du die Rezepte mit ihnen besprichst und sie konkret auf die Fachwörter ansprichst und hinweist. Fällt dir da sonst noch was ein, wie man auf Fachsprache eingehen kann?**

71

B1

72

(5)

73

I

74 **Also zum Beispiel Fachwörter in den Rezepten. Besprichst du die schon vorab, bevor eine Frage gestellt wird, oder erklärst du das Fachwort erst, wenn jemand fragt danach?**

75

B1

76 In der Unterstufe erkläre ich erst dann, wenn ich gefragt werde (I-Okay. Ja.) Und wenn du mich jetzt so darauf ansprichst, dann ist das vielleicht etwas, was ich mir überlegen könnte, ob ich das in Zukunft anders mache, weil ich eben bis jetzt sehr intuitiv gearbeitet habe. Ähm, ja. Vielleicht kann ich das mal auch anders machen.

77

I

78 **Man kommt ins Nachdenken, wenn man so stark über Fachsprache nachdenkt. Ja.**

79

B1

80 Richtig, ja.

81

I

82 **Was auch noch in diese Frage rein fällt. Du hast vorher schon gesagt, du schreibst deine Rezepte selbst zusammen. Und passt du da/ also du hast ja wahrscheinlich Vorlagen sozusagen, aus dem Internet oder irgendwelche Rezepte. Und die schreibst du dann für die Schule um? Verstehe ich das richtig? (B1-Ja.) Wenn du die umschreibst. Wie passt du da auf die Fachsprache auf? Veränderst du die Fachsprache der Rezepte?**

83

B1

84 Ja. Verändere ich immer wieder mal? Ähm. Um eben/ Eben genau/ Anleitungen, was zu tun ist, wenn man die Fachsprache nicht kennt, das es klar ist. Oder auch schon bei der Zutatenliste zum Beispiel. Ähm. (seufzt) Wenn da steht zum Beispiel bei den Zutaten man braucht so und so viel Gemüsebrühe oder Gemüsesuppe in Österreich. Das ist ja was, was wir im Kochunterricht jetzt nicht vorrätig haben, so wie es wahrscheinlich eher in der Gastro ist. Da schreibe ich dann klein dazu oder in Klammer dazu Wasser mit Gemüsesuppepulver, ganz unspektakulär. Aber das Sie auch wissen okay, was heißt jetzt, ich muss da jetzt Gemüsesuppe dazugeben in diese dieses/ keine Ahnung. Ähm in dieses Rezept, wo es eigentlich um keine Suppe jetzt geht, sondern einfach das mit Gemüsesuppe aufgegossen wird. Wie kann ich das dann zu Hause machen, wenn ich eben

keine Gemüsesuppe jetzt vorbereitet habe oder eingefroren habe. Ja. So wie es in der Gastro eher üblich ist.

85

I

86 **Okay, also man könnte sagen, du vereinfachst die Sprache, die Fachsprache in gewissen Zügen, angepasst an deine Schülerinnen und Schüler an das Niveau. (B1-Genau.) Und du schmückst die Rezepte nicht noch mit weiteren Fachwörtern aus, also wenn du zum Beispiel findest, da würde ein Fachwort besser passen, das ist eher nicht der Fall?**

87

B1

88 (...) Habe ich, glaube ich, noch nie gemacht, dass ich ein Fachwort ergänze. Ist aber auch wieder etwas, was ich mir überlegen könnte für die Zukunft beim Überarbeiten der Rezepte (lacht).

89

I

90 **Okay (lacht). Sehr gut damit einmal danke für die Antwort. (..) Und wenn in einem Rezept sehr viele neue Fachwörter vorkommen, dann schreibst du das meistens in Klammer dazu, was das bedeutet?**

91

B1

92 Ja. (...) Oder eben umgekehrt, dass das Fachwort dann in Klammer steht und im Arbeitsschritt, die die Erklärung genauer steht.

93

I

94 **Okay. Verstehe. Gut. Für die Vermittlung von Fachsprache gibt es ganz unterschiedliche Methoden und Herangehensweisen. Da gibt es didaktisches Material und Methoden. Jetzt einfach mal an dich die Frage: Welche Methoden kennst du oder würdest du anwenden für eine gezielte Vermittlung von Fachsprache, also wenn es wirklich gezielt um Fachsprache geht? Eine Methode wäre auch schon, wie du es beschreibst im Text das Beschreiben und dann in Klammer das Fachwort. Das wäre schon eine Methode, würde ich sagen. Fällt dir sonst noch irgendwas ein, wie man Fachsprache vermitteln kann? Methodisch? (B1-Hm (...)) Wenn nicht, ist auch gar kein Problem. Es ist nur eine Frage an dich aus deiner Expertise heraus.**

95

B1

96 Wenn ich jetzt an die Mittelschule denke. (5) Nein, ich würde das alles immer sehr praxisorientiert machen. Also/ ich bin nicht so ein Freund von, ich lege dir eine Liste mit Vokabeln hin, jetzt aus der Küche und die lernst du. Ich würde das/ ich würde das praktisch machen. Ich habe es noch nie gemacht, aber jetzt gerade ist so eine Idee da. Zum Beispiel unterschiedliche Garmethoden nebeneinander jetzt zu vergleichen. Und das dann auch wirklich dann durchzuführen. Also dünsten im Vergleich zu schmoren, oder kurzbraten? Ja. Das Nebeneinander dann auch durchzuführen und zu besprechen. Das ist jetzt die Garmethode, das ist die Garmethode. Ja, ich bin total der Praktiker.

97

I

98 **Gut. Dann gehen wir zur nächsten Frage. Im fachpraktischen Unterricht sollen ja die Schülerinnen und Schüler an das Arbeiten mit Rezepten herangeführt werden,**

mit dem Ziel, das sie dann eigenständig arbeiten und die Rezeptanweisungen umsetzen. Kann eben eine sprachensible Unterrichtsweise aus deiner Sicht dazu beitragen, dass die Kinder ein besseres Verständnis der Rezeptanweisungen erlangen, sodass sie es besser verstehen und damit selbstständiger handeln können. Also diese konkret/ der konkrete Zusammenhang zwischen Sprache und selbstständiges, richtiges Arbeiten?

99

B1

100 Ja, auf jeden Fall. Weil ich selbst/ je, weil ich selbst im Verlauf der Jahre auch schon gemerkt habe, bei welchen Rezepten kommen Sie tendenziell immer fragen was ist jetzt der nächste Schritt? Oder wie geht das? Und bei manchen Rezepten kommen Sie nie fragen, weil weil ich es so simpel aufs Wesentliche heruntergebrochen habe, dass sie dem gut folgen können. Und immer, wenn sehr viel Fragen kommen, dann ist es für mich ein Zeichen. Okay, da darf ich mich jetzt über die Formulierung nochmal drübersetzen, quasi, wie könnte ich es noch einfacher formulieren? Oder in kürzeren Sätzen vielleicht auch nur. Also ich merke da schon einen Unterschied, dass die Sprache, die da verwendet wird, sehr viel dazu beiträgt. Wie selbstständig können die Schüler das dann auch umsetzen.

101

I

102 **Okay. Gibt es sonst noch irgendwelche Schwierigkeiten, abgesehen von der Sprache? Welche Schwierigkeiten siehst du noch, dass sie selbstständig arbeiten?**

103

B1

104 Ein bisschen so diese Dinge mit, wo man sagen würde Hausverstand. Und das fängt schon an bei der Abschätzung welche Größe von Topf verwende ich jetzt für das und das Gericht. Ja, das sind manchmal auch Dinge, da kommen Sie zu mir fragen: Passt dieser Topf oder diese Pfanne für das Jetzt? Ja, also das sind jetzt schnell beantwortete Fragen. Nur, wenn sie selbst schon denken oder sich Gedanken machen, selbstständig Gedanken machen, okay, das wird jetzt eine Suppe mit so und so viel Liter Wasser, wenn man es oder die Flüssigkeit, die man sich halt anschaut/ und wie viel Flüssigkeit gehört da rein, das dann irgendwie selbst abschätzen können. Dann bräuchten Sie mich nicht fragen, welchen Topf man nimmt. Oder lieber einen zu großen Topf als einen zu kleinen.

105

I

106 **Da kann ich dir nur zustimmen. Ja.**

107

B1

108 Ja, da geht es dann mehr um, welches Material quasi verwende ich beim Kochen. Das sie da dann auch oft fragen kommen. Und wenig selbst ausprobieren fast. Ja, das ist/ (lacht).

109

I

110 **Aber die Sprache würdest du schon auch als Schwierigkeit sehen im Verständnis und im Handeln?**

111

B1

112 Ja.

113	
114	Interessant ist jetzt auch, dass im Schuljahr 2024/25, also nächstes Schuljahr ein neuer Lehrplan in Kraft tritt für unser Fach. Und in dem steht dann drinnen, dass jedes Unterrichtsfach und damit eben auch Ernährung und Haushalt einen Beitrag zur sprachlichen Bildung leistet. Was benötigen jetzt Fachlehrpersonen in unserem Fach aus deiner Sicht, um dieser Aufgabe gerecht zu werden und nachkommen zu können?
115	B1
116	(...)
117	
118	Also wenn es um sprachliche Bildung geht, was würden wir benötigen als Fachlehrpersonen, damit wir das umsetzen können?
119	B1
120	Hm.
121	
122	Wenn du zum Beispiel an Weiterbildungen denkst oder an die Schulbücher. In den Bereichen. Würdest du dir da was wünschen oder was brauchen, damit du Sprachbildung in deinem Unterricht einbauen kannst. Oder sagst du unser Fach kann das so? (lacht)
123	B1
124	(lacht) Also. Ich habe mir nie Rückmeldung eingeholt, aber ich stelle mir vor, dass ich das mit dem, wie ich es mache, erfülle. Ich hoffe, das klingt jetzt nicht überheblich.
125	
126	Nein nein, gar nicht.
127	B1
128	(lacht) Also ich habe da jetzt keine Antwort drauf. Also es gibt nichts, wo ich mir denke, das das wäre super, oder Da brauche ich jetzt was. Da habe ich jetzt leider keine Antwort für dich.
129	
130	Es ist eine total legitime Antwort, wenn du sagst, du hast alles, was du für diese Aufgabe brauchst und du siehst dich in der Lage dazu. Das ist ja super. So soll es ja sein. (B1-Genau.) Man muss da nichts sich wünschen oder brauchen, wenn du sagst, es passt zu.
131	B1
132	Ja, vielleicht, wenn ich mich mit konkreteren Zielen/ für mich ist das so, so schwammig, dieses Lernziel, das du gerade genannt hast. Wenn ich es konkreter oder heruntergebrochen auf ein Beispiel oder sowas hätte, vielleicht könnte ich dir dann was sagen, weil

ich dann reflektieren kann mit dem, was ich schon mache und abgleichen. Aber so ist das fast ein bisschen schwammig und dann denke ich mir ja, mit dem wie ich es mache, bin ich ja eh auf diesem Kurs.

133

I

134 **Passt voll so. Ich überlege mir ein Beispiel. Sprachliche Bildung, in meinem Fall jetzt auch wieder auf Fachsprache bezogen wäre ja eben, wie du sagst, wir bereiten die Kinder auf den Alltag vor. Sie sollen im Alltag kochen. Und wenn ich in meinem Unterricht zum Beispiel Schulbücher heranziehe im Unterricht und wenn da jetzt zum Beispiel wirklich konkrete Beispiele drinnen wären oder Übungen drinnen wären für Fachwörter oder irgendein didaktisches Material für Fachsprache, also so was zum Beispiel, ob man sich so was wünscht oder sowas im Unterricht einbauen würde oder ob man so was eh nicht braucht.**

135

B1

136 Ich glaube schon, dass man das braucht. Mein Problem in der Hinsicht ist, glaube ich/ ich verwende gar kein Buch. Da oute ich mich jetzt vielleicht und weiß nicht, ob das gut ist (lacht), aber/ ich mache ja immer nur Praxis und die Theorie läuft bei mir nebenbei im Tun. Mit den Rezepten, die ich mir heraus suche, decke ich für mich die Theorie ab. Und deswegen verwende ich kein Buch und deswegen wüsste ich jetzt nicht mal, ob es nicht da eh super Übungen gibt dazu, weil ich es einfach auf meine Art und Weise machen. Deswegen kann ich mir auch nichts Zusätzliches wünschen, weil ich mit meiner Art und Weise, wie ich es mache/ für meine/ also für meine Einschätzung sehr erfolgreich bin.

137

I

138 **Das klingt sehr, sehr gut so!**

139

B1

140 (lacht)

141

I

142 **Dann kommen wir schon zur vorletzten Frage. Jetzt in die Zukunft gesehen, welche Möglichkeiten siehst du denn jetzt in deinem fachpraktischen Unterricht im Hinblick auf die Vermittlung der Fachsprache? Also auf was bist du jetzt aufmerksam, aufmerksam geworden? Was könntest du dir vorstellen, in Zukunft jetzt bezüglich Fachsprache zu machen?**

143

B1

144 Ich bin jetzt total inspiriert von dir. Vielleicht noch mehr Fachsprache in die Rezepte/ also noch mehr Fachwörter in die Rezepte einzubauen. Weil ich habe dort und da eins. Aber vielleicht. Könnte ich das noch mehr machen. Auf die Art und Weise, wie ich gesagt habe, also sowohl die die Anweisung und das Fachwort dazu, dass ich quasi meine Rezepte nochmal überarbeiten. Das ist/ da fühle ich mich jetzt inspiriert dazu durch dieses Interview (lacht).

145

I

146 **Das freut mich (lacht). Gut. Gibt es sonst noch irgendetwas, was du zu den Inhalten des Interviews zum Thema Fachsprache noch sagen möchtest? Fällt dir noch irgendwas ein, was du erzählen möchtest, sagen möchtest? (...) Muss nicht sein.**

147

B1

148 Ich glaube/ das Wesentliche, was mir wichtig war zu sagen, habe ich schon angebracht.

149

|

150 Sehr gut. Dann bedanke ich mich ganz, ganz herzlich für die Bereitschaft, das Interview mit mir zu führen. (B1-Gerne) Und damit hast du einen maßgeblichen Beitrag für meine Masterarbeit geleistet und ich freue mich sehr deine Antworten aufzugreifen, einzubauen und du hast mir sehr, sehr weitergeholfen.

151

B1

152 Habe ich gern gemacht.

153

|

154 Gut, und wie am Anfang eben schon gesagt die Interviewdaten werden jetzt wörtlich von mir transkribiert. Du bekommst dann dieses Transkript einmal zur Durchsicht und zur Freigabe, damit ich da nichts dazugedichtet habe. Und damit ist das dann abgeschlossen. Vielen, vielen Dank für deine Zeit.

155

B1

156 Gerne

Lehrperson 2

Transkript_Interview_Befragte_2

1 Projekt: Masterarbeit

2 Interview-Nr. 2

3 Name der Audiodatei: Audio_Interview_Befragte_2

4 Datum der Aufnahme: 19.04.2024

5 Ort der Aufnahme: digital, Zoom

6 Dauer der Aufnahme: 18:35 Minuten

7 Befragte Person: Lehrkraft für die Fächer Ernährung & Haushalt und Deutsch

8 Geschlecht der befragten Person: weiblich

9 Dienstjahre der befragten Person: 3

10 Name der Interviewer:in: Stefanie Handl

11 Datum der Transkription: 02.05.2024

12 Transkribietin: Stefanie Handl

13 Besonderheiten: Dialekt geglättet

14 I

15 Gut. Also einmal vielen Dank, dass du dich bereit erklärst, mit mir das Interview im Zuge meiner Masterarbeit zu führen. Am Anfang erkläre ich jetzt einfach kurz, worum es geht, damit du einen ersten Einblick hast und wieso das Ganze wichtig ist und dann starten wir mit den Fragen. Also im Zuge meines Studiums und durch meine eigenen Unterrichtstätigkeit, ist mein Interesse auf die Fachsprache gelenkt worden, da eben vor allem die Fachsprache im fachpraktischen Unterricht. Und ausgehend vom Wunsch vieler Fachlehrpersonen, dass die Kinder eben selbstständig arbeiten und Rezepte richtig lesen/ daraus entwickelt sich eben meine Masterarbeit oder mein Interesse. Und es geht darum, ob es einen Bedarf für einen sprachsensiblen Fachunterricht gibt und wie der in unserem Fach aussehen könnte. In manchen Unterrichtsfächern gibt es eben schon Lehrwerke dazu, also wirklich didaktisiertes Material zur gezielten Vermittlung für Fachsprache. Und in unserem Fach in Ernährung und Haushalt gibt es da noch recht wenig, weil eben schon mal zu Beginn eigentlich geklärt werden muss, was ist denn die Fachsprache, von der wir da sprechen. Und genau da möchte ich mit meiner Masterarbeit ansetzen und einfach einmal fragen und schauen, welche Fachsprache verwenden wir oder wird verwendet im Unterricht und wie kann das an die Kinder vermittelt werden? Und ausgehend davon dann die Überlegungen anstellen, welche Chancen sich durch einen sprachsensiblen fachpraktischen Unterricht hinsichtlich vom Selbstständigen Arbeiten ergeben. Und mit dem ganzen Interview heute möchte ich deine Expertise, deine Erfahrungen in meine Masterarbeit einbauen, aufgreifen und dadurch meine Arbeit eben bereichern und verschiedene Blickwinkel einzubauen. Gut, du hast eben schon die datenschutzrechtlich geprüfte Zustimmungserklärung unterschrieben und damit eingewilligt, dass das Gespräch aufgezeichnet wird, was es jetzt eben wird. Und bei der Auswertung wird es dann eben anonymisiert und transkribiert und für meine Masterarbeit verwendet. So, und damit können wir schon starten oder gibt es schon mal anfangs irgendeine Frage von dir?

16 B2

17 Nein, wir können starten.

18 I

19 Sehr gut. Also ich erkläre immer ein bisschen was am Anfang und dann kommt die Frage. Ich wiederhole es dann eh noch mal, damit es klar wird. Also es gibt eben in jedem Unterrichtsfach eine ganz eigene und spezifische Art und Weise Sprache zu verwenden. Neben der Alltagssprache und der Unterrichtssprache ist eben in den Fachgegenständen auch noch die Fachsprache notwendig und wird eben verwendet. Meine erste Frage an dich ist dann: Wie würdest du die Fachsprache im fachpraktischen Unterricht beschreiben? Also was ist Fachsprache im fachpraktischen Unterricht für dich?

20 B2

21 Also es ist statt/ Ja, das ist mehr oder weniger Fachsprache. Es startet eigentlich mit den ganzen Gegenständen, die man benötigt. Da kommt es ein bisschen drauf an, finde ich, weil Teller würde ich nicht als Fachsprache bezeichnen. Aber auch dann, wenn es

weitergeht mit den in den Rezepten einfach dünsten, anbraten, den Ofen auf so und so viel Grad, Heißluft, Umluft, Ober-und Unterhitze einstellen und solche Sachen eher schaumig schlagen, unterheben. Das würde ich eher als Fachsprache bezeichnen in der Ernährung.

22

I

23 **Genau, da hast du schon ganz viele richtige Beispiele genannt, die auch ich als Fachsprache identifiziert habe. Und wie würdest du sagen, welche Aufgabe hat diese Fachsprache im Unterricht?**

24

B2

25 Ja, im Endeffekt geht es halt darum, die Sachen einfach richtig zu machen und es ist dann eigentlich schon sehr wichtig, dass die auch richtig verstanden werden, weil zwischen knusprig anbraten und glasig dünsten ist trotzdem ein großer Unterschied. Also ist es eigentlich schon essentiell, dass das Rezept überhaupt gelingt.

26

I

27 **Genau. Und es geht, glaube ich, darum, eben ganz spezifisch auszudrücken, was gemeint ist, weil oft ist ja, weiß ich nicht, fällt mir ein Beispiel ein ganz schnell. Aber wie du schon sagst, zwischen glasig und knusprig ist ein Unterschied und eben auch zwischen braten und dünsten. Und genau, da gibt es eben ganz feine Unterschiede und da geht es eben die spezifische Ausdrucksweise. Haben die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten beim Verständnis dieser Fachsprache?**

28

B2

29 Also in meiner Berufspraxis eher weniger. Also vor allem jetzt mit meinen aktuellen Klassen. Vor zwei Jahren war es noch ein bisschen schwieriger. Jetzt zurzeit eher weniger. Also wenn es wirklich wichtig ist, weise ich sie extra darauf hin, aber ich versuche es so leicht wie möglich zu halten. (I-mhm) Es wird wahrscheinlich eher wenig Verständnisprobleme geben, aber es treten kaum Probleme diesbezüglich auf.

30

I

31 **Okay. Und Sie stellen dann auch keine Fragen wie: „Was bedeutet dünsten? Was bedeutet Heißluft? Oder das fragen, was damit gemeint ist. Also so Nachfragen gibt es dann eher weniger?**

32

B2

33 Also teilweise fragen sie schon nach, das schon, aber jetzt nicht regelmäßig oder so. Eher einzelne Personen. Oder eher so zum Sichergehen, ob sie es eh richtig verstanden haben.

34

I

35 **Gut, dann kommen wir schon zu der zweiten Frage: Der sprachensible Fachunterricht hat ja das Ziel, den Schülerinnen und Schülern die Fachsprache zu vermitteln. Soll jetzt deiner Meinung nach Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt explizit gelehrt und gelernt werden oder erfolgt dies eher implizit entlang des fachpraktischen Arbeitens?**

36

B2

37	Ich würde sagen, eher implizit anhand des Arbeitens beziehungsweise dann bei der Rezeptgestaltung könnte man darauf achten, aber das ist ja trotzdem dann eher implizit, wenn es im Arbeitsprozess dann so eingebaut wird oder nachgelesen(werden kann.
38	I
39	Okay, also bei dir erfolgt das eher implizit entlang des fachpraktischen Arbeitens, was sie aus den Rezepten heraus ergibt. (B2-Genau.) Gut. Hast du in deiner Ausbildung oder in irgendeiner Weiterbildung schon mal vom sprachsensiblen Fachunterricht gehört? Ist dir das ein Begriff?
40	B2
41	Ja, aber nicht im Bereich Ernährung, sondern eben in Deutsch.
42	I
43	Weil Deutsch dein Zweifach ist?
44	B2
45	Genau.
46	I
47	(...)Wie kann deiner Ansicht nach im fachpraktischen Unterricht auf Fachsprache eingegangen werden? Bündeln wir noch mal das, was du schon gesagt hast, eben implizit entlang der Rezepte. Fällt dir da sonst noch was ein? Also wie Fachsprache im Unterricht aufgegriffen und vermittelt werden kann?
48	B2
49	Ja, ich würde sagen, man kann zu Beginn des Unterrichts oder bei der Einführung vom Rezept einfach kurze Besprechungen machen, eventuell vorzeigen, nochmal hinweisen auf die Begriffe, was das bedeutet und sicherstellen, ob es jeder verstanden hat, so in der Art. Oder eventuell anhand von Videos anschauen.
50	I
51	Thema: [unverständlich: schlechtes Audio] Okay, wird es besser?
52	B2
53	Probiers nochmal? Ich habe die ganze Frage nicht verstanden.
54	I
55	Ich probiere es nochmal: Also thematisierst du Fachwörter und fachsprachliche Anweisungen in den Rezepten schon vorab in der Vorbesprechung? Oder sprichst du dann erst darüber, wann die Kinder nachfragen?
56	B2
57	Zurzeit eher, wenn sie nachfragen, in meinen derzeitigen Gruppen, aber bei meinen früheren Klassen schon vorher, weil da waren grundsätzlich mehr Schülerinnen mit DaZ hat es Hintergrund, einfach in der Klasse.

58	I
59	Und da hat es dann für dich einfach mehr Sinn gemacht, das vorher schon zu besprechen und die Ungleichheiten aufzulösen, schon vorab?
60	B2
61	Genau. Aber jetzt da einfach die Konzentration mehr da ist, als wenn alle schon im Kochprozess sind und nicht mehr zuhören (lacht).
62	I
63	Ja, verstehe ich. Spielt die Fachsprache eine Rolle, wenn du die Rezepte aussuchst, schaust du da auf die Fachsprache? Wie schaut das bei dir aus?
64	B2
65	Ich schaue eigentlich nicht wirklich drauf, aber ich versuche eigentlich immer/ sprachlich eigentlich die Rezepte immer ähnlich aufzubauen und auch, dass ich immer die gleichen Wörter für das Gleiche verwende und nicht da jetzt zehn unterschiedliche Wörter verwende. Und auch, dass ich einfach sprachlich leicht aufgebaut ist das ganze Rezept.
66	I
67	Okay, also wenn du Rezepte aussuchst, du schreibst die dann selbst zusammen, also du überarbeitet sie für deine Schülerinnen?
68	B2
69	Ja.
70	I
71	Okay. Und du/ Die Fachwörter, die da drinnen vorkommen, die vereinfachst du, indem du sie weglässt oder umschreibst? Oder wie gehst du da vor?
72	B2
73	Meistens umschreiben oder wenn dann steht dünsten, dann Beistrich, das bedeutet so und so. Oder glasig braten, das heißt bei niedriger Temperatur bis glasig ist (lacht).
74	I
75	Du lässt die Fachwerte drinnen, teilweise, und beschreibst sie einfach. Die Erklärung ist dann dabei.
76	B2
77	Genau.
78	I
79	Okay. Gut. Für die Vermittlung von Fachsprache können eben unterschiedliche Methoden und Herangehensweisen gewählt werden. Wir haben jetzt eigentlich eh schon ein paar Methoden gesagt. Ich stelle jetzt trotzdem noch die Frage und wir fassen einfach noch mal zusammen. Also, welche Methoden eignen sich deiner

Meinung nach für die gezielt Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht? Also eine Methode in meinen Augen wäre schon, eben das Fachwort und die Erklärung ist schriftlich im Rezept schon dabei. Fällt dir sonst noch irgendwas ein, von Methoden her zur Vermittlung?

80

B2

81 Einfach herzeigen, wie es funktioniert, wenn es zum Beispiel die Schneidetechniken geht oder einfach vorzeigen oder anhand von Videos die Wörter besprechen.

82

I

83 Okay. Die Schülerinnen und Schüler sollen ja im fachpraktischen Unterricht an das Arbeiten mit Rezepten herangeführt werden. Mit dem Ziel, dass sie eigenständig arbeiten und die Rezeptanweisungen umsetzen. Kann jetzt ein sprachsensibler Unterricht im fachpraktischen Unterricht deiner Ansicht nach dazu führen, dass die Kinder besseres Verständnis für die Rezeptanweisungen erlangen und damit eben selbstständiger arbeiten können?

84

B2

85 Ja.

86

I

87 Also der Zusammenhang zwischen Sprache und selbstständig arbeiten im fachpraktischen Unterricht, ist der für dich gegeben?

88

B2

89 Ja, definitiv. Definitiv. Also auch nicht nur auf die Fachwörter beschränkt, sondern grundsätzlich auf das ganze Sprachliche, auch was den Satzbau und so betrifft, dass es möglichst leicht verständlich ist.

90

I

91 Also auf die sprachlichen Strukturen generell.

92

B2

93 Genau, und auch das ist bildlich, heißt, dass nicht alles in einer Wurst steht und man dann schauen muss: „Wo war ich?“, sondern dass es wirklich gut gegliedert ist, einfach der Text.

94

I

95 Mhm. Kannst du noch irgendwelche anderen Schwierigkeiten herausfinden oder heraussehen, abgesehen von der Sprache, wenn wir jetzt an selbstständige Arbeiten denken? Ergeben sich da noch Schwierigkeiten.

96

B2

97 Die Lesekompetenz und disziplinäre Probleme.

98

I

99	Laut dem neuen Lehrplan, der ja für unser Fach, also für Ernährung und Haushalt, ab dem Schuljahr 2024/25, also nächstes Schuljahr, in Kraft tritt, leistet ja das Unterrichtsfach einen Beitrag zur sprachlichen Bildung allgemein. Was benötigt jetzt eine Fachlehrperson aus deiner Sicht, damit sie dieser unterrichtlichen Aufgabe nachkommen kann?
100	B2
101	Ja, einfach, dass man sensibel darauf reagiert, dass es sprachliche Probleme geben kann, auch wenn es vermeintlich einfach ist, ein Rezept zu lesen oder zu verstehen. Einfach, dass man da irgendwie darauf achtet, dass es Probleme geben kann.
102	I
103	Also, dass man sprachsensibel herangeht und wie du schon gesagt hast, wenn eben Kinder mit deutscher Zeitsprache drinnen sind, dass man da eben sensibel vorgeht und einmal sieht, wie viel sie verstehen.
104	B2
105	Genau. Man kann es aber super als Ressource nutzen, weil mit Praxis einfach auch Sprache einfacher zu lernen ist, wenn man das liest und einfach gleich mal durchführt.
106	I
107	Also die Verknüpfung von Sprache und Tun.
108	B2
109	Genau.
110	I
111	Würdest du dir Weiterbildung im Thema sprachsensibler Fachunterricht wünschen oder würdest du das machen?
112	B2
113	Also durch mein Zweitfach bedingt, glaube ich jetzt nicht, dass ich es unbedingt nötig hätte, aber wenn es grundsätzlich angeboten werden würde oder grundsätzlich für alle Unterrichtsfächer, wäre es gut, finde ich ja.
114	I
115	Wenn wir an die Schulbücher denken, erste Frage: Verwendest du Schulbücher, also Bücher für Ernährung und Haushalt?
116	B2
117	Nein, verwende ich nicht.
118	I
119	Gibt sie sie in deiner Schule?
120	B2

- 121 So, dass die Schüler auch bekommen, nicht. Also Lehrer-Exemplare gibt es schon.
-
- 122 I
-
- 123 **Okay, gut. Welche Möglichkeiten siehst du denn in Zukunft für deinen fachpraktischen Ernährungsunterricht jetzt eben im Hinblick auf die Vermittlung der Fachsprache?**
-
- 124 **B2**
-
- 125 Ja, ich finde es grundsätzlich einfach gut, jemandem beizubringen oder einfach, weil weil es eben praktisch ist. Und das ist für mich viel leichter zu erklären oder zu zeigen als irgendwelche komplizierten anderen Fachwörter, sage ich jetzt mal, wo man es eher theoretisch erklären muss.
-
- 126 I
-
- 127 **Also einfach wieder der Zusammenhang zwischen Sprache und Tun, den unser Fach einfach wirklich direkt leiten kann (B2-Genau), wie du schon beschrieben hast. Dann sind wir schon bei der letzten Frage: Gibt es doch irgendwas, was du erzählen möchtest oder beschreiben möchtest im Hinblick auf Fachsprache und die Vermittlung im fachpraktischen Unterricht? Möchtest du noch was ergänzen?**
-
- 128 **B2**
-
- 129 Ich glaube, dass wir eigentlich schon recht viel besprochen haben. Es hilft auch meistens, dass es einfach doch eine Gruppenarbeit ist und einfach sich auch so gegenseitig geholfen werden kann, wenn es sprachliche Probleme gibt einfach. Und dann ist, ja, sage ich mal so, es sind einfach meistens die Personen nicht komplett verloren, weil es eben eine Gruppenarbeit ist und dann kann man die Mitschüler, Mitschülerin fragen und zur Not halt mich.
-
- 130 I
-
- 131 **Also jeder kann was beitragen.**
-
- 132 **B2**
-
- 133 Genau.
-
- 134 I
-
- 135 **Gut. Dann bedanke ich mich ganz, ganz herzlich für die Bereitschaft zum Interview. Und du hast damit einen maßgeblichen Beitrag von meiner Masterarbeit geleistet. Wie schon vorab gesagt, die gesammelten Interviewdaten werden jetzt mittels einer wörtlichen Transkription aufbereitet, anonymisiert und dann eben mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, vorab werde ich dir das Transkript zusenden zur Freigabe. Also einfach noch mal zur Durchsicht und ob alles so stimmt. Gut, dann vielen, vielen Dank.**
-
- 136 **B2**
-
- 137 Gerne (lacht).

Lehrperson 3

Transkript_Interview_Befragte_3

1	Projekt: Masterarbeit
2	Interview-Nr. 3
3	Name der Audiodatei: Audio_Interview_Befragte_3
4	Datum der Aufnahme: 24.04.2024
5	Ort der Aufnahme: digital, Zoom
6	Dauer der Aufnahme: 35:43 Minuten
7	Befragte Person: Lehrkraft für die Fächer Ernährung & Haushalt und Werken
8	Geschlecht der befragten Person: weiblich
9	Dienstjahre der befragten Person: 12
10	Name der Interviewer:in: Stefanie Handl
11	Datum der Transkription: 03.05.2024
12	Transkribietin: Stefanie Handl
13	Besonderheiten: Dialekt geglättet
14	I
15	Gut. Also vielen, vielen Dank noch mal, dass du dich bereit erklärt hast, im Zuge meiner Masterarbeit mit mir ein Interview durchzuführen. Ich möchte dir jetzt kurz das Interesse und das Ziel meiner Masterarbeit erklären. Also im Zuge meines Studiums und meiner eigenen Unterrichtstätigkeit wurde mein Interesse auf die Fachsprache im Fachunterricht gelenkt, hierbei eben besonders auf die Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht. Ausgehend vom Wunsch vieler Fachlehrpersonen, dass die Schüler:innen selbstständig arbeiten und Rezepte richtig lesen, bedarf es meiner Erfahrung nach eines sprachsensiblen Fachunterrichts, mit einer gezielten Vermittlung der Fachsprache, die in den Rezepten vorkommt. In manchen Unterrichtsfächern, wie beispielsweise in Mathe oder in Biologie, gibt es ganz eigene Lehrwerke, also Bücher, die schon aufbereiten und die didaktisiert das Material zur Verfügung stellen, welche Fachsprache vermittelt wird und wie diese vermittelt wird, sowas gibt es für unser Fach noch nicht so konkret. Und genau da möchte ich mit meiner Masterarbeit ansetzen und danach fragen, welche Fachsprache im fachpraktischen Unterricht überhaupt verwendet wird und wie diese den Schülerinnen vermittelt werden kann. Ausgehend davon möchte ich jetzt eben anschließend die Überlegungen stellen, welche Chancen durch einen sprachsensiblen fachpraktischen Unterricht sich ergeben können. Mit diesem Interview mit dir möchte ich deine Expertise, deine Erfahrungen als Fachlehrperson in meine Masterarbeit einbauen, aufgreifen und die ganze Fragestellung aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten. Ich möchte dich noch einmal auf die

datenschutzrechtlich geprüfte Zustimmungserklärung hinweisen, die du mir schon unterschrieben hast, mit der du eben einwilligst, dass es aufgezeichnet wird und dann anonymisiert ausgewertet wird. Gut. Wenn du keine Fragen mehr hast, dann würde ich dir schon die erste Frage stellen.

16

B3

17

Alles klar. Leg los.

18

I

19

Sehr gut. Also, jedes Unterrichtsfach hat eine eigene, spezifische Weise Sprache zu verwenden. Neben der Alltagssprache und der Unterrichtssprache wird eben im Fachunterricht und so auch in unserem Fach Fachsprache verwendet. Wie würdest du die Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts beschreiben?

20

B3

21

In unserem Fall, in unserem Fach ...

22

I

23

Genau, in unserem Fach.

24

B3

25

Wir wurden nie ausgebildet oder nie dahingehend angewiesen, eine spezielle Sprache anzuwenden. Es heißt immer, Schriftsprache ist Unterrichtssprache, muss aber jeder Schulstufe, jeder Klasse, jeder Gruppe angepasst werden. Und in der Praxis schaut das dann einfach so aus, dass wir sehr, sehr viel die Dialekt, Mundart sprechen, wenn dann etwas direkt erklärt wird, dann sehr wohl in Schriftsprache auch mit eingesetzten Fachbegriffen. Mehr Anweisungen hat es da hat es dann nie gegeben. Vielleicht gibt es in neuen Studien oder im neuen Studium da was anderes dazu, aber von Seiten der Schulbehörde gibt es keine wirkliche Fachsprache.

26

I

27

Okay, also das, was du jetzt beschrieben hast, ist ja ganz wichtig. Also die Unterrichtssprache ist eben Schriftsprache. Und neben dieser Unterrichtssprache gibt es eben auch die konkrete Fachsprache. Ich gebe dir jetzt immer Beispiele, damit du einordnen kannst, von was ich da spreche. Also Fachsprache in unserem Fach wären zum Beispiel Fachvokabel in den Rezepten, wenn zum Beispiel steht, der Schnee muss untergehoben werden, also unterheben und braten, dünsten, schlagen.

28

B3

29

Alles klar.

30

I

31

Das sind Fachvokabeln. Nur damit du mir verstehst, was ich überhaupt mit Fachsprache meine. Also wirklich konkrete Fachvokabel und die spezifische Verwendung geben in Rezepten. Das verstehe ich unter Fachsprache.

32

B3

- 33 Die werden natürlich unbedingt sogar eingesetzt, werden teilweise sogar abgeprüft, sind in guten Schulkochbüchern auch dezidiert drinnen. Es liegt dann im Ermessen jeder Lehrkraft, wie sie damit umgehen, aber die Schüler müssen, die Kinder müssen damit umgehen können. Die müssen wissen, was es heißt, unterheben, wie du gerade gesagt hast, zum Beispiel. Das ist unbedingt wichtig. Das ist Bestandteil des Unterrichts. Das bekommen sie in praktischen Unterricht immer und immer wieder zu hören.
-
- 34 I
-
- 35 **Okay. Kannst du mir noch ein paar Beispiele aufzählen, was du unter Fachsprache verstehen würdest? Einfach ein paar Beispiele.**
-
- 36 **B3**
-
- 37 So ganz spontan. (I-Ganz spontan(lacht)). Braten, dünsten, abschmecken, abschrecken, garnieren. Könnte ich jetzt wahrscheinlich dich endlos weiterführen.
-
- 38 I
-
- 39 **Klar, ja. Das genügt mir schon, eben nur ein paar Beispiele, einmal so Blitzlicht zu haben, welche Vokabel bei dir vorkommen. Wie würdest du die Aufgabe dieser Fachsprache im fachpraktischen Unterricht beschreiben? Also welche Aufgabe hat diese Fachsprache für dich in deinem Unterricht?**
-
- 40 **B3**
-
- 41 Ist sehr wichtig, wird von Anfang an von der ersten Einheit mit deiner Klasse praktiziert und kommuniziert, weil es viele Abläufe und Vorgänge total erleichtert. Wenn ich sage: „Schnee unterheben, dann wissen die Schüler mit einem Tellerbesen oder einem Kochlöffel, meinetwegen, den Schnee leicht und langsam und vorsichtig unter die Masse rühren und jetzt nicht endlos mit dem Mixer arbeiten, zum Beispiel. Und da brauche ich dann nicht viel erklären. Was heißt abschmecken? Sie wissen genau, wie Sie das zu machen haben. Sie wissen, dass sie die Speise kosten müssen und dann nachwürzen müssen. Was versteht man unter abschrecken und wenn sie einmal den Fachbegriff kennen, dann wird das selbstverständlich ... Es erspart sehr, sehr vieles an Zeit, an Erklärungsarbeit und erleichtert natürlich das Lesen von Rezepten, weil das beste Rezept steht und fällt, egal in welchem Kochbuch im Internet oder wo auch immer, es steht und fällt mit dem Verständnis für diese Fachsprache. Nichts funktioniert, wenn die das dann machen, darf ich ganz kurz ein lustiges Beispiel erzählen?
-
- 42 I
-
- 43 **Ja, sicher. Sehr gerne.**
-
- 44 **B3**
-
- 45 Eine Kollegin, eine Kollegin, Mathelehrerin bei uns an der Schule, rund 30 Jahre alt, schon einige Dienstjahre hinter sich, hat vor kurzem erst erzählt, sie war im Gymnasium, dann studiert und so weiter, hat nie wirklich EH als Schulfach gehabt. Zu Hause bis dann nicht gekocht, hat sie auch nicht wirklich interessiert und im eigenen Haushalt, dann wollte sie einen Kuchen backen und da ist es wirklich ums Schnee unterheben gegangen. Sie hatte den Begriff nicht verstanden, hat das mit dem Mixer gemacht. Der Kuchen war nicht so, wie sie es vorgestellt hat. Es passiert immer wieder. Sowas, natürlich mit Personen neutral, erzähle ich dann natürlich meinen Schülern zum besseren Verständnis, weil es macht jetzt keinen Spaß für die Schüler, wenn sie da mehr oder weniger Vokabeln lernen müssen. Es ist im Grunde nichts anderes.
-

46

I

47 **So ist es, ja. Und eben diese Fachvokabeln, wie du richtig beschrieben hast, sind einfach dazu da, ganz spezifische Tätigkeiten zu beschreiben, die eben eigentlich nur mit dem einen Wort genau beschrieben werden können (B3-Genau) und sonst mit einer Fülle an Wörtern umschrieben werden müssen. Haben deine Lernenden Schwierigkeiten im Verständnis dieser Fachsprache?**

48

B3

49 (lacht) Wie du weißt, bin ich in der Mittelschule tätig, dritte, vierte Klasse unterrichtete ich EH. Die haben sehr wohl Probleme mit dem Verständnis dieser Sprache (lacht), aber ich möchte jetzt fast behaupten, ein Viertel unserer Schüler hat generell ein Problem mit dem Verstehen von dem, was sie gelesen haben. Sinnerfassendes Lesen ist nicht selbstverständlich. Ich habe sehr, sehr viele Schüler, die keinen Satz zusammenhängend lesen können. Also wie sollen sie dann bitte verstehen, was der Inhalt ist oder was da gewünscht und gefordert ist. Und das wird leider immer mehr. Da redet man auch nicht von Fachsprache.

50

I

51 **Also das grundlegende Problem vom sinnerfassenden Lesen und daraus die Handlung dann abzuleiten und dann natürlich kommt erschwerend die Fachsprache auch noch dazu. (B3-ja) Dann kommen deine Schülerinnen häufig zu dir und fragen zum Beispiel, was bedeutet unterheben, wenn wir bei dem Beispiel bleiben, oder fragen Sie irgendwie so: „Ich verstehe das nicht. Was ist damit gemein? Also werden sie selbst aufmerksam auf diese Fachwörter?**

52

B3

53 Eigentlich nicht, weil ich meinen Unterricht noch so praktiziere, also ähnlich praktiziere, wie ich es ursprünglich gelernt habe. Wir haben das ja noch von der Pique auf gelernt und da gibt es bei jeder Kocheinheit eine Vorbesprechung. Da stehe ich mit den Schülern rund die Kochinsel, habe die entsprechenden Zutaten für die jeweilige Speise vor mir, zeige alles, bespreche das. Die Schüler lesen das Rezept, dann korrigiere, unterbreche, ergänze oder be - oder umschreibe ich das und so lernen sie alle diese Fachbegriffe von Anfang an. Es wird vielleicht noch ein zweites Mal wiederholt, eventuell jetzt auch schon ein drittes Mal, wenn es dann in einer darauffolgenden oder dritten Einheit wieder ums selbe Thema geht, aber dann ist das irgendwo selbstverständlich. Sie merken sich das, indem Sie es tun und da gibt es kaum oder seltenst Nachfragen.

54

I

55 **Okay. Also du machst das schon von Beginn an und dann im Unterricht läuft es dann sozusagen?**

56

B3

57 Wiederholend, aufbauend, dann läuft das, ja.

58

I

59 **Okay, gut. Der sprachensible Fachunterricht hat ja generell das Ziel, eben die Fachsprache des jeweiligen Faches zu vermitteln. Soll jetzt deiner Meinung nach Fachsprache explizit gelehrt werden oder erfolgt das implizit entlang des fachpraktischen Arbeitens? Also explizit meint eben mit Vokabellisten, mit wirklichem**

Übungsmaterial, sozusagen, also mit Arbeitsblätter, oder eben implizit während dem Kochen, während dem Tun.

60

B3

- 61 Explizit hat/ macht das meiner Meinung nach überhaupt keinen Sinn. Ich mache das sehr wohl in Form eines Arbeitsblattes, aber am Ende des ersten Schuljahres, wo sie schon ein ganzes Schuljahr EH hatten, dann empfinde ich das als Zusammenfassung und auch die Schüler empfinden es als Zusammenfassung und das bestätigt mich in meiner Arbeitsweise immer wieder, weil ich merke, wie viel da wirklich hängen geblieben ist. Natürlich fallen immer einige aus der Gruppe unten durch, die melden sich nicht zu viel oder zeigen dann nicht zu viel auf, weil sie es einfach nicht wissen oder nicht alles wissen, aber der größte Teil sitzt, eben durch das kontinuierlich Sehen und auch Probieren.

62

I

- 63 **Mhm. Du hast jetzt schon ganz, ganz viel gesagt, wie man auf Fachsprache eingehen kann, fassen wir es vielleicht noch mal zusammen. Die Frage wäre: Wie kann deiner Ansicht nach im fachpraktischen Unterricht auf Fachsprache eingegangen werden? Du hast mir jetzt schon erzählt, du machst zu Beginn eine Kochbesprechung und da thematisierst du dann eigentlich schon das Rezept und die fachsprachlichen Anweisungen. Möchtest du noch irgendwas ergänzen zu der Frage? (...) Wie auf Fachsprache eingegangen werden kann?**

64

B3

- 65 Ja, ich möchte nur noch mal betonen, wie wichtig sie ist und ich könnte mir nicht vorstellen, das jetzt so wirklich knallhart, schwarz auf weiß durchzuziehen und mehr oder weniger lernen oder auswendig lernen zu lassen, weil eben das Sinn erfassen immer schwieriger wird. Und wenn sie es sehen und auch gleichzeitig oder zeitnah machen, dann merken sie es sich auch. Ich finde, das ist EH ist immer noch ein fachpraktischer, ein praktischer Unterricht und ich glaube, es geht einfach nicht anders. Also ich bin überzeugt davon.

66

I

- 67 **Wenn du Rezepte auswählst für deinen Unterricht, achtest du da auf die Sprache oder schreibst du Rezepte dann selbst noch mal neu?**

68

B3

- 69 Ich schreibe sehr viele Rezepte neu, abgesehen von meinem Repertoire, das ich schon zur Verfügung habe. Ich hole aus allen möglichen Quellen immer wieder Rezepte, weil ich auch immer auf der Suche bin nach was Neuem. Ich mag nicht immer ständig das gleiche machen, wobei ich aber doch an verschiedene Arbeitstechniken, Lebensmittelgruppen gebunden bin, die ich im Unterricht einbauen möchte und muss. Da finde ich sehr, sehr viele Rezepte, die ich Kindern so nicht vermitteln könnte, weil ich genau weiß, sie kommen damit nicht zurecht. Manches, muss ich auch zugeben, funktioniert in der Praxis gar nicht so, wie es da jetzt im Internet oder in manchen schön illustrierten Büchern angegeben ist.

70

I

- 71 **Wenn du sagst, sie kommen damit nicht zurecht, meinst du sprachlich?**

72

B3

73	Ja, sie können es nicht erfassen. Das sind Sätze, da sind Formulierungen drinnen, die ergeben für unsere Kinder keinen Sinn.
74	I
75	Also da geht es nicht nur die Fachsprache, sondern auch um die Sätze. (B3-Ja.) Wie lang die Sätze sind, wie verschachtelt und die Zusammenhänge dann wahrscheinlich, meinst du?
76	B3
77	Ganz genauso, ja. Also ich schreibe wirklich sehr, sehr vieles um.
78	I
79	Wie gehst du mit Rezepten um, die ganz, ganz viele neue Fachwörter enthalten? Beschreibst du die nur mündlich oder wäre es für dich zum Beispiel auch eine Option, dass du am Rezept wie so eine Art Gedankenwolke machst oder irgendwie die Beschreibung des Fachwortes auch schriftlich ergänzt.
80	B3
81	Würde ich sicher gerne machen. Klingt interessant, aber ist im praktischen Unterricht nicht möglich aus Zeitgründen. Wenn ich zweimal 50 Minuten, also zwei Einheiten habe, das heißt, 100 Minuten für eine ganze Unterrichtseinheit habe, da bleiben 50 Minuten zum Kochen, 15 Minuten zum Vorbesprechen. Da bleibt nicht viel Zeit für irgendwelche solche speziellen Erklärungen. Da muss es wirklich Schritt für Schritt durchgegangen sein. Ich erarbeite immer wieder mal Arbeitsblätter, auch mit Sprechblasen und so weiter, ja, aber das mache ich dann wirklich erst hinterher oft mehr oder weniger zusammenfassend. Ich mache in jedem Semester einmal einen Block a 2 Unterrichtsstunden mit Theorie. Da wird dann vieles von dem aufgearbeitet, aber mehr oder weniger wiederholend und vielleicht noch ein bisschen genauer ausgearbeitet, als es im praktischen Unterricht noch möglich war. Mir ist immer wichtig, der praktische Unterricht und ich möchte kochen mit den Kindern. Ich möchte, dass sie am Tun und Werken sind. Sie bekommen wirklich mündlich sehr, sehr viel mit und wie gesagt, mehr oder weniger zusammenfassend der Theorieblock. Da gibt es dann auch Arbeitsblätter, ja.
82	I
83	Das, was du mir jetzt alles erzählt hast, das bündelt sich eigentlich schon zur Antwort meiner vierten Frage, die wäre nämlich: Welche Methoden eignen sich deiner Meinung nach für die gezielte Vermittlung von Fachsprache im fachpraktische Unterricht. Du erklärst es mündlich, sie lernen es im Tun und du bündelst dann das Wissen, indem du Theorieeinheiten einschiebst und da vielleicht noch mal konkreter und spezifischer drauf eingehst und am Jahresende mit einer Überprüfung oder einem Fachgespräch sozusagen über die Fachwörter. Fallen dir sonst noch irgendwelche Methoden ein, die für dich vielleicht anwendbar wären? Du musst sie noch gar nicht anwenden. Nur aus deinem Fachwissen heraus, welche Methoden könnte man noch einsetzen?
84	B3
85	Ja, es gibt ja schon einige Möglichkeiten. Wir wissen ja wirklich alle, dass sich Kinder alles merken, was lustig, was witzig ist, was komisch ist und vielleicht der größte Nonsens ist. Das merken sie sich leichter. Wir müssten theoretisch unser Fachwissen alles vortragen oder an den Mann bringen, wie es ein Clown machen würde. Dann würden sie sich

wesentlich mehr merken. Das funktioniert in der Praxis aber nicht. Ich kenne allerdings Quellen, auch aus dem Internet, Landschaft Leben zum Beispiel. Da gibt es ganz kurze Sequenzen. Es gibt auch im/ über Fernsehkanäle, verschiedene Dokumentationen. Das sind ganz kurze Sequenzen von zwei, drei Minuten, wo irgendwelche Leute da etwas erklären, etwas zeigen, auch Fachbegriffe mit einbauen und die umschreiben. Und die ziehen das dermaßen ins Lächerliche, dass es den Schülern wirklich im Kopf hängenbleibt. Aber es ist schon wieder eine technische Sache. Du brauchst dann einen Beamer irgendwas in der Schulküche. Bei mir gibt es zum Beispiel das alles nicht. Wir haben zwar einen PC, der inzwischen auch schon veraltet ist, weil er eh nicht verwendet wird. Und ich könnte aus Zeitgründen die Kinder nicht an den Laptop setzen, ja. Aber wenn ich jetzt einen Theorieblock mache, dann habe ich auch immer einige von solchen kurzen Sequenzen vorbereitet, dass ich es nur noch aufmachen muss. Und ich weiß wirklich, sie lachen. Sie sind schwer dann wieder in den Griff zu bekommen oder auf ernst umschalten ist bei den Kindern nicht ganz so leicht, aber sie merken sich diese Zusammenhänge. Da gibt es schon gute Sachen. Nur nicht immer einsetzbar. Es funktioniert nicht, wenn man nur zwei Stunden Unterricht Zeit hat (lacht).

86

I

87 **Natürlich, verstehe ich vollkommen (lacht). Dann sind wir schon bei der nächsten Frage. Die hast du mir indirekt schon beantwortet, aber fassen wir es auch zusammen: Kann eine sprachensible Unterrichtsweise deiner Ansicht nach dazu beitragen, dass die Kinder eben ein besseres Verständnis für die Rezeptanweisungen erlangen und dadurch eben selbstständiger handeln und eben selbstständig können können?**

88

B3

89 Unbedingt. Ich möchte zur Fachsprache jetzt bitte auch noch kurz einwerfen. Ganz wichtig sind die Abkürzungen: BP-Backpulver, PR-Prise. Also das zählt für mich auch zur Fachsprache. Ja, unbedingt. Das ist ganz wichtig und muss einfach mit in den Unterricht eingebaut werden, immer wieder wiederholt werden. Dann wird es ganz selbstverständlich.

90

I

91 **Gut. Laut dem neuen Lehrplan, der ja für unser Fach, also für Ernährung und Haushalt, ab dem nächsten Schuljahr, also 2024/25 in Kraft tritt, leistet jedes Unterrichtsfach einen Beitrag zur sprachlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler. Was benötigen jetzt Fachlehrpersonen aus deiner Sicht, damit sie dieser unterrichtlichen Aufgabe nachkommen können? Also hinsichtlich Weiterbildung, Fortbildung oder generell Ausbildung. Also was würdest du dir da wünschen?**

92

B3

93 Fortbildungen werden angeboten. Ich habe erst gestern bei mir an der Schule ein Fortbildungsseminar für EH-Lehrer gemacht. Bin heute noch ein bisschen leise davon. Also entschuldige, ich hole mir gerade einen Hustenzuckerl dazu. Fortbildungen sind unheimlich wichtig. Ich habe es gestern erst wieder ganz live erlebt. Da waren Kolleginnen da, ich würde sagen, 45 Jahre, Altersjahre plus. Also Leute, die 10, 20 Jahre schon im Schuldienst das Fach unterrichten, und auch die haben wieder so viel Neues mitgenommen und so viel Neues geschrieben, gesehen und gehört, waren dankbar dafür. Immer dann, wenn ein neuer Lehrplan rauskommt, auch wenn er nicht jetzt wesentlich neu erneuert wurde. Der letzte von 17 ist ja eigentlich auch nicht recht viel anders gewesen. Aber es besteht wirklich Handlungsbedarf. Wir bräuchten mehr Fortbildungsmöglichkeiten. Die Möglichkeiten sind teilweise ja da, aber sie werden auch zu wenig angenommen, weil die

Lehrer oder die Kollegen und Kolleginnen das alles freiwillig in ihrer Freizeit machen. Es gibt Schulleiter, die pochen darauf, dass wirklich die Kolleginnen oder Kollegen immer wieder Fortbildungen machen, aber es gibt auch Schulen, wo das komplett untergeht. Wenn dann Leute mehrere Fächer unterrichten, verstehe ich das teilweise auch, weil sie ja doch auch in anderen Fächern Fortbildungen machen sollten. Und die Stundenanzahl von fünfzehn bei einer vollen Lehrverpflichtungen ist meines Erachtens zu wenig. Das hört sich jetzt schlimm an (lacht). Es geht ja nicht 15 Fortbildungsstunden für ein Fach. Es geht 15 Fortbildungsstunden generell im Jahr. Also wenn ich jetzt meine Fortbildungen zusammen zähle, habe ich die meistens bis Weihnachten schon fast überschritten. Als Teilnehmer, ich spreche als Teilnehmer und nicht als Vortragende, ich bin eine der Sorten, wenn mich was interessiert, dann mache ich das und schaue es mir an. Aber es gibt viele Kollegen und Kolleginnen, die sagen: „Ich habe meine 15, und das war es dann.“ Und wenn dann noch einiges notwendig wäre, dann ist das egal, dann wird das hintangeschoben und das ist nicht richtig. Die Schulleiter werden von der Schulbehörde angewiesen, ihre Leute so zu motivieren, dass sie in jedem Fach einmal im Jahr eine Fortbildung machen sollten. Das funktioniert in der Praxis leider nicht und darum bleibt auch sehr, sehr viel hinten stehen. Ich hatte gestern Kolleginnen da, die waren ewig auf keiner Fortbildung in EH, die haben den vorigen Lehrplan schon gar nicht mal mit einbezogen.

94

I

95 **Es ist ganz, ganz interessant, dass du selbst Vortragende bist. Sind dir Fortbildungen bekannt, wo es Fachsprache geht, also ganz explizit Fachsprache und deren Vermittlung?**

96

B3

97 Leider nein, aber es ist ein guter Aspekt. Ich mache in EH Fortbildungen schon seit elf Jahren in etwa. EH hatte ich gestern als Vortragende meine erste, komplett alleine zu stemmen. Ich war wohl ein paar Mal dabei zur Unterstützung, aber gestern meine erste ganz alleine, weil es einfach keine Vortragenden mehr gibt, die, die es gemacht haben, sind im Ruhestand. Wir haben da gerade eine große Lücke und ein bisschen eine Umstrukturierungszeit ist auch jetzt in Niederösterreich. Ich hätte inzwischen viele Themen und bin draufgekommen: Es macht Spaß. Ich mache sicher wieder welche. Wenn die Anmeldezahlen stimmen, werden wir es auf alle Fälle so fortführen. Aber das Thema Fachsprache notieren ich mir jetzt gerade. Das wäre wirklich auch ein Thema. Und ich glaube, dass vielen Kollegen und Kolleginnen damit wieder weitergeholfen sein kann.

98

I

99 **Das hört sich super an. Wenn du das machst, bin ich gern dabei (lacht). Generell, wenn du Fortbildungen machst, gib mir Bescheid, dann bin ich gerne dabei.**

100

B3

101 Okay, da hätten wir gestern eine gehabt zum Thema neuer Lehrplan. Und da ist es gestern wirklich darum gegangen, der Ablauf einer Lehreinheit in der Praxis im Zeitrahmen von zwei Unterrichtseinheiten. Und da gibt es viele Kollegen, die blocken auf drei oder vier Stunden. Genau, egal. War sehr spannend, auch der Austausch untereinander. Ich habe auch wieder einiges dazugelernt. Wir hatten in letzter Zeit auch einige externe Vortragende bei mir in ((Name einer Ortschaft)). Ist auch Anfang Dezember wieder ein Seminar mit Gemüsewerkstatt aus ((Name einer Ortschaft)) geplant. Die sind letzten Herbst schon da gewesen, sind sehr gut angekommen, aber da fehlt mir die Fachsprache. Da geht es mehr Ernährungspsychologie und Thema Zucker, Essverhalten und so in der Richtung, war super. Aber da fehlt mir das Fachliche, was wir Lehrer eigentlich unbedingt

brauchen oder was die Kollegen wirklich brauchen würden. Wir waren fast überlaufen. Wir hatten viel zu viele Anmeldungen, haben das irgendwie noch durchgedrückt. Aber ich habe für meinen Unterricht kaum was mitnehmen können daraus. Das war mehr oder weniger eine persönliche Fortbildungssache und das hat meiner Meinung nach den Sinn für Lehrerfortbildungen ein bisschen verfehlt. War dann auch ausschlaggebend dafür, dass ich gesagt habe: Bevor jetzt wieder so Sachen kommen, mache ich wieder was (lacht). Also mindestens einmal im Jahr „Ja, was Fachliches, vielleicht bringen wir dann wen anderen auch noch dazu. Ich bin dann bei der ARGEH auch Niederösterreichweit. Am 6. Juni haben wir das nächste Treffen unter neuer Führung, weil die ((Name einer Person)) ja in Ruhestand gegangen ist. Jetzt hatten wir noch keine neuen Inputs, die ((Name einer Person)) übernimmt oder hat die Fortbildungsangelegenheiten für EH übernommen in der PH. Auch Hochschulelehrgänge dazu gemanagt, aber die hat auch nur noch ein Jahr. Dann geht auch sie in den Ruhestand und dann wird wahrscheinlich niemand mehr da sein, der sich dafür einsetzt. Niemand, der vom Fach ist. Da kannst du dir vielleicht ein bisschen ein Bild darauf machen, wie es mit unseren Fortbildungen aussieht. Ich habe selber noch geschätzt, sechs oder sieben Dienstjahre bis zur Pensionierung und da gehe ich schon ein bisschen länger, als es sein müsste. Solange ich kann und solange es angenommen wird, werde ich sicher was machen. Bei uns in der Region auf alle Fälle. Ich fahre mit für EH wahrscheinlich nicht in andere Regionen. Das genügt mir schon in Werken. Iha fange ich nicht an. Aus momentaner Sicht, wer weiß, was am 6. Juni wieder alles geplant wird und rauskommt. Wenn dann die Kollegen immer wieder anfragen: Warum gibt es nichts und wer macht das? Und da gibt es Fragen und da gibt es Fragen, so wie du jetzt das Thema Fachsprache jetzt angeschnitten hast. So kommen immer mehr Ideen und mehr Anfragen. Und ja, wir bräuchten doch Leute, die dann sich bereit erklären sich als Vortragender sich da hinzustellen.

102

I

103 **Wenn wir jetzt den Bogen wieder zurückspannen. Du hast irgendwann am Anfang schon mal erwähnt, Schulbücher. Findest du, dass dich die Schulbücher unterstützen in einem sprachsensiblen Unterricht? Also kommen Fachwörter ganz explizit vor in den Schulbüchern und verwendest du sie dann auch, also diese Bücher?**

104

B3

105 Ja, sie sind sehr gut bestückt oder fachsprachlich sehr gut geschrieben. Es gibt nur verschiedene Ausführungen von Schulbüchern, da muss sich jeder Kollege wirklich selber damit auseinandersetzen oder Kollegin. Das hängt dann immer davon ab, wie sie den Unterricht gestalten wollen. Ich lege sehr viel Wert auf praktische Einheiten. Bei uns wird sehr viel gekocht und wie gesagt schon sehr viel erklärt und dann nur noch zusammengefasst. Ich bin nicht dafür, dass man sich jetzt in EH hinsetzt und jetzt diese Theorietheemen durcharbeitet. Es gibt Schulbücher, auch jetzt ganz neue, wieder für die zweite Klasse extra geschrieben. Da komme ich mir fast vor, wie in Biologie oder im Sachunterricht. Da werden wirklich Themen ausgearbeitet und recherchiert - alles okay, alles interessant, aber es bleibt mir das praktische Tun sehr hintangestellt und das ist mir zu wenig. Das ist auch bei uns an der Schule in meiner Umgebung so gewünscht und gefordert von Seiten der Schulleitung und auch von Seiten der Eltern. Da kommen immer wieder Leute bei entsprechenden Gelegenheiten an die Schule und bestätigen meine Arbeit. Sie erzählen mir dann, sie selber kochen noch aus dem Schulkochbuch, das Sie in der Schule hatten und die Rezepte und das praktische Arbeiten ist ihnen wichtig. Ich erlebe es dann auch von Jugendlichen, die zu Hause gerade ausgezogen sind, sprich im bekannten Kreis und Umfeld meiner Kinder, die inzwischen 26 und 31 sind. Der Größere natürlich schon auch mit Familie. Ich habe es da in dem Umfeld immer wieder erlebt, wie wichtig diese Schulbücher sind. Du bekommst Rezepte im Internet und beim Thermomix dabei und überall. Der Thermomix, okay, der funktioniert, aber andere Rezepte funktionieren nicht. Und dann wissen sie nicht, welche Mengen und wie viel und die

Reihenfolge, wann wird was und wie gemacht. Das funktioniert nicht. Einfache Grundrezepte und eben Grundbegriffe, sprich deine Fachsprache, ist nur in den Schulbüchern. Darum sind mir die so wichtig und bei uns in der Umgebung also. Also in meiner Schule wirklich sehr befürwortet. Ich kenne Schulen, die haben das nicht. Ich kenne Kollegen, die arbeiten ohne Kochbücher. Da habe ich für mich den Eindruck, die Kinder nehmen dann nichts mit nach Hause. Wenn ich so ein bisschen hinterfrage, es werden viele Sache und Geografiebücher oder Geschichte oder irgendwas wegschmissen am Ende der Schulzeit. Kochbücher heben fast alle auf und ich glaube, das spricht für sich.

106

I

107 **Auf alle Fälle, ja. Gut, dann sind wir eh schon fast am Ende. Eine abschließende Frage jetzt zum Ganzen: Welche Möglichkeiten siehst du für dich in deinem fachpraktischen Unterricht im Hinblick auf die Vermittlung der Fachsprache? Bist du auf irgendwas aufmerksam geworden, was du anders machen möchtest oder einfach die Möglichkeiten?**

108

B3

109 Anders machen kann ich mir so spontan jetzt nichts vorstellen. Ich muss aber schon sagen, ich rede, ich spreche, ich erkläre jetzt sicher schon anders als noch vor zehn Jahren. Und ich denke, das wird sich von Jahr zu Jahr weiterentwickeln, allein aus der Tatsache heraus, dass die Gruppe, mit der ich arbeite, sich ständig verändert. Ich arbeite eine Lehreinheit, die ich dann zusammengestellt habe, mit vier Kochgruppen hintereinander. Das heißt, dieselben Rezepte, dieselbe Erklärung. Ich mache das viermal in einem Turnus. Und ich merke, bei jeder Gruppe muss ich mich zum Teil anders ausdrücken. Bei jeder Gruppe kommt es anders an, jede Gruppe fasst es anders auf. Was für eine Gruppe ganz toll und normal ist, da sind wir fünf bis fast zehn Minuten früher fertig mit allem. Da wird, keine Ahnung, besser konzentriert, besser gearbeitet, mit Hausverstand gearbeitet, was auch immer. Und dann gibt es immer eine von den vier Gruppen, da müssen wir am Ende fünf Minuten oder fast mehr überziehen, wenn es irgendwie möglich ist, weil wir nicht fertig werden. Das heißt, Fachsprache hin oder her, es ändert sich, es entwickelt sich weiter, aber es richtet sich immer nach der Gruppe. Ich kann mich noch so gut vorbereiten. Ich kann mir alles wirklich Punkt für Punkt aufschreiben. Kann passieren, dass ich in eine Gruppe komme oder eine Gruppe übernehme, wo ich die Hälfte davon wegstreichen kann, weil es sich zeitlich nicht ausgeht, weil die Kinder das nicht verstehen oder was auch immer. Es gibt meiner Meinung nach nur Richtlinien, was man machen kann oder was ich einbauen kann, aber was ich dann wirklich verwenden oder anwenden kann, muss ich immer spontan entscheiden. Das ergibt sich immer spontan. Ich gehe manchmal aus einer Kocheinheit heraus und denke mir mal: „Ma, das hast doch vergessen, und das hätte ich früher auch noch erklärt, aber es war keine Zeit, es war kein Bedarf. Oder ich hatte das Gefühl, sie verstehen es einfach nicht besser. Ich muss mich runterschrauben, ich muss mich zurücknehmen. Ja, und so ist jede Lehreinheit anders, wie gesagt, jede Gruppe anders.

110

I

111 **Da kann ich auf alle Fälle zustimmen. Dann sind wir eigentlich schon bei der letzten Frage, die ist so ganz allgemein: Fällt dir noch irgendwas zum Thema Fachsprache und der Vermittlung im fachpraktischen Unterricht ein, was du bisher nicht erzählen und antworten konntest? Gibt noch irgendwas zu sagen?**

112

B3

113 So spontan jetzt eigentlich nicht, weil diskutieren, glaube ich, könnte man ewig. Das kennst du auch aus deinem Unterricht. Du hast ja auch schon Praxis. Tut mir leid, momentan fällt mir da jetzt wirklich nichts mehr ein. Es war schon sehr viel.

114 I

115 **Ja, du hast auch schon sehr, sehr viel erzählt und da waren schon ganz viele gute Dinge dabei. Gut, dann möchte ich mich ganz, ganz herzlich bei dir bedanken für deine Bereitschaft zum Interview. Damit hast du einen maßgeblichen Beitrag zu meiner Masterarbeit geleistet und ich freue mich jetzt schon, die gesammelten Interviewdaten eben zu transkribieren, zu anonymisieren und dann zeige ich dir das Transkript nochmal, damit du siehst, was ist rausgekommen, damit du es mir absegnest und dann wird es eben ausgewertet. Gut, dann vielen, vielen Dank.**

116 B3

117 Sehr gerne.

Lehrperson 4

Transkript_Interview_Befragte_4

1 Projekt: Masterarbeit

2 Interview-Nr. 4

3 Name der Audiodatei: Audio_Interview_Befragte_4

4 Datum der Aufnahme: 03.05.2024

5 Ort der Aufnahme: digital, Zoom

6 Dauer der Aufnahme: 29:59 Minuten

7 Befragte Person: Lehrkraft für die Fächer Ernährung & Haushalt und Deutsch

8 Geschlecht der befragten Person: weiblich

9 Dienstjahre der befragten Person: 25

10 Name der Interviewer:in: Stefanie Handl

11 Datum der Transkription: 03.05.2024

12 Transkribietin: Stefanie Handl

13 Besonderheiten: Dialekt geglättet

14 I

15 **Gut, und dann darf ich mich noch mal recht herzlich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich für ein Interview bereiterklärt haben im Zuge meiner Masterarbeit. Am Anfang**

möchte ich Ihnen jetzt kurz erklären, was das Interesse und das Ziel meiner Masterarbeit ist. Also im Zuge meines Studiums und meiner eigenen Unterrichtstätigkeit wurde mein Interesse auf die Fachsprache im Fachunterricht gelenkt. Hierbei eben besonders auf die Fachsprache im fachpraktischen Ernährungsunterricht. Ausgehend vom Wunsch vieler Fachlehrpersonen des Unterrichtsfaches Ernährung und Haushalt, dass die Schülerinnen und Schüler eben selbstständiger arbeiten und die Rezepte richtig lesen, bedarf es eben meiner Erfahrung nach eines sprachsensiblen Fachunterrichts mit einer gezielten Vermittlung der Fachsprache. In manchen Unterrichtsfächern gibt es da also der eigene Lehrwerke, eben zur gezielten Vermittlung der jeweiligen Fachsprachen. In unserem Fach gibt es aber so was eben noch nicht oder nur wenig. Und genau da möchte ich mit meiner Masterarbeit ansetzen und danach fragen, welche Fachsprache im fachpraktischen Unterricht verwendet wird und wie diese an die Schülerinnen vermittelt werden kann. Gut. Und mit diesem Interview möchte ich jetzt eben Ihre Expertise als Fachlehrperson in meiner Masterarbeit aufgreifen und dafür werde ich Ihnen jetzt einfach einige Fragen stellen, welche eben nicht das Ziel haben, Wissen abzufragen, sondern einfach nur dazu dienen, Ihre Gedanken, Einschätzungen und Erfahrungen zum Thema Fachsprache im fachpraktischen Unterricht zu erfahren. Zu Beginn möchte ich Sie auch noch mal auf die datenschutzrechtlich geprüfte Zustimmungserklärung hinweisen, in der eben auch steht, dass das Interview aufgezeichnet wird und anonymisiert ausgewertet wird. So viel einmal vorab. Gibt es irgendeine Frage jetzt schon mal Ihrerseits?

16

B4

17

Nein, alles klar.

18

I

19

Sehr gut. Dann starten wir mit der ersten Frage. Eine kurze Vorbemerkung dazu: Jedes Unterrichtsfach hat eine ganz eigene, spezifische, weise Sprache zu verwenden. Neben der Alltagssprache und der Unterrichtssprache werden im Fachunterricht für das jeweilige Fach eigene Fachsprachen verwendet. Meine erste Frage an Sie wäre jetzt eben: Wie würden Sie die Fachsprache des fachpraktischen Unterrichts im Fach Ernährung und Haushalt beschreiben?

20

B4

21

Ich glaube, es ist wichtig, dass man den Schülerinnen und Schülern anhand von Rezepten gewisse Ausdrücke erklärt, dass sie, wenn sie dann später einfach Rezepte lesen, auch wissen, was sie zu tun haben. Zum Beispiel: Was ist ein Abtrieb, wenn ich einen Kuchen backe? (I- Mhm) Oder: Was bedeutet Eier trennen und worauf muss ich achten, wenn ich Schnee schlagen muss. Ich glaube aber, dass die Fachsprache an sich, also die Begriffe, für Schüler fast zu abstrakt sind, dass es immer im Zusammenhang stehen muss mit dem Handeln. Also wenn man zum Beispiel den Schülern erklärt, dass man bei Eiern und Hühnerfleisch vorsichtig sein muss und besonders hygienisch arbeiten muss wegen der Salmonellen und ihnen erklärt, warum und wieso, und wir das jedes Mal praktisch machen, dann ist das für die Schüler total klar. Wenn ich das aber nur theoretisch erkläre, werden sie es in der Praxis dann zu Hause nicht machen.

22

I

23

Ja, verstehe. Und welche Aufgabe hat für Sie Fachsprache im fachpraktischen Unterricht?

24

B4

25

Na ja, bei manchen Rezepten oder Zubereitungsarten muss man halt wirklich halbwegs präzise arbeiten, weil wenn man zum Beispiel Dottor ins Einklar bringt, kriegt man keinen ordentlichen Schnee für einen Kuchen. Oder beim Kuchen ist vielleicht nicht so tragisch, aber bei einer Biskuitroulade. Oder wenn ich beim Frittieren das Fett nicht heiß genug mache, dann saugt sich das Frittiergut voll und das Essen ist dann weit weniger bekömmlich. Ich denke mir, das sind so wichtige Kombinationen, die die Schüler lernen sollten. Aber Fachsprache ist für mich nicht per se wichtig, sondern eben immer im Zusammenhang mit der praktischen Arbeit.

26

I

27

Und haben die Lernenden ihre Erfahrung nach Schwierigkeiten im Verständnis dieser Fachsprache?

28

B4

29

Naja, also mir ist es erst vor kurzem mit dem PTS so gegangen, wo ich ein bisschen genauer bin mit den Begriffen und sie das wirklich wissen sollen. Und da war ihnen nicht klar, zum Beispiel das Blanchieren und Tranchieren, das klingt für die Schüler ganz, ganz ähnlich, weil sie auch nicht den Hintergrund von Latein oder Französisch haben und das auch nicht herleiten können. Sie wissen zwar, dass man Nudeln abschrecken kann, aber nicht muss, oder zum Beispiel Spinat vor dem Verarbeiten, manchmal blanchiert, aber sie haben mir dann bei einer Arbeitsfeststellung zum Beispiel Tranchieren hingeschrieben, weil sie einfach die Begriffe verwechselt haben. Aber in der praktischen Arbeit hätten sie nicht das falsche gemacht.

30

I

31

Okay, also Kombination von dem Praktischen mit dem Begriff, dann ist oft schwierig.

32

B4

33

Ja, weil es einfach Fremdwörter sind, die auch in Rezepten nicht wirklich oft vorkommen.

34

I

35

Das stimmt, ja. Wenn Sie jetzt an die Mittelschule denken, also an Ihre Mittelschulklassen, gibt es da oft Umsetzungsschwierigkeiten im fachpraktischen Handeln aufgrund von fehlenden fachsprachlichen Kompetenzen. Also wenn die Kinder jetzt die Rezepte eigenständig lesen.

36

B4

37

Also das, was wirklich immer wieder schwierig ist, ist, dass Wagen nicht nur Gramm angeben, sondern auch Milliliter und sämtliche amerikanische oder englische Maßeinheiten. Und den Schülern ist nicht klar, wenn da LPS oder was weiß ich nicht, was genau ist, also eine amerikanische Einheit, dass das wirklich eine ganz andere Einheit ist und dass man da aufpassen muss. Da muss man sie jedes Mal darauf hinweisen. Außerdem ist ganz schwierig für die Schüler, Gramm, Decker, 18 Deka, wie viele Gramm sind das, wenn zum Beispiel ein Rezept in Deka ist, dass sie das unterscheiden können. Eine Schülerin wollte mir einmal ein Kilo Backerl Mehl in die Biskuitroulade geben und hat gemeint, sie hat noch zu wenig, weil sie braucht 180 Gramm. Also weil manche Wagen, zum Beispiel mechanische Wagen, wo man einstellen kann, haben Dekaeingaben, also

Angaben. Und mittlerweile verwenden wir eigentlich nur elektronische Wagen, weil die wesentlich genauer sind. Aber auch da ist es beim Backen schwierig und ich finde es wichtig, dass die Schüler selbst Auswiegen lernen, weil für Rezepte gibt es oft Videoanleitungen, aber Auswiegen, da kann einem dann keiner helfen. Das muss man schon selber schaffen.

38

I

39 **Ja, ich kenne das Problem mit den Wagen. Ja, das ist mir auch bekannt. Und stellen Ihre Lernenden dann Fragen, wenn sie eben Rezepte lesen, zum Beispiel dann die Frage: Was bedeutet unterheben oder ähnliches? Also, dass sie konkret nach Fachwörtern fragen, weil sie sie nicht verstehen. Kommt das vor bei Ihnen?**

40

B4

41 Na ja, meistens bereite ich die Rezepte so vor, dass ich ja alle Rezepte selbst schreibe und wir nicht mit einem Buch arbeiten, sondern mit meiner ((Name einer Kollegin)) und ich wir tauschen auch Rezepte aus. Und wenn mir auffällt, dass für Schüler etwas unklar ist, dann schreibe ich es in Klammer beziehungsweise „mit dem Schneebesen vorsichtig unterheben. Klammer auf keinen Fall rühren. Wir erklären oft solche Sachen dann einfach in Klammer, dass der Fachbegriff dann für die Schüler klar ist.

42

I

43 **Okay, ja, das ist eine sehr nachvollziehbare Möglichkeit. Dann kommen wir schon zur nächsten Frage: Der sprachensible Fachunterricht hat so das Sinn den Schülerinnen und Schülern die Fachsprache zu vermitteln. Soll jetzt Ihrer Meinung nach die Fachsprache in unserem Unterrichtsfach explizit gelernt, gelehrt werden oder erfolgt das implizit entlang des fachpraktischen Arbeitens. Also explizit meint eben, dass es wirklich als Theorie gelernt wird, beispielsweise mit Vokabellisten, oder eben andererseits dann implizit entlang des fachpraktischen Arbeitens, indem Sie einfach im Tun lernen, was es bedeutet?**

44

B4

45 Man kann natürlich das als Vokabelliste lernen. Ich habe das im PTS so gemacht, mit einem Puzzle, wo sie eben Begriffe zuordnen mussten, die Begriffe und die Erklärung. Allerdings wirklich merken, tun sie sich die Sachen, die man halt praktisch mit ihnen, wenn möglich, mehrmals gemacht hat.

46

I

47 **Okay. Also würden Sie eher implizit entlang des fachpraktischen Arbeitens sagen, einfach weil es besser hängenbleibt, weil sie es gemacht haben?**

48

B4

49 Natürlich. Außerdem halte ich es für wichtiger, dass die Kinder selber gewisse Grundtechniken des Kochens können und gewisse Grundrezepte wie, weiß nicht, Palatschinkenteig oder Nudeln kochen oder Reis kochen und ein paar Hauptspeisen und ein paar einfache Kuchenrezepte zum Beispiel machen können, halte ich für wichtiger, als dass sie mir Fachbegriffe aufsagen können, die sie wahrscheinlich eh wieder vergessen.

50

I

51 **Haben Sie in Ihrer Ausbildung oder in irgendeiner Weiterbildung schon mal etwas vom sprachsensiblen Fachunterricht gehört?**

52 **B4**

53 Na ja, vom sprachsensiblen Unterricht. Das heißt, ich muss, wenn ich Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf habe oder Schüler mit Migrationshintergrund, vielleicht einfacher sprechen beziehungsweise bei Rezepten achte ich darauf, dass ich nicht zu lange Sätze bilde, lieber kürzere Sätze und beim Schreiben in ausreichend großer Schrift und im Flattersatz, damit das leichter lesbar ist und auch für schwächere Schüler gut zu verstehen ist. (I-Okay.) Aber ja, ich habe schon Seminare dazu gemacht.

54 **I**

55 **Okay, ich habe es mir gedacht.**

56 **B4**

57 Aber jetzt nicht in Bezug auf Ernährung und Haushalt unbedingt, sondern allgemein.

58 **I**

59 **Wie kann Ihrer Ansicht nach im fachpraktischen Unterricht auf Fachsprache eingegangen werden?**

60 **B4**

61 Na ja, dass man auch zum Beispiel mit Kochbüchern arbeitet. Wir haben in unserer Bücherei auch viele Kochbücher. Klassische Kochbücher wie Plachuta, aber auch moderne Kochbücher und Kinderkochbücher und Kinderbackbücher und man könnte auch zum Beispiel schauen, welche Begriffe sie nicht verstehen. Oder man kann sie einmal Rezepte recherchieren lassen, was sie gerne kochen oder backen würden und dann sagen, gibt es irgendwelche Ausdrücke, die ihr nicht kennt. Damit könnte man halt Interesse verknüpfen, neue Rezepte kennenlernen oder was will ich überhaupt kochen, was will ich überhaupt kochen können? Das ist ja oft recht unterschiedlich in den Gruppen. Manche mögen lieber, dass sie was backen, weil sie gerne Kuchen backen und manche Gruppen wollen lieber ein ordentliches Mittagessen auf den Tisch bringen. Und da ist es halt unterschiedlich, welche Begriffe man kennen muss. Weil beim Kochen ist es weniger tragisch, wenn man irgendeine Kleinigkeit nicht so macht wie beim Rezept angegeben, aber beim Backen kann es halt dann schon ordentlich daneben gehen.

62 **I**

63 **Und thematisieren Sie Fachwörter vorab bereits in einer Vorbesprechung oder erst auf Nachfrage, wenn Unklarheiten auftreten?**

64 **B4**

65 Na ja, prinzipiell erkläre ich bei der Kochbesprechung wichtige Ausdrücke und besonders wichtige Verhaltensweisen der Hygiene, wie bereits erwähnt, in Bezug auf Hühnerfleisch oder Fisch. Oder was wir auch thematisieren, ist das Mindesthaltbarkeitsdatum, dass es bei Eiern nicht so schlimm ist, wenn das ein paar Tage drüber ist, weil es immer ein Mindesthaltbarkeitsdatum ist, aber man zum Beispiel bei Huhn oder Fisch wirklich aufpassen muss. Beziehungsweise es auch ein Verbrauchsdatum gibt, zu verbrauchen bis ...

66	I
67	Sie haben vorher schon erwähnt, dass Sie die Rezepte selbst zusammenschreiben. Achten Sie konkret auf die Fachsprache, wenn Sie Rezepte selbst verschriftlichen?
68	B4
69	Ja, aber halt so, dass es die Schüler verstehen. Das heißt, mit Erklärungen.
70	I
71	Okay, also Sie vereinfachen Rezepte meist?
72	B4
73	Genau. Sonst könnte ich ja nicht einen sensiblen Sprachgebrauch und gleichzeitig mit hochtrabenden Fachausdrücken herumscheißen.
74	I
75	Noch eine ganz allgemeine Frage: Welche Methoden eignen sich Ihrer Meinung nach für eine gezielte Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht? Sie haben schon gesagt, Sie machen es meist im praktischen Handeln. Das wäre schon eine Methode. Wenden Sie sonst noch eine Methode an?
76	B4
77	Ich finde immer gut, wenn man die Schüler selbst überlegen lässt oder selbst herausfinden lässt, was sie eben nicht kennen. Denn es gibt ja gewisse Sachen, die sie gerne kochen würden. Zum Beispiel eine Schülergruppe will jetzt chinesische Teigetaschen gedämpfte unbedingt machen. Und das ist natürlich eine ganz andere Herangehensweise, weil es außerhalb unserer Kultur ist mit neuen Rezepten. Und da muss man sich dann gemeinsam anschauen: „Ja, was heißt das? Wie macht man das? Welche Begriffe tauchen auf? Oder wenn wir zum Beispiel jetzt französisch kochen würden, dann würden auch Sachen auftauchen, die sie vielleicht nicht kennen. Stopfleber zum Beispiel. Das empört sie sehr, meine Schüler, dass es so was immer gibt in Frankreich. Das haben sie mir erzählt. Und wie das gemacht wird.
78	I
79	Im Theorieunterricht, gibt es da irgendwas, was sie ganz speziell für die Fachsprache machen?
80	B4
81	Umwandlungen Gramm, Deka, Kilo. Das müssen die Kinder können. Verrechnung mache ich auch theoretisch übe ich mit ihnen. Das sind die theoretischen, die wirklich theoretisch Sachen.
82	I
83	Und so ein Zuordnungsspiel machen Sie auch, haben Sie vorher schon erwähnt?
84	B4

- 85 Ja. Wichtig finde ich auch, die richtigen Begriffe für die Arbeitsgeräte, sodass sie einen Schneebesen und eine Teigkarte und einen Siebschöpfer, ein Standsieb und einen Kochtopf von einer Pfanne und einer beschichteten Pfanne unterscheiden können und wissen, wie man beschichtete Pfannen verwendet und warum man da nicht mit Metall-
dingen drinnen hantiert. Zunehmend wichtig ist auch, ihnen zu erklären, wie man das Besteck richtig hält und dass man mit Messer und Gabel isst.
-
- 86 I
-
- 87 **Und dann auch eben die Unterschiede wahrscheinlich im Besteck, was ist für was und wie wird aufgedeckt?**
-
- 88 **B4**
-
- 89 Ja, das schon. Allerdings, wir haben ja nur zwei Unterrichtseinheiten. Das heißt, wir müssen in 100 Minuten kochen, essen, abwaschen, wegräumen. Und nachdem wir richtig kochen, so wie Eiernockerl oder Käsespätzle mit Salat oder letztes Mal haben wir dann nach Eiernockerl und Käsespätzle haben wir Paprikahendl mit Spätzle und Salat gemacht. Da müssen solche Sachen natürlich zack, zack gehen und mehr als Hauptspeise geht sich da dann nicht aus, Hauptspeise mit Beilage. Oder eben eine Suppe und eine Mehlspeise oder halt zwei verschiedene Kuchen, zum Beispiel. Das wäre auch, was meiner Erfahrung nach gut geht.
-
- 90 I
-
- 91 **Die Schülerinnen und Schüler sollen im fachpraktischen Unterricht an das Arbeiten mit Rezepten herangeführt werden, mit dem Ziel, dass sie eigenständig arbeiten und Rezeptanweisungen umsetzen können. Kann jetzt eine sprachensible Unterrichtsweise Ihrer Ansicht nach dazu beitragen, dass die Schülerinnen ein besseres Verständnis erlangen und damit eben selbstständiger arbeiten können?**
-
- 92 **B4**
-
- 93 Natürlich, weil wenn sie bestimmte Begriffe kennen und das schon mehrmals gemacht haben – Betonung liegt auf mehrmals gemacht gemacht haben. Man muss sich immer gut überlegen, wie man aufbaut, von Wie halte ich das beste Messer richtig? Wie schneide ich richtig? Bis zu einem Menü kochen. Dann können sie auch selbständig kochen. Allerdings finde ich das heutzutage nicht mehr ganz so wichtig wie früher, weil es halt YouTube-Videos gibt, wo auch Küchentechnik/ oder wo Rezepte vorgekocht und erklärt werden. Und es nicht mehr ganz so wichtig ist, sich ein Rezept wirklich zu verstehen, denn im Zweifelsfall kann ich mir ein Video dazu suchen, wo es erklärt wird. Zum Beispiel war ich selbst bei einem Backkurs, wo wir Germteig gemacht haben und verschiedene Striezelformen. Und anhand einer Skizze hätte ich einen Striezel mit fünf Strängen nicht flechten können, mit einem Video von Christina, von Backen mit Christina, ist es dann aber ganz leicht gegangen. Manche Sachen sind einfach, wenn sich jemand langsam vorzeigt in einem Video und man sich ein Video öfter anschauen kann, wird viel einfacher, als wenn man es auf einer Skizze sieht oder erklärt bekommt.
-
- 94 I
-
- 95 **Das ist eine sehr gute Anmerkung, ja. Also Kochvideos sind heutzutage natürlich schon sehr, sehr beliebt und natürlich auch sehr lehrreich. (B4-Genau.) Gut. Laut dem Lehrplan, der für unser Unterrichtsfach, also für Ernährung und Haushalt, ab dem Schuljahr 2024/25 in Kraft tritt, leistet das Unterrichtsfach einen Beitrag zur sprachlichen Bildung. Was benötigen Fachlehrpersonen jetzt aus Ihrer Sicht,**
-

damit sie dieser unterrichtlichen Aufgabe nachkommen können? Also hinsichtlich Ausbildung, Unterrichtsmaterial oder persönlichen Kompetenzen?

96

B4

- 97 Ich halte es wichtiger, dass die Kinder eben wirklich selber kochen, ausprobieren können und nicht nur, ich weiß nicht, Geschmacksschulung mit verschiedenen Joghurtverkostungen. Das ist zwar recht nett, aber das kann auch im Biologiunterricht gemacht werden. Ich finde es wichtig, dass die Kinder lernen, dass mit Grund Nahrungsmitteln gekocht wird, denn viele Jugendliche verstehen unter Kochen: „Ich kaufe mir eine Packung, praktisch Fertignudeln, wo ich nur kochendes ... Ich mache die Packung, reiße ich auf, gebe kochendes Wasser drüber, rühre das und habe dann meinen Mc and Cheese und ich koche ja eh. Ich esse ja keine Fertigprodukte. Also auch den Unterschied herauszuarbeiten: Was sind Grundnahrungsmittel? Was kann ich damit tun? Und eventuell auch Kostenvergleiche anzustellen. Man kommt ja jetzt aktuell auch in der wissenschaftlichen Forschung immer mehr drauf, wie ungesund hochverarbeitete Lebensmittel sind und viele unserer Schüler nehmen hochverarbeitete Lebensmittel zu sich, ohne sich dessen bewusst zu sein. Die glauben, alleine die Tatsache, dass sie Wasser aufgeköcht haben und dass über was drüber geleert haben, ist schon kochen. Also ich halte es für wichtiger, dass jemand der praktisch das kann. Dabei muss er kein Superkoch sein, der für 100 Leute kochen kann, aber er sollte, weiß nicht, 20 Grundgerichte schon gut selbst beherrschen und prinzipiell gerne mit Jugendlichen arbeiten. Klar, weil beim Kochunterricht ist das Schwierige, dass keiner an seinem Platz ist, dass sie in Gruppen arbeiten, dass nicht jeder für sich arbeitet, sondern dass sie gemeinsam arbeiten müssen. Und in manchen Gruppen muss man schon ein bisschen schauen, das es, sagen wir mal, in geordneten Regeln/ in geordneten Bahnen abläuft und dass es Regeln gibt.

98

I

- 99 **Natürlich, ja. Würden Sie sich eine Weiterbildung zum Thema sprachsensiblen Fachunterricht, jetzt ganz fachspezifisch für unser Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt wünschen, würden Sie so eine Weiterbildung besuchen wollen?**

100

B4

- 101 Ich würde mir eher wünschen, dass die Umsetzung von neuen Lehrplanforderungen besprochen oder in Seminaren miteinander durchgedacht wird. Und mich würde auch interessieren, wie das andere Kolleginnen und Kollegen handhaben.

102

I

- 103 **Also der kollegiale Austausch bezüglich Lehrplan und Vorgehensweise. Arbeiten Sie mit Schulbüchern in Ihrem Unterricht oder ist das gar kein Thema bei Ihnen?**

104

B4

- 105 Das ist bei uns eigentlich gar kein Thema, weil das die Finanzen bezüglich Schulbücher nicht zulassen. Das heißt, wir schauen zuerst einmal, dass wir Deutsch, Englisch, Mathematik und Lernfächer abgedeckt haben und Ernährung und Haushalt halte ich das nicht für so wichtig. Vor allem sind mir die Schulbücher zum Teil nicht aktuell genug. Wenn da Statistiken drinnen sind, die fünf Jahre alt sind oder Bilder oder Berichte, das ist für mich einfach zu alt. Da finde ich selbst aktuellere Sachen.

106

I

107 **Welche Möglichkeiten sehen Sie denn in Zukunft für Ihren fachpraktischen Ernährungsunterricht im Hinblick auf Vermittlung der Fachsprache. Würden Sie da noch konkreter drauf eingehen oder sagen Sie, so wie es jetzt ist, lernen die Kinder genug Fachsprache und sie lernen das umzusetzen?**

108
B4

109 Na ja, ich werde mir sicher nächstes Jahr dann den Lehrplan anschauen, ob ich da etwas adaptieren muss, was wirklich gefordert ist und was ein muss ist. Aber im Prinzip, denke ich mir, merkt man, ob es für die Schüler passt. Es passt nämlich dann, wenn sie selbstständig arbeiten können. (I-Sehe ich auch so, ja.) Meine Schüler müssen zum Beispiel selbst auswiegen, sie bekommen nicht ein bestimmtes Messer hingelegt, sondern ein paar zur Auswahl. Ich weise sie auch immer darauf hin, dass zum Beispiel nicht jeder Sparschäler für jeden geeignet ist. Manche arbeiten lieber mit einer bestimmten Form, andere mit einer anderen Form. Auch bei den Messern ist es so, dass ich immer sage: Probiert aus, was euch gut in der Hand liegt. Ich schneide mit dem am liebsten, aber andere schneiden auch mit anderen gerne, weil ich finde, wenn man da schon ein Gefühl dafür hat, wie es in der Hand liegen muss und womit man gerne arbeitet, dann kann man sich viele Fehlkäufe sparen und Messer sind zum Beispiel teuer. Bei Pfannen oder bei Geschirr, worauf man achten muss, dass es eine gute Qualität hat und warum ich halt manche Töpfe nicht so gerne mag, obwohl sie ähnlich ausschauen, dass ein Gewicht von zum Beispiel, einem Kochtopf schon ein gewisses Qualitätsmerkmal ist. Wenn zum Beispiel in den Bodenaufbau verschiedene Schichten eingebaut sind, dann ist der Topf oft schwerer. Und dass es auch gewisse Firmen gibt, wo man sich erwarten kann, dass sie eine gewisse Qualität haben, aber dass das keine Garantie ist und dass man durchaus auch günstigere Sachen finden kann.

110
I

111 **Also die Kinder sammeln ganz, ganz viele fachpraktische Erfahrungen im Unterricht.**

112
B4

113 Ja, das finde ich wichtig, dass sie das einfach erfahren oder darauf achten, weil sie sind ja doch oft 13, 14, 15. Und das heißt, manche werden schon in ein paar Jahren ausziehen und da wird das dann ein Thema.

114
I

115 **Ganz sicher, ja. Gut, dann Da sind wir eh schon fast am Ende. Die letzte Frage ist einfach noch: Möchten Sie noch etwas zu den Inhalten des Interviews zum Thema Fachsprache und deren Vermittlung ergänzen? Gibt es irgendwas, was nicht angesprochen wurde?**

116
B4

117 (...) Also was ich in der Mittelschule nicht mache, sind so Schneidtechniken wie Brunoir oder so. Also das prüfe ich definitiv nicht ab. Aber ich will, dass Sie zum Beispiel ordentlich Zwiebel schneiden können. Das schon.

118
I

119 **Okay, gut. Dann möchte ich mich ganz recht herzlich bei Ihnen bedanken für Ihre Bereitschaft zum Interview. Sie haben damit einen maßgeblichen Beitrag zu meiner Masterarbeit geleistet.**

120

B4

121 Und ich hoffe, das wird toll (lacht).

122

I

123 **Ja (lacht). Die gesammelten Interviewdaten werden, wie gesagt, jetzt wörtlich transkribiert, anonymisiert und dann eben mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Vorab erhalten Sie eine Abschrift des Interviews zur Freigabe, damit eben alles richtig ist und genau ausgewertete Datenmaterial wird dann eben in meiner Masterarbeit verwendet, daraus Erkenntnisse für mein Forschungsinteresse zu generieren. Vielen, vielen Dank für Ihre Zeit und Ihre Bereitschaft.**

124

B4

125 Ja, bitte, gerne.

11.4. Codierleitfaden

Kategorie	Art der Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K1: Fachsprache	deduktiv	umfasst alle Äußerungen zum Verständnis von Fachsprache, um ein Bild der im Unterricht verwendeten Fachsprache zu zeichnen	Interview 1: „Fachsprache in Ernährung und Haushalt ist für mich, wenn ich (..) in den Rezepten schon zum Beispiel Begriffe einbaue, die nur in der Küche geläufig sind.“ (LP1, Pos.24)	Aussagen zur Definition bzw. Annäherung an die Fachsprache
K2: Fachsprache im fachpraktischen Unterricht	deduktiv	umfasst alle Äußerungen, die darauf verweisen, wann und wie Fachsprache im Unterricht verwendet wird	Interview 2: „Es startet eigentlich mit den ganzen Gegenständen, die man benötigt. [...] Aber auch dann, wenn es weitergeht mit den in den Rezepten einfach dünsten, anbraten, den Ofen auf so und so viel Grad Heißluft, Umluft, Ober- und Unterhitze einstellen und solche Sachen eher schaumig schlagen, unterheben.“ (LP2, Pos. 21)	Aussagen zur verwendeten Fachsprache im Unterricht
K3: Warum Fachsprache vermitteln	deduktiv	umfasst alle Äußerungen, die aus Sicht der Lehrpersonen aufweisen, weshalb und wieso Fachsprache im Unterricht wichtig ist und vermittelt werden sollte	Interview 4: „Ich glaube es ist wichtig, dass man den Schülerinnen und Schülern anhand von Rezepten gewisse Ausdrücke erklärt, dass sie, wenn sie dann später einfach	Aussagen zur Relevanz von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht

			Rezepte lesen, auch wissen, was sie zu tun haben.“ (LP4, Pos. 21)	
K4: Methoden mündlich/visuell	induktiv	umfasst alle methodischen Äußerungen, wie Fachsprache mündlich oder visuell im Unterricht vermittelt werden kann	Interview 3: [...] es gibt bei jeder Kocheinheit eine Vorbesprechung. Da stehe ich mit den Schülern rund um die Kochinsel, habe die entsprechenden Zutaten für die jeweilige Speise vor mir, zeige alles, bespreche das. Die Schüler lesen das Rezept, dann korrigiere, unterbreche, ergänze, be- oder umschreibe ich das und so lernen sie all diese Fachbegriffe von Anfang an.“ (LP3, Pos. 53)	Aussagen über mündliche und visuelle Methoden zur Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht
K5: Methoden schriftlich/visuell	induktiv	umfasst alle methodischen Äußerungen, wie Fachsprache schriftlich oder visuell im Unterricht vermittelt werden kann	Interview 3: „[...] zusammenfassen der Theorieblock, da gibt es dann auch Arbeitsblätter.“ (LP3, Pos. 81)	Aussagen über schriftliche und visuelle Methoden zur Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht
K5_1: Schulbücher	induktiv	umfasst alle Aussagen darüber, inwiefern Schulbücher für die Vermittlung von Fachsprache herangezogen werden können	Interview 3: „Ja, sie sind sehr gut bestückt und fachsprachlich sehr gut geschrieben.“	Aussagen über den Nutzen von Schulbüchern für die Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht
K5_2: Vereinfachung der Rezepte	induktiv	umfasst alle Anmerkungen und Herangehensweisen zur sprachlichen Vereinfachung schriftlicher	Interview 1: „Ich schreibe gerne im Rezept die Erklärung, was zu	Aussagen zur sprachlichen und visuellen Vereinfachung der Rezepte

		Rezepte zur Gewährleistung des Verständnisses der verwendeten Rezepte im Unterricht	tun ist auf und dann mache ich in Klammer, zum Beispiel das nennt sich blanchieren.“ (LP1, Pos. 44)	
K6: implizite Vermittlung	deduktiv	umfasst alle Äußerungen, die Vorteile der impliziten Vermittlung von Fachsprache betonen (implizit Aneignung von Fachvokabular und -sprache verläuft parallel zum fachpraktischen Unterricht, ohne konkrete Vermittlung)	Interview 4: „Allerdings wirklich merken, tun sie sich die Sachen, die man halt praktisch mit ihnen, wenn möglich mehrmals macht.“ (LP4, Pos. 45)	Positive Aussagen über die implizite Vermittlung von Fachsprache im Unterricht
K7: explizite Vermittlung	deduktiv	umfasst alle Äußerungen, die Vorteile der expliziten Vermittlung von Fachsprache betonen (explizite Vermittlung meint, das gezielte Lehren von Fachwörtern durch konkrete Methoden)	-	Positive Aussagen über die explizite Vermittlung von Fachsprache im Unterricht
K7_1: Verknüpfung von expliziter und impliziter Vermittlung	induktiv	umfasst alle Äußerungen, die ein Vorgehen beschreiben, welches eine explizite Vermittlung mit der impliziten Aneignung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht verknüpft	Interview 1: „Zum Beispiel unterschiedliche Garmethoden nebeneinander jetzt zu vergleichen. Und das dann auch wirklich dann durchzuführen. Also dünsten im Vergleich zu schmoren, oder kurzbraten? Ja. Das Nebeneinander dann auch durchzuführen und zu besprechen. Das ist jetzt die Garmethode, das ist die Garmethode.“ (LP1, Pos. 96)	Aussagen über die Verknüpfung von expliziter und impliziter Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht
K7_2: Contra explizite Vermittlung	induktiv	umfasst alle Äußerungen, die Nachteile der expliziten	Interview 4:	Nachteile/Grenzen/Probleme der expliziten

		Vermittlung gegenüber der impliziten Vermittlung von Fachsprache betonen	„Wenn ich das aber nur theoretisch erkläre, werden sie es in der Praxis dann zur Hause nicht machen.“ (LP4, Pos. 21)	Vermittlung gegenüber der impliziten Vermittlung von Fachsprache im fachpraktischen Unterricht
K8: Zusammenhang Sprache und Arbeiten	deduktiv	umfasst alle Äußerungen, die den Zusammenhang zwischen (Fach-)Sprache und selbstständigem Arbeiten der Schüler:innen im fachpraktischen Unterricht betonen	Interview 1: „Also ich merke da schon einen Unterschied, dass die Sprache, die verwendet wird, sehr viel dazu beiträgt, wie selbstständig können die Schüler das dann auch umsetzen.“ (LP1, Pos. 100)	Aussagen über den Zusammenhang von (Fach-)Sprache und dem selbstständigen Arbeiten im fachpraktischen Unterricht
K8_1: Schwierigkeiten nicht sprachlich	induktiv	umfasst alle Äußerungen zu Schwierigkeiten im Unterricht, die das selbstständige Arbeiten der Schüler:innen im fachpraktischen Unterricht beeinträchtigt, jedoch nicht sprachlicher Ursache sind	Interview 2: „[...] disziplinäre Probleme.“ (LP2, Pos. 97)	Aussagen über nicht sprachliche Probleme im Hinblick auf das selbstständige Arbeiten im fachpraktischen Unterricht
K9: Verstehen der Fachsprache durch S*S	induktiv	umfasst alle Aussagen, die darauf verweisen, dass die Schüler:innen kein Problem im Verständnis der Fachsprache haben	Interview 2: „Also in meiner Berufspraxis eher weniger.“ (LP2, Pos. 29)	Aussagen, die zum Ausdruck bringen, ob S*S die Fachsprache im Unterricht verstehen
K10: Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S	deduktiv	umfasst alle Aussagen, die darauf verweisen, dass die Schüler:innen Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache haben	Interview 3: „Die haben sehr wohl Probleme im Verständnis dieser Sprache [...]“.“ (LP3, Pos. 49)	Aussagen, die die Probleme im Verständnis der Schüler:innen für Fachsprache ausdrücken
K10_1: Grund für Schwierigkeiten	induktiv	umfasst alle Aussagen, die einen Grund für die Schwierigkeiten im	Interview 2: „[...] weil da waren grundsätzlich mehr Schüler:innen	Aussagen über den Grund der Verständnisschwierigkeiten der Fachsprache

		Verständnis der Fachsprache anführen	mit DaZ als Hintergrund, einfach in der Klasse.“ (LP2, Pos. 57)	
K11: Sprachsensibler Fachunterricht bekannt	deduktiv	umfasst alle Aussagen, die belegen, dass die Lehrkräfte bereits vom Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts gehört haben und ihnen dieser bekannt ist	Interview 2: „Ja, aber nicht im Bereich Ernährung, sondern eben in Deutsch.“ (LP 2, Pos. 41)	Aussagen über den sprachsensiblen (Fach-)Unterricht
K12: Sprachsensibler Fachunterricht neu	deduktiv	umfasst alle Aussagen, die belegen, dass die Lehrkräfte noch nichts vom Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts gehört haben und ihnen dieses neu ist	Interview 1: „Das ist für mich ganz neu.“ (LP1, Pos. 64)	Aussagen über die Neuheit des Themas sprachsensibler (Fach-)Unterricht
K13: Sprachsensibles Vorgehen	induktiv	umfasst alle Aussagen, die ein sprachsensibles Vorgehen im Unterricht erläutern bzw. beschreiben	Interview 2: „Ja, einfach, dass man sensibel darauf reagiert, dass es sprachliche Probleme geben kann, auch wenn es vermeintlich einfach ist, ein Rezept zu lesen oder zu verstehen.“ (LP2, Pos. 101)	Aussagen über ein sprachsensibles Vorgehen im Unterricht
K14: Wünsche	deduktiv	umfasst alle Aussagen und Wünsche bezüglich methodischen Materials und Ausbildungen zur Fachsprachenvermittlung	Interview 2: „[...] wenn es grundsätzlich angeboten werden würde oder grundsätzlich für alle Unterrichtsfächer, wäre es gut, finde ich ja.“ (LP2, Pos. 113)	Aussagen zu konkreten Wünschen
K14: keine Wünsche	induktiv	umfasst alle Aussagen darüber, dass keine Wünsche und Notwendigkeit für methodisches Material	Interview 1: „Also es gibt nichts, wo ich mir denke, das wäre super,	Aussagen darüber, dass keine Wünsche vorhanden sind

		und Ausbildungen gesehen werden	oder da brauche ich jetzt was.“ (LP1, Pos. 128)	
K15:Zukunft Fachsprache	deduktiv	umfasst alle Aussagen darüber, dass sich die Fachlehrkräfte vorstellen können in Zukunft mehr auf die Fachsprache zu achten, einzugehen und diese gezielt zu vermitteln	Interview 1: „Ich bin jetzt total inspiriert von dir. Vielleicht noch mehr Fachsprache in die Rezepte/ also noch mehr Fachwörter in die Rezepte einzubauen.“ (LP1, Pos. 144)	Aussagen über die zukünftigen Perspektive auf Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt

11.5. Zusammenfassung der codierten Segmente

Dokument (Textstelle)	Code	Codiertes Segment	Zusammenfassung
Lehrperson 1, Pos. 24	Fachsprache	Fachsprache in Ernährung und Haushalt ist für mich, wenn ich (..) in den Rezepten schon zum Beispiel Begriffe einbaue, die nur in der Küche geläufig sind.	Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt bzw. im fachpraktischen Unterricht zeichnet sich durch spezifische Begriffe (Fachwörter) aus, welche nur in der Küche verwendet werden.
Lehrperson 1, Pos. 52	Fachsprache	Ich glaube, dass ihnen bewusst ist, dass das Fachsprache sein muss, weil es ein neues Wort für sie ist.	Fachsprache identifizieren die Schüler:innen, da es sich dabei um neue Wörter handelt.
Lehrperson 2, Pos. 21	Fachsprache	dünsten, anbraten, den Ofen auf so und so viel Grad vorheizen, Heißluft, Umluft, Ober- und Unterhitze einstellen und solche Sachen eher schaumig schlagen, unterheben. Das würde ich eher als Fachsprache bezeichnen in der Ernährung.	Fachvokabel: dünsten, anbraten, vorheizen, Heißluft, Umluft, Ober- und Unterhitze, schaumig schlagen, unterheben
Lehrperson 3, Pos. 37	Fachsprache	Braten, dünsten, abschmecken, abschrecken, garnieren.	Fachvokabel: braten, dünsten, abschmecken, abschrecken, garnieren
Lehrperson 3, Pos. 89	Fachsprache	Ganz wichtig sind die Abkürzungen: BP-Backpulver, PR-Prise. Also das zählt für mich auch zur Fachsprache.	Fachspezifische Abkürzungen, wie beispielsweise BP für Backpulver, PR für Prise – als wichtiger Bestandteil der Fachsprache.
Lehrperson 4, Pos. 85	Fachsprache	richtigen Begriffe für die Arbeitsgeräte	Bezeichnungen der Arbeitsgeräte in der Küche sind ebenfalls Bestandteil der Fachsprache.

Lehrperson 1, Pos. 24	Fachsprache im fachpraktischen Unterricht	Wenn ich sie dann auch bei der Besprechung verwende. Wenn also bei der Vorbesprechung, bei der Nachbesprechung	Die Fachsprache wird im fachpraktischen Unterricht während Besprechungen (Vor- und Nachbesprechung) durch die Lehrkraft eingesetzt.
Lehrperson 2, Pos. 21	Fachsprache im fachpraktischen Unterricht	in den Rezepten	Fachsprache begegnet den Lernenden im fachpraktischen Unterricht in den Rezepten.
Lehrperson 3, Pos. 33	Fachsprache im fachpraktischen Unterricht	Die werden natürlich unbedingt sogar eingesetzt, werden teilweise sogar abgeprüft, sind in guten Schulkochbüchern auch dezidiert drinnen.	Die Lehrperson setzt Fachwörter bewusst ein und prüft diese auch ab. Fachwörter sind in Schulbüchern enthalten.
Lehrperson 3, Pos. 33	Fachsprache im fachpraktischen Unterricht	die Schüler müssen, die Kinder müssen damit umgehen können. Die müssen wissen, was es heißt, unterheben, wie du gerade gesagt hast, zum Beispiel. Das ist unbedingt wichtig. Das ist Bestandteil des Unterrichts. Das bekommen sie in praktischen Unterricht immer und immer wieder zu hören.	Fachsprache ist ein Teil des fachpraktischen Unterrichts und deshalb müssen die Schüler:innen diese Sprache erlernen.
Lehrperson 3, Pos. 89	Fachsprache im fachpraktischen Unterricht	Ja, unbedingt. Das ist ganz wichtig und muss einfach mit in den Unterricht eingebaut werden, immer wieder wiederholt werden.	Fachsprache muss in den fachpraktischen Unterricht eingebaut werden und immer wieder wiederholt werden.
Lehrperson 4, Pos. 25	Fachsprache im fachpraktischen Unterricht	bei manchen Rezepten oder Zubereitungsarten muss man halt wirklich halbwegs präzise arbeiten, weil wenn man zum Beispiel Dotter ins Eiklar bringt, kriegt man keinen ordentlichen Schnee für einen Kuchen. Oder beim Kuchen ist vielleicht nicht so tragisch, aber bei einer Biskuitroulade. Oder wenn ich beim Frittieren das Fett nicht heiß genug mache, dann saugt sich das Frittiergut voll und das Essen ist dann weit weniger bekömmlich. Ich denke mir, das sind so wichtige	Fachsprache wird im fachpraktischen Unterricht eingesetzt, um präzise Arbeitsanweisungen zu formulieren – es ist deshalb notwendig, dass die Schüler:innen die Fachsprache erlernen.

		Kombinationen, die die Schüler lernen sollten. Aber Fachsprache ist für mich nicht per se wichtig, sondern eben immer im Zusammenhang mit der praktischen Arbeit.	
Lehrperson 4, Pos. 81	Fachsprache im fachpraktischen Unterricht	Umwandlungen Gramm, Dekka, Kilo. Das müssen die Kinder können.	Zur Fachsprache zählen auch Maßeinheiten und deren Umwandlungen, diese müssen die Schüler:innen beherrschen.
Lehrperson 4, Pos. 85	Fachsprache im fachpraktischen Unterricht	Wichtig finde ich auch, die richtigen Begriffe für die Arbeitsgeräte, sodass sie einen Schneebesen und eine Teigkarte und einen Siebschöpfer, ein Standsieb und einen Kochtopf von einer Pfanne und einer beschichteten Pfanne unterscheiden können und wissen, wie man beschichtete Pfannen verwendet und warum man da nicht mit Metalldingen drinnen hantiert. Zunehmend wichtig ist auch, ihnen zu erklären, wie man das Besteck richtig hält und dass man mit Messer und Gabel isst.	Die fachlich richtigen Bezeichnungen für die Arbeitsgeräte, wie beispielsweise Schneebesen, Teigkarte, Siebschöpfer und Standsieb müssen von den Schüler:innen beherrscht werden und unterschieden werden. Ebenso das korrekte Verwenden von Besteck beim Essen ist wichtig.
Lehrperson 1, Pos. 28	Warum Fachsprache vermitteln	Fachsprache in Ernährung und Haushalt macht deswegen Sinn, weil die Schüler auch mit dem Bereich des Kochens oder mit dem, ja, dem Umgang in der Küche/ dort und da im Alltag vielleicht konfrontiert werden. Oder später, wenn sie selbstständig beginnen, im eigenen Haushalt zu kochen, Rezepte selbst heraussuchen, die sie ausprobieren wollen. Dann kommen Fachbegriffe vor, dann sollen sie das schon mal gehört haben. Beziehungsweise was meine ich sonst so im Alltag? Wenn sie Kochsendungen schauen/ ja, und Begriffe schon kennen/ oder, ja dann/ dann macht es einfach Sinn, dass sie da in dieser Welt sich zurechtfinden.	Fachsprache im fachpraktischen Unterricht ist wichtig, weil die Schüler:innen diese im Alltag beim Kochen benötigen, um die Rezepte und die darin enthaltenen Arbeitsanweisungen korrekt umzusetzen.

		Sonst stelle ich mir vor, ist das Interesse schnell mal weg, wenn die ganze Zeit Begriffe fallen, die sie nicht kennen.	
Lehrperson 1, Pos. 28	Warum Fachsprache vermitteln	Und natürlich im Hinblick darauf, wenn jemand in diesem Bereich arbeiten möchte. Macht es auch schon Sinn, diese diese Worte, diese Fachbegriffe zu kennen.	Fachsprache im schulischen Rahmen des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt zu erlernen, kann für den späteren Berufswunsch wichtig sein, sollten die Schüler:innen im Gastronomiebereich arbeiten wollen.
Lehrperson 1, Pos. 32	Warum Fachsprache vermitteln	wenn Schüler dann auch im Gespräch mit anderen, die darin ausgebildet sind, mitreden können. Dann ist es von Vorteil/ für auch sozial, denke ich mir.	Fachsprachliche Kompetenzen können die Schüler:innen dazu befähigen, sich mit anderen in dieser Fachsprache auszutauschen.
Lehrperson 2, Pos. 25	Warum Fachsprache vermitteln	Ja, im Endeffekt geht es halt darum, die Sachen einfach richtig zu machen und es ist dann eigentlich schon sehr wichtig, das die auch richtig verstanden werden, weil zwischen knusprig anbraten und glasig dünsten ist trotzdem ein großer Unterschied. Also ist es eigentlich schon essentiell, dass das Rezept überhaupt gelingt.	Fachsprachliche Kompetenzen werden benötigt und müssen im fachpraktischen Unterricht vermittelt werden, da sie für die richtige Umsetzung der Rezepte wichtig sind.
Lehrperson 2, Pos. 125	Warum Fachsprache vermitteln	Ja, ich finde es grundsätzlich einfach gut, jemandem beizubringen oder einfach, weil weil es eben praktisch ist.	Fachsprache im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt zu erlernen ist für das spätere Leben praktisch.
Lehrperson 3, Pos. 41	Warum Fachsprache vermitteln	Ist sehr wichtig, wird von Anfang an von der der ersten Einheit mit deiner Klasse praktiziert und kommuniziert, weil es viele Abläufe und Vorgänge total erleichtert. Wenn ich sage: „Schnee unterheben, dann wissen die Schüler mit einem Tellerbesen oder einem Kochlöffel, meinetwegen, den Schnee leicht und langsam und	Der Aufbau von fachsprachlichen Kompetenzen im Rahmen des fachpraktischen Unterrichts erleichtert die Abläufe und Vorgänge im Unterricht, da die Schüler:innen dazu befähigt werden, selbstständig zu

		vorsichtig unter die Masse rühren und jetzt nicht endlos mit dem Mixer arbeiten, zum Beispiel. Und da brauche ich dann nicht viel erklären. Was heißt abschmecken? Sie wissen genau, wie Sie das zu machen haben. Sie wissen, dass sie die Speise kosten müssen und dann nachwürzen müssen. Was versteht man unter abschrecken und wenn sie einmal den Fachbegriff kennen, dann wird das selbstverständlich ... Es erspart sehr, sehr vieles an Zeit, an Erklärungsarbeit und erleichtert natürlich das Lesen von Rezepten, weil das beste Rezept steht und fällt, egal in welchem Kochbuch im Internet oder wo auch immer, es steht und fällt mit dem Verständnis für diese Fachsprache.	arbeiten – dadurch kann zeiteffektiv gearbeitet werden.
Lehrperson 3, Pos. 47	Warum Fachsprache vermitteln	Und eben diese Fachvokabeln, wie du richtig beschrieben hast, sind einfach dazu da, ganz spezifische Tätigkeiten zu beschreiben, die eben eigentlich nur mit dem einen Wort genau beschrieben werden können (B3-Genau)	Fachvokabeln beschreiben spezifische Tätigkeiten im Bereich des Kochens, die mit keinem anderen Wort so genau ausgedrückt werden können.
Lehrperson 4, Pos. 21	Warum Fachsprache vermitteln	Ich glaube, es ist wichtig, dass man den Schülerinnen und Schülern anhand von Rezepten gewisse Ausdrücke erklärt, dass sie, wenn sie dann später einfach Rezepte lesen, auch wissen, was sie zu tun haben.	Das Vermitteln von Fachsprache ist wichtig, damit die Schüler:innen später einmal wissen, wie sie Rezepte richtig lesen und umsetzen.
Lehrperson 4, Pos. 61	Warum Fachsprache vermitteln	Weil beim Kochen ist es weniger tragisch, wenn man irgendeine Kleinigkeit nicht so macht wie beim Rezept angegeben, aber beim Backen kann es halt dann schon ordentlich daneben gehen.	Fachsprachliche Kompetenzen sind insbesondere beim Backen notwendig, da dabei präziser als beim Kochen gearbeitet werden muss.

Lehrperson 1, Pos. 60	Methoden mündlich/visuell	jetzt nicht in einem Test, sondern mündlich. Auch während dem Unterricht oder während das Rezept erarbeitet wird. Ähm. Da mache ich das mündlich.	Mündliches Abprüfen und Besprechen der Fachwörter in einem Rezept
Lehrperson 1, Pos. 76	Methoden mündlich/visuell	In der Unterstufe erkläre ich erst dann, wenn ich gefragt werde	Erklären und Besprechen der Fachwörter, wenn die Schüler:innen nachfragen
Lehrperson 2, Pos. 29	Methoden mündlich/visuell	Also wenn es wirklich wichtig ist, weise ich sie extra darauf hin, aber ich versuche es so leicht wie möglich zu halten.	Besonders wichtige Fachwörter und dazugehörige Arbeitsschritte werden vorab so einfach als möglich erklärt.
Lehrperson 2, Pos. 49	Methoden mündlich/visuell	zu Beginn des Unterrichts oder bei der Einführung vom Rezept einfach kurze Besprechungen machen, eventuell vorzeigen, nochmal hinweisen auf die Begriffe, was das bedeutet und sicherstellen, ob es jeder verstanden hat, so in der Art.	Vorbesprechung der Rezepte, wenn notwendig werden einzelne Schritte und Begriffe vorgezeigt (um Verständnis sicherzustellen)
Lehrperson 2, Pos. 49	Methoden mündlich/visuell	Oder eventuell anhand von Videos anschauen.	Videos anschauen, in denen die richtige Umsetzung von Fachwörtern gezeigt werden
Lehrperson 2, Pos. 57	Methoden mündlich/visuell	Zurzeit eher, wenn sie nachfragen, in meinen derzeitigen Gruppen	Erklärung der Fachwörter bei Nachfrage durch die Schüler:innen
Lehrperson 2, Pos. 81	Methoden mündlich/visuell	Einfach herzeigen, wie es funktioniert, wenn es zum Beispiel die Schneidetechniken geht oder einfach vorzeigen	Vorzeigen der Tätigkeit, die das Fachwort beschreibt; z.B. Schneidetechniken
Lehrperson 2, Pos. 81	Methoden mündlich/visuell	anhand von Videos die Wörter besprechen.	Videos anschauen, in denen die richtige Umsetzung von Fachwörtern gezeigt werden und anschließend besprechen
Lehrperson 3, Pos. 53	Methoden mündlich/visuell	da gibt es bei jeder Kocheinheit eine Vorbesprechung. Da stehe ich mit den Schülern rund die Kochinsel, habe die entsprechenden Zutaten für die jeweilige Speise vor mir, zeige alles, bespreche das. Die Schüler lesen das	In der Vorbesprechung werden alle Zutaten und Rezepte besprochen, indem die Schüler:innen das Rezept lesen und die Lehrkraft Fachbegriffe erklärt, beschreibt

		Rezept, dann korrigiere, unterbreche, ergänze oder be - oder umschreibe ich das und so lernen sie alle diese Fachbegriffe von Anfang an. Es wird vielleicht noch ein zweites Mal wiederholt, eventuell jetzt auch schon ein drittes Mal, wenn es dann in einer darauffolgenden oder dritten Einheit wieder ums selbe Thema geht, aber dann ist das irgendwo selbstverständlich. Sie merken sich das, indem sie es tun, und da gibt es kaum oder selten Nachfragen.	und umschreibt. Fachbegriffe werden zwei- bis dreimal erklärt, dann wird der Fachbegriff vorausgesetzt.
Lehrperson 3, Pos. 57	Methoden mündlich/visuell	Wiederholend, aufbauend, dann läuft das, ja	Fachbegriffe werden mehrmals wiederholt und aufbauend zueinander eingesetzt.
Lehrperson 3, Pos. 63	Methoden mündlich/visuell	zu Beginn eine Kochbesprechung und da thematisierst du dann eigentlich schon das Rezept und die fachsprachlichen Anweisungen	In der Vorbesprechung werden das Rezept und die darin enthaltenen fachsprachlichen Anweisungen besprochen.
Lehrperson 3, Pos. 81	Methoden mündlich/visuell	Mir ist immer wichtig, der praktische Unterricht und ich möchte kochen mit den Kindern. Ich möchte, dass sie am Tun und Werken sind. Sie bekommen wirklich mündlich sehr, sehr viel mit	Durch die mündliche Besprechung und das praktische Kochen merken sich die Schüler:innen besonders viel.
Lehrperson 3, Pos. 85	Methoden mündlich/visuell	Ich kenne allerdings Quellen, auch aus dem Internet, Landschaft Leben zum Beispiel. Da gibt es ganz kurze Sequenzen. Es gibt auch im/ über Fernsehkanäle, verschiedene Dokumentationen. Das sind ganz kurze Sequenzen von zwei, drei Minuten, wo irgendwelche Leute da etwas erklären, etwas zeigen, auch Fachbegriffe mit einbauen und die umschreiben.	Einsatz von Erklärvideos in denen Fachbegriffe gezeigt und beschrieben werden.
Lehrperson 4, Pos. 65	Methoden mündlich/visuell	Na ja, prinzipiell erkläre ich bei der Kochbesprechung wichtige Ausdrücke und besonders wichtige Verhaltensweisen der Hygiene	In der Vorbesprechung werden wichtige Fachbegriffe und Hygienemaßnahmen erklärt.

Lehrperson 4, Pos. 93	Methoden mündlich/visuell	Und anhand einer Skizze hätte ich einen Striezel mit fünf Strängen nicht flechten können, mit einem Video von Christina, von Backen mit Christina, ist es dann aber ganz leicht gegangen. Manche Sachen sind einfach, wenn sich jemand langsam vorzeigt in einem Video und man sich ein Video öfter anschauen kann, wird viel einfacher, als wenn man es auf einer Skizze sieht oder erklärt bekommt.	Anhand von Erklärvideos können Tätigkeiten oftmals besser nachgemacht und umgesetzt werden, als wenn es lediglich schriftliche Beschreibungen gibt.
Lehrperson 3, Pos. 81	Methoden schriftlich/visuell	wie gesagt, mehr oder weniger zusammenfassend der Theorieblock. Da gibt es dann auch Arbeitsblätter, ja	Zusammenfassende Arbeitsblätter der mündliche besprochenen Lerninhalte des gesamten Schuljahres in einem Theorieblock.
Lehrperson 4, Pos. 61	Methoden schriftlich/visuell	man auch zum Beispiel mit Kochbüchern arbeitet	Arbeiten mit Kochbüchern
Lehrperson 4, Pos. 61	Methoden schriftlich/visuell	und man könnte auch zum Beispiel schauen, welche Begriffe sie nicht verstehen. Oder man kann sie einmal Rezepte recherchieren lassen, was sie gerne kochen oder backen würden und dann sagen, gibt es irgendwelche Ausdrücke, die ihr nicht kennt. Damit könnte man halt Interesse verknüpfen, neue Rezepte kennenlernen oder was will ich überhaupt kochen, was will ich überhaupt kochen können?	Selbstständiges Recherchieren von Rezepten und anschließendes Besprechen von unbekannten Fachbegriffen
Lehrperson 4, Pos. 77	Methoden schriftlich/visuell	da muss man sich dann gemeinsam anschauen: „Ja, was heißt das? Wie macht man das? Welche Begriffe tauchen auf?	Neue Rezepte gemeinsam mit den Schüler:innen recherchieren und anschließendes Besprechen der Arbeitsanweisungen und Fachbegriffe
Lehrperson 1, Pos. 44	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Ich schreibe gerne im Rezept die Erklärung, was zu tun ist auf und dann mache ich in Klammer, zum Beispiel	Im Zuge der sprachlichen Vereinfachung von Rezepten beschreibt die Lehrkraft die

		das nennt sich blanchieren. Ja, oder? Butter und Mehl bla bla bla, in der Klammer ist gleich Einbrenn, ja, dass diese Begriffe im Rezept stehen, aber auch tatsächlich was ist das jetzt genau, auch drinsteht. Dass sie mich nicht bei jedem Fremdwort fragen müssen, sondern das es irgendwie so automatisch drinnen ist. Der Schritt auf/ in ihrer Sprache, sozusagen, dass sie wissen, was zu tun ist und die Fachsprache, also das Fachwort dafür aus der Küchensprache ist dabei.	Arbeitsanweisung in alltagssprachlichen Worten und ergänzt das Fachwort dahinter in Klammer.
Lehrperson 1, Pos. 56	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Ich baue sie immer wieder ein, aber/ (.) Ich übersetze auch selber in meinen Rezepten, ebenso wie ich gesagt habe.	Fachwörter werden immer wieder in Rezepten verwendet, jedoch in vereinfachter Form – indem die Lehrkraft die Arbeitsanweisung in alltagssprachlichen Worten beschreibt und das Fachwort dahinter in Klammer ergänzt.
Lehrperson 1, Pos. 84	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Verändere ich immer wieder mal? Ähm. Um eben/ Eben genau/ Anleitungen, was zu tun ist, wenn man die Fachsprache nicht kennt, dass es klar ist. Oder auch schon bei der Zutatenliste zum Beispiel. Ähm. (seufzt) Wenn da steht zum Beispiel bei den Zutaten man braucht so und so viel Gemüsebrühe oder Gemüsesuppe in Österreich. Das ist ja was, was wir im Kochunterricht jetzt nicht vorrätig haben, so wie es wahrscheinlich eher in der Gastro ist. Da schreibe ich dann klein dazu oder in Klammer dazu Wasser mit Gemüsesuppenpulver,	Neue Rezepte werden durch die Lehrkraft vereinfacht, indem Fachwörter bzw. Zutaten mit einer alltagssprachlichen Erklärung ergänzt werden.
Lehrperson 1, Pos. 86	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	du vereinfachst die Sprache, die Fachsprache in gewissen Zügen	Die fachsprachlichen Anweisungen in den Rezepten werden für den Einsatz im

			fachpraktischen Unterricht sprachlich vereinfacht.
Lehrperson 1, Pos. 88	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Habe ich, glaube ich, noch nie gemacht, dass ich ein Fachwort ergänze.	Zusätzliche Fachwörter wurden durch die Lehrkraft noch nicht hinzugefügt.
Lehrperson 1, Pos. 92	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Oder eben umgekehrt, dass das Fachwort dann in Klammer steht und im Arbeitsschritt, die die Erklärung genauer steht.	Die Alltagssprachliche Erklärung zu einem Fachwort steht im Rezept in Klammer dabei.
Lehrperson 1, Pos. 100	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Okay, da darf ich mich jetzt über die Formulierung nochmal drübersetzen, quasi, wie könnte ich es noch einfacher formulieren? Oder in kürzeren Sätzen vielleicht auch nur.	Bei gehäuften Nachfragen und Erklärungsbedarf überarbeitet und vereinfacht die Lehrperson das Rezept nochmals sprachlich.
Lehrperson 2, Pos. 65	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	sprachlich eigentlich die Rezepte immer ähnlich aufzubauen und auch, dass ich immer die gleichen Wörter für das Gleiche verwende und nicht da jetzt zehn unterschiedliche Wörter verwende.	Die Lehrkraft versucht die Rezepte sprachlich immer ähnlich zu formulieren und achtet auf die Konstanz in der Verwendung von Fachwörtern.
Lehrperson 2, Pos. 65	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Und auch, dass ich einfach sprachlich leicht aufgebaut ist das ganze Rezept.	Die Lehrkraft vereinfacht die Rezepte auf sprachlicher Ebene (Fachwörter, Satzbau).
Lehrperson 2, Pos. 73	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Meistens umschreiben oder wenn dann steht dünsten, dann Beistrich, das bedeutet so und so. Oder glasig braten, das heißt bei niedriger Temperatur bis glasig ist	Die Erklärung der Fachwörter folgt im Rezept nach dem Fachwort.
Lehrperson 2, Pos. 93	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	bildlich, heißt, dass nicht alles in einer Wurst steht und man dann schauen muss: „Wo war ich?“, sondern dass es wirklich gut gegliedert ist, einfach der Text.	Bei der Formatierung und dem Aufbau der Rezepte achtet die Lehrkraft auf eine gute Lesbarkeit und Übersichtlichkeit.
Lehrperson 3, Pos. 69	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Ich schreibe sehr viele Rezepte neu, abgesehen von meinem Repertoire, das ich schon zur Verfügung habe. Ich hole aus allen möglichen Quellen immer wieder Rezepte, weil ich auch immer auf der Suche bin nach was Neuem. Ich mag nicht immer ständig das gleiche	Rezepte müssen für den fachpraktischen Unterricht vereinfacht bzw. umgeschrieben werden, da die Schüler:innen mit den Rezepten ansonsten nicht zurechtkommen. Die Lehrkraft überprüft die Korrektheit

		machen, wobei ich aber doch an verschiedene Arbeitstechniken, Lebensmittelgruppen gebunden bin, die ich im Unterricht einbauen möchte und muss. Da finde ich sehr, sehr viele Rezepte, die ich Kindern so nicht vermitteln könnte, weil ich genau weiß, sie kommen damit nicht zurecht. Manches, muss ich auch zugeben, funktioniert in der Praxis gar nicht so, wie es da jetzt im Internet oder in manchen schön illustrierten Büchern angegeben ist.	und das Funktionieren der Rezepte und schreibt diese ansonsten um.
Lehrperson 3, Pos. 77	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Ganz genauso, ja. Also ich schreibe wirklich sehr, sehr vieles um.	Die Rezepte werden durch die Lehrkraft für den Einsatz im fachpraktischen Unterricht umgeschrieben und vereinfacht.
Lehrperson 4, Pos. 41	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	meistens bereite ich die Rezepte so vor, dass ich ja alle Rezepte selbst schreibe und wir nicht mit einem Buch arbeiten, sondern mit meiner ((Name einer Kollegin)) und ich wir tauschen auch Rezepte aus. Und wenn mir auffällt, dass für Schüler etwas unklar ist, dann schreibe ich es in Klammer beziehungsweise „mit dem Schneebesen vorsichtig unterheben. Klammer auf keinen Fall rühren. Wir erklären oft solche Sachen dann einfach in Klammer, dass der Fachbegriff dann für die Schüler klar ist.	Die Lehrkraft schreibt Rezepte gemeinsam mit einer Kollegin für den fachpraktischen Unterricht um. Fachwörter werden mit Erklärungen in Klammer ergänzt.
Lehrperson 4, Pos. 69	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Ja, aber halt so, dass es die Schüler verstehen. Das heißt, mit Erklärungen.	Rezepte werden für den fachpraktischen Unterricht vereinfacht und mit Erklärungen ergänzt, sodass die Schüler:innen die Anweisungen verstehen.

Lehrperson 4, Pos. 73	Methoden schriftlich/visuell > Vereinfachung der Rezepte	Genau. Sonst könnte ich ja nicht einen sensiblen Sprachgebrauch und gleichzeitig mit hochtrabenden Fachausdrücken herumschmeißen.	In den Rezepten werden nur notwendige, häufig verwendete Fachbegriffe verwendet, da die Fülle der Fachbegriffe ansonsten zu groß wäre.
Lehrperson 3, Pos. 105	Methoden schriftlich/visuell > Schulbücher	Ja, sie sind sehr gut bestückt oder fachsprachlich sehr gut geschrieben.	Die Schulbücher des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt sind fachsprachlich geschrieben.
Lehrperson 4, Pos. 105	Methoden schriftlich/visuell > Schulbücher	Vor allem sind mir die Schulbücher zum Teil nicht aktuell genug. Wenn da Statistiken drinnen sind, die fünf Jahre alt sind oder Bilder oder Berichte, das ist für mich einfach zu alt. Da finde ich selbst aktuellere Sachen.	Schulbücher werden durch die Lehrkraft selten eingesetzt, da die enthaltenen Daten meist veraltet sind.
Lehrperson 1, Pos. 56	implizite Vermittlung	ich davon ausgehe, wenn sie es im tun gleich lernen, dann bleibt es am ehesten hängen. Ich prüfe es nicht ab, sondern es kommt einfach immer wieder vor.	Die Schüler:innen merken sich die Umsetzung von fachsprachlichen Anweisungen durch das wiederholte Tun besonders gut.
Lehrperson 2, Pos. 37	implizite Vermittlung	Ich würde sagen, eher implizit anhand des Arbeitens	Fachsprache wird implizit durch das fachpraktische Arbeiten vermittelt.
Lehrperson 2, Pos. 107	implizite Vermittlung	Verknüpfung von Sprache und Tun	Fachsprachliche Begriffe werden mit der praktischen Tätigkeit verknüpft und so besser gemerkt.
Lehrperson 3, Pos. 61	implizite Vermittlung	der größte Teil sitzt, eben durch das kontinuierlich Sehen und auch Probieren.	Im fachpraktischen Unterricht erlernen die Schüler:innen Fachsprache durch das kontinuierliche Beobachten und Ausprobieren.
Lehrperson 3, Pos. 65	implizite Vermittlung	weil eben das Sinn erfassen immer schwieriger wird. Und wenn sie es sehen und auch gleichzeitig oder zeitnah machen, dann merken sie es sich auch. Ich finde, das ist EH ist immer noch ein fachpraktischer, ein praktischer Unterricht und ich glaube, es geht einfach nicht anders. Also ich bin überzeugt davon.	Das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt ist besonders fachpraktisch geprägt, wodurch die implizite Vermittlung während des Kochens zu forcieren ist.

Lehrperson 4, Pos. 45	implizite Vermittlung	Allerdings wirklich merken, tun sie sich die Sachen, die man halt praktisch mit ihnen, wenn möglich, mehrmals gemacht hat.	Die Schüler:innen merken sich Fachbegriffe und deren Umsetzung durch mehrmaliges selbst ausprobieren.
Lehrperson 1, Pos. 56	explizite Vermittlung > Contra explizite Vermittlung	in höheren Klassen, heißt Polytechnische Schule, wo der Fachbereich Dienstleistung gewählt ist. Da/ da ist dieses wirkliche Vokabellernen für mich wichtiger.	Die Lehrkraft empfindet die explizite Vermittlung von Fachsprache in der Mittelschule als nicht notwendig. Explizit vermittelt sie Fachbegriffe in der polytechnischen Schule – dort ist das explizite Vokabellernen wichtiger.
Lehrperson 3, Pos. 61	explizite Vermittlung > Contra explizite Vermittlung	Explizit hat/ macht das meiner Meinung nach überhaupt keinen Sinn. Ich mache das sehr wohl in Form eines Arbeitsblattes, aber am Ende des ersten Schuljahres, wo sie schon ein ganzes Schuljahr EH hatten, dann empfinde ich das als Zusammenfassung und auch die Schüler empfinden es als Zusammenfassung	Explizites Vermitteln macht für die Lehrkraft keinen Sinn. Sie verwendet schriftliche Arbeitsblätter zur Zusammenfassung und Festigung, nach dem impliziten Lernen.
Lehrperson 4, Pos. 21	explizite Vermittlung > Contra explizite Vermittlung	Wenn ich das aber nur theoretisch erkläre, werden sie es in der Praxis dann zu Hause nicht machen.	Allein durch das explizite Erklären merken sich die Schüler:innen die Fachbegriffe und die richtige Umsetzung nicht und werden es daher nicht selbstständig machen können.
Lehrperson 4, Pos. 29	explizite Vermittlung > Contra explizite Vermittlung	bei einer Mitarbeitsfeststellung zum Beispiel Tranchieren hingeschrieben, weil sie einfach die Begriffe verwechselt haben. Aber in der praktischen Arbeit hätten sie nicht das falsche gemacht.	Fachwörter allein sind oft sehr abstrakte Fremdwörter, im Kontext des praktischen Arbeitens können die Schüler:innen Fachwörter erschließen.
Lehrperson 4, Pos. 45	explizite Vermittlung > Contra explizite Vermittlung	Man kann natürlich das als Vokabelliste lernen. Ich habe das im PTS so gemacht, mit einem Puzzle, wo sie eben Begriffe zuordnen mussten, die Begriffe und die Erklärung.	Explizite Vermittlung von Fachsprache ist beispielsweise möglich durch Vokabellisten und Zuordnungspuzzles.

Lehrperson 1, Pos. 96	explizite Vermittlung > Verknüpfung von expliziter und impliziter Vermittlung	Zum Beispiel unterschiedliche Garmethoden nebeneinander jetzt zu vergleichen. Und das dann auch wirklich dann durchzuführen. Also dünsten im Vergleich zu schmoren, oder kurzbraten? Ja. Das Nebeneinander dann auch durchzuführen und zu besprechen. Das ist jetzt die Garmethode, das ist die Garmethode.	Die theoretische Erarbeitung mit anschließender praktischer Umsetzung sieht die Lehrkraft als sinnvolle Verknüpfung zwischen expliziter und impliziter Vermittlung.
Lehrperson 2, Pos. 37	explizite Vermittlung > Verknüpfung von expliziter und impliziter Vermittlung	bei der Rezeptgestaltung könnte man darauf achten, aber das ist ja trotzdem dann eher implizit, wenn es im Arbeitsprozess dann so eingebaut wird oder nachgelesen werden kann.	Die schriftliche Ergänzung von Fachbegriffen und deren Bedeutung kann als explizite Vermittlung angesehen werden, die stark mit der impliziten Vermittlung verknüpft ist.
Lehrperson 2, Pos. 125	explizite Vermittlung > Verknüpfung von expliziter und impliziter Vermittlung	Und das ist für mich viel leichter zu erklären oder zu zeigen als irgendwelche komplizierten anderen Fachwörter, sage ich jetzt mal, wo man es eher theoretisch erklären muss.	Fachwörter sind durch das praktische Vorzeigen leichter zu erklären, als wenn sie nur theoretisch mit anderen Worten umschrieben werden.
Lehrperson 4, Pos. 21	explizite Vermittlung > Verknüpfung von expliziter und impliziter Vermittlung	Fachsprache an sich, also die Begriffe, für Schüler fast zu abstrakt sind, dass es immer im Zusammenhang stehen muss mit dem Handeln. Also wenn man zum Beispiel den Schülern erklärt, dass man bei Eiern und Hühnerfleisch vorsichtig sein muss und besonders hygienisch arbeiten muss wegen der Salmonellen und ihnen erklärt, warum und wieso, und wir das jedes Mal praktisch machen, dann ist das für die Schüler total klar.	Fachsprachliche Begriffe sind für die Schüler:innen sehr abstrakt, weshalb die Kombination aus Begriff und praktischer Umsetzung zentral ist.
Lehrperson 1, Pos. 100	Zusammenhang Sprache und Arbeiten	Ja, auf jeden Fall.	Die Lehrkraft betont den Zusammenhang zwischen der (Fach-)Sprache und dem selbstständigen Arbeiten der Schüler:innen im fachpraktischen Unterricht.

Lehrperson 1, Pos. 100	Zusammenhang Sprache und Arbeiten	bei manchen Rezepten kommen Sie nie fragen, weil weil ich es so simpel aufs Wesentliche heruntergebro- chen habe, dass sie dem gut folgen können.	Sprachlich gut vereinfachte Rezepte kön- nen es den Schüler:innen ermöglichen, Rezepte selbstständig zu verstehen und umzusetzen.
Lehrperson 1, Pos. 100	Zusammenhang Sprache und Arbeiten	Also ich merke da schon einen Unterschied, dass die Sprache, die da verwendet wird, sehr viel dazu beiträgt. Wie selbstständig können die Schüler das dann auch umsetzen.	Die verwendete Sprache in Rezepten kann dazu beitragen, dass die Schüler:innen selbstständig arbeiten können.
Lehrperson 1, Pos. 112	Zusammenhang Sprache und Arbeiten	Ja.	Die Lehrkraft betont den Zusammenhang zwischen der (Fach-)Sprache und dem selbstständigen Arbeiten der Schüler:innen im fachpraktischen Unterricht.
Lehrperson 2, Pos. 33	Zusammenhang Sprache und Arbeiten	Also teilweise fragen sie schon nach, das schon, aber jetzt nicht regelmäßig oder so. Eher einzelne Personen. Oder eher so zum Sichergehen, ob sie es eh richtig ver- standen haben.	Während dem fachpraktischen Arbeiten fragen die Schüler:innen teilweise nach, oft um sicherzugehen, dass sie die Arbeitsan- weisung richtig verstanden haben.
Lehrperson 2, Pos. 85	Zusammenhang Sprache und Arbeiten	Ja.	Die Lehrkraft betont den Zusammenhang zwischen der (Fach-)Sprache und dem selbstständigen Arbeiten der Schüler:innen im fachpraktischen Unterricht.
Lehrperson 2, Pos. 89	Zusammenhang Sprache und Arbeiten	Ja, definitiv. Definitiv. Also auch nicht nur auf die Fach- wörter beschränkt, sondern grundsätzlich auf das ganze Sprachliche, auch was den Satzbau und so betrifft, dass es möglichst leicht verständlich ist.	Die Lehrkraft betont den Zusammenhang zwischen der (Fach-)Sprache sowie dem Satzbau mit dem selbstständigen Arbeiten der Schüler:innen im fachpraktischen Un- terricht.
Lehrperson 3, Pos. 89	Zusammenhang Sprache und Arbeiten	Unbedingt.	Die Lehrkraft betont den Zusammenhang zwischen der (Fach-)Sprache und dem

			selbstständigen Arbeiten der Schüler:innen im fachpraktischen Unterricht.
Lehrperson 4, Pos. 93	Zusammenhang Sprache und Arbeiten	Natürlich, weil wenn sie bestimmte Begriffe kennen und das schon mehrmals gemacht haben – Betonung liegt auf mehrmals gemacht gemacht haben. Man muss sich immer gut überlegen, wie man aufbaut, von Wie halte ich das beste Messer richtig? Wie schneide ich richtig? Bis zu einem Menü kochen. Dann können sie auch selbstständig kochen.	Die Lehrkraft betont den Zusammenhang zwischen der (Fach-)Sprache und dem selbstständigen Arbeiten der Schüler:innen im fachpraktischen Unterricht. Wichtig ist hierbei das wiederholte selbstständige Ausprobieren.
Lehrperson 1, Pos. 104	Zusammenhang Sprache und Arbeiten > Schwierigkeiten im selbstständigem Arbeiten (nicht sprachlich)	Ein bisschen so diese Dinge mit, wo man sagen würde Hausverstand. Und das fängt schon an bei der Abschätzung welche Größe von Topf verwende ich jetzt für das und das Gericht.	Das selbstständige Arbeiten im fachpraktischen Unterricht wird durch fehlende Erfahrungen und Unsicherheiten behindert.
Lehrperson 1, Pos. 108	Zusammenhang Sprache und Arbeiten > Schwierigkeiten im selbstständigem Arbeiten (nicht sprachlich)	Ja, da geht es dann mehr um, welches Material quasi verwende ich beim Kochen. Das sie da dann auch oft fragen kommen. Und wenig selbst ausprobieren fast.	Das selbstständige Arbeiten im fachpraktischen Unterricht wird durch fehlende Erfahrungen bezüglich Arbeitsmaterial behindert.
Lehrperson 2, Pos. 97	Zusammenhang Sprache und Arbeiten > Schwierigkeiten im selbstständigem Arbeiten (nicht sprachlich)	disziplinäre Probleme	Das selbstständige Arbeiten im fachpraktischen Unterricht wird disziplinäre Probleme behindert.
Lehrperson 2, Pos. 29	Verstehen der Fachsprache durch S*S	Also in meiner Berufspraxis eher weniger. Also vor allem jetzt mit meinen aktuellen Klassen.	Die aktuellen Schüler:innen der Lehrkraft verstehen die Fachsprache in den Rezepten gut.
Lehrperson 1, Pos. 40	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S	JA, ich gehe jedes Mal wieder von neuem davon aus, dass sie zum Beispiel nicht wissen, was Menagen sind, wenn sie den Tisch decken.	Die Schüler:innen haben Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache, weshalb die Lehrkraft Begriffe immer wieder erklärt.

Lehrperson 1, Pos. 48	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S	ja dann kommen sie und fragen, weil sonst können Sie ja nicht die Anweisung des Rezeptes befolgen.	Die Schüler:innen haben Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache, weshalb sie nachfragen müssen, um die Rezeptanweisung umsetzen zu können.
Lehrperson 2, Pos. 29	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S	Vor zwei Jahren war es noch ein bisschen schwieriger	Die Schüler:innen der Lehrkraft haben aktuell keine Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache, jedoch weist die Lehrkraft daraufhin, dass es vor zwei Jahren anders war – sehr Klassen abhängig.
Lehrperson 2, Pos. 129	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S	Es hilft auch meistens, dass es einfach doch eine Gruppenarbeit ist und einfach sich auch so gegenseitig geholfen werden kann, wenn es sprachliche Probleme gibt einfach	Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache können durch die Zusammenarbeit in Gruppen meist gelöst werden.
Lehrperson 3, Pos. 49	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S	sehr wohl Probleme mit dem Verständnis dieser Sprache	Die Schüler:innen der Lehrkraft haben Probleme im Verständnis der Fachsprache.
Lehrperson 1, Pos. 48	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S > Grund für Schwierigkeiten	Manchmal ja, weil ich auch betriebsblind war beim Schreiben des Rezeptes	Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache ergeben sich teilweise, durch den Einsatz von neuen Fachbegriffen, die nicht bewusst eingesetzt und erklärt worden sind.
Lehrperson 1, Pos. 48	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S > Grund für Schwierigkeiten	Oder wenn ich zum Beispiel ein Rezept, das ich für eine höhere Klasse gedacht habe, wo ich schon mehr von diesen Begriffen voraussetze, dann in einer/ also in einer unteren Klasse verwende, in der zweiten Klasse und dann nicht dran gedacht habe, aber im Rezept steht eigentlich das Wort. In der dritten Klasse müssen sie das schon kennen, aber in der zweiten Klasse noch nicht.	Schwierigkeiten im Verständnis der Fachsprache ergeben sich teilweise, wenn Rezepte, die für höhere Klassen bestimmt sind, in unteren Klassenstufen eingesetzt werden.

Lehrperson 1, Pos. 100	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S > Grund für Schwierigkeiten	bei manchen Rezepten kommen sie tendenziell immer fragen was ist jetzt der nächste Schritt? Oder wie geht das?	Ein Grund für die Schwierigkeit im Verstehen der Fachsprache und der Arbeitsanweisungen können die Formulierungen und Komplexität von manchen Rezepten sein.
Lehrperson 2, Pos. 57	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S > Grund für Schwierigkeiten	bei meinen früheren Klassen schon vorher, weil da waren grundsätzlich mehr Schülerinnen mit DaZ hat es Hintergrund, einfach in der Klasse.	Ein Grund für die Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache kann Deutsch als Zweitsprache sein.
Lehrperson 2, Pos. 97	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S > Grund für Schwierigkeiten	Die Lesekompetenz	Ein Grund für die Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache kann mangelnde Lesekompetenz sein.
Lehrperson 3, Pos. 49	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S > Grund für Schwierigkeiten	aber ich möchte jetzt fast behaupten, ein Viertel unserer Schüler hat generell ein Problem mit dem Verstehen von dem, was sie gelesen haben. Sinnerfassendes Lesen ist nicht selbstverständlich. Ich habe sehr, sehr viele Schüler, die keinen Satz zusammenhängend lesen können. Also wie sollen sie dann bitte verstehen, was der Inhalt ist oder was da gewünscht und gefordert ist	Ein Grund für die Schwierigkeit im Verstehen der Fachsprache kann ein generelles Problem im Leseverstehen sein.
Lehrperson 3, Pos. 73	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S > Grund für Schwierigkeiten	Ja, sie können es nicht erfassen. Das sind Sätze, da sind Formulierungen drinnen, die ergeben für unsere Kinder keinen Sinn.	Ein Grund für die Schwierigkeit im Verstehen der Fachsprache und der Arbeitsanweisungen können ungewohnte Formulierungen sein, welche für die Kinder keinen Sinn ergeben.
Lehrperson 4, Pos. 29	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S > Grund für Schwierigkeiten	klingt für die Schüler ganz, ganz ähnlich, weil sie auch nicht den Hintergrund von Latein oder Französisch haben und das auch nicht herleiten können.	Ein Grund für die Schwierigkeit im Verstehen der Fachsprache kann die Ähnlichkeit mancher Fachbegriffe sein, wodurch es zu Verwechslungen kommen kann.

Lehrperson 4, Pos. 33	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S > Grund für Schwierigkeiten	Ja, weil es einfach Fremdwörter sind, die auch in Rezepten nicht wirklich oft vorkommen.	Ein Grund für die Schwierigkeit im Verstehen der Fachsprache können die Fremdwörter sein, die teilweise nicht häufig vorkommen.
Lehrperson 4, Pos. 37	Schwierigkeiten im Verstehen der Fachsprache durch S*S > Grund für Schwierigkeiten	Waagen nicht nur Gramm angeben	Ein Grund für die Schwierigkeit im Verstehen und Umsetzen der Fachsprache können Maßumwandlungen und das richtige Abwiegen sein, da die Waagen nicht nur Gramm anzeigen.
Lehrperson 2, Pos. 41	Sprachsensibler Fachunterricht bekannt	Ja, aber nicht im Bereich Ernährung, sondern eben in Deutsch	Die Lehrkraft hat bereits vom sprachsensiblen Fachunterricht gehört, da ihr Zweifach Deutsch ist.
Lehrperson 4, Pos. 53	Sprachsensibler Fachunterricht bekannt	Na ja, vom sprachsensiblen Unterricht. Das heißt, ich muss, wenn ich Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf habe oder Schüler mit Migrationshintergrund, vielleicht einfacher sprechen beziehungsweise bei Rezepten achte ich darauf, dass ich nicht zu lange Sätze bilde, lieber kürzere Sätze und beim Schreiben in ausreichend großer Schrift und im Flattersatz, damit das leichter lesbar ist und auch für schwächere Schüler gut zu verstehen ist. (I-Okay.) Aber ja, ich habe schon Seminare dazu gemacht.	Die Lehrkraft hat bereits vom sprachsensiblen Unterricht gehört und weiß, wie sie den Unterricht dementsprechend gestalten kann: kurze Sätze, ausreichend große Schrift, Flattersatz, gute Lesbarkeit.
Lehrperson 4, Pos. 57	Sprachsensibler Fachunterricht bekannt	Aber jetzt nicht in Bezug auf Ernährung und Haushalt unbedingt, sondern allgemein.	Die Lehrkraft hat bereits vom sprachsensiblen Unterricht gehört, jedoch nicht in Bezug auf das Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt.

Lehrperson 1, Pos. 64	Sprachsensibler Fachunterricht neu	Das ist für mich ganz neu. Muss ich ehrlicherweise sagen, weil ich da sehr intuitiv bis jetzt eher gearbeitet habe.	Die Lehrkraft hat bisher noch nichts vom sprachsensiblen Fachunterricht gehört.
Lehrperson 2, Pos. 101	Sprachsensibles Vorgehen	Ja, einfach, dass man sensibel darauf reagiert, dass es sprachliche Probleme geben kann, auch wenn es vermeintlich einfach ist, ein Rezept zu lesen oder zu verstehen. Einfach, dass man da irgendwie darauf achtet, dass es Probleme geben kann.	Sprachsensibles Vorgehen kann ein bewusstes Reagieren und Reflektieren auf sprachliche Problemen sein, die sich in Rezepten ergeben können.
Lehrperson 2, Pos. 105	Sprachsensibles Vorgehen	Man kann es aber super als Ressource nutzen, weil mit Praxis einfach auch Sprache einfacher zu lernen ist, wenn man das liest und einfach gleich mal durchführt.	Der fachpraktische Unterricht kann als Ressource für sprachliche Bildung genutzt werden, indem Sprache mit praktischem Tun verknüpft und erlernt wird.
Lehrperson 2, Pos. 107	Sprachsensibles Vorgehen	Verknüpfung von Sprache und Tun	Der fachpraktische Unterricht kann als Ressource für sprachliche Bildung genutzt werden, indem Sprache mit praktischem Tun verknüpft und erlernt wird.
Lehrperson 3, Pos. 83	Sprachsensibles Vorgehen	Du erklärst es mündlich, sie lernen es im Tun und du bündelst dann das Wissen, indem du Theorieeinheiten einschiebst und da vielleicht noch mal konkreter und spezifischer drauf eingehst und am Jahresende mit einer Überprüfung oder einem Fachgespräch sozusagen über die Fachwörter.	Sprachsensibles Vorgehen kann im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt durch bewusstes Wiederholen und unterschiedliche Zugänge zur Thematik erreicht werden: mündliches Erklären, praktisches Tun, theoretische Festigung, Fachgespräche.
Lehrperson 4, Pos. 53	Sprachsensibles Vorgehen	Na ja, vom sprachsensiblen Unterricht. Das heißt, ich muss, wenn ich Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf habe oder Schüler mit Migrationshintergrund, vielleicht einfacher sprechen beziehungsweise bei Rezepten achte ich darauf, dass ich nicht zu lange Sätze bilde, lieber kürzere Sätze und beim Schreiben in	Die Lehrkraft weiß, wie sie den Unterricht sprachsensibel gestalten kann: kurze Sätze, ausreichend große Schrift, Flattersatz, gute Lesbarkeit. Sie hat bereits Seminare zu dieser Thematik besucht, im Rahmen ihres Zweitfaches Deutsch.

		ausreichend großer Schrift und im Flattersatz, damit das leichter lesbar ist und auch für schwächere Schüler gut zu verstehen ist. (I-Okay.) Aber ja, ich habe schon Seminare dazu gemacht.	
Lehrperson 1, Pos. 134-136	Wünsche	"Und wenn ich in meinem Unterricht zum Beispiel Schulbücher heranziehe im Unterricht und wenn da jetzt zum Beispiel wirklich konkrete Beispiele drinnen wären oder Übungen drinnen wären für Fachwörter oder irgendein didaktisches Material für Fachsprache, also so was zum Beispiel, ob man sich so was wünscht oder so was im Unterricht einbauen würde oder ob man so was eh nicht braucht. B1 Ich glaube schon, dass man das braucht."	Die Lehrkraft wünscht sich didaktisiertes Material zur Vermittlung von Fachsprache.
Lehrperson 2, Pos. 113	Wünsche	grundsätzlich angeboten werden würde oder grundsätzlich für alle Unterrichtsfächer, wäre es gut, finde ich ja.	Die Lehrkraft würde es als sinnvoll empfinden, wenn Fortbildungen zum Thema sprachsensibler Unterricht für alle Unterrichtsfächer angeboten werden.
Lehrperson 3, Pos. 97	Wünsche	Leider nein, aber es ist ein guter Aspekt.	Der Lehrkraft sind keine Fortbildungen zum Thema sprachsensibler Fachunterricht im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt bekannt, empfindet diese Thematik jedoch als interessant.
Lehrperson 3, Pos. 97	Wünsche	Aber das Thema Fachsprache notieren ich mir jetzt gerade. Das wäre wirklich auch ein Thema. Und ich glaube, dass vielen Kollegen und Kolleginnen damit wieder weitergeholfen sein kann.	Die Lehrkraft empfindet das Thema des sprachsensiblen Fachunterrichts im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt als

			wichtig und für ihre Fachkolleg:innen als wertvoll.
Lehrperson 1, Pos. 124	keine Wünsche	Ich habe mir nie Rückmeldung eingeholt, aber ich stelle mir vor, dass ich das mit dem, wie ich es mache, erfülle.	Die Lehrkraft hat keine Wünsche bezüglich Material für einen sprachsensiblen fachpraktischen Unterricht und deckt diese Thematik mit ihrem eigenen Unterricht und Material ab.
Lehrperson 1, Pos. 128	keine Wünsche	Also es gibt nichts, wo ich mir denke, das das wäre super, oder Da brauche ich jetzt was	Die Lehrkraft hat keine Wünsche bezüglich Material für einen sprachsensiblen fachpraktischen Unterricht und deckt diese Thematik mit ihrem eigenen Unterricht und Material ab.
Lehrperson 1, Pos. 136	keine Wünsche	Mein Problem in der Hinsicht ist, glaube ich/ ich verwende gar kein Buch.	Die Lehrkraft kann keine Wünsche für didaktisiertes Material in Schulbüchern für einen sprachsensiblen Fachunterricht im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt äußern, da sie in ihrem Unterricht kein Buch verwendet.
Lehrperson 1, Pos. 136	keine Wünsche	Mit den Rezepten, die ich mir heraussuche, decke ich für mich die Theorie ab. Und deswegen verwende ich kein Buch und deswegen wüsste ich jetzt nicht mal, ob es nicht da eh super Übungen gibt dazu, weil ich es einfach auf meine Art und Weise machen. Deswegen kann ich mir auch nichts Zusätzliches wünschen, weil ich mit meiner Art und Weise, wie ich es mache/ für meine/ also für meine Einschätzung sehr erfolgreich bin.	Die Lehrkraft hat keine Wünsche bezüglich Material für einen sprachsensiblen fachpraktischen Unterricht und deckt diese Thematik mit ihrem eigenen Unterricht und Material ab.
Lehrperson 2, Pos. 113	keine Wünsche	Also durch mein Zweitfach bedingt, glaube ich jetzt nicht, dass ich es unbedingt nötig hätte	Die Lehrkraft empfindet es durch ihr Zweitfach Deutsch als nicht notwendig, noch

			zusätzliche Fortbildungen zum Thema sprachsensibler Fachunterricht zu besuchen.
Lehrperson 1, Pos. 144	Zukunft Fachsprache	Ich bin jetzt total inspiriert von dir. Vielleicht noch mehr Fachsprache in die Rezepte/ also noch mehr Fachwörter in die Rezepte einzubauen. Weil ich habe dort und da eins. Aber vielleicht. Könnte ich das noch mehr machen. Auf die Art und Weise, wie ich gesagt habe, also sowohl die die Anweisung und das Fachwort dazu, dass ich quasi meine Rezepte nochmal überarbeiten. Das ist/ da fühle ich mich jetzt inspiriert dazu durch dieses Interview	Die Lehrkraft ist durch das Interview auf die Thematik der Fachsprache aufmerksam geworden und kann sich vorstellen in Zukunft konkreter und bewusster auf Fachsprache und -wörter einzugehen.
Lehrperson 3, Pos. 97	Zukunft Fachsprache	Aber das Thema Fachsprache notieren ich mir jetzt gerade. Das wäre wirklich auch ein Thema. Und ich glaube, dass vielen Kollegen und Kolleginnen damit wieder weitergeholfen sein kann.	Die Lehrkraft kann sich vorstellen sich näher mit der Thematik der Fachsprache und deren Vermittlung im fachpraktischen Unterricht auseinanderzusetzen und selbst Fortbildungsseminare dazu anzubieten.