

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Classroom Management im fachpraktischen Unterricht:
Eine qualitative Studie zu Konzepten von Fachlehrpersonen

verfasst von | submitted by

Simone Maria Schneider BEd

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

Wien | Vienna, 2025

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

UA 199 509 513 02

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

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

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Dr. paed. Claudia Maria Angele

Abstract (Deutsch)

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit werden subjektive Konzepte und Perspektiven von Fachlehrpersonen des Unterrichtsgegenstandes *Ernährung und Haushalt* zum Thema Classroom Management im fachpraktischen Unterricht in der Sekundarstufe I erhoben. Das Hauptforschungsinteresse der qualitativ-empirischen Studie besteht darin, zu untersuchen, wie Fachlehrpersonen didaktisch-methodisch vorgehen, um Classroom Management im fachpraktischen Unterricht erfolgreich umzusetzen.

Zunächst erfolgt in einem ersten Schritt die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand und es werden mithilfe einer systematischen Literaturrecherche relevante theoretische Aspekte zum Thema Classroom Management in der Fachpraxis Ernährung dargelegt. Um ein umfassendes und realitätsnahes Bild der Umsetzung der Fachpraxis in der Sekundarstufe I zu erlangen, werden in einem zweiten Schritt fünf halboffene, problemzentrierte, mündliche Leitfadeninterviews auf Basis eines selbsterstellten Interviewleitfadens geführt. Mithilfe des Analyseprogramms *MAXQDA 2024* werden die gewonnenen Daten aufbereitet und unter Anwendung der Methode der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2024b) ausgewertet und analysiert. Im Zuge dessen wird ein Kategoriensystem inklusive Kodierleitfaden entwickelt und alle codierten Segmente werden übersichtlich in einer Tabelle angeführt und zusammengefasst.

Die Ergebnisse zeigen, dass der fachpraktische Unterricht großes Potenzial zur Motivationsförderung der Schüler*innen besitzt, Fachlehrkräfte jedoch mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert sind. Dabei wird deutlich, welche Strategien und Ansätze Fachlehrpersonen als hilfreich erachten, um den Umgang mit diesen Herausforderungen zu erleichtern und ein wirksames Classroom Management und dadurch eine unterstützende Lernumgebung im fachpraktischen Unterricht zu fördern. Auf Grundlage dieser Ergebnisse werden didaktische Implikationen für das Classroom Management im fachpraktischen Ernährungsunterricht abgeleitet, wodurch ein Beitrag zur Professionalisierung von Fachlehrkräften geleistet werden soll. Darüber hinaus offenbart sich ein Handlungsbedarf hinsichtlich der Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung im Bereich Classroom Management, wobei die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit richtungsweisend Impulse für die zukünftige Ausbildung angehender Fachlehrpersonen liefern können.

Abstract (English)

This master's thesis presents a qualitative-empirical study conducted to investigate classroom management in subject-specific practical lessons in the subject *Home Economics and Nutrition* in secondary schools (in Austria: "Sekundarstufe 1"). The main research interest is to examine how subject teachers proceed in terms of didactics and methodology to ensure successful classroom management in practical lessons.

The first step involves a systematic literature review to analyse the current state of the art and to present relevant theoretical aspects of classroom management in subject-specific practical teaching contexts. Secondly, as part of the qualitative-empirical study, five teachers in the field of *Home Economics and Nutrition* were interviewed regarding their experiences, strategies and competencies in classroom management. The data obtained is processed using the *MAXQDA 2024* analysis programme and evaluated and analysed according to the method of *content-structuring qualitative content analysis* as described by Kuckartz and Rädiker (2024b). This approach involves developing a category system, including coding guidelines, and summarising all coded segments in an overview table.

The results show that practical lessons have great potential for motivating students, but that subject teachers are also confronted with a variety of challenges. The analysis reveals which strategies and approaches, from the perspective of subject teachers, make it easier to deal with these challenges and thus contribute to successful classroom management in practical lessons. Didactic implications are derived from the outcomes that are intended to support subject teachers and future subject teachers in classroom management in practical lessons. Furthermore, the findings highlight the need to further develop teacher training in the field of classroom management and can provide inspiration for the future training of prospective subject teachers.

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei Assoz. Prof. Dr. paed. Claudia Maria Angele für die kompetente Betreuung der Masterarbeit bedanken. Neben ihrer fachlichen Expertise möchte ich vor allem die transparente Organisation der Betreuung hervorheben, die mir das Verfassen der Masterarbeit wesentlich erleichtert hat. Ich habe die Zusammenarbeit sehr geschätzt und bin stets mit einem positiven Gefühl aus den Besprechungen gegangen.

Darüber hinaus möchte ich allen Fachlehrpersonen danken, die trotz der stressigen Zeit vor den Sommerferien bereit waren, an den Interviews teilzunehmen. Ohne eure Unterstützung wäre diese Masterarbeit nicht zustande gekommen.

Des Weiteren bin ich dankbar für all die wunderbaren Menschen, die ich während meiner Studienzeit kennenlernen durfte. Allen voran meine gute Freundin Birgit, die mir mit ihrer besonderen Art stets den Studienalltag versüßte. Tu me manques!

Ein großer Dank gilt auch meinem Freund Samuel, der immer für mich da ist und meine größte Motivation war, das Masterstudium in Wien schnellstmöglich abzuschließen. Ebenso möchte ich mich bei seinem Bruder Jonas bedanken, der mir bei technischen Anliegen und beim Feinschliff der Masterarbeit kompetent zur Seite stand.

Abschließend geht ein ganz besonderes Dankeschön an meine Familie: an meine Schwester Fabienne, die mich tatkräftig im Überarbeitungsprozess dieser Masterarbeit unterstützte, an meine Schwester Sarina und meine kleine Nichte Lina, die stets für eine willkommene Ablenkung während des Schreibprozesses sorgten und vor allem an meine Eltern, die es mir ermöglichten für mein Wunschstudium nach Wien zu ziehen. Diese Unterstützung habe ich nie als selbstverständlich angesehen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Theoretischer Hintergrund.....	6
2.1	Classroom Management	6
2.1.1	Begriffsklärung.....	6
2.1.2	Modelle des Classroom Managements	7
2.1.3	Strategien im Classroom Management.....	11
2.1.3.1	Unterrichtsgestaltung.....	12
2.1.3.2	Beziehungsförderung	15
2.1.3.3	Verhaltenskontrolle	17
2.1.4	Unterrichtsstörungen	20
2.1.4.1	Begriffsklärung.....	20
2.1.4.2	Arten von Unterrichtsstörungen	20
2.1.4.3	Ursachen von Unterrichtsstörungen	21
2.1.4.4	Umgang mit Unterrichtsstörungen	21
2.1.5	Classroom Management als Beitrag zur Lehrer*innengesundheit	24
2.2	Der fachpraktische Unterricht	25
2.2.1	Begriffsklärung.....	25
2.2.2	Lehrplanbezug	25
2.2.3	Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung	26
2.2.4	REVIS-Curriculum.....	27
2.2.5	Handlungsorientierung.....	28
2.2.5.1	Begriffsklärung.....	28
2.2.5.2	Spezifikation von Handlungen	29
2.2.5.3	Das Modell der vollständigen Handlung	29
2.2.5.4	Instruktion vs. Konstruktion	31

2.2.6	Didaktische Konzeptionen	31
2.2.6.1	Arbeitsunterricht	31
2.2.6.2	Lernweg 4: Kochen wie ein Profi	32
2.2.6.3	Handelndes Lernen nach Tornieporth et al. (2017)	35
2.2.7	Aktueller Forschungsstand	36
2.3	Zwischenfazit	38
3.	Empirischer Teil	41
3.1	Forschungsdiesiderat	41
3.2	Forschungsdesign	41
3.2.1	Datenerhebung.....	43
3.2.2	Stichprobe	44
3.2.3	Datenaufbereitung	44
3.2.4	Datenauswertung.....	46
3.2.5	Gütekriterien qualitativer Forschung	50
4.	Darstellung der Ergebnisse	54
4.1	Rollenverständnis der Lehrperson.....	55
4.2	Zentrale Aufgaben der Lehrperson.....	55
4.3	Chancen des fachpraktischen Unterrichts.....	56
4.4	Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht	57
4.4.1	Schüler*innenverhalten	57
4.4.2	Strukturelle Rahmenbedingungen	59
4.4.3	Heterogenität	60
4.4.4	Pannen.....	60
4.4.5	Beurteilung	60
4.5	Vergleich zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht	61
4.6	Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson	62

4.6.1 Unterrichtsvorbereitung.....	62
4.6.2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	63
4.6.3 Unterrichtsablauf/-strukturierung	64
4.6.3.1 Einstiegsphase	65
4.6.3.2 Durchführungsphase	66
4.6.3.3 Gemeinsames Essen	67
4.6.3.4 Nachbereitungsphase.....	67
4.6.4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis.....	67
4.6.5 Gestaltung von Instruktionsphasen	68
4.6.6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	69
4.6.7 Differenzierung.....	71
4.7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen	72
4.7.1 Arten der Unterrichtsstörungen.....	72
4.7.2 Ursachen für Unterrichtsstörungen	73
4.7.3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/(unerwarteten) Herausforderungen.....	74
4.8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	75
4.9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	77
4.9.1 Kompetenzaneignung.....	78
4.9.2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	78
4.10 Vorbereitung auf Classroom Management.....	79
5. Diskussion der Ergebnisse	81
6. Fachdidaktische Implikationen.....	90
7. Kritische Methodendiskussion	92
8. Fazit und Ausblick.....	94
9. Literaturverzeichnis	97

10.	Abkürzungsverzeichnis	107
11.	Abbildungsverzeichnis	108
12.	Tabellenverzeichnis	108
13.	Anhang.....	109
I.	Interviewleitfaden (eigene Entwicklung und Darstellung)	109
II.	Transkripte	111
III.	Kodierleitfaden (eigene Entwicklung und Darstellung)	148
IV.	Zusammenfassung der codierten Segmente (eigene Entwicklung und Darstellung)	162

1. Einleitung

Lehrpersonen, die sehr viele Fragen von Schüler*innen zu beantworten haben, ein oftmals hoher Geräuschpegel in der Schulküche und Schüler*innenteams, die eigenständig mit Küchengeräten unter Beachtung von Sicherheitsmaßnahmen hantieren sollen – dies alles geschieht oftmals unter Zeitdruck, denn das Essen sollte längst serviert werden. Schüler*innen, die die gemeinsame Mahlzeit als Unterrichtsabschluss wahrnehmen und nur schwer zur Erledigung anfallender Nacharbeiten zu motivieren sind. Der fachpraktische Unterricht im Fach *Ernährung und Haushalt* hebt sich in seinen Charakteristika von allen anderen Fächern der Sekundarstufe I ab und stellt große Anforderungen an die Professionalität von Lehrpersonen.

Die Ernährungspraxis in der Form der Nahrungszubereitung ist ein zentraler Bestandteil des Unterrichts im Fach *Ernährung und Haushalt*. Laut dem Lehrplan der Mittelschule sind im Rahmen des handlungsorientierten Lernens „verschiedene Formen theoriegeleiteter Fachpraxis im Unterricht umzusetzen“, wobei „die Nutzung von fachspezifischen Unterrichtsräumen (Lehrküchen), die den Ausstattungs-, Sicherheits- und Hygienestandards entsprechen“ erforderlich ist (Rechtsinformationssystem [RIS], 2025). Bei der Umsetzung des fachpraktischen Unterrichts gibt es jedoch zahlreiche Herausforderungen, beginnend bei den im Lehrplan benannten Räumlichkeiten. Nach Bartsch und Bürkle (2013) sind Konzeption und Ausstattung von Schulküchen wesentlich für den Erfolg des kompetenzorientierten, theoretisch-praktisch verknüpften Ernährungsunterrichts. Eine Studie von Wukowitsch und Gratzer (2024) zeigt, dass Fachlehrpersonen die Einrichtung und Ausstattung von Lehrküchen als verbesserungswürdig einschätzen. Es mangle vor allem an zügigen Reparaturarbeiten, regelmäßiger Instandhaltung und dem Zuständigkeitsgefühl unter Fachkolleg*innen.

Darüber hinaus charakterisieren sich vor allem die Mittelschulen durch eine zunehmende Heterogenität der Schüler*innenschaft. Laut Statistik Austria (2024) beläuft sich beispielsweise der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf [SPF] an den Wiener Mittelschulen im Schuljahr 2023/24 auf 4,7%. Der SPF ist dabei nur ein Aspekt heterogener Lerngemeinschaften. Sozioökonomischer Status, Ethnizität, Sprache, Gender und Gender-Identität stellen weitere, für das Bildungswesen bedeutende, Diversitätskategorien dar.

So gilt es die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen im praktischen Ernährungsunterricht mitzudenken: Durch eine differenzierte Rezeptgestaltung sollen sprachliche

Barrieren überwunden werden. Im Zuge der Aufgabenverteilung müssen etwaige motorische oder kognitive Beeinträchtigungen beachtet werden (Wukowitsch & Gratzner, 2024). Soziale Hintergründe, kulturell geprägte Essgewohnheiten und Nahrungsmitteltabus sollen berücksichtigt werden (Buchner, 2013; Wukowitsch & Gratzner, 2024).

In der Mittelschule ist das Fach *Ernährung und Haushalt* im Umfang von einer Wochenstunde in der Stundentafel der 2. Klasse verankert, wobei der Unterricht üblicherweise in zwei- oder dreistündigen Blöcken abgehalten wird (RIS, 2025). Wird eine Mahlzeit als Handlungsprodukt der Unterrichtseinheit definiert, bietet die zweistündige Variante, die an vielen Mittelschulen gängige Praxis ist, folglich nur 100 Minuten für den komplexen Vorgang der Nahrungszubereitung, der weit über die Anwendung grundlegender küchenpraktischer Fertigkeiten hinausgeht. Buchner (2013) sieht die Komplexität der Nahrungszubereitung darin begründet, dass dieser Prozess sowohl die Berücksichtigung von individuellem Ernährungshandeln als auch das gesamte Küchenmanagement umfasst, einschließlich der Hygiene- und Sicherheitsmaßnahmen – von der Beschaffung der Lebensmittel bis hin zur Ausgabe fertiger Speisen (Buchner, 2013).

Obwohl die Nahrungszubereitung demnach ein anspruchsvoller Prozess ist, sind Lehrer*innen häufig mit einer Herabwürdigung der Fachpraxis als ‚Kochunterricht‘ konfrontiert (Bartsch & Bürkle, 2013). Der Mangel an Fachlehrkräften an vielen Schulen schlägt sich in einem stressigen Schulalltag nieder, was sich negativ auf das Classroom Management auswirken kann und vor allem gegen Ende des Schultages Sicherheitsrisiken mit sich bringt (Wukowitsch & Gratzner, 2024). Die im Jahr 2022 durchgeführte *Austrian Teacher and Principal Health Study [ATPHS]* zeigt einen – wenn auch schwachen – Zusammenhang zwischen mangelnder Schüler*innen-disziplin und der Belastung und emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften (Institut für Gesundheitsförderung und Prävention [IfGP], 2023).

Lamy (2015) hat in einer qualitativen Studie mit angehenden Lehrkräften aufgezeigt, dass vor dem Berufseinstieg häufig Zweifel und Ängste bestehen, die Klasse nicht unter Kontrolle zu bekommen. Besonders für Berufseinsteiger*innen, die kaum Erfahrung im Unterrichten in der Lehrküche haben, stellt sich dies als große Herausforderung dar, auf die es in der Lehrpersonenausbildung verstärkt zu achten gilt. Dies unterstreicht, in Verbindung mit den aufgezeigten Herausforderungen, die Notwendigkeit, dem Classroom Management im fachpraktischen

Unterricht genügend Beachtung in der Ausbildung zukünftiger Fachlehrpersonen zu schenken (Bartsch & Bürkle, 2013).

Angesichts der hohen Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften ist das zentrale Ziel dieser Masterarbeit, Implikationen für die didaktische Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts zu gewinnen und didaktische Grundsätze herauszuarbeiten, die Fachlehrpersonen – insbesondere angehenden Lehrkräften – als Orientierungshilfe im Classroom Management in diesem spezifischen Teil von Fachunterricht dienen können. Ausgehend von der beschriebenen Problemstellung und der Zielsetzung der Masterarbeit ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage: Welche didaktischen und methodischen Ansätze in der Planung und Durchführung des fachpraktischen Unterrichts können zu einem erfolgreichen Classroom Management beitragen? Welche Erkenntnisse ergeben sich hierzu aus der systematischen Literaturrecherche und aus Sicht von Fachlehrpersonen?

Um dieses Forschungsvorhaben verfolgen zu können, wurden folgende Teilforschungsfragen formuliert:

Theoretischer Hintergrund:

- Was ist unter Classroom Management zu verstehen? Welche Modelle und Strategien gibt es diesbezüglich?
- Was zeichnet den fachpraktischen Unterricht im Fach *Ernährung und Haushalt* aus?
- Welchen Stellenwert hat der fachpraktische Unterricht in den didaktischen Rahmenkonzepten der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung?
- Welche didaktischen Konzeptionen existieren für den fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht?
- Welche externen und internen Faktoren beeinflussen das Classroom Management im fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht?

Empirische Forschung:

- Wie definieren Fachlehrpersonen ihre Rolle im fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht? Welche zentralen Aufgaben sind damit verbunden?

- Welche Herausforderungen sehen Fachlehrpersonen (in ihrer Rolle als Lehrkraft) im fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht?
- Wie gehen Fachlehrpersonen didaktisch-methodisch vor, um den fachpraktischen Unterricht im Fach *Ernährung und Haushalt* effizient zu strukturieren? Welche Bedeutung messen Fachlehrpersonen dabei einer strukturierten Unterrichtsplanung bei?
- In welchen Unterrichtsphasen des fachpraktischen Unterrichts treten Unterrichtsstörungen aus Sicht der befragten Fachlehrpersonen vermehrt auf? Wie gehen Fachlehrpersonen mit Störungen und (unerwarteten) Herausforderungen im fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht um?

Die Masterarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Nach der Darlegung der Problemstellung und des Forschungsziels in der Einleitung der Masterarbeit wird im ersten Abschnitt des theoretischen Hintergrunds das Konzept des Classroom Managements durch eine Begriffsbestimmung eingeführt. Es folgt ein Überblick über ausgewählte Modelle und Strategien, die im Classroom Management im allgemeinen Unterrichtsetting Anwendung finden. Anschließend wird das Phänomen der Unterrichtsstörungen näher beleuchtet und der Zusammenhang zwischen Classroom Management und der Lehrer*innengesundheit thematisiert. In weiterer Folge liegt der Fokus auf dem fachpraktischen Unterricht im Fach *Ernährung und Haushalt* in der Sekundarstufe 1 (Mittelschule). Auch hier wird der Begriff zunächst terminologisch eingeführt, gefolgt von einer Analyse der didaktischen Verortung der Fachpraxis Ernährung im österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe I sowie in verschiedenen Rahmenkonzepten der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung. Im Anschluss daran wird das Prinzip der Handlungsorientierung erläutert und es werden didaktische Konzeptionen für den fachpraktischen Unterricht vorgestellt. Der theoretische Hintergrund endet mit einem Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand zum Thema Classroom Management im fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht, wobei auf die aktuelle Studie von Wukowitsch und Gratzer (2024) sowie auf das Aktionsforschungsprojekt von Kamper (2024) eingegangen wird.

Im empirischen Teil werden zunächst bestehende Forschungslücken aufgezeigt. Anschließend wird das Forschungsdesign vorgestellt und die Vorgehensweise bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung schrittweise dokumentiert. Im Zuge dessen werden auch die

Gütekriterien qualitativer Forschung erörtert. Schließlich werden die Ergebnisse der qualitativen Studie zusammenfassend dargelegt und in einem nächsten Schritt den Erkenntnissen aus der systematischen Literaturrecherche gegenübergestellt und im Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert. Abschließend werden daraus abgeleitete didaktische Implikationen präsentiert und die Wahl der Forschungsmethode kritisch reflektiert.

2. Theoretischer Hintergrund

Im ersten Teil der vorliegenden Masterarbeit wird der theoretische Hintergrund dargelegt, der sich aus der systematischen Auseinandersetzung mit Fachliteratur zum Thema Classroom Management sowie zum fachpraktischen Unterricht im Fach *Ernährung und Haushalt* ergibt.

2.1 Classroom Management

2.1.1 Begriffsklärung

Das Forschungsfeld des Classroom Managements wird bis ins 21. Jahrhundert vor allem durch Erkenntnisse aus dem anglosächsischen Raum geprägt. Bis zur kognitiven Wende in den 1960/70er Jahren wird unter Classroom Management hauptsächlich der im Behaviorismus verankerte, reaktive Umgang mit Störungen verstanden. Mit zunehmender Bedeutung von Lernumgebung, Schüler*innenorientierung und konstruktivistischer Lerntheorien verändert sich auch das Verständnis von Classroom Management und es finden sich breitere Definitionen (Haag, 2018). So soll Classroom Management laut Evertson und Weinstein (2006) sowohl schulisches Lernen als auch die soziale Interaktion und persönliche Entwicklung der Lernenden fördern. Sie definieren Classroom Management als „the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning“ (Evertson & Weinstein, 2006, S. 4–5)

Im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe *Klassenmanagement* und *Klassenführung* häufig synonym zu Classroom Management verwendet. In einer lerner*innenzentrierten Unterrichtsvorstellung, in der die Lehrperson eher die Rolle des Beraters als die des Leiters übernimmt, ist der Begriff der Klassenführung jedoch häufig negativ behaftet und kann eine überholte, behavioristische Auffassung von Classroom Management suggerieren (Syring, 2017). Kiel et al. (2013) streben eine positive Konnotation des Führungsbegriffs an und betonen im Sinne einer „Freiheit in Grenzen“ (S. 21) den Stellenwert der Verantwortungsübernahme und Vorbildfunktion der Lehrperson. Sie fassen Classroom Management in einer weiten Definition zusammen:

Klassenführung steht für eine Interaktion im institutionalisierten Rahmen einer Schulklasse, die durch ein hohes Maß an Unsicherheit und Komplexität geprägt ist. Klassenführung will Unsicherheit und Komplexität strukturieren und reduzieren, um einerseits

Lernarbeit zu ermöglichen und andererseits einen Rahmen für die Entfaltung und den Schutz eines Einzelnen zu etablieren. Beides, das Ermöglichen von Lernarbeit und die Etablierung eines geschützten Rahmens, geschieht wesentlich dadurch, dass Störungen durch präventive oder interventive Maßnahmen unterbunden werden. (Kiel et al., 2013, S. 16)

Ophardt und Thiel (2022) erachten Classroom Management als Basisdimension der Unterrichtsqualität und definieren es als die „Steuerung oder Koordination unterschiedlicher Handlungsimpulse von normalerweise 20 bis 30 Schülerinnen und Schülern in einer Schulklasse“ (Ophardt & Thiel, 2013, S. 1). Das vorrangige Ziel dieser Steuerung besteht für sie darin, die Lernzeit für möglichst alle Schüler*innen zu maximieren.

Bei Mägdefrau (2010) steht Classroom Management für „das Sicherstellen und Aufrechterhalten eines dem Lernen förderlichen Klimas in der Klasse sowie das Einüben adäquater Arbeitshaltungen und Verhaltensweisen der Lernenden; damit ist Klassenführung instruktionsstützendes Mittel zum Bereitstellen optimaler Lerngelegenheiten“ (Mägdefrau, 2010, S. 50).

Diese Definitionen haben gemeinsam, dass Classroom Management als ganzheitlicher Ansatz betrachtet wird, bei dem die pädagogischen Vorgehensweisen von Lehrpersonen darauf abzielen, eine optimale Lernumgebung für die Schüler*innen zu schaffen.

2.1.2 Modelle des Classroom Managements

Als Klassiker im Bereich der Classroom Management-Forschung gilt die Studie *Techniken der Klassenführung* von Jacob Kounin, deren Erkenntnisse die nachfolgende Forschung maßgeblich prägten (Kounin, 1976). Die deutsche Version des Werkes wurde 30 Jahre nach der ersten Veröffentlichung erneut aufgelegt, was die anhaltende Bedeutung der Forschungsergebnisse unterstreicht (Kounin, 2006). Auf Grundlage der Beobachtung multipler Lehr-Lern-Situationen kommt Kounin zu dem Schluss, dass das Classroom Management so gestaltet sein soll, dass Unterrichtsstörungen gar nicht erst auftreten (Kounin, 2006). Er untersucht verschiedene Präventionsmaßnahmen anhand von aufgezeichneten Unterrichtsszenarien und arbeitet folgende Prinzipien als Indikator für Unterrichtsqualität und gelingendes Classroom Managements heraus:

- Allgegenwärtigkeit und Überlappung
- Reibungslosigkeit und Schwung im Unterrichtsablauf
- Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip
- Valenz und intellektuelle Herausforderung (Kounin, 2006)

Nach seinem Verständnis von effektivem Classroom Management sollen Lehrer*innen demnach in der Lage sein, den Lernenden zu vermitteln, dass sie das gesamte Unterrichtsgeschehen jederzeit im Blick haben und sich gegebenenfalls auch mehreren Problemen gleichzeitig zuwenden können. Das Ziel ist es, fließende Übergänge zwischen einzelnen Unterrichtsphasen sicherzustellen und Leerstellen zu vermeiden. Der Fokus soll stets auf der ganzen Lerngruppe liegen, wobei Lehrpersonen über die tatsächlichen Aktivitäten der Schüler*innen informiert sein und dies gegebenenfalls auch mitteilen sollen. Zudem sollen herausfordernde Aufgabenstellungen gewählt und der Unterricht abwechslungsreich gestaltet werden (Kounin, 2006).

Das amerikanische Forschungsteam um Carolyn M. Evertson, das über zwanzig Jahre hinweg Classroom Management in unterschiedlichen Kontexten erforschte, bringt die Eigenverantwortung der Schüler*innen in die Diskussion um Classroom Management ein (Kiel et al., 2013). Die Forschungsgruppe betont die Multidimensionalität und Komplexität von Classroom Management (Evertson & Weinstein, 2006) und hebt im Rahmen von Trainingsprogrammen für Lehrkräfte elf zentrale Aspekte für erfolgreiches Classroom Management hervor:

- Klassenraum vorbereiten
- Vorbereiten des Unterrichts
- Aktivitäten zum Schulbeginn
- Regeln und Verfahrensweisen planen
- Konsequenzen planen, mitteilen und konsequent anwenden
- Strategien für potenzielle Probleme planen
- Regeln und Prozeduren unterrichten
- Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler stärken,
- Unterrichtliche Klarheit
- Unterbinden von unangemessenem Schülerverhalten,
- Beaufsichtigen/Überwachen der Lernenden. (Evertson et al, 1983, zitiert nach Syring, 2017, S. 35)

Unter dem Stichwort *Vorausplanendes Handeln* stehen präventive Maßnahmen der Lehrpersonen im Mittelpunkt des Classroom Managements, insbesondere die Planung und Etablierung eines Regelsystems (Syring, 2017).

In den letzten Jahren wurde Classroom Management auch im deutschsprachigen Raum als wichtiges Thema in der Lehrkräftebildung und Unterrichtsforschung erkannt und das Forschungsinteresse ist stark angewachsen (Ophardt & Thiel, 2022). Ophardt und Thiel (2013), die Classroom Management – wie bereits erläutert – als „Steuerung von Interaktionsprozessen im sozialen System Schulklasse“ (S. 4) verstehen, entwickelten das in Abbildung 1 dargestellte Modell des Klassenmanagements, das auf einem Arbeitsbündnis zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen beruht (Ophardt & Thiel, 2022). Sie sind der Ansicht, dass Konflikte von einfachen Unterrichtsstörungen abzugrenzen sind und andere pädagogische Vorgehensweisen erfordern. Daher schenken sie dem professionellen Umgang mit Konflikten besondere Beachtung und weisen ihm – im Gegensatz zu anderen Modellen, in denen Konflikte als Teil der Unterrichtsstörungen betrachtet werden – eine eigene Kategorie zu (Ophardt & Thiel, 2022).

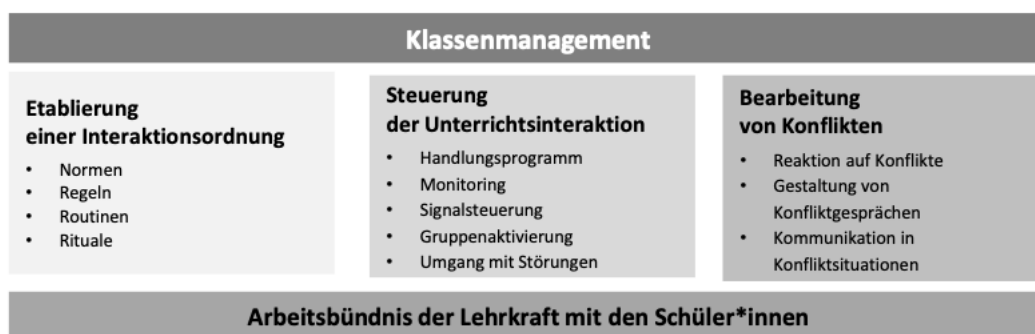


Abbildung 1: Modell des Klassenmanagements (Ophardt & Thiel, 2022, S. 26)

Als sehr einflussreiche deutschsprachige Forschungsarbeiten im Bereich Classroom Management gelten die Studien der österreichischen Forschungsgruppe um Johannes Mayr. Tabelle 1 zeigt den von ihnen konzipierten *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung [LDK]*, der die drei Hauptdimensionen *Unterrichtsgestaltung*, *Beziehungsförderung* und *Kontrolle* umfasst. In ihren empirischen Studien wurde dieser zur Evaluation des Classroom Managements anhand von Unterrichtsbeobachtungen eingesetzt (Mayr et al., o.D.).

Tabelle 1: Dimensionen des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung (Eigene Darstellung; nach Mayr et al., o.D.)

Unterrichtsgestaltung	Beziehungsförderung	Kontrolle
- Fachkompetenz - Bedeutsamkeit der Lernziele - Strukturiertheit des Unterrichts - Erklärungsqualität - Interessantheit des Unterrichts - Klarheit der Arbeitsanweisungen - Positive Erwartungshaltung - Lernstandsrückmeldung	- Authentizität - Wertschätzung - Verstehen - Kommunikation - Mitbestimmung - Gemeinschaftsförderung - Positive Emotionalität - Humor	- Klarheit der Verhaltensregeln - Allgegenwärtigkeit - Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler - Leistungsforderung - Kontrolle des Arbeitsverhaltens - Eingreifen bei Störungen - Bestrafung/Positive Verstärkung

Durch die Einordnung der individuellen Handlungsweisen von Lehrkräften in die drei Dimensionen gelang es Mayr (2006) vier Handlungsmuster erfolgreicher Lehrpersonen im Bereich Classroom Management zu identifizieren. Muster A zeichnet sich durch die Kombination von gelingender Unterrichtsgestaltung und Verhaltenskontrolle aus, Muster B vereint die gelingende Unterrichtsgestaltung mit Beziehungsförderung, Muster C weist durchschnittliche Werte in allen drei Dimensionen auf und Muster D legt den Fokus hauptsächlich auf disziplinierendes Verhalten (Mayr, 2006). Mayr (2006) weist auf den individuellen Handlungsspielraum hin, den Lehrpersonen nutzen und flexibel an persönliche Präferenzen und spezifische Rahmenbedingungen anpassen können.

Entsprechend verdeutlicht das in Abbildung 2 dargestellte Modell des Wirkungsgeflechts von Classroom Management von Helmke und Helmke (2015) den großen Einfluss der Lehrer*innenpersönlichkeit auf die Effektivität des Classroom Managements. Zu den relevanten Faktoren zählen etwa „Autorität, Glaubwürdigkeit, Auftreten, Körpersprache und subjektive Toleranzspielräume“ (Helmke & Helmke, 2015, S. 10). Kiel et al. (2013) sprechen in diesem Zusammenhang vom „persönlichen Stil der Klassenführung“ (S. 19) und heben zusätzlich Charaktereigenschaften wie „Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen,

Neurotizismus oder Extraversion/Introversion“ (S. 18) hervor. Sie betonen die Bedeutung der Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Dispositionen.

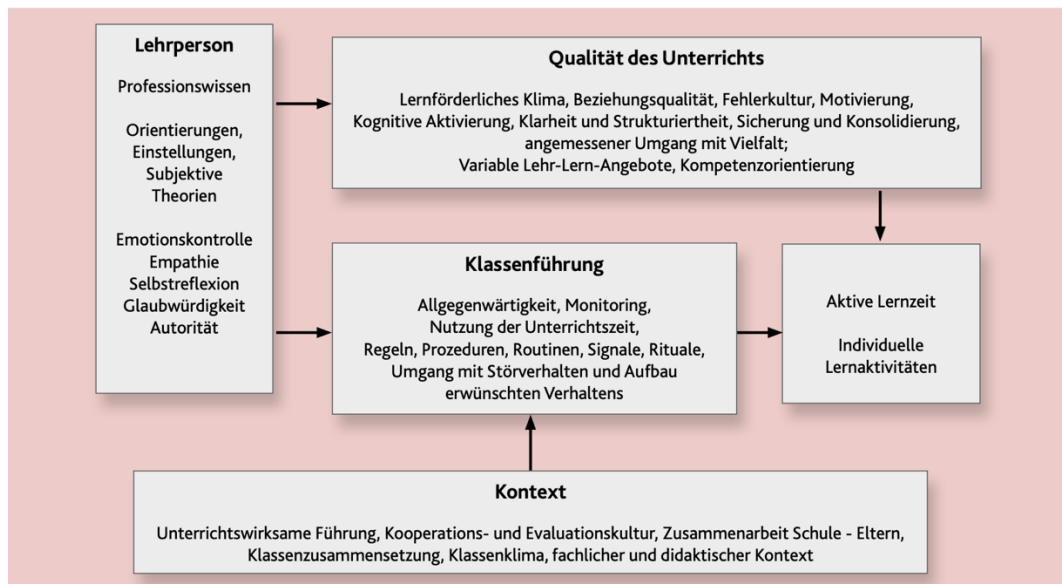


Abbildung 2: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke & Helmke, 2015, S. 7)

2.1.3 Strategien im Classroom Management

Ophardt und Thiel (2022) betrachten Classroom Management mit dem Ziel die aktive Lernzeit zu maximieren, als Voraussetzung für Lernerfolg (Ophardt & Thiel, 2022). Der positive Zusammenhang zwischen der Classroom Management-Kompetenz von Lehrkräften und der Leistungsentwicklung von Schüler*innen wird durch zahlreiche Studien belegt. Aus dem deutschsprachigen Raum lassen sich hierzu beispielsweise die *MARKUS-Studie* (Helmke et al., 2002) und die *COACTIV-Schulleistungsstudie* (Kunter et al., 2011) anführen.

Die Metaanalyse von Korpershoek et al. (2016) zeigt, dass Classroom Management-Interventionen auf Klassenebene positive Effekte auf die akademische Leistung, das Verhalten und die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler*innen haben sowie die Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden fördern. Die Folgestudie (Korpershoek et al., 2023) bestätigt diese Ergebnisse. Da Classroom Management unmittelbar mit konkreten Unterrichtsabläufen zusammenhängt, betonen König und Kramer (2016), dass die Classroom-Management-Expertise von Lehrpersonen ein besserer Prädiktor für Unterrichtsqualität darstellt als allgemeines pädagogisches Wissen.

Im Folgenden werden Strategien und Maßnahmen vorgestellt, die laut Fachliteratur und empirischer Forschung zu einem erfolgreichen Classroom Management beitragen können. Angelehnt an die drei Hauptdimensionen des *LDK* werden sie den Bereichen *Unterrichtsgestaltung*, *Beziehungsförderung* und *Verhaltenskontrolle* zugeordnet.

2.1.3.1 Unterrichtsgestaltung

Davon ausgehend, dass das vorrangige Ziel von Classroom Management die Maximierung der aktiven Lernzeit, von Kiel et al. (2013) definiert als die Zeit, in der sich die Schüler*innen „aktiv am gerade relevanten Thema des Unterrichts beteiligen und sich nicht ablenken lassen“ (S. 84), darstellt, kommt der Unterrichtsplanung und Strukturierung eine entscheidende Rolle zu (Ophardt & Thiel, 2017). Die Unterrichtsplanung orientiert sich stets an Lernzielen (Angele et al., 2021), die den Schüler*innen mitgeteilt und für sie in ihrer Bedeutung nachvollziehbar gemacht werden sollten (Syring, 2017). Wichtige Elemente der Unterrichtsplanung sind die Analyse der Rahmenbedingungen, die Sachanalyse, die didaktische Analyse und die methodische Planung des Unterrichtsverlaufs (Angele et al., 2021). Zur Strukturierung und Phasierung des Unterrichts können verschiedene Schemata herangezogen werden: Ein bekanntes Schema ist das von Städeli (2010) entwickelte *AVIVA-Modell*, das Unterricht in die fünf Phasen „**An-**kommen und Einstimmen, **Vorwissen aktivieren**, **Informieren**, **Verarbeiten** und **Auswerten**“ (S. 20) unterteilt. Angele et al. (2021) gliedern den Unterrichtsablauf in eine Einstiegs- und Ausstiegsphase, die die dazwischenliegenden Lehr-Lerntätigkeiten – die Erarbeitungsphase – umrahmen.

Bei der Unterrichtsvorbereitung sollen die räumlichen Gegebenheiten mitbedacht werden (Angele et al., 2021). Ford (2016) konstatiert, dass die Gestaltung physischer Lernumgebungen großen Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen nehmen kann. Vorrangig geht es darum, dass sich die Lernenden wohlfühlen, wobei die Lernräume bestenfalls flexibel gestaltet sind und die mediale Ausstattung so integriert wird, dass sie verschiedene Unterrichtsformen und -aktivitäten unterstützt (Angele et al., 2021; Ford, 2016).

Zudem ist es bereits im Rahmen der Unterrichtsplanung wichtig, kritische Momente vorzusehen, in denen der Unterrichtsablauf gestört werden könnte und den Übergang zwischen verschiedenen Aktivitäten gezielt zu planen, sodass Leerläufe vermieden werden können (Ophardt & Thiel, 2017). Angele et al. (2021) empfehlen, sich im Voraus verschiedene

Handlungsoptionen zu überlegen, um in der konkreten Situation flexibel reagieren zu können. Da die Lehrperson ihr Vorgehen fortlaufend an das Unterrichtsgeschehen anpassen muss, erachten Ophardt und Thiel (2017) Planungs- und Steuerungskompetenzen von Lehrkräften als gleichermaßen bedeutsam für die Unterrichtsqualität. Das Ziel ist die Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses, angelehnt an die Grundsätze *Reibungslosigkeit und Schwung* von Kounin. Der Unterrichtsfluss wird unterbrochen, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden vom eigentlichen Unterrichtsthema abgelenkt wird (Kounin, 2006). Dies kann in der Verantwortung der Lehrperson liegen, beispielsweise wenn diese sprunghaft zwischen Themen und Sozialformen wechselt, Nebensächlichkeiten kommentiert oder wenn ihre Erklärungen vom Thema abschweifen (Kiel et al., 2013). Solches Verhalten gilt es als Lehrperson zu vermeiden. Thematische oder methodische Übergänge sollten stets angekündigt werden, wobei Themenwechsel erneut eine Aktivierungsphase erfordern (Syring, 2017). In einer Experten-Novizen-Studie fanden Thiel et al. (2012) heraus, dass erfahrene Lehrkräfte Übergänge steuern, indem sie eine Aktivität bewusst abschließen, bevor sie eine neue beginnen. Sie nehmen sich mehr Zeit für den Beendigungsprozess, was aber durch eine schnellere Etablierungsphase ausgeglichen wird. Zudem wird im Zusammenhang mit Unterrichtsfluss empfohlen, die unterschiedlichen Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler*innen zu berücksichtigen, auch bei individueller Unterstützung einzelner Schüler*innen die Aktivität aller Lernenden sicherzustellen und klare, verständliche Arbeitsanweisungen zu geben. (Kiel et al., 2013).

Arbeitsanweisungen sollten möglichst wenige Aufgaben umfassen. Bei mehreren Aufgaben sollten den Schüler*innen Prioritäten kommuniziert werden. Die Lernenden sollten wissen, welche Materialien sie für die Aufgabe benötigen und wie viel Zeit ihnen für die Erledigung zur Verfügung steht. Um die Lernzeit effektiv nutzen zu können, müssen Schüler*innen dem Unterricht folgen können und stets wissen, was von ihnen erwartet wird. Die unterrichtliche Klarheit ist daher ein bedeutender Faktor für erfolgreiches Classroom Management (Syring, 2017). Sie umfasst nach Helmke (2009) die akustische, sprachliche, inhaltliche und fachliche Ebene und gewährleistet somit die Verständlichkeit und Korrektheit von Lehrer*innenäußerungen, sowie die Kohärenz von Inhalten. Scott und Nakamura (2023) betonen diesbezüglich, dass Informationen, Regeln oder Arbeitsanweisungen klarer und verständlicher vermittelt werden können, wenn sie in einen vertrauten Kontext eingebettet und mit dem Vorwissen oder authentischen Beispielen aus der Lebenswelt der Schüler*innen verknüpft werden.

Laut Helmke und Helmke (2015) gestaltet sich das Classroom Management unproblematisch, wenn der Unterricht motivierend ist, das richtige Maß an Herausforderung aufweist, die Schüler*innen aktiv sind und in die Unterrichtsgestaltung involviert werden (Helmke & Helmke, 2015). Bereits Kounin (2006) erachtete die *Valenz und intellektuelle Herausforderung* als bedeutende Aspekte im Classroom Management. Das Lernverhalten der Schüler*innen sollte intrinsisch motiviert sein, das heißt die Motivation soll vom konkreten Lerngegenstand ausgehen. Die intrinsische Motivation wird unter anderem durch Selbstbestimmung und Kompetenzerleben gefördert (Syring, 2017), Faktoren, die sich auch im *ARCS-Modell* für motivierenden Unterricht widerfinden (Keller, 2010). Tabelle 2 zeigt die vier Dimensionen des *ARCS-Modells*, denen Keller (2010) verschiedene Motivationsstrategien zuordnet:

Tabelle 2: Dimensionen des ARCS-Modells (Eigene Darstellung; nach Syring, 2017, S. 71)

Attention (Aufmerksamkeit)	- Herstellung eines Konfliktes (Unvereinbarkeit) - Inhalte konkretisieren - Variabilität in der Unterrichtsgestaltung - Humor - Nachfragen und Teilnahme ermöglichen
Relevance (Relevanz)	- Bezug zur Lebenswelt der Lernenden - Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Lernzielen aufzeigen - Schüler*innenbedürfnisse berücksichtigen - Wahlmöglichkeiten anbieten - Vorbild geben/sein
Confidence (Zuversicht)	- Differenzierung: Lernvoraussetzungen berücksichtigen/Realistische Lernziele - Selbstattribuierung stärken - Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl durch Feedback, Lob und Aufmerksamkeit stärken
Satisfaction (Zufriedenheit)	- Natürliche Konsequenzen begreifbar machen - Fokus auf positive Entwicklungen - Unerwartete Auszeichnungen vergeben - Einsatz von Bestärkungsstrategien vorausplanen

Im Einklang mit dem *LDK*, der im Bereich der Unterrichtsgestaltung die positive Erwartungshaltung und Lernstandsrückmeldung als wesentliche Elemente für gelingendes Classroom

Management ansieht (Mayr et al., o. J.), nehmen diese Aspekte auch im Motivationsmodell von Keller (2010) eine wichtige Stellung ein.

Die Motivation wird zudem durch die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beeinflusst (Scott & Nakamura, 2023).

2.1.3.2 Beziehungsförderung

„The quality of teacher-student relationships is the keystone for all other aspects of Classroom Management“ (S. 8) – zu diesem Schluss kommen Marzano und Marzano (2003) im Zuge ihrer Metaanalyse von über 100 Studien zu Classroom Management. Die Studienergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen, die eine positive Beziehung zu ihren Schüler*innen pflegen, 31 % weniger Disziplinprobleme und Regelverstöße verzeichnen als jene, die keine solche Beziehung aufbauen (Marzano & Marzano, 2003). Schönbachler et al. (2013) weisen in ihrer Studie ebenfalls einen positiven Zusammenhang zwischen starker Lehrer*in-Schüler*in-Beziehungen und einem geringeren Störungsmaß nach. Pianta et al. (2012) zeigen, dass eine hohe Beziehungs- und Interaktionsqualität positive Effekte auf die Motivation und das aktive Engagement der Schüler*innen hat.

Aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen gilt die Gestaltung der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung als besonders anspruchsvoll und ist von anderen sozialen Beziehungen zu unterscheiden (Ophardt & Thiel, 2022). Laut Ophardt und Thiel (2022) zeichnet sich wirkungsvolles Lehrer*innenverhalten durch ein hohes Maß an Kontrolle bei gleichzeitig umfassender Unterstützung der Schüler*innen aus. In diesem Kontext beschreibt Rüedi (2014) Classroom Management als ein antinomisches Spannungsfeld zwischen den Dimensionen „Zuwendung/Verständnis“ und „Führung/Lenkung“ (S. 4).

Die Beziehungsgestaltung im Klassenzimmer wird wesentlich durch die Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen geprägt. Durch verbales Kommunikationsverhalten wie bestätigende Rückmeldungen oder namentliches Ansprechen der Schüler*innen, sowie non-verbales Verhalten wie Blickkontakt und Mimik können Lehrkräfte Interesse und Unterstützung vermitteln und eine Verbindung zu den Lernenden aufbauen (Ophardt & Thiel, 2022). Syring (2017) unterstreicht zusätzlich die stimmliche, para-verbale Kommunikationsebene, die Betonung, Sprechtempo und Lautstärke umfasst.

Gemeinschaftsaktivitäten wie Klassenausflüge, Projekte oder Klassenfeste fördern soziale Kompetenzen, stärken das Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen und unterstützen ein respektvolles Miteinander unter den Schüler*innen. Das vorrangige Ziel besteht darin, ein Klassenklima zu schaffen, in dem sich sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen wohlfühlen (Syring, 2017). Die Übernahme von Verantwortung und ein hoher Grad an Mitbestimmung können die Zufriedenheit der Schüler*innen steigern und zur Erreichung dieses Ziels beitragen (Ermert-Heinz et al., 2015). Hattie (2012) sieht die Relevanz eines positiven Klassenklimas primär darin begründet, dass Schüler*innen frei von Angst Fehler machen können, sodass diese als Lernchancen genutzt werden können.

Die Gestaltung von Lernräumen kann das Klassenklima und Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen und Jugendlichen positiv beeinflussen (Ford, 2016). So können beispielsweise die Wände mit Arbeiten von Schüler*innen geschmückt werden um Wertschätzung auszudrücken (Syring, 2017) oder mit diversitätssensiblen Materialien dekoriert werden, um ein inklusives Umfeld zu schaffen (Ford, 2016). Hajovsky et al. (2017) fanden heraus, dass Schüler*innen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status und *people of color* das Verhältnis zur Lehrperson als weniger nah und unterstützend empfinden als ihre Mitschüler*innen aus privilegierten Verhältnissen. Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass Lehrpersonen regelmäßig ihre persönlichen Einstellungen und etwaige Vorurteile reflektieren und sich aktiv bemühen sollten, mit *allen* Schüler*innen eine Beziehung aufzubauen (Scott & Nakamura, 2023).

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist nicht nur im Zusammenhang mit der Heterogenität der Schüler*innen von Bedeutung: Plust et al. (2021) weisen in einer Metaanalyse von 12 Studien zur Authentizität von Lehrpersonen nach, dass kontinuierliche kritische Selbstreflexion ein zentrales Merkmal authentischer Lehrkräfte ist. Die Authentizität von Lehrpersonen fördert wiederum die Beziehung zu den Schüler*innen, da authentische Lehrpersonen glaubwürdig sind und ihren Schüler*innen zeigen, dass sie sich für ihr Wohlergehen und ihren Lernerfolg verantwortlich fühlen (Plust et al., 2021). Zusätzlich zur Authentizität können auch Empathiefähigkeit, die nach Kiel et al. (2013) als „wert- und handlungsfreies Einfühlen“ beschrieben wird, aus dem „prosoziales Handeln entstehen kann“ (S. 119), sowie der gezielte Einsatz von Humor dazu beitragen, die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden positiv zu stärken (Syring, 2017).

2.1.3.3 Verhaltenskontrolle

Eine wichtige Rolle im Classroom Management spielt die Präsenz von Lehrkräften. Kounin (2006) prägt dieses Konzept und führt die Begriffe *Allgegenwärtigkeit* und *Überlappung* ein. Unter *Allgegenwärtigkeit* versteht er, dass die Schüler*innen das Gefühl haben sollen, dass die Lehrperson ständig aufmerksam ist und jederzeit über das Unterrichtsgeschehen informiert ist. Dies kann unter anderem durch das Prinzip der *Überlappung* gefördert werden. Kounin (2006) bezeichnet damit die Kompetenz von Lehrkräften, parallel auf verschiedene Probleme einzugehen, ohne den Unterrichtsfluss zu unterbrechen. Die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson wurde in der *Hattie-Metastudie* mit der hohen Effektstärke von $d=1,42$ als einflussreichstes Lehrer*innenmerkmal für störungsfreien Unterricht identifiziert, wobei sich bereits ab einer Effektstärke von $d=0,40$ Unterschiede im Unterricht erkennen lassen (Hattie & Beywl, 2020, S. 122). Im vorherigen Kapitel wurde dargelegt, wie durch Kommunikation auf verbaler, para-verbaler und non-verbaler Ebene Nähe zu den Schüler*innen aufgebaut werden kann. Darüber hinaus akzentuieren Kiel et al. (2013), dass das Kommunikationsverhalten Einfluss auf die wahrgenommene Präsenz der Lehrkraft hat und gezielt für das *Monitoring* – die aufmerksame Beaufsichtigung und Kontrolle des Arbeitsverhalten der Lernenden – eingesetzt werden kann. So kann Blickkontakt beispielsweise zugleich als präventive und intervenierende Präsenzmaßnahme dienen: Beständiger Blickkontakt signalisiert Wachsamkeit und ermöglicht eine frühzeitige Wahrnehmung potenzieller Unterrichtsstörungen. Wird ein gezielter Blick als Ermahnung eingesetzt, kann eine Unterbrechung des Unterrichtsflusses vermieden werden (Kiel et al., 2013). Das Ziel ist, dass sich alle Schüler*innen gleichermaßen beachtet fühlen und einbezogen werden - Kounin (2006) spricht von *Gruppenmobilisierung*. Scott und Nakamura (2023) empfehlen bezüglich Gruppenaktivierung, der gesamten Lerngruppe regelmäßig *opportunities to respond [OTRs]* zu bieten. Mögliche Methoden sind das Hochhalten einer grünen oder roten Karte (bzw. Daumenzeichen) zur Zustimmung oder Ablehnung einer Aussage der Lehrperson sowie das zufällige Auswählen eines Lernenden zur Zusammenfassung der Gruppenergebnisse (Scott & Nakamura, 2023).

Neben der Präsenz der Lehrkraft und ihrer Fähigkeit den Gruppenfokus zu wahren, kann auch die Etablierung von klaren Regeln zu effektivem Classroom Management beitragen. Ophardt und Thiel (2022) weisen darauf hin, dass Regeln unangemessenes Verhalten erst ersichtlich machen. Laut Kiel et al. (2013) muss bei Regelsystemen zwischen Verfahrens- und

Verhaltensregeln unterschieden werden. Während sich Verfahrensregeln auf organisatorische Aspekte beziehen, geht es bei den Verhaltensregeln um die Gestaltung der sozialen Interaktion. Die vereinbarten Regeln sind grundsätzlich für alle Schüler*innen verbindlich, in manchen Situationen ist es jedoch sinnvoll, Verfahrensregeln an die individuellen Dispositionen einzelner Kinder oder Jugendlichen anzupassen, beispielsweise bei von Natur aus sehr unruhigen Schüler*innen. Es wird empfohlen, sich wie bei der Leistungsbeurteilung an der individuellen Bezugsnorm zu orientieren (Kiel et al., 2013).

Alter & Haydon (2017) definieren Regeln als „statements that teachers present to describe acceptable and unacceptable behaviours“ (S. 115). Im Rahmen ihrer Forschungsarbeit analysierten sie 15 empirische Studien zu Klassenregeln sowie 19 Sekundärquellen. In der Sekundärliteratur wurden sieben grundlegende Merkmale effektiver Klassenregeln identifiziert:

- eine begrenzte Anzahl
- gemeinsame Erarbeitung mit den Schüler*innen
- positive Formulierung
- klare und konkrete Formulierung
- sichtbar im Klassenraum ausgehängt
- aktive Vermittlung
- eindeutig mit positiven sowie negativen Konsequenzen verknüpft (Alter & Haydon, 2017, S. 116)

Die Analyse der empirischen Forschung ergab, dass die aktive Vermittlung der Regeln sowie die Verknüpfung mit Konsequenzen die relevantesten Faktoren für wirksame Klassenregeln sind. So sollen Regeln mehrmals mit den Schüler*innen besprochen und eingeübt werden, besonders intensiv bei der Einführung zu Schulbeginn, aber auch kontinuierlich im laufenden Schuljahr (Alter & Haydon, 2017). Vor der Einführung konkreter Klassenregeln sollten grundlegende Normen des sozialen Umgangs thematisiert werden (Ophardt & Thiel, 2017). Scott und Nakamura (2023) empfehlen Regeln schrittweise einzuführen: Zunächst werden sie erklärt, anschließend anhand mehrerer positiver Beispiele veranschaulicht, wobei grundlegende Verhaltensweisen besonders betont werden. Abschließend folgt ein negatives Beispiel, bei dem eine wesentliche Verhaltenskomponente fehlt und die Lehrperson den Schüler*innen

verdeutlicht, dass dieses Verhalten aufgrund dessen nicht korrekt ist (Scott & Nakamura, 2023).

Auch Routinen, beschrieben von Ophardt und Thiel (2022) als „kurze Verhaltensskripts für häufig vorkommende Aktivitäten“, sind für die Steuerung des Unterrichtsflusses bedeutsam. Sie schaffen Struktur und Sicherheit, haben einen zeitsparenden Effekt und können Lehrpersonen entlasten. Zur Einleitung von Routinen können Signale, Gesten oder Symbole eingesetzt werden (Helmke & Helmke, 2015). Ophardt und Thiel (2017) differenzieren zwischen „Instruktionsprozeduren“, die die Lehr-Lern-Aktivitäten betreffen (z.B. die Kontrolle der Hausübung), und „Managementprozeduren“, die auf der organisatorischen Ebene verortet sind (S. 251). Letztere umfassen unter anderem die Anwesenheitskontrolle, die Materialienverteilung und die Gruppenbildung (Ophardt & Thiel, 2017). Besonders die Übergänge zwischen Aktivitäten werden durch Routinen flüssiger (Ophardt & Thiel, 2022). Am effektivsten sind Routinen, die fächer- oder schulübergreifend etabliert sind (Syring, 2017). So empfehlen Brandt und Wiemerslage (2016) für einen schnellen Einstieg in die Unterrichtsstunde mit den Schüler*innen zu Beginn des Schuljahres auszumachen, welche Materialien in jeder Stunde für welches Fach benötigt werden. Dies ermöglicht es den Lernenden, ihren Arbeitsplatz selbstständig vor der Unterrichtseinheit vorzubereiten, sodass der Unterrichtsfluss nicht durch das nachträgliche Holen von Utensilien gestört wird. Zur Unterstützung können Materiallisten im Klassenzimmer angebracht werden (Brandt & Wiemerslage, 2016). Da ein zu stark routinisierter Unterricht die Eigenverantwortung der Schüler*innen einschränken kann, sollten Routinen mit Maß eingesetzt werden (Ophardt & Thiel, 2022).

Anders als Routinen haben Rituale eher symbolischen Charakter. Trudel et al. (2023) schlagen in diesem Zusammenhang vor, regelmäßig präventive *Mind-Body-Health-Strategies* anzuwenden. Dazu zählen beispielsweise Stuhlkreise, in denen die Schüler*innen Erfahrungen und Herausforderungen teilen können, sowie Entspannungs- und Meditationsübungen oder Yoga. Solche Aktivitäten können positive Beziehungen im Klassenzimmer fördern, psychologischen Stress verringern, Konzentrationsproblemen entgegenwirken und die Fähigkeit zur Emotionsregulation stärken.

2.1.4 Unterrichtsstörungen

Trotz proaktivem Handeln und dem umfassenden Einsatz präventiver Classroom Management-Strategien lassen sich Unterrichtsstörungen nicht vollständig vermeiden, so konstatiert Lohmann (2011): „Störungsfreier Unterricht ist eine didaktische Fiktion“ (S. 14).

2.1.4.1 Begriffsklärung

Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs dominiert das interaktionistische Verständnis von Unterrichtsstörungen. So definiert Marusic (2023) Unterrichtsstörungen als „koproduzierte Ereignisse, die sowohl von Lehrpersonen als auch von den Schüler:innen verantwortet sein können und bei denen der Fokus auf Störungen des Lehr-Lern-Prozesses liegt“ (S.14). Störungen werden demnach nicht personenbezogenen Merkmalen und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler*innen zugeschrieben, sondern als Unterbrechung der Interaktionsprozesse zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen angesehen. Aus dieser Perspektive heraus dienen Zurechtweisungen folglich nicht der Verhaltensänderung, sondern primär dem Schutz der gemeinsamen Unterrichtsaktivität (Ophardt & Thiel, 2022). Unterrichtsstörungen entstehen erst, wenn potenzielles Störverhalten von anderen Personen tatsächlich als störend empfunden wird (Marusic, 2023).

2.1.4.2 Arten von Unterrichtsstörungen

Lohmann (2011) unterscheidet vier Formen von Unterrichtsstörungen: „*Verbales Störverhalten, mangelnder Lerneifer, motorische Unruhe und aggressives Verhalten*“ (S. 14). Laut Scherzinger et al. (2017), die eine Interviewstudie zum subjektiven Empfinden von Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden durchführten, empfinden sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen verbales Störverhalten und motorische Unruhe als besonders störend im Unterricht. Lehrpersonen fühlen sich außerdem gestört durch passives Off-Task-Verhalten, also wenn die Schüler*innen nicht mitarbeiten. Sullivan et al. (2014) kamen im Rahmen ihrer Befragung von insgesamt 1380 australischen Lehrpersonen zu dem Schluss, dass unaufgefordertes Sprechen die häufigste Form von Störverhalten darstellt, gefolgt von Arbeitsverweigerung. Sie betonen, dass aggressives Verhalten nur selten beobachtet wird. Auch Hofstetter (2022) zeigt in ihrer Untersuchung zu Unterrichtsstörungen in unterschiedlichen Sozialformen, dass nicht unterrichtsbezogene Kommunikation – unabhängig von der Sozialform – als die am stärksten störende Verhaltensweise wahrgenommen wird.

In Einzel- Partner- und Gruppenarbeitsphasen fühlen sich Lehrpersonen zudem vor allem durch das Herumlaufen und die Untätigkeit der Lernenden gestört. Darüber hinaus fanden Makarova et al. (2014) heraus, dass die Wahrnehmung von Störungen mit dem allgemeinen Störungsausmaß in der Klasse zusammenhängt. So empfinden es sowohl Lernende als auch Lehrende in Klassen mit geringem Störungsaufkommen bereits als störend, wenn Schüler*innen nicht aufpassen, während in Lerngruppen mit einer hohen Störungsfrequenz erst schwerwiegendere Verhaltensweisen als Störungen wahrgenommen werden.

2.1.4.3 Ursachen von Unterrichtsstörungen

Die Reflexion von Lehrpersonen über ihre eigene Ursachenzuschreibung von Unterrichtsstörungen ist von großer Bedeutung (Marusic, 2023). Wenn Lehrkräfte die Ursachen für Unterrichtsstörungen ausschließlich in den persönlichen Merkmalen der Schüler*innen verorten, entlastet sie das zwar von der Verantwortung, doch besteht die Gefahr, dass sie die Situation als unveränderlich betrachten und den Einfluss ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten unterschätzen (Lohmann, 2011). Scherzinger et al. (2017) zeigen, dass Lehrpersonen Unterrichtsstörungen einerseits auf externale Faktoren wie Klassenzusammensetzung, individuelle Schüler*innendispositionen und Gruppendynamik zurückführen, andererseits durchaus den Einfluss ihres eigenen Unterrichtsverhaltens erkennen. Die Studie von Hofstetter (2022) zeigt ein ähnliches Bild, wobei auf Lehrer*innenseite vor allem eine ungenügende Unterrichtsplanung und auf Schüler*innenseite die mangelnde Motivation als Störungsverursacher hervorgehoben werden. Schönbächler et al. (2013) verdeutlichen in ihrer Studie zu Unterrichtsstörungen und Klassenzusammensetzung den positiven Zusammenhang zwischen Klassengröße und dem Ausmaß von Störungen. Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder Sprachproblemen hatte keinen Einfluss auf das Störungsniveau.

2.1.4.4 Umgang mit Unterrichtsstörungen

Ziel im Umgang mit Unterrichtsstörungen ist es, den Lernprozess möglichst schnell wiederherzustellen und Schüler*innen dazu zu befähigen, Verantwortung für ihr eigenes Verhalten sowie ihre Lernentwicklung zu übernehmen (Marusic, 2023). Dafür gelten *Low-Profile-Ansätze* als sinnvoll: Auf Unterrichtsstörungen soll möglichst sparsam, zunächst nonverbal, aber dennoch konsequent und sofort reagiert werden (Syring, 2017). Ermert-Heinz et al. (2015) befürworten die Implementierung eines Ampelsystems als diskrete Intervention. Bei erstmaligem

Störverhalten kommt der oder die Schüler*in in die grüne Phase, bei erneutem Stören in die gelbe Phase und wenn er oder sie die rote Ampelstufe erreicht, folgen Konsequenzen.

Lohmann (2011) stellt 10 Regeln für den gelingenden Einsatz von Interventionen auf. Die Interventionen sollen nicht störender wirken, als die Störung selbst. Es soll eine Liste im Sinne der Null-Toleranz-Politik erstellt werden, in der festgehalten ist, welche Verhaltensweisen unter keinen Umständen toleriert werden. Zudem sollen die Interventionen konsequent erfolgen, die Eskalationsstufen eingehalten und statt Ermahnungen Ich-Botschaften eingesetzt werden. Drohungen und Erpressungen sind unangebracht. Die Konsequenzen sollen logisch und verhältnismäßig sein und mit der Klasse im Vorfeld abgesprochen werden (Lohmann, 2011).

Sullivan et al. (2014) stellen fest, dass Gespräche mit den betroffenen Schüler*innen die am weitesten verbreitete Strategie im Umgang mit Unterrichtsstörungen sind. An zweiter Stelle steht der Einsatz eines Stufensystems mit verschiedenen Eskalationsstufen und jeweiligen Konsequenzen. Auch im Rahmen der Forschungsarbeit von Hofstetter (2022) betrachten Lehrpersonen Gespräche, ebenso wie mündliche Ermahnungen, als sinnvolle Interventionen. Nach Makarova et al. (2014) reagieren Lehrpersonen von Klassen mit einem geringen Störungsausmaß laut Schüler*inneneinschätzung ruhig und flexibel, mit schnell wirksamen Interventionen auf Störungen. Die Lehrpersonen stimmen diesen Einschätzungen zu. In gegensätzlichen Klassen schildern die Lernenden emotionale Reaktionen, Ignoranz der Störungen oder unangebrachte Bestrafungen seitens der Lehrpersonen, die die Einschätzung der Schüler*innen überwiegend als unzutreffend betrachten.

Die Untersuchung von Alter und Haydon (2017) zeigt einen breiten Konsens darüber, dass das (Nicht)-Einhalten von Regeln konsequent mit positiven oder negativen Interventionen verbunden werden soll. Bereits die Hattie-Studie ergab, dass verhaltenspsychologische Strategien wie Belohnung und Bestrafung zum Abbau unerwünschten Verhalten und Aufbau erwünschten Verhaltens weitaus effektiver sind als nicht verhaltenspsychologische Interventionen (Effektstärke $d=0,76$ vs. $d=0,35$) (Hattie & Beywl, 2020, S. 125). Der Aufschwung konstruktivistischer Lerntheorien sorgte dafür, dass behavioristische Strategien bei einigen Pädagog*innen in Verruf gerieten, was Helmke und Helmke (2015) als „kapitaler Fehler“ (S. 9) erachten. Der Fokus sollte jedoch immer auf positiver Verstärkung liegen: Syring (2017) sieht Belohnungen

wie kleine Preise, Urkunden oder Privilegien für das Einhalten von Regeln als sinnvoll an. Kiel et al. (2013) befürworten Belohnungssysteme, bei denen die Schüler*innen durch das Sammeln von Punkten Belohnungen erhalten. Gleichzeitig können bei negativem Verhalten Punkte abgezogen werden. Scott und Nakamura (2023) heben die verbale Bestätigung als wichtigste Form positiver Verstärkung hervor. Ophardt und Thiel (2022) unterstreichen die Wirksamkeit von „prosozialen Botschaften“ und ergänzen, dass „antisoziale Botschaften“, die auf Bestrafung, Schuldgefühle oder Beschämung zur Verhaltensänderung setzen, zu vermeiden sind (Ophardt & Thiel, 2022, S. 20). Im Einklang damit warnen Sullivan et al. (2014) vor der beziehungsbelastenden Wirkung von strafenden Maßnahmen, da diese die Machtposition der Lehrperson stärken. Im Sinne einer lernförderlichen Beziehung gilt daher der Entzug von Privilegien als vorzuziehende Alternative gegenüber härteren Sanktionen (Syring, 2017). Nach Ophardt und Thiel (2022) ist in Konfliktsituationen ein Übergang zur Metakommunikation im Rahmen eines außerunterrichtlichen Konfliktgesprächs notwendig.

Verschiedene Studien zeigen, dass sich die Classroom Management-Kompetenzen von Lehrpersonen mit zunehmender Berufserfahrung verbessern: König und Kramer (2016) verglichen in ihrer Studie das allgemeine pädagogische Wissen sowie die Classroom Management-Expertise von angehenden Lehrkräften, Berufsanfänger*innen und erfahrenen Lehrpersonen. Dabei zeigte sich, dass bereits Lehrkräfte, die erst seit Kurzem unterrichten, über ein höheres pädagogisches Wissen verfügen als Auszubildende, während die Expertise im Classroom Management erst im weiteren Berufsverlauf zunimmt. Die Untersuchung von Wolff et al. (2016) zur Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen mittels *Eye-Tracking-Methoden* ergab, dass sich erfahrene Lehrkräfte mehr auf relevante Unterrichtssituationen fokussieren als Noviz*innen, deren Blick eher im Klassenzimmer umherschweift. Im Gegensatz zu Noviz*innen behalten Expert*innen störungsanfällige Bereiche kontinuierlich im Blick, wobei die Aufmerksamkeit vor allem auf die umgebenden Schüler*innen gerichtet ist. Dies bestätigen Stahnke und Blömeke (2022) in einer ähnlichen Expert*innen-Noviz*innen-Studie: Erfahrene Lehrkräfte konzentrieren sich stärker auf das Lernen der Schüler*innen und schenken der Lernumgebung und dem situativen Kontext (z.B. der Unterrichtsphase) mehr Beachtung. Wolff et al. (2016) sehen dies darin begründet, dass Expert*innen mehr Wissen darüber haben, wie sich problematische Unterrichtssituationen auf das gesamte Unterrichtsgeschehen auswirken können.

Gonszcz (2014) stellt im Zuge einer Lehrer*innenbefragung fest, dass sich der Großteil der Lehrpersonen Classroom Management-Strategien durch eigenständiges Erproben, Intuition und im Selbststudium aneignet. In der Fachliteratur besteht daher Konsens darüber, dass Classroom Management-Kompetenzen bereits während der Ausbildung praxisnah vermittelt und gezielt trainiert werden sollten – nicht zuletzt im Hinblick auf die langfristige Gesundheit von Lehrkräften (Kiel et al., 2013; Ophardt & Thiel, 2017; Sabornie & Espelage, 2023).

2.1.5 Classroom Management als Beitrag zur Lehrer*innengesundheit

Die *ATPHS-Studie* zeigt, dass über die Hälfte der befragten Lehrpersonen ein hohes Risiko für Burnout aufweisen, wobei jüngere Lehrer*innen eher gefährdet sind als erfahrenere Lehrkräfte (IfGP, 2023). McCarthy et al. (2023) identifizieren Classroom Management, insbesondere das disziplinäre Verhalten von Schüler*innen, als einen der häufigsten Stressauslöser im Lehrberuf. In Einklang damit heben Ophardt und Thiel (2022) hervor, dass ein starkes Belastungserleben von Lehrpersonen vor allem durch Unterrichtsstörungen sowie die Angst davor verursacht wird. Als präventive Faktoren für Burnout nennen sie fundiertes Wissen über Classroom Management und hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in diesem Bereich (Ophardt & Thiel, 2022). Verschiedene Studien belegen, dass Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit im Classroom Management ihren Unterricht als erfolgreicher wahrnehmen, weniger emotionale Erschöpfung durch Unterrichtsstörungen erleben und ein höheres berufliches Wohlbefinden haben (Dicke et al., 2014; IfGP, 2023; Lauermann & ten Hagen, 2021; Lazarides et al., 2020).

Wettstein & Scherzinger (2022) differenzieren im Umgang mit herausfordernden Situationen im Schulalltag zwischen funktionalen und dysfunktionalen Strategien: Sie empfehlen das aktive Suchen von sozialer Unterstützung, emotionsfokussierte Bewältigungsstrategien, die zwar das Problem nicht unmittelbar lösen, aber belastende Gedankenspiralen verhindern, sowie kognitive Strategien zur Umdeutung und Neubewertung einer Situation. Als dysfunktionales Verhalten erachten sie unter anderem das Verleugnen von wahrgenommenen Unterrichtsstörungen und den Aufbau einer emotionalen Distanz zu den Schüler*innen. Laut den Ergebnissen der *ATPHS-Studie* leistet soziale Unterstützung für österreichische Pädagog*innen den wichtigsten Beitrag zur Stressbewältigung, gefolgt von positivem Denken (IfGP, 2023).

2.2 Der fachpraktische Unterricht

2.2.1 Begriffsklärung

Im fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht geschieht Lernen „im Prozess der realen und herstellenden Ausführung von Tätigkeiten“ (Angele et al., 2021, S. 236). Mit *Fachpraxis Ernährung* ist hauptsächlich die Nahrungszubereitung im Unterricht gemeint. Im Rahmen der Nahrungszubereitung werden Speisen nach definierten Kriterien zubereitet. Durch das eigenständige Erproben und Üben von theoretisch Gelerntem sollen Handlungssicherheiten und Routinen entwickelt werden, die sich auf den Alltag oder das Berufsleben übertragen lassen (Buchner, 2011). Die D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung spricht von der „Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Anwendung der ernährungswissenschaftlichen Erkenntnisse in Alltag und Beruf notwendig sind“ (evb-online, 2010, o.S.). Die Nahrungszubereitung gliedert sich üblicherweise in folgende vier Phasen: „*Vorbereitung, Durchführung, Essen und Nachbereitung*“ (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 26–28). Die Vorbereitung umfasst die Planung und Organisation des Einkaufs, die Auswahl der Rezepte und die Arbeitsablaufplanung. In der Phase der Durchführung werden die Schüler*innen meist in Gruppen eingeteilt, die dann einzelne Speisen herstellen. Das Essen stellt ein Teil des Lernprozesses dar, im Zuge dessen Arbeitsergebnisse angemessen präsentiert und nach verschiedenen Kriterien (z. B. Zubereitungsmethode, Geschmack etc.) bewertet werden. Im Rahmen der Nachbereitung wird die Schulküche sorgfältig aufgeräumt, wofür genügend Zeit eingeplant werden muss (Bartsch & Bürkle, 2013). Bestenfalls entwickeln sich hierfür im Laufe der Zeit Routinen. Da die Nahrungszubereitung an sich ein komplexer Vorgang ist (Buchner, 2013), stellt dieser spezifische Teil von Unterricht besondere Anforderungen an das Classroom Management.

In der nachfolgenden Analyse des Lehrplanes, des Referenzrahmens und des REVIS-Curriculums wird untersucht, welchen Stellenwert die Fachpraxis Ernährung in verschiedenen Rahmenkonzepten der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung hat.

2.2.2 Lehrplanbezug

Im Unterrichtsfach *Ernährung und Haushalt* sollen die Lernenden laut dem österreichischen Lehrplan für die Mittelschule kulturelle Kernkompetenzen erwerben, die für die Alltagsbewältigung und eine selbstbestimmte Lebensführung unerlässlich sind. Basierend auf dem Prinzip

der Handlungsorientierung gilt es verschiedene Formen der Fachpraxis umzusetzen, wofür fachspezifische Unterrichtsräume (Lehrküchen), die grundlegende Anforderungen an Ausstattung, Hygiene und Sicherheit erfüllen, genutzt werden sollen. Zur bestmöglichen Verknüpfung von Theorie und Praxis sieht der Lehrplan eine zweistündige Blockung des Unterrichts vor. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit spielen im Fach *Ernährung und Haushalt* eine wichtige Rolle (RIS, 2025). Neben *Ernährung des Menschen, Gesundheit des Menschen, Produktion und Konsum von Lebensmitteln, Nachhaltigkeit* und *Haushalten und Wirtschaften* führt der Lehrplan die *Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung* als ein eigenes zentrales fachliches Konzept an und hebt deren Stellenwert für die Gestaltung des individuellen Essalltags sowie des gemeinschaftlichen Lebens hervor. Als bedeutende Aspekte werden „Organisation, Hygiene, Sicherheit, Kreativität, Förderung der Feinmotorik“ sowie „soziokulturelle und ästhetisch-kulturelle Aspekte des Essens (Alltagskultur und Kultur der Vielfalt)“ genannt (RIS, 2025, S. 131). Im Bereich der Kompetenzbeschreibungen wird der Gesundheits- und Nachhaltigkeitsaspekt im Kontext der Nahrungszubereitung betont: Die Lernenden sollen „grundlegende Techniken der Nahrungszubereitung gesundheitsorientiert und ressourcenschonend anwenden“ können (RIS, 2025, S. 132).

2.2.3 Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung

Da Inhalte der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung in Österreich in verschiedenen Schultypen und unterschiedlich benannten Unterrichtsfächern vermittelt werden, wurde der *Referenzrahmen des Thematischen Netzwerks Ernährung* von Expert*innen als Orientierungshilfe und gemeinsame Grundlage für den formalen Bildungsbereich entwickelt. Das Kompetenzmodell umfasst jeweils fünf Hauptkompetenzen in den Lernfeldern *Ernährung des Menschen* und *Haushalt und Konsum*. Diese gliedern sich wiederum in Teilkompetenzen, angepasst an das Niveau der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung und Sekundarstufe Berufsbildung (Buchner et al., 2018). Im Kontext des fachpraktischen Unterrichts mit Fokus auf die Nahrungszubereitung erscheinen folgende Haupt- und Teilkompetenzen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung als besonders relevant:

Tabelle 3: Ausgewählte Kompetenzen aus dem Österreichischen Referenzrahmen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (Eigene Darstellung; nach Buchner et al. 2018, S. 23–26)

Hauptkompetenz	Teilkompetenz Sekundarstufe I	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann...
EB 4: Nahrung qualitätssichernd zubereiten	Grundlegende Techniken der Nahrungszubereitung beherrschen können.	- Grundnahrungsmittel unter Berücksichtigung ihrer Eigenschaften in der Küche verarbeiten. - Grundlegende, nährstoffschonende Garverfahren anwenden. - Fertig- und Halbfertigprodukte unterscheiden und aufwerten.
EB 5: Ernährung gesund und nachhaltig gestalten	Eigenverantwortung für den persönlichen Lebensstil übernehmen.	- einfache, vollwertige Speisen herstellen.
VB 4: Ressourcen verantwortungsbewusst managen	Die Vielfalt der Ressourcen für die Lebensgestaltung im Privathaushalt kennen.	- Arbeitsabläufe ergonomisch und sicher planen und gestalten.

Wie Tabelle 3 verdeutlicht, finden sich nicht nur Anknüpfungspunkte an das Lernfeld *Ernährung des Menschen*, sondern über die ergonomische Planung von Arbeitsabläufen, die im Rahmen der Nahrungszubereitung und des Küchenmanagements von großer Bedeutung ist, auch Bezüge zum Lernfeld *Haushalt und Konsum*.

2.2.4 REVIS-Curriculum

Das deutsche Äquivalent zum österreichischen *Referenzrahmen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung* wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen [REVIS]* von einer Fachgruppe von Expert*innen aus dem Lernfeld *Ernährung und Haushalt und Konsum* entwickelt. Das *REVIS-Curriculum* bietet mit der Formulierung von neun Bildungszielen für die Sekundarstufe I einen Orientierungsrahmen für die schulische Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung in Deutschland und hebt die Bedeutung eines subjektorientierten Zugangs zum Lernen im Kontext von Ernährung und Gesundheit

hervor. Hinsichtlich der Thematik dieser Masterarbeit ist insbesondere Bildungsziel 3 von Interesse: „Die Schüler und Schülerinnen handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung“ (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005, S. 22). Laut Kompetenzbeschreibung sollen die Lernenden ein Verständnis für die kulturellen Hintergründe sowie für die Bedeutung und Funktion von Mahlzeiten entwickeln. Ergänzend zu den im österreichischen Referenzrahmen angeführten Qualitätsindikatoren, wie der Planung und Herstellung von Speisen sowie der Anwendung grundlegender Techniken der Nahrungszubereitung, betont das *REVIS-Curriculum* zusätzlich die Bedeutung der Wertschätzung der mit der Nahrungszubereitung verbundenen Arbeit und der kritischen Reflexion von Informationen und Anleitungen (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005). Das Kompetenzmodell orientiert sich an den sieben Themenfeldern des *europäischen Kerncurriculums* für das Lernfeld Ernährung und erweitert diese um die Dimension der Verbraucher*innenbildung. Bezüglich der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung werden im *europäischen Kerncurriculum*, das 1999 veröffentlicht wurde und seither wichtige Impulse für die nationale Bildungsarbeit im Lernfeld *Ernährung und Konsum* setzt, der „ästhetisch-kulinarische Umgang mit Nahrungsmitteln“ sowie „(inter)kulturelle, historische, soziale und religiöse Bezüge“ hervorgehoben (Heindl, 2004, S. 228).

2.2.5 Handlungsorientierung

2.2.5.1 Begriffsklärung

Die Handlungsorientierung ist neben der Subjekt-, Kompetenz- und Wissenschaftsorientierung ein zentrales fachdidaktisches Prinzip zur Unterrichtsgestaltung im Fach *Ernährung und Haushalt* (Angele et al., 2021). Dem handlungsorientierten Unterricht wird hohe Bildungseffektivität zugesprochen (Bender, 2013; Buchner et al., 2018). Lernen erfolgt dabei durch den aktiven Vollzug von Handlungen seitens der Schüler*innen. Lernen durch Handeln lässt sich reformpädagogischen Bildungskonzepten zuordnen und erfährt im Rahmen von kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorien einen Aufschwung. Das Prinzip basiert auf der Vorstellung, dass Lernen ganzheitlich geschieht – mit Kopf, Herz und Hand (Angele et al., 2021).

Handlungsorientierter Unterricht charakterisiert sich durch fünf didaktische Prinzipien:

- Interessensorientierung
- Selbsttätigkeit und Führung
- Verbindung von Kopf- und Handarbeit
- Einübung in solidarisches Handeln
- Produktorientierung (Meyer, 1987; Jank & Meyer, 2011; Gudjons, 2008, zitiert nach Bender, 2013, S. 52)

Handlungsorientierter Unterricht umfasst vielfältige methodische Zugänge, die nicht unbedingt eine Küchenpraxis vorsehen, wie beispielsweise Schüler*innenwarentests oder Rollenspiele (Bender, 2013).

2.2.5.2 Spezifikation von Handlungen

Handlungen umfassen alle zielgerichteten, planvollen, materiellen Tätigkeiten sowie soziale Verhaltensweisen (Peterßen, 2009). Buchner (2013) nennt im Kontext von handlungsorientiertem Unterricht folgende Merkmale von Handlungen: „zielgerichtet, geplant, selbstständig, vollständig, mehrperspektivisch“ (S. 6). Da Handeln intentional ist und eine bewusste Auswahl zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten erfordert, ist es immer mit Verantwortung verbunden. Jede Handlung gründet bewusst oder unbewusst auf subjektiven Wertekonzepten, die ihr Sinn und Bedeutsamkeit verleihen. Individuelle Handlungsdispositionen wie Bedürfnisse, Motive, Interessen, Handlungsüberzeugungen, Bewältigungsstile und die Fähigkeit zur Selbstregulation beeinflussen maßgeblich die Lernbereitschaft der Schüler*innen und die Attribuierung von Erfolg oder Misserfolg der Handlungen. Jede zielgerichtete Handlung durchläuft eine Motivations- und Volitionsphase und umfasst Rückkoppelungsvorgänge zwischen dem angestrebten Zielzustand und dem tatsächlichen Handlungsergebnis, worauf im Folgenden näher eingegangen wird. (Angele et al., 2021).

2.2.5.3 Das Modell der vollständigen Handlung

Handlungsorientierter Unterricht basiert auf dem Grundmodell der vollständigen Handlung, dessen Metastruktur sich kontextunabhängig auf Handlungen aller Art übertragen lässt. Wie in Abbildung 3 ersichtlich ist, wird der Handlungsablauf in eine *präaktionale Planungsphase*,

aktionale Durchführungsphase und *postaktionale Bewertungsphase* unterteilt (Angele et al., 2021).

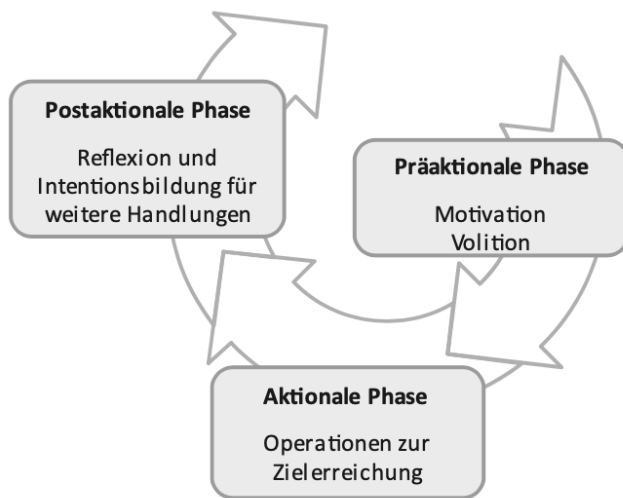


Abbildung 3: Das Grundmodell einer vollständigen Handlung (Angele et al., 2021, S. 226)

In der *präaktionalen Phase* wird ein Ziel – ein „ideell vorweggenommenes Resultat“ – definiert (Angele et al., 2021, S. 232). Im fachpraktischen Unterricht wird im Rahmen der Nahrungszubereitung beispielsweise eine Mahlzeit als Handlungsprodukt festgelegt (Bartsch & Bürkle, 2013). Im nächsten Schritt wird ein Handlungsplan erstellt, wobei komplexe Handlungen in kleinere Teilhandlungen und -ziele unterteilt werden können. Handlungsmöglichkeiten müssen hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit und Wünschbarkeit abgewogen werden (Angele et al., 2021). Den Antrieb für Handlungen liefern Motive, die aus eigenen Bedürfnissen, gesellschaftlichen Erwartungen, situativen Aufforderungen oder Erfolgsaussichten entstehen können (Buchner, 2011). Entscheidend für erfolgreiches Handeln ist der Übergang von der Motivation zur Volition. In der Volitionsphase werden konkrete Vorsätze gefasst und ein Verpflichtungsgefühl zur Zielerreichung entwickelt (Angele et al., 2021).

In der *aktionalen Phase* werden die Operationen zur Zielerreichung durchgeführt. Im Kontext der Adaptierung von Handlungsplänen zur Aufrechterhaltung der Handlung spielt die Volition auch in dieser Handlungsphase eine wichtige Rolle (Angele et al., 2021).

In der *postaktionalen Phase* werden sowohl das Handlungsprodukt als auch der Lernprozess rückblickend evaluiert (Buchner et al., 2018). Im Rahmen von Aktions-Reflexionsschleifen wird durch den Vergleich von IST- und SOLL-Zustand kontrolliert, ob das Ziel bereits erreicht wurde.

Ist dies nicht der Fall, wird die Handlung mit adaptierter Vorgehensweise wiederholt. Die Handlung ist erst abgeschlossen, wenn der Zielzustand erreicht ist (Angele et al., 2021).

Laut Buchner (2013) lassen sich die Schritte im Handlungsprozess wie folgt zusammenfassen: „Informieren - Beraten und Entscheiden - Ausführen - Kontrollieren - Bewerten“ (Buchner, 2013, S. 8).

Werden Handlungen auf externe Anweisung hin durchgeführt, beispielsweise beim Arbeiten unter Zeitdruck in der Schulküche, entspricht dies nicht den Anforderungen des handlungsorientierten Unterrichts (Angele et al., 2021). Laut Buchner (2011) besteht die Gefahr, dass unter dem Druck, eine geschmacksvolle Mahlzeit herzustellen, das Handeln in isolierte Tätigkeiten zerfällt und der ganzheitliche Charakter des Lernens im fachpraktischen Unterricht verloren geht. Erst durch das Durchlaufen aller Phasen der vollständigen Handlung und durch Selbstständigkeit sowie Selbstverantwortlichkeit im Handeln, kann die Handlungsorientierung ihr volles Potenzial entfalten (Buchner, 2013).

2.2.5.4 Instruktion vs. Konstruktion

Zur Weiterentwicklung subjektiver Handlungstheorien ist in der Fachpraxis Ernährung theoriegeleitete Instruktion notwendig (Buchner, 2011). Bei der Instruktion übernimmt die Lehrkraft die Rolle des aktiven Moderators und Wissen wird durch Präsentation, Demonstration und Übungen vermittelt. Konstruktivistische Ansätze stellen hingegen den aktiven Lernprozess der Schüler*innen in den Mittelpunkt (Engel, 2019). Im fachpraktischen Ernährungsunterricht gilt es, das dichotome Verständnis von Instruktion und Konstruktion aufzubrechen (Engel, 2019). Engel (2019) betont, dass die Instruktion von grundlegendem Wissen notwendig ist und im gelungenen Ernährungsunterricht Konstruktion und Instruktion als hierarchische Symbiose miteinander verknüpft sind. Laut Buchner (2011) wird häufig auf eine umfassende Arbeitsunterweisung verzichtet, um der Schüler*innenerwartung zu entsprechen und möglichst rasch mit der praktischen Arbeit zu beginnen.

2.2.6 Didaktische Konzeptionen

2.2.6.1 Arbeitsunterricht

Arbeitsunterricht ist eine didaktische Konzeption, die sich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuordnen lässt. Unter dem Stichwort *Können-Lernen* zielt Lernen durch Arbeiten nicht nur

auf den sachgerechten Umgang mit Materialien und Werkzeugen und auf das Beherrschen motorischer Fertigkeiten ab, sondern soll tiefere Erkenntnismöglichkeiten im konkreten Handeln eröffnen (Angele et al., 2021). Lernen erfolgt durch „reale Werk Tätigkeit“ (S. 524) – durch Erfahrungen und Erkenntnisse, die im Laufe des Arbeitsprozesses gewonnen werden (Angele et al., 2021). Lernen durch Arbeiten umfasst sowohl unbewusstes, informelles Lernen als auch sorgfältig geplante und strukturierte Lernarrangements. Arbeitsunterricht bildet die übergeordnete didaktische Konzeption für die Nahrungszubereitung im Unterricht. Zur Gestaltung mündlicher und praktischer Arbeitsunterweisungen kommt im Arbeitsunterricht typischerweise die *Vier-Stufen-Methode der Instruktion* zum Einsatz, die im Rahmen des Lernweges 4 auf die Nahrungszubereitung im fachpraktischen Unterricht übertragen wurde und im folgenden Kapitel näher erläutert wird (Angele et al., 2021).

2.2.6.2 Lernweg 4: Kochen wie ein Profi

Mit dem Ziel, angehenden Lehrkräften eine Hilfestellung in der Planung sowie Reflexion von Unterricht zu bieten, arbeiteten Angele et al. (2021) fünf Lernwege (fachdidaktische Konzeptionen) für die Gestaltung eines guten Fachunterrichts heraus. Alle Konzeptionen basieren auf einer schüler*innenorientierten Unterrichtsgestaltung, wobei jeder Lernweg eine andere fachliche Kernkompetenz in den Fokus rückt. Die Lernwege wurden als mittelfristige Planungen konzipiert, wobei jeder Lernweg mehrere Unterrichtseinheiten umfasst, die unter dem Motto der jeweiligen Grundidee des Lernens stehen. Im Lernweg 4 *Kochen wie ein Profi* bilden „Grundfertigkeiten zu Kultur und Technik der Nahrungszubereitung“ die zentrale Kernidee (Angele et al., 2021, S. 439).

Die Ziele der Nahrungszubereitung sollen sich dabei am Schulziel orientieren. Bezüglich des Handlungsprodukts werden Mahlzeiten nach definierten Gütekriterien, etwa der Zutatenkombination, Speisenfolge, Zubereitungsart oder Präsentation der Speisen hergestellt. Auf Prozessebene soll Handlungskompetenz aufgebaut werden, indem Handlungsrouinen im Hinblick auf die jeweiligen Produktkriterien ausgebildet werden, zum Beispiel im Bereich der Sicherheit, Hygiene, Unfallvorsorge oder Arbeitsablaufplanung (Buchner, 2011). Angele et al. (2021) weisen darauf hin, dass beim Lernen im Arbeitsunterricht in der Schulküche zwischen handwerklich-technischen und sozialen Aspekten unterschieden werden muss. Soziales Handeln meint die Zusammenarbeit und gemeinsame Aufgabenbewältigung in der Gruppe und spielt im Kontext des Arbeitsmanagements in der Lehrküche eine große Rolle. Obwohl die

Nahrungszubereitung das gesamte Küchenmanagement umfasst, konzentriert sich der Lernweg 4 auf das praktische Arbeiten in der Schulküche und die Kompetenz „Nahrung qualitätssichernd zubereiten“ (Angele et al., 2021; Buchner et al., 2018, S. 23). Dabei steht nicht die Perfektion von handwerklichen Fertigkeiten im Vordergrund, sondern der durch das konkrete Handeln initiierte Erkenntnisgewinn im Bereich der qualitätssichernden Nahrungszubereitung (Angele et al., 2021). Abbildung 4 veranschaulicht die vier Phasen des Lernweges 4:

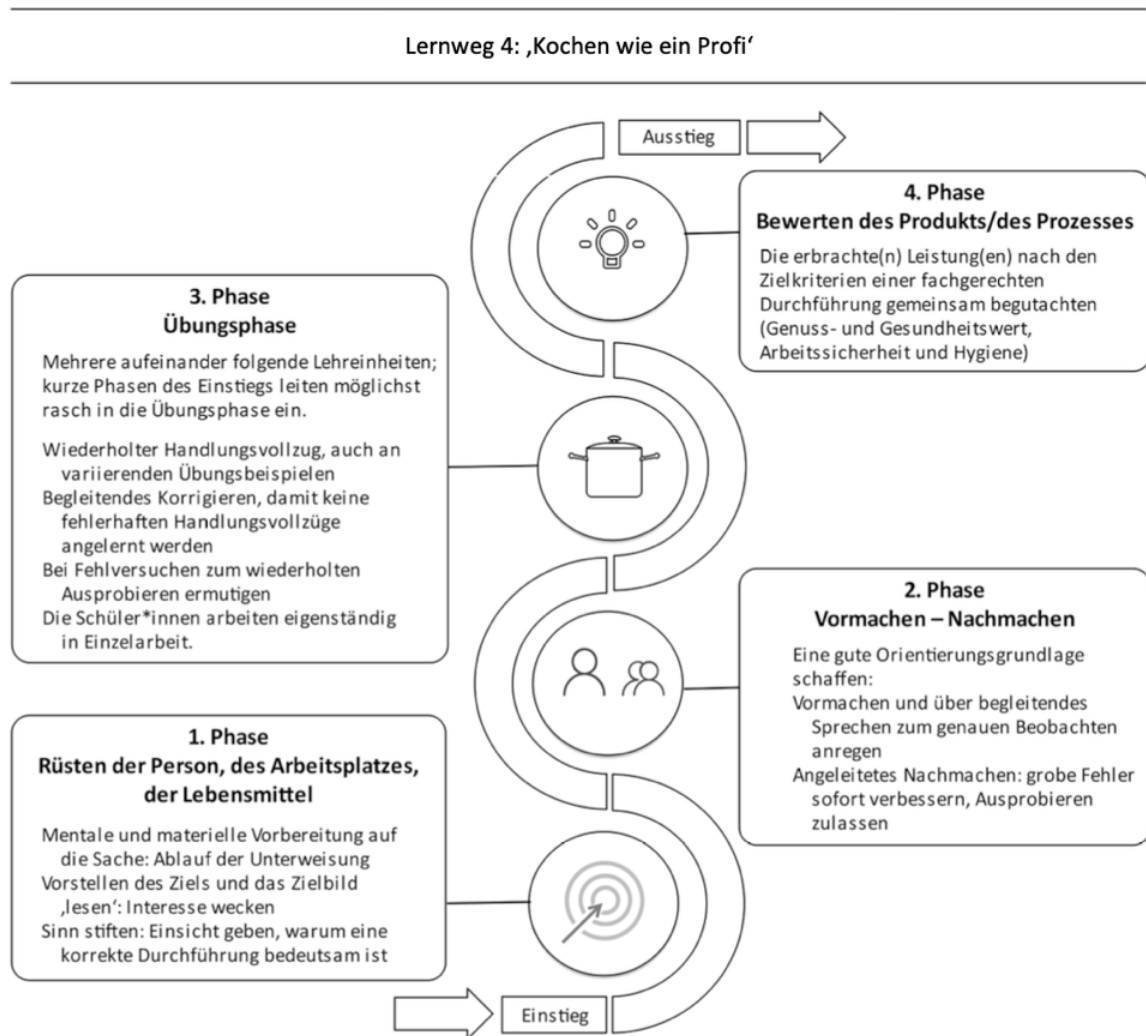


Abbildung 4: Lernweg 4 im Überblick (Angele et al., 2021, S. 527)

Dialogisches Lernen

Da sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrkräfte ihre eigenen Theorien in den Unterricht mitbringen und die Schüler*innen über individuelles Vorwissen und Vorerfahrungen verfügen, wird der Unterricht in der Lehrküche als *Lehren und Lernen im Dialog* aufgefasst. Die Vorerfahrungen der Lernenden sollen folglich ernst genommen werden. Die Schüler*innen sollen im

Unterricht jedoch nicht Verhaltensweisen aus dem familialen Kontext nachahmen. Der Unterricht orientiert sich an professionellen Arbeitstechniken (Angele et al., 2021). Laut Methfessel & Schlegel-Matthies (2013) stärkt eine offene Kommunikation über das Unterrichtsziel die Bereitschaft der Schüler*innen sich auf neue Erfahrungen einzulassen. Daran angelehnt betonen Bartsch und Bürkle (2013), dass Kinder und Jugendliche in der Regel von der Sinnhaftigkeit bestimmter Techniken überzeugt werden können, wenn sie die Vor- und Nachteile verschiedener Methoden anhand fachlicher Kriterien abwägen.

Die Bedeutung des Übens

Handelndes Lernen ist dann erfolgreich, wenn durch die Abstraktion von Mustern und Gesetzmäßigkeiten Handlungsschemata herausgebildet werden, die sich auf neue Handlungssituationen übertragen lassen (Buchner, 2011). Voraussetzung für das Lernen im Lernweg 4 ist demnach, dass alle Schüler*innen die Gelegenheit haben die handwerklichen Tätigkeiten in Einzelarbeit zu erproben und zu üben (Angele et al., 2021). Erst wenn eine Handlung oft genug wiederholt wird, bilden sich daraus Fertigkeiten und Routinen. Im Unterricht fehlen jedoch oft zeitliche und räumliche Ressourcen, um ausreichend üben zu können. Das Fehlen von Schulküchen bzw. deren mangelhafte Ausstattung beeinträchtigt daher erheblich das Lernen im Fach *Ernährung und Haushalt* (Buchner, 2011). Als Lösungsansatz wurde im Rahmen des *REVIS-Projekts* eine mobile Esswerkstatt entwickelt, die zwar keine Alternative zur Schulküche im fachpraktischen Unterricht der Sekundarstufe I darstellt, jedoch durch ein Kochfeld und zusätzlichen Stauraum eine sinnvolle Ergänzung bieten kann (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005).

Didaktisch-Methodisches Vorgehen

Das Durchlaufen des vollständigen Arbeitszyklus – der in Abbildung 4 dargestellten vier Phasen des Lernens – ist Voraussetzung für die Entwicklung handwerklicher Fertigkeiten. Das instruktionale Vorgehen im Lernweg 4 orientiert sich an der *Vier-Stufen-Methode des Lehrens*, wobei jede Lernphase einer der vier Stufen entspricht. Im Sinne des *Cognitive Apprenticeship-Ansatzes* begleiten die Lehrpersonen den Lernprozess und nehmen sich zur Förderung der Eigenständigkeit der Schüler*innen schrittweise zurück. Sie wenden dabei die Techniken des *Modeling*, *Coaching*, *Scaffolding* und *Fading Out* aus der handwerklichen Meisterlehre an und stellen

sicher, dass die Schüler*innen nicht vorzeitig aus dem Arbeitszyklus aussteigen (Angele et al., 2021).

Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung wird der gesamte Arbeitsablauf in kleinere Abschnitte unterteilt und unter Berücksichtigung der sozialen, zeitlichen und materiellen Rahmenbedingungen sowie der Zielsetzung analysiert (Angele et al., 2021; Buchner, 2011). Diese Arbeitsablaufanalyse dient zur Auswahl jener Handlungsschritte, die neu oder herausfordernd für die Lernenden sind. Diese werden mithilfe der *Vier-Stufen-Methode* vorgezeigt und erprobt. Der Zeitpunkt der Demonstration ist von den situativen Rahmenbedingungen abhängig (Angele et al., 2021).

Die Fähigkeit, gute mündliche und schriftliche Anleitungen geben zu können, stellt im fachpraktischen Unterricht in *Ernährung und Haushalt* eine wichtige Kompetenz der Lehrenden dar. Wie bereits erwähnt, kann im fachpraktischen Unterricht nicht von einem gemeinsamen Erfahrungswissen aller Schüler*innen ausgegangen werden. Im Sinne des dialogischen Lernens wird Wissen gemeinsam konstruiert, zum Beispiel durch Gespräche zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. (Angele et al., 2021). Angele et al. (2021) weisen darauf hin, dass das sinnerfassende Lesen von Rezepten, unter anderem aufgrund der verwendeten Fachbegriffe, für viele Schüler*innen eine Herausforderung darstellt. Buchner (2011) schlägt in diesem Kontext vor, das Verständnis durch Abbildungen des Zielzustands und Text-Bild-Kombinationen, die komplexe Abläufe beschreiben, zu erleichtern. Im Hinblick auf mündliche und praktische Instruktionen, die im Unterricht zur Moderation, Arbeitsunterweisung oder Wissensvermittlung dienen, gilt es auf eine verständliche Kommunikationsweise zu achten: Die Anleitungen sollen kurz und präzise in einfacher Sprache formuliert sowie übersichtlich gegliedert werden. Ausgewählte Medien sollen anschaulich und anregend sein. In instruktionalen Lehr-Lern-Settings sollte die Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden berücksichtigt werden (Angele et al., 2021).

2.2.6.3 Handelndes Lernen nach Tornieporth et al. (2017)

Das *Unterrichtsexperiment zum handelnden Lernen* von Tornieporth et al. (2017) verdeutlicht, dass dem begleitenden Sprechen im handlungsorientierten Unterricht eine große Bedeutung zukommt. Die Forschungsarbeit basiert auf der *Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen* von Pjotr Galperin, der zufolge jede Handlung einen Orientierungs-

Ausführungs- und Kontrollteil umfasst. Zunächst sollen die Lernenden eine Vorstellung vom Handlungsablauf – eine „vollwertige Orientierungsgrundlage“ – bekommen (Tornieporth et al., 2017, S. 6). Es lohnt sich dafür genügend Zeit einzuplanen, da die Schüler*innen dadurch später Aufgaben auf Anhieb durchführen können und so Zeit gespart werden kann. In der nächsten Etappe führen die Schüler*innen die Handlung selbst aus und üben. Schlussendlich wird die Handlung versprachlicht, ohne dass sie gleichzeitig praktisch umgesetzt wird. Wenn der Handlungsablauf ohne konkrete Ausführung gedanklich rekonstruiert werden kann, ist die Verinnerlichung abgeschlossen und der Handlungsablauf wird zur Fertigkeit (Tornieporth et al., 2017).

Im Rahmen des Unterrichtsexperiments von Tornieporth et al. (2017) demonstrierte die Lehrperson in der ersten Unterrichtseinheit als Orientierungsgrundlage, wie verschiedenes Gemüse sachgerecht zerkleinert wird. Während der Demonstration gab sie Hinweise zu den Arbeitsutensilien, nannte wichtige Begriffe, zerlegte die Handlung in kleinere Teilhandlungen und gab allgemeine Tipps zu Technik, Sicherheit etc. Anschließend führten die Schüler*innen die Handlungen selbst durch und übten die korrekte Ausführung. Danach versprachlichten sie die Handlung, indem sie beispielsweise in Partnerarbeit zusammenarbeiteten und eine*r blind Arbeitsanweisungen gab, die der oder die andere ausführte. Darüber hinaus notierten die Schüler*innen am Ende der Stunde in Einzelarbeit wichtige Informationen zum Handlungsvollzug. Eine Woche später zeigten sich bei der Anwendung der Schneidetechniken deutliche Verbesserungen, obwohl die Handlung dazwischen nicht geübt wurde. Durch die Technik der Versprachlichung konnte die handwerkliche Tätigkeit in geistiges Wissen überführt werden und läuft nun automatisiert ab (Tornieporth et al., 2017).

2.2.7 Aktueller Forschungsstand

Die Thematik dieser Masterarbeit wurde inspiriert durch das Aktionsforschungsprojekt *Umgang mit Unterrichtsstörungen*, das im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars im Lehramtsstudiengang *Master Haushaltsökonomie und Ernährung* (Begleitseminar zur Masterpraxis im Wintersemester 2024) entwickelt, durchgeführt und vorgestellt wurde. Das Projekt fokussiert auf die in der Fachpraxis auftretenden Unterrichtsstörungen, die mittels einem Beobachtungsbogen protokolliert wurden. Kamper (2024) beobachtete, dass Unterrichtsstörungen in allen Unterrichtsphasen, vor allem aber während der Nachbereitung, auftreten. Dabei stören immer wieder dieselben Schüler*innen. Motivierende Worte der Lehrperson entfalten nur bei

einem Teil der Lernenden ihre Wirkung, während sie bei anderen keinen Einfluss haben. Am häufigsten äußern sich Unterrichtsstörungen in der Form von privaten Unterhaltungen. Kamper (2024) unterstreicht diesbezüglich, dass die Ablenkung durch private Gespräche wiederholt zu gefährlichen Situationen in der Schulküche führte. Sie beobachtete zudem, dass ohne klare Zuteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten bestimmte Arbeiten von niemandem freiwillig übernommen werden (Kamper, 2024).

Darüber hinaus liefern Wukowitsch und Gratzner (2024) als eine der wenigen Studien aktuelle Erkenntnisse zur Alltagsrealität des fachpraktischen Ernährungsunterrichts. Im Rahmen der qualitativ-empirischen Studie wurden drei Lehrpersonen mithilfe der *Photovoice-Methode* dazu angehalten in jeweils zehn Aufnahmen verschiedene Parameter festzuhalten, die das Classroom Management positiv bzw. negativ beeinflussen. Anschließend wurden die Bilder im Rahmen von halbstrukturierten Leitfadeninterviews diskutiert. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem auf struktureller Ebene Herausforderungen bestehen. Während die Größe und Grundausstattung der Schulküche als ausreichend eingestuft werden, bemängeln Lehrkräfte unter anderem die Licht, Lärm- und Luftverhältnisse der Lehrküche. Die interviewten Lehrer*innen wünschen sich, dass die Unterrichtsräume zukünftig in Absprache mit Fachlehrpersonen konzipiert werden. Als weitere Herausforderung werden von allen Befragten fehlende finanzielle Ressourcen genannt. So werden Küchengeräte beispielsweise aus Kostengründen nicht repariert oder ersetzt. Des Weiteren sind die Lehrküchen an manchen Schulen durchgehend belegt, was den Lehrpersonen ein hohes Maß an Flexibilität im Zeitmanagement abverlangt und das Lernen im Fach *Ernährung und Haushalt* beeinträchtigen kann. Aus den Interviews geht auch hervor, dass teilweise der Zusammenhalt im Kollegium fehlt. So fühle sich niemand für die Instandhaltung der Arbeitsgeräte verantwortlich und der Umgang mit den Küchenutensilien wird als nachlässig beschrieben. Als positiv hervorgehoben wird die soziale und kulturelle Dimension des Lernens im fachpraktischen Unterricht. Die befragten Lehrpersonen sehen die Heterogenität und die verschiedenen Vorerfahrungen der Lernenden als Chance für das Lernen im fachpraktischen Unterricht. Durch das gemeinsame Zubereiten und Einnehmen von Mahlzeiten könne der Gruppenzusammenhalt gestärkt und die soziale Inklusion gefördert werden (Wukowitsch & Gratzner, 2024).

2.3 Zwischenfazit

Im ersten Teil der Arbeit wurde mithilfe einer systematischen Literaturrecherche ein theoretischer Überblick zum Thema Classroom Management im allgemeinen Unterrichtsetting sowie zum fachpraktischen Unterricht im Fach *Ernährung und Haushalt* gegeben. Im Folgenden werden die wesentlichen Erkenntnisse zusammengeführt und im Hinblick auf die theoretischen Teilforschungsfragen (vgl. Kapitel 3.2) zusammenfassend betrachtet. Der Aufbau orientiert sich an den Hauptdimensionen des LDK: *Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Verhaltenskontrolle*.

In der Fachliteratur finden sich zahlreiche Theorien und Modelle zum Classroom Management. Das Ziel von Classroom Management ist dabei in erster Linie eine förderliche Lernumgebung zu schaffen und die Lernzeit der Schüler*innen zu maximieren (vgl. Kapitel 2.1.1).

Unterrichtsgestaltung

Eine fundierte Unterrichtsplanung und -strukturierung, die den zeitlichen Ablauf, die räumlichen Gegebenheiten sowie die Übergänge zwischen einzelnen Aktivitäten berücksichtigt, bildet die Grundlage für erfolgreiches Classroom Management. Im fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht gilt es, potenziell kritische Unterrichtsmomente zu antizipieren und Handlungsstrategien vorzubereiten (Angele et al., 2021; Ophardt & Thiel, 2017).

Das Ziel der Fachpraxis Ernährung ist, dass die Schüler*innen Routinen entwickeln und Fertigkeiten erwerben, die sie später im Alltag oder im Berufsleben anwenden können (Buchner, 2011). Die Analyse unterschiedlicher Rahmenkonzepte zeigt, dass der Fachpraxis Ernährung im Bereich der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung eine hohe Relevanz zugesprochen wird. Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich an dem fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung: Die Schüler*innen lernen durch den aktiven Vollzug von Handlungen – mit Kopf, Herz und Hand. Entscheidend dabei ist, dass die Schüler*innen den Handlungsablauf vollständig durchlaufen und die Handlung im Rahmen von Aktions-Reflexionsschleifen so oft mit adaptierter Vorgehensweise wiederholen, bis der Zielzustand erreicht ist (Angele et al., 2021). Im fachpraktischen Unterricht sollen die Schüler*innen demnach weitgehend selbstständig arbeiten, doch vor allem bei der Einführung neuer Handlungsschritte ist eine theoriebasierte Instruktion zur Vermittlung professioneller Arbeitstechniken notwendig. Konstruktivistische und instruktionsgeleitete Unterrichtsanteile bilden bestenfalls eine hierarchische Symbiose

(Buchner, 2011; Engel, 2019). Eine Orientierungshilfe für die Gestaltung des fachpraktischen Unterrichts bietet der von Angele et al. (2021) entwickelte Lernweg 4 *Kochen wie ein Profi*: Die fachdidaktische Konzeption lässt sich dem Arbeitsunterricht zuordnen und konzentriert sich auf die Vermittlung der Grundfertigkeiten der Nahrungszubereitung. Diese geschieht im Rahmen des *dialogischen Lernens*, wobei die Lehrperson die Schüler*innen im Sinne des *Cognitive Apprenticeship-Ansatzes* begleitet. Voraussetzung für die Ausbildung von Routinen ist, dass jedes Kind ausreichend Gelegenheit zum eigenständigen Üben hat.

Beziehungsförderung

Verschiedene Studien zeigen, dass eine positive Schüler*in-Lehrer*in-Beziehung ein Schlüsselfaktor für gelingendes Classroom Management darstellt. Als beziehungsfördernde Faktoren werden etwa das authentische Auftreten der Lehrperson, eine wertschätzende Kommunikation im Klassenzimmer, Gemeinschaftsaktivitäten und die Beteiligung der Schüler*innen an Entscheidungsprozessen genannt (vgl. Kapitel 2.1.3.2). Im Fach *Ernährung und Haushalt* verfügen die Schüler*innen über unterschiedliche Vorerfahrungen und subjektive Theorien, weshalb der Unterricht als *Lehren und Lernen im Dialog* verstanden wird (Angele et al., 2021). Durch das gemeinsame Zubereiten von Mahlzeiten und das anschließende Essen birgt der fachpraktische Unterricht großes Potenzial für die Beziehungsförderung zwischen Schüler*innen und der Lehrperson sowie innerhalb der Lerngruppe (Wukowitsch & Gratzner, 2024).

Verhaltenskontrolle

Im Hinblick auf die Verhaltenskontrolle im Unterricht kommt der Präsenz von Lehrkräften eine entscheidende Rolle zu. Alle Schüler*innen sollen den Eindruck haben, dass die Lehrperson jederzeit das gesamte Unterrichtsgeschehen im Blick hat. Darüber hinaus wird die Etablierung eines klaren Regelsystems und die Einführung von Ritualen und Routinen empfohlen (vgl. Kapitel 2.1.3.3). Letztere tragen zur Zeitersparnis bei und ermöglichen flüssige Übergänge, was gerade im fachpraktischen Unterricht in der Schulküche von großer Bedeutung ist.

Durch verschiedene Strategien auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Verhaltenskontrolle lassen sich viele Unterrichtsstörungen vermeiden – dennoch sind sie ein fester Bestandteil des Schulalltags. Aktuelle Forschungsarbeiten betrachten Unterrichtsstörungen als Störungen der Interaktionsprozesse zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen, wobei die Störungsursachen nicht ausschließlich den Schüler*innen zugeschrieben

werden (Marusic, 2023; Ophardt & Thiel, 2022). Verbales Störverhalten zählt zu den häufigsten Störungen und wird von Lehrkräften als besonders belastend wahrgenommen (vgl. Kapitel 2.1.4.2). Die bisherige Forschung zum Classroom Management im fachpraktischen Unterricht zeigt, dass auch in der Schulküche Unterrichtsstörungen vor allem in der Form von privaten Unterhaltungen auftreten und diese zu gefährlichen Situationen führen können. Am häufigsten kommt es in der Phase der Nachbereitung zu Störungen (Kamper, 2024). Neben Faktoren wie Gruppendynamik, Schüler*innendispositionen und mangelnder Motivation sehen Lehrer*innen die Ursachen von Störungen auch in einer unzureichenden Unterrichtsplanung (vgl. Kapitel 2.1.4.3). Im Umgang mit Unterrichtsstörungen sollte der Fokus vor allem auf positiver Verstärkung liegen. Der Entzug von Privilegien ist härteren Bestrafungen vorzuziehen (vgl. Kapitel 2.1.4.4).

Wukowitsch und Gratzner (2024) verdeutlichen, dass im fachpraktischen Unterricht vor allem strukturelle Herausforderungen bestehen, etwa finanzielle Ressourcen, die Verfügbarkeit der Lehrküchen und mangelnder Zusammenhalt im Kollegium. Herausfordernde Unterrichtssettings können das berufliche Wohlbefinden und die Gesundheit von Lehrpersonen negativ beeinflussen (vgl. Kapitel 2.1.5). Als Schutzfaktor vor Burnout gilt unter anderem Wissen über Classroom Management, weshalb im nächsten Abschnitt dieser Arbeit subjektive Konzepte und Perspektiven von Fachlehrpersonen zum Classroom Management im fachpraktischen Unterricht erhoben werden. Basierend auf den Erkenntnissen werden didaktische Implikationen für Lehrkräfte formuliert, die besonders beim Berufseinstieg eine Orientierungshilfe beim Classroom Management im fachpraktischen Unterricht bieten sollen.

3. Empirischer Teil

Der zweite Teil befasst sich mit der qualitativ-empirischen Studie, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurde. Zunächst wird dargelegt, welche Lücken in der Forschung zum Classroom Management im fachpraktischen Unterricht bestehen. Danach folgt ein Überblick über das Forschungsdesign und den Prozess der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten. Schließlich werden die Forschungsergebnisse dargelegt und analysiert und die daraus resultierenden didaktischen Implikationen präsentiert.

3.1 Forschungsdesiderat

Während sich viele Studien auf nationaler und internationaler Ebene mit Classroom Management im allgemeinen Unterrichtssetting beschäftigen, ist das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht im Fach *Ernährung und Haushalt* wenig erforscht. Die Studie von Wukowitsch und Gratzner (2024) schafft einen Überblick über herausfordernde Rahmenbedingungen in Schulküchen und Potenziale der Fachpraxis auf sozialer und kultureller Ebene. Die Beobachtungen von Kamper (2024) gewähren Einblicke in die Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen im fachpraktischen Unterricht. Die spezifischen Voraussetzungen der Unterrichtsplanung und -strukturierung für ein erfolgreiches Classroom Management im fachpraktischen Unterricht bleiben im Kontext dieser Untersuchungen unerforscht. Es mangelt an empirischer Forschung, die eine detailliertere Einsicht in die didaktisch-methodische Herangehensweise von Lehrpersonen im fachpraktischen Unterricht bietet und die aktuellen Herausforderungen in der Fachpraxis mit den pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten von Lehrkräften in Beziehung setzt.

3.2 Forschungsdesign

Um relevante theoretische Aspekte zum Thema Classroom Management in der Fachpraxis Ernährung darzulegen, erfolgte zunächst eine systematische Literaturrecherche. Die Auseinandersetzung mit didaktischen Konzeptionen und dem aktuellen Forschungsstand im ersten Teil dieser Masterarbeit bildet die Grundlage der empirischen Forschung und unterstreicht durch die identifizierten Forschungslücken deren Bedeutung. Im empirischen Teil der Arbeit wird mit einem Ansatz der qualitativen Sozialforschung gearbeitet und Fachlehrpersonen werden zum Thema Classroom Management im Hinblick auf den fachpraktischen Unterricht befragt. Das Ziel liegt darin, ein umfassenderes, realitätsnahes Bild der Umsetzung der Fachpraxis in der

Sekundarstufe I zu erlangen, wobei insbesondere pädagogische und fachdidaktische Strategien der Lehrpersonen und Herausforderungen des fachpraktischen Unterrichts im Setting Schulküche aufgedeckt werden sollen. Mithilfe des Analyseprogramms *MAXQDA 2024* werden die gewonnen Daten aufbereitet und unter Anwendung der Methode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2024b) ausgewertet. Schließlich werden die Ergebnisse interpretiert und didaktische Implikationen abgeleitet, wodurch ein Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften geleistet werden soll.

Abbildung 5 zeigt das forschungsmethodische Vorgehen im Rahmen dieser Masterarbeit im Überblick:

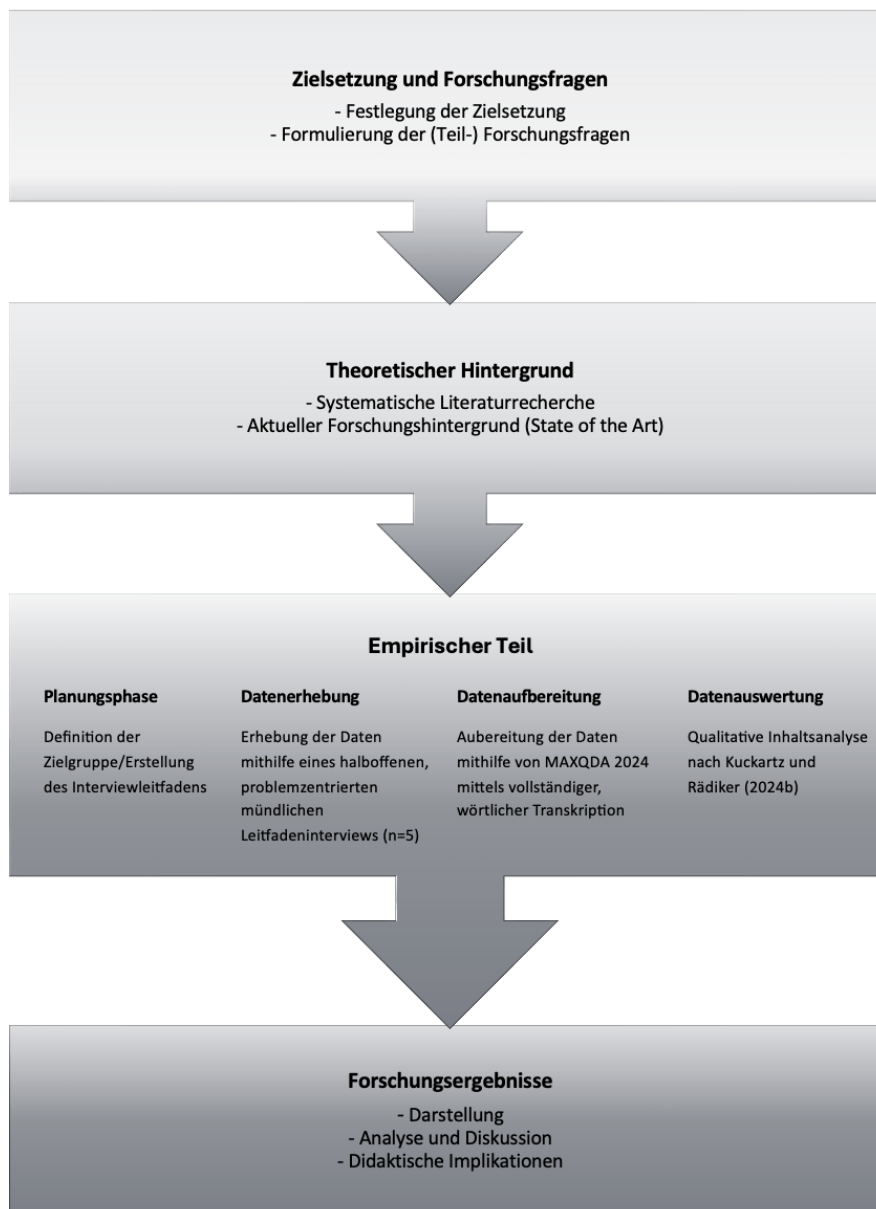


Abbildung 5: Überblick Forschungsdesign (eigene Darstellung mittels Microsoft Word)

3.2.1 Datenerhebung

Die qualitative Interviewforschung umfasst eine Vielzahl an unterschiedlichen Interviewformen. Im Rahmen dieser Masterarbeit werden für die Erhebung der Daten problemzentrierte Leitfadeninterviews in mündlicher Form durchgeführt. Dieses Interviewdesign wird angewendet, um individuelle Sichtweisen der Befragten zu sozialen Problemstellungen zu erörtern. Problemzentrierte Interviews beruhen, wie der Begriff impliziert, auf einem „problemorientierten Sinnverstehen“ (Kruse, 2015, S. 153). Die Interviewenden können ihr theoretisches Vorwissen im Interview gezielt einbringen und die Interviewpartner*innen in deduktiver Weise damit konfrontieren. Es kommt ein Leitfaden zum Einsatz, der basierend auf ebendiesem theoretischen Wissen konzipiert wird (Kruse, 2015).

Für die vorliegende Masterarbeit wurden, ausgehend von der Analyse des gegenwärtigen Forschungsstands, zunächst offengebliebene Teilforschungsfragen für die empirische Untersuchung formuliert, auf deren Grundlage der Interviewleitfaden erstellt wurde. Für den Interview-Einstieg wurde eine kurze Einleitung formuliert, in der das Forschungsprojekt vorgestellt wird. Darin wird unter anderem auf die Zielsetzung der Masterarbeit, das Begriffsverständnis von Classroom Management und die rechtlichen Formalien des Interviews eingegangen. Es wird zudem betont, dass es darum geht, persönliche Sichtweisen und Einschätzungen zu erfahren und kein explizites Wissen abzufragen. Der Interviewleitfaden umfasst elf Fragen, die das Forschungsinteresse der Arbeit abbilden und in die drei Themenblöcke *Das Rollenverständnis der Lehrperson im fachpraktischen Unterricht*, *Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson im Fachunterricht* und *Unterrichtsstörungen im fachpraktischen Unterricht* gegliedert sind. Interviewleitfäden können unterschiedlich stark strukturiert sein. Kruse (2015) spricht von einem Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung. Die konkrete Gestaltung des Leitfadens bestimmt dabei, in welchem Maße das Interview durch den Interviewenden gesteuert wird (Kruse, 2015). Für den Interviewleitfaden dieser Masterarbeit wurden die Fragen sehr offen formuliert, sodass die Interviewpartner*innen ihre vielfältigen Erfahrungen und Sichtweisen einbringen können und eigene Schwerpunkte setzen können. Ergänzend wurden zu einigen Fragen spezifischere Unterfragen formuliert, die gegebenenfalls gestellt werden können, um Teilnehmende bei thematischen Abschweifungen zum Thema zurückzuführen oder deren Antworten zu konkretisieren und somit die Vergleichbarkeit der Interviews

zu erhöhen. Dies verleiht dem Interview einen halboffenen Charakter. Das Interview schließt mit Informationen zum weiteren Verlauf der Forschungstätigkeit (vgl. Anhang I).

Da qualitative Interviews komplexe Kommunikationssituationen darstellen, hängt die Qualität der Daten maßgeblich von der Qualität der Erhebungssituation ab (Helfferich, 2011). Die Durchführung der Interviews erfolgte im Juni 2025. Aus Gründen der örtlichen Unabhängigkeit wurden die Interviews online durchgeführt und über das Videokonferenztool *Universität Wien Zoom* aufgezeichnet. Die Interviewpartner*innen wurden mittels einer Datenschutzmitteilung über die Rahmenbedingungen der Datenverarbeitung aufgeklärt und willigten durch ihre Unterschrift in die Durchführung des Interviews und dessen Verwendung für Forschungszwecke ein.

3.2.2 Stichprobe

Für die Auswahl der Interviewpartner*innen kamen jene Fachlehrpersonen in Frage, die das Unterrichtsfach *Ernährung und Haushalt* in der Sekundarstufe I unterrichten und aktiv im Dienst stehen. Schließlich erklärten sich fünf Lehrpersonen bereit, am mündlichen Interview teilzunehmen. Die Fachlehrkräfte – alle weiblich – sind an verschiedenen Mittelschulen in verschiedenen Bundesländern tätig. Zwei Lehrerinnen befinden sich im ersten Dienstjahr, eine Lehrerin ist seit 3 Jahren als Fachlehrperson tätig und die anderen Interviewpartnerinnen haben 16 bzw. 20 Jahre Unterrichtserfahrung im Unterrichtsgegenstand *Ernährung und Haushalt*.

3.2.3 Datenaufbereitung

Die gewonnenen Daten wurden durch die vollständige, wörtliche Transkription der aufgezeichneten Interviews aufbereitet (Fuß & Karbach, 2019). Kuckartz und Rädiker (2024a) empfehlen für den Prozess der Datenaufbereitung und -auswertung den Einsatz von geeigneter QDA-Software, da diese vielfältige analytische Möglichkeiten bietet und Transparenz über den Arbeitsprozess herstellt. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde das kostenpflichtige Analyseprogramm *MAXQDA 2024* über die Studierenden-Netzwerklicenz der *Universität Wien* genutzt. Der integrierte Transkriptionsmodus dieser qualitativen Sozialforschungssoftware erleichtert das Transkribieren von Audio- und Videodateien, etwa durch einstellbare Rückspulintervalle, automatischen Sprecher*innenwechsel, und die Anpassung der Abspielgeschwindigkeit. Außerdem werden das Transkript und die Audiodatei durch Zeitmarken miteinander verbunden,

sodass später jederzeit der Originalton an gewissen Interviewstellen nachgehört werden kann (Kuckartz & Rädiker, 2019).

Die Vorgehensweise beim Transkribieren richtet sich stets nach festgelegten Regeln und Richtlinien. Es gibt zahlreiche Regelsysteme, die sich vor allem darin unterscheiden, wie exakt und detailliert die gesprochene Sprache im Transkript wiedergegeben wird (Fuß & Karbach, 2019). Im Rahmen dieser Masterarbeit kamen die in Tabelle 4 dargestellten Transkriptionsregeln nach Kuckartz & Rädiker (2019) zur Anwendung:

Tabelle 4: Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2019) (Eigene Darstellung; nach Kuckartz und Rädiker, 2019, S. 44–45)

1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecher_innenwechsel werden durch zweimaliges Drücken der Entertaste, also einer Leerzeile zwischen den Sprecher_innen deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
2. Absätze der interviewenden oder moderierenden Person(en) werden durch „I:“ oder „M:“, die der befragten Person(en) durch eindeutige Kürzel, z. B. „B:“, eingeleitet. Zur Unterscheidung mehrerer Personen in einer Aufnahme werden die Kürzel um Nummern ergänzt („M1:“, „M2:“, „B1:“, „B2:“ etc.). Alternativ zu Kürzeln können Namen oder Pseudonyme verwendet werden. Die Kennzeichnungen der Sprechenden werden zur besseren Erkennbarkeit fett gesetzt.
3. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
4. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ ! „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
5. 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.
6. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
7. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
8. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.

9. Kurze Einwürfe der jeweils anderen Person, wie z. B. „Ja“ oder „Nein“, werden in Klammern in den Sprechbeitrag integriert.
10. Störungen von außen werden unter Angabe der Ursache in Doppelklammern notiert, z. B. ((Handy klingelt)).
11. Lautäußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in einfachen Klammern notiert, z. B. (lacht), (stöhnt) und Ähnliches.
12. Bei Videos: Nonverbale Aktivitäten werden wie Lautäußerungen in einfache Klammern gesetzt, z. B. (öffnet das Fenster), (wendet sich ab) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter und Passagen werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person oder (deren) Institution erlauben, werden anonymisiert.

Ergänzend dazu wurden Abbrüche im Satz und inhaltliche ‚Brüche‘ innerhalb eines Sprechbeitrags mit einem Slash / gekennzeichnet. Die Interviews wurden vollständig anonymisiert, das heißt alle Informationen, die einen Rückschluss auf eine befragte Person, Orte oder Institutionen erlauben, wurden entfernt und durch eine passende Umschreibung in doppelten Klammern ersetzt. Für jedes Transkript wurde ein Transkriptkopf erstellt, der folgende Angaben enthält: Name der Audiodatei, Datum, Ort und Dauer der Aufnahme, anonymisierte Informationen zur befragten Person, Name der Interviewerin und Transkribietin, Datum der Transkription sowie eventuelle Besonderheiten (vgl. Anhang II).

3.2.4 Datenauswertung

Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgt im Rahmen dieser Masterarbeit nach der Methode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2024b). Sie verstehen darunter die „systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation“ (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 39). Die Grundlage bildet ein Kategoriensystem, das ausgehend vom Datenmaterial entwickelt wird und anhand dessen das gesamte Datenmaterial codiert wird. Die Kategorien können deduktiv oder induktiv gebildet werden und haben vorrangig "strukturierende und systematisierende Bedeutung" (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 44). Bei der deduktiven Kategorienbildung werden die Kategorien unabhängig vom Datenmaterial gebildet, zum Beispiel auf Grundlage des Interviewleitfadens, fachwissenschaftlichen Theorien oder des aktuellen Forschungsstandes. Die

induktive Vorgehensweise meint die Kategorienbildung direkt am Material, welche laut Kuckartz und Rädiker (2024b) „ein aktiver Konstruktionsprozess“ ist, der „Sensibilität und Kreativität erfordert“ (S. 82). Ziel des mehrstufigen Analyseverfahrens ist es, das erhobene Datenmaterial zu strukturieren, zusammenzufassen und zu komprimieren. Die *Qualitative Inhaltsanalyse* wird besonders häufig zur Auswertung von Interviews eingesetzt, wie etwa der in dieser Studie durchgeführten problemzentrierten Interviews. Grundsätzlich eignet sie sich jedoch für alle in der qualitativen Forschung üblichen Datenarten. Bei der *qualitativen Inhaltsanalyse* ist die Vorgehensweise durch eine gewisse Offenheit gekennzeichnet, sodass in der Regel auf die Formulierung von Hypothesen in der Planungsphase verzichtet wird und das Analyseverfahren keinem strikten Ablauf der einzelnen Analysephasen folgt. So kann der Analyseprozess in mehreren Zyklen erfolgen, wobei Analyse- und Erhebungsphasen parallel ablaufen können. Es ist dennoch wichtig, dass bestimmte Regeln und Gütekriterien eingehalten werden (Kuckartz & Rädiker, 2024b).

In der Sozialforschung kommen zahlreiche verschiedene Techniken und Methoden der *Qualitativen Inhaltsanalyse* zum Einsatz. Als Kernmethode gilt die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse*, die in der Forschungspraxis am häufigsten Anwendung findet und im Rahmen dieser Masterarbeit für den Prozess der Datenauswertung herangezogen wurde. Abbildung 6 zeigt die sieben Phasen der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse*:

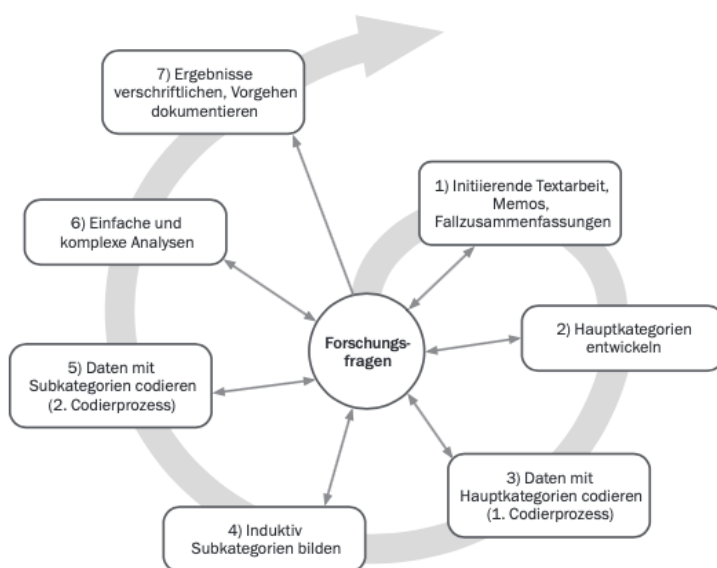


Abbildung 6: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 132)

Im Zuge der Datenaufbereitung wurden die aufgezeichneten Interviews mithilfe von *MAXQDA 2024* vollständig transkribiert und anonymisiert (vgl. Kapitel 3.3.3). Gemäß Phase 1 der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* wurden die Transkripte zunächst sorgfältig durchgelesen und einige Textpassagen mithilfe der Paraphrasier-Funktion von *MAXQDA 2024* zusammengefasst. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial während des Transkriptionsprozesses sowie die eben beschriebene „initiierende Textarbeit“ ermöglichten einen umfassenden, ersten Überblick über die gewonnenen Daten (Kuckartz & Rädiker, 2024b).

In Phase 2 wurden basierend auf dem Interviewleitfaden, welcher wiederum auf Grundlage der Forschungsfragen konzipiert wurde, deduktiv erste Hauptkategorien herausgearbeitet. Aufgrund des Aufbaus des Interviewleitfadens, der einige optionale Fragen umfasst, wurden einzelne Hauptkategorien unmittelbar mit deduktiven Subkategorien ergänzt.

Anschließend erfolgte entsprechend Phase 3 der erste Codierdurchgang entlang der deduktiv gebildeten Haupt- und Subkategorien. Die Transkripte wurden Zeile für Zeile durchgegangen und Textabschnitte den verschiedenen Kategorien zugewiesen. Dabei muss nur jenes Datenmaterial codiert werden, das für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant ist (Kuckartz & Rädiker, 2024b). Bezüglich des Umfangs der codierten Segmente empfehlen Kuckartz und Rädiker (2024a) grundsätzlich „lieber zu viel als zu wenig Text“ zu codieren, also zusammenhängende Aussagen oder Sinneinheiten, die auch ohne weiteren Kontext verständlich sind (S. 47). Im Rahmen der Datenauswertung der vorliegenden Studie wurden daher häufig längere Textabschnitte codiert, wobei es gelegentlich auch erforderlich war, die Interviewfragen mit einzubeziehen. Während des ersten Codierprozesses konnte ein differenzierteres Verständnis für die gebildeten Kategorien entwickelt werden, sodass parallel dazu der Kodierleitfaden erstellt wurde (vgl. Anhang III). Im Kodierleitfaden wird für jede Haupt- und Subkategorie eine Definition, eine Kodierregel sowie ein passendes Ankerbeispiel angegeben. Da sich einige Textpassagen keiner Kategorie zuordnen ließen, wurden diese vorerst, wie von Kuckartz und Rädiker (2024a) empfohlen, in *MAXQDA 2024* der Kategorie *Sonstiges* zugewiesen.

In Phase 4 wurden schließlich induktiv weitere Haupt- und Subkategorien gebildet. So konnten zum einen passende Kategorien für die ursprünglich der Kategorie *Sonstiges* zugeordneten Textsegmente entwickelt werden und zum anderen die deduktiv gebildeten Kategorien weiter ausdifferenziert werden. Es wurde Kategorie für Kategorie durchgearbeitet und entschieden, ob die Bildung von Subkategorien sinnvoll ist, wobei unter anderem auf die Häufigkeiten der

Nennungen geachtet wurde. So wurde beispielsweise die Hauptkategorie *K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht* weiter ausdifferenziert, indem zunächst alle mit dieser Kategorie codierten Textstellen in einer Liste zusammengestellt wurden. Anschließend wurden neue Subkategorien in Form einer ungeordneten Liste gebildet. Diese wurden schließlich geordnet und systematisiert, wobei einzelne Subkategorien zu abstrakteren Subkategorien zusammengefasst wurden. Kuckartz und Rädiker (2024b) empfehlen maximal 10 Subkategorien pro Hauptkategorie zu bilden.

Im nächsten Schritt (vgl. Phase 5) erfolgte ein zweiter Codierprozess, wobei das gesamte Datenmaterial erneut entlang der neu gebildeten Kategorien codiert wurde. Laut Kuckartz und Rädiker (2024b) werden die Phasen 4 und 5 üblicherweise zirkulär durchlaufen. Der Kodierleitfaden wurde während des gesamten Codiervorgangs kontinuierlich erweitert und angepasst, bis ein gewisser Sättigungsgrad erreicht wurde – das heißt eine Neubildung von Kategorien war nicht mehr notwendig und alle Textpassagen konnten den deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien zugeordnet werden. Da einige Textpassagen verschiedene inhaltliche Aspekte beinhalteten, wurden diese gleichzeitig mehreren Kategorien zugeordnet. Dies ist Kuckartz und Rädiker (2024b) zufolge gängige Praxis. Die codierten Segmente können sich demnach überschneiden.

Das im Rahmen dieser Masterarbeit entwickelte Kategoriensystem umfasst 10 Hauptkategorien und 17 Subkategorien. Die Subkategorie *K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung* wurde aufgrund sehr umfangreicher Textpassagen weiter ausdifferenziert, sodass das Kategoriensystem um eine dritte Ebene erweitert wurde. Diese Ausdifferenzierung erfolgte in deduktiver Weise, da die typische Gliederung der Nahrungszubereitung nach Bartsch und Bürkle (2013) als Grundlage für die Kategorienbildung herangezogen wurde.

Insgesamt wurden 295 Textsegmente den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Abbildung 7 gibt einen Überblick über das in *MAXQDA 2024* erstellte Kategoriensystem:

Codes	295
K1 Rollenverständnis der Lehrperson	5
K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	9
K3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts	8
K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht	0
K4_1 Schüler*innenverhalten	18
K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	16
K4_3 Heterogenität	5
K4_4 Pannen	6
K4_5 Beurteilung	3
K5 Vergleich zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht	5
K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson	0
K6_1 Unterrichtsvorbereitung	12
K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	13
K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung	7
K6_3_1 Einstiegsphase	10
K6_3_2 Durchführungsphase	12
K6_3_3 Essen	5
K6_3_4 Nachbereitungsphase	6
K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	11
K6_5 Gestaltung von Instruktionsphasen	7
K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	10
K6_7 Differenzierung	18
K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen	7
K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	12
K7_2 Ursachen für Unterrichtsstörungen	18
K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	19
K8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	8
K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	16
K9_1 Kompetenzaneignung	7
K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	11
K10 Vorbereitung auf Classroom Management	10

Abbildung 7: Kategoriensystem in MAXQDA 2024 (eigene Darstellung mit MAXQDA 2024)

Nach Abschluss des Codierprozesses wurde eine Tabelle erstellt, in welcher alle 295 codierten Segmente übersichtlich aufgelistet sind (vgl. Anhang IV). Die Tabelle umfasst sämtliche wörtlich zitierten, codierten Segmente, eine inhaltliche Zusammenfassung der Textpassagen sowie Angaben zur zugehörigen Kategorie und der genauen Position des Zitats im Transkript. Diese Tabelle diente als Grundlage für die Darstellung und Analyse der Ergebnisse (vgl. Phase 6 und 7).

3.2.5 Gütekriterien qualitativer Forschung

Am Ende jedes empirischen Forschungsprojekts wird die Qualität der Forschungsergebnisse mithilfe von Gütekriterien eingeschätzt. Laut Mayring (2023) müssen die Gütekriterien an das Forschungsdesign und die Forschungsziele angepasst werden. Die Gütekriterien quantitativer

Forschung lassen sich daher nicht ohne Weiteres auf die qualitative Forschung übertragen. Qualitative Forschung erfordert ein höheres Maß an Flexibilität bei der Legitimation der Ergebnisse. Es ist eine argumentative Vorgehensweise erforderlich, bei der vor allem die Begründbarkeit und die Möglichkeit der Verallgemeinerung der Ergebnisse von Bedeutung sind. Mayring benennt sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung, die in weiterer Folge beschrieben und im Kontext dieser Studie reflektiert werden (Mayring, 2023).

Verfahrensdokumentation

Während bei quantitativer Forschung grundsätzlich standardisierte Messinstrumente zum Einsatz kommen, werden die Methoden bei qualitativen Forschungsprojekten spezifisch für das jeweilige Forschungsvorhaben entwickelt oder daran angepasst. Die Vorgehensweise im Forschungsprozess muss daher sorgfältig dokumentiert und transparent gemacht werden. Nach Kuckartz und Rädiker (2019) sollte die Dokumentation bei einer Studie, in der Interviews mithilfe der *Qualitativen Inhaltsanalyse* ausgewertet wurden, folgende Elemente umfassen:

- die Auswahl der Forschungsteilnehmenden,
- die Regeln, nach denen transkribiert wurde,
- der Interviewleitfaden,
- der Begleitfragebogen, sofern ein solcher verwendet wurde,
- Angaben zur Länge der einzelnen Interviews und der Spannweite der Interviewdauer,
- das Kategoriensystem einschließlich von Beispielen, d. h. codierten Segmenten einzelner Kategorien,
- mindestens ein Transkript als Beispiel für die erhobenen Daten und die Art der Verschriftlichung (sofern es seitens der Gutachter_innen bei einer Qualifikationsarbeit verlangt wird),
- der Prozess der Entwicklung des Kategoriensystems im Verlaufe der Analyse. (Kuckartz und Rädiker, 2019, S. 306)

In der vorliegenden Masterarbeit finden sich diese Angaben einerseits in Kapitel 3.3, in dem das Forschungsdesign präsentiert und die Vorgehensweise bei der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Forschungsdaten dokumentiert wird. Andererseits befinden sich der Interviewleitfaden, die Transkripte, der Kodierleitfaden und die Tabelle mit der Zusammenfassung aller codierten Segmente im Anhang der Arbeit (vgl. Anhang I-IV). So wird die Transparenz

des Forschungsprozesses gewährleistet und das Gütekriterium der *Verfahrensdokumentation* erfüllt.

Argumentative Interpretationsabsicherung

Da Interpretationen in der qualitativen Forschung einen hohen Stellenwert einnehmen und sich diese nicht beweisen lassen, müssen sie zur Sicherung der Qualität der Forschungsergebnisse argumentativ begründet werden. Die Interpretationen müssen dabei in Einklang mit dem Vorverständnis stehen und nachvollziehbar erklärt werden. Zudem gilt es, alternative Interpretationsmöglichkeiten zu prüfen und zu widerlegen. Dies geschieht in dieser Masterarbeit über die Verknüpfung von Theorie und Empirie im Zuge der Diskussion der Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 5). Dabei werden die Erkenntnisse der systematischen Literaturrecherche mit den Ergebnissen der qualitativ durchgeführten Studie in Bezug gesetzt und reflektiert.

Regelgeleitetheit

Für die qualitative Forschung ist es wesentlich, dass die Vorgehensweise systematisch erfolgt und festgelegte Regeln eingehalten werden. Die Grundlage für ein systematisches Vorgehen bildet die Aufteilung des Analyseprozesses in aufeinanderfolgende Teilschritte. Mayring (2024) betont, dass qualitative Forschung ohne Regeln wertlos ist, weist aber darauf hin, dass vorab geplante Analyseschritte im Laufe des Forschungsprojekts angepasst werden können. Die vorliegende Studie wird den Anforderungen der *Regelgeleitetheit* gerecht, da die Vorgehensweise gemäß der Methode der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2024) Schritt für Schritt umgesetzt wurde.

Nähe zum Gegenstand

Ein wichtiges Gütekriterium ist die Anknüpfung an die Lebenswelt der Proband*innen. Qualitative Forschung untersucht überwiegend soziale Problemstellungen. Es gilt die Interessen der Betroffenen zu berücksichtigen, sodass diese von den Ergebnissen profitieren können. Dabei ist ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen beiden Parteien anzustreben. Das im Rahmen dieser Masterarbeit untersuchte Classroom Management im fachpraktischen Unterricht steht in besonders engem Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis der befragten Fachlehrpersonen der Sekundarstufe I. Die Forschungsergebnisse sollen in Form didaktischer Implikationen praxisnahe Handlungsempfehlungen und Strategien bereitstellen, um sowohl praktizierende

als auch angehende Fachlehrpersonen bei der Umsetzung eines erfolgreichen Classroom Managements zu unterstützen. Die Datenerhebung in Form mündlicher Leitfadeninterviews ermöglichte einen Dialog zwischen Forschenden und Befragten auf Augenhöhe. Durch den halb-offenen Charakter der Interviews hatten die Interviewpartner*innen die Möglichkeit, persönliche Schwerpunkte zu setzen.

Kommunikative Validierung

Wie zuvor ausgeführt, ist in der qualitativen Forschung ein gleichberechtigter Umgang mit den Beforschten von zentraler Bedeutung. Zur Überprüfung von Interpretationen und Forschungsergebnissen können diese mit den Teilnehmer*innen diskutiert werden. Die Bestätigung durch die Beforschten kann somit die Aussagekraft der Ergebnisse erhöhen. Da die Analyse der Forschungsdaten der vorliegenden Studie in den Sommermonaten erfolgte, fand bedingt durch die eingeschränkte Erreichbarkeit der Fachlehrpersonen während der Sommerferien keine Diskussion der Ergebnisse mit den Befragten statt. Es wurden jedoch regelmäßig Expert*innengespräche mit der Betreuerin der Masterarbeit durchgeführt.

Triangulation

Triangulation bedeutet, dass verschiedene Methoden, Datenquellen oder theoretische Perspektiven zur Untersuchung einer Fragestellung kombiniert und die Ergebnisse miteinander verglichen werden. Ziel ist dabei nicht eine vollständige Übereinstimmung zu erzielen, sondern durch die Identifizierung der Stärken und Schwächen verschiedener Methoden eine umfassende Analyse der Problemstellung zu ermöglichen (Mayring, 2023). Im Hinblick auf diese Masterarbeit wurde dieses Gütekriterium über den Vergleich der Ergebnisse der empirischen Studie mit den aus der systematischen Literaturrecherche gewonnenen, theoretischen Erkenntnissen berücksichtigt. Im Rahmen der Forschungspraxis erfolgten zudem mehrere Analysedurchgänge, wodurch im Sinne der *Intracoder-Übereinstimmung* die Konsistenz des eigenen Codierverhaltens überprüft werden konnte (Kuckartz & Rädiker, 2019). Eine vollständige methodische Triangulation wurde jedoch nicht umgesetzt, da auf die Kombination mit weiteren Methoden verzichtet wurde.

4. Darstellung der Ergebnisse

Aus der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung gehen die Forschungsergebnisse der durchgeführten qualitativen Studie hervor, die in diesem Kapitel dargelegt werden. Gemäß der Vorgangsweise der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2024b) wurden die Forschungsdaten aus den fünf Leitfadeninterviews induktiv und deduktiv gebildeten Kategorien zugeordnet.

Die Codewolke in Abbildung 8 veranschaulicht die Haupt- und Subkategorien in MAXQDA 2024:



Abbildung 8: Codewolke Haupt- und Subkategorien in MAXQDA 2024 (eigene Darstellung mit MAXQDA 2024)

Je größer die Kategorienbezeichnungen in der Codewolke aufscheinen, desto häufiger wurden Textsegmente dieser Kategorie zugeordnet. Für die Erstellung dieser Visualisierung wurden die Subkategorien aggregiert. Das bedeutet, dass alle Textpassagen, die einer Subkategorie zugeordnet sind, automatisch auch der Hauptkategorie zugerechnet werden. Das Hauptinteresse der Studie liegt auf der didaktisch-methodischen Vorgehensweise der Lehrperson im fachpraktischen Unterricht. Im Zuge der Datenauswertung wurde die größte Anzahl an Segmenten mit den zugehörigen Subkategorien dieser Kategorie codiert. Grundsätzlich sagt die Schriftgröße jedoch nichts über die Wichtigkeit der Themen aus.

Mithilfe einer zusammenfassenden Tabelle zur strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) (vgl. Anhang IV) wurden die Kernaussagen der

durchgeführten Interviews herausgearbeitet, die nun gemäß der Struktur des Kategoriensystems zusammenfassend dargestellt werden.

4.1 Rollenverständnis der Lehrperson

Die erste Hauptkategorie bezieht sich auf das subjektive Verständnis der Rolle der Lehrperson im fachpraktischen Unterricht.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass im fachpraktischen Unterricht großen Wert auf die selbstständige Arbeitsweise der Schüler*innen gelegt wird, während die Lehrperson den Arbeitsprozess unterstützend begleitet: So versteht Lehrperson 1 ihre Rolle als „Gruppenleiterin“, was mit einer großen Verantwortung einhergeht (LP 1, Pos. 17). Sie leitet das praktische Arbeiten an, forciert jedoch gleichzeitig das eigenständige Handeln der Schüler*innen. Dabei behält die Lehrperson den Überblick über das Unterrichtsgeschehen und stellt einen reibungslosen Ablauf sicher (LP1, Pos. 17, Pos. 19). Für Lehrperson 3 hat die Selbstständigkeit der Schüler*innen oberste Priorität: Während grundlegende Aufgaben wie die Rezeptauswahl und der Einkauf von der Lehrperson übernommen werden, müssen die Schüler*innen die Rezepte im fachpraktischen Unterricht selbstständig umsetzen. Ziel ist es, dass sie lernen, schriftliche Arbeitsanweisungen genau umzusetzen. Die Lehrperson schreitet nur in Notfällen ein, zum Beispiel, wenn etwas anbrennt oder wichtige Arbeitsschritte übersehen werden (LP 3, Pos. 18). Demgegenüber bezeichnet sich Lehrperson 2 als „Lernhelferin“, die die Schüler*innen auf ihrem Lernweg begleitet (LP2, Pos. 19). Durch den weitgehenden Verzicht auf strikte Vorgaben haben die Schüler*innen die Möglichkeit, vieles auszuprobieren (LP2, Pos. 19). In ähnlicher Weise beschreibt Lehrperson 5 ihre Rolle als Lehrperson: Sie zeigt verschiedene Handlungsmöglichkeiten auf, lässt den Schüler*innen jedoch Raum für eigene Entscheidungen und Experimente (LP5, Pos. 17).

4.2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson

Diese Kategorie befasst sich mit den zentralen Aufgaben der Lehrperson im fachpraktischen Unterricht. Die Ergebnisse geben Einblick in die Vielfalt der Verantwortungsbereiche auf organisatorischer, fachlicher und fachdidaktischer, pädagogischer und sozialer Ebene.

Betreffend der Unterrichtsvorbereitung werden die Auswahl und Erstellung geeigneter Rezepte sowie die Organisation des Einkaufs als wesentliche Aufgaben angesehen (LP3, Pos. 20).

Bezüglich des Einkaufs ist laut Lehrperson 5 auf die Auswahl qualitativer, saisonaler und regionaler Lebensmittel zu achten (LP5, Pos. 19).

Vor Beginn der praktischen Arbeit gilt es, den Unterrichtsverlauf und die Unterrichtsziele zu besprechen und die Schüler*innen in Gruppen einzuteilen (LP1, Pos. 19; LP3, Pos. 20).

Während der Zubereitung der Mahlzeiten werden die Schüler*innen von der Lehrperson betreut: Die Aufgaben umfassen unter anderem die Anleitung von Arbeitsprozessen, das Vorzeigen professioneller Arbeitstechniken und die Gewährleistung der Sicherheit der Schüler*innen (LP1, Pos. 19; LP2, Pos. 21; LP3, Pos. 20; LP5, Pos. 17). Für Lehrperson 4 besteht eine zentrale Aufgabe darin, den Schüler*innen am Anfang die Grundlagen beizubringen: „Wie halte ich ein Messer? Wie gehe ich mit Schneidwerkzeugen um? Die Grundbegriffe kennenlernen: kochen, dünsten, backen, braten“ (LP4, Pos. 19). Darüber hinaus ist ihr die Vermittlung eines wertschätzenden Umgangs mit Lebensmitteln sehr wichtig, sodass im Unterricht darauf geachtet wird, dass keine Lebensmittel verschwendet werden und die Menge an die Gruppengröße angepasst wird (LP4, Pos. 21). Laut Lehrperson 3 gehört es zu den Aufgaben der Lehrperson, die Schüler*innen während des Unterrichts kontinuierlich zu beobachten und Aufzeichnungen zu führen, die als Grundlage für die Leistungsbeurteilung dienen (LP3, Pos. 26). Lehrperson 5 betrachtet den Austausch mit den Schüler*innen als zentrale Aufgabe, wobei das gemeinsame Zubereiten und Einnehmen der Mahlzeiten für sie besonders bedeutsam ist (LP5, Pos. 19).

4.3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts

Aus dem Datenmaterial konnte induktiv eine weitere Hauptkategorie gebildet werden, die Aussagen zu Chancen und Potenzialen des fachpraktischen Unterrichts umfasst. Der Fokus liegt nun also auf den positiven Erfahrungen der Lehrpersonen im fachpraktischen Unterricht, die auf diese Potenziale hinweisen.

Zunächst wird erkennbar, dass aus Sicht der befragten Lehrpersonen der fachpraktische Unterricht beim Großteil der Schüler*innen sehr beliebt ist und den Schüler*innen viel Spaß macht (LP4, Pos. 47, Pos. 55; LP5, Pos. 23). Laut Lehrperson 4 kommt es deshalb nur selten vor, dass Schüler*innen vom fachpraktischen Unterricht ausgeschlossen werden (LP4, Pos. 55). Im Einklang damit steht die Erfahrung von Lehrperson 3, dass im fachpraktischen Unterricht auch Schüler*innen, die im regulären Unterricht oft durch Unruhe auffallen, meistens engagiert mitarbeiten. Dies sieht sie zum einen darin begründet, dass sich die Schüler*innen frei in der

Küche bewegen und sehr praxisnah arbeiten dürfen: „sie sind mit beiden Händen im Teig und das gefällt ihnen“ (LP3, Pos. 26). Zum anderen dürfen sie mit ihren Mitschüler*innen zusammenarbeiten und werden durch das Ziel der gemeinsamen Mahlzeit motiviert (LP3, Pos. 26, Pos. 74).

Darüber hinaus werden die heterogenen kulturellen Hintergründe der Schüler*innen als Bereicherung angesehen: Lehrperson 3 und Lehrperson 4 berichten von positiven Erfahrungen, wenn Rezepte aus der jeweiligen Kultur der Schüler*innen mitgebracht und gemeinsam ausprobiert werden (LP3, Pos. 44; LP4, Pos. 43). So war es für Lehrperson 3 ein schönes Erlebnis, als sie gemeinsam mit den Schüler*innen Manti – kleine türkische Nudeln – zubereitete, die ganze Gruppe zusammenhalf und alle Schüler*innen am Ende sehr stolz auf sich waren (LP3, Pos. 44).

Weitere Erfolgserlebnisse ergeben sich, wenn Schüler*innen ihre anfängliche Abneigung gegenüber bestimmter Lebensmittel und Speisen überwinden, diese probieren und feststellen, dass sie ihnen doch schmecken (LP3, Pos. 34–36).

4.4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht

Nachdem sich die Studie mit den Potenzialen des fachpraktischen Unterrichts auseinandergesetzt hat, werden nun die damit verbundenen Herausforderungen beleuchtet. Im Zuge der Datenauswertung wurden für diese Hauptkategorie induktiv fünf Subkategorien gebildet (vgl. Kapitel 3.3.4). Da alle ursprünglich der Hauptkategorie zugeordneten Textstellen eindeutig diesen Subkategorien zugeordnet werden konnten, fungiert die Hauptkategorie lediglich als inhaltliche Sammelkategorie ohne direkte Codierungen auf dieser Ebene. Die Ergebnisse werden entlang der induktiven Subkategorien *Schüler*innenverhalten*, *Strukturelle Rahmenbedingungen*, *Heterogenität*, *Pannen* und *Beurteilung* präsentiert.

4.4.1 Schüler*innenverhalten

Im Rahmen dieser induktiven Subkategorie werden sämtliche Aussagen gebündelt, die darauf schließen lassen, dass das Verhalten der Schüler*innen als herausfordernd empfunden wird. Dies betrifft sowohl das diszipliniere Verhalten als auch das Arbeitsverhalten und die Grundhaltung der Schüler*innen. Ergänzend werden auch Aussagen berücksichtigt, die den Umgang mit diesem Verhalten und der Einstellung der Schüler*innen als Herausforderung beschreiben.

Unter den befragten Lehrpersonen herrscht Konsens darüber, dass das diszipliniere Verhalten der Schüler*innen eine Herausforderung im fachpraktischen Unterricht darstellt. Dabei treten unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund: respektloses Verhalten gegenüber der Lehrperson, permanenter Bedarf an Ermahnungen und Kontrolle, unbeaufsichtigtes Weglaufen, ein hoher Lautstärkepegel, fehlende Motivation und Mitarbeit bis hin zur vollständigen Arbeitsverweigerung (LP1, Pos. 53; LP2, Pos. 23; LP3, Pos. 26, Pos. 30).

Ich habe meine liebe Not gehabt. Ich habe jede Stunde mit ihnen/ sie ermahnen können und ich habe im Endeffekt die ganze Stunde neben ihnen stehen müssen, damit die überhaupt ihre Sachen schneiden. (...) Und sie waren dabei unglaublich langsam, unmotiviert und un-/ überhaupt nicht sorgfältig. Ich habe mich natürlich sehr geärgert. (LP3, Pos. 26)

Es gab bereits Situationen, in denen sich Lehrperson 1 aufgrund des Verhaltens einzelner Schüler*innen nicht imstande sah ihren Unterricht durchzuführen, der Aufsichtspflicht nachzukommen und die Sicherheit der Schüler*innen zu gewährleisten (LP1, Pos. 53). In diesem Zusammenhang ist es laut Lehrperson 3 sehr schwierig, die Schüler*innen wieder in den Unterricht zurückzuholen, wenn die Unruhe einmal entstanden ist (LP3, Pos. 72). Drei von fünf Lehrpersonen empfinden das Alter sowie die pubertäre Haltung der Schüler*innen, insbesondere in der siebten Schulstufe, als herausfordernd (LP3, Pos. 60; LP4, Pos. 59; LP5, Pos. 15).

Für Lehrperson 1 besteht eine Schwierigkeit darin, während der Stunde Konsequenzen durchzusetzen, da sie niemanden vom fachpraktischen Unterricht ausschließen möchte und diesen den Schüler*innen Spaß machen sollte (LP1, Pos. 55). Lehrperson 3 empfindet es ebenfalls als herausfordernd, geeignete Strategien im Umgang mit fehlender Mitarbeit und Motivation der Schüler*innen zu entwickeln. Eine besonders belastende Situation ergab sich, als sie im Laufe des Unterrichtsjahres ein neues Benotungssystem einführte, das von einzelnen Schüler*innen nicht akzeptiert wurde und wiederholt zu provokantem Verhalten führte (LP3, Pos. 26).

Ein weiteres Problem sieht Lehrperson 3 im mangelnden Wissen der Schüler*innen über eine effiziente Aufgabenaufteilung in der Gruppe, da dies in der Schulküche zu chaotischen Situationen führen kann (LP3, Pos. 48). Hierzu passend stellt für Lehrperson 1 die mangelnde Selbstständigkeit der Schüler*innen eine Herausforderung dar (LP1, Pos. 17, Pos. 23).

Zudem wird es als Herausforderung angesehen, wenn Schüler*innen aus reiner Abneigung oder aufgrund von Vorurteilen bestimmte Speisen ablehnen (LP3, Pos. 33–34).

4.4.2 Strukturelle Rahmenbedingungen

Die Interviews lassen erkennen, dass zahlreiche Herausforderungen auf struktureller Ebene bestehen. Dazu zählen unter anderem der verfügbare Zeitrahmen, die Größe der Lerngruppe oder die räumlichen Gegebenheiten.

Es hat sich gezeigt, dass das Zeitmanagement im fachpraktischen Unterricht als besonders herausfordernd wahrgenommen wird: Da in 100 Minuten der theoretische Teil, der praktische Teil und die Nachbereitung untergebracht werden müssen, ist ein straffer Zeitplan erforderlich (LP4, Pos. 15). Lehrperson 3 hält es für schwierig, die Arbeitsschritte so zu koordinieren, dass alle Speisen gleichzeitig fertig werden und danach noch genügend Zeit zum Essen und Aufräumen bleibt (LP3, Pos. 46). Zu Beginn der Lehrtätigkeit fiel es ihr schwer, die Arbeitsaufträge realistisch einzuschätzen, sodass die Unterrichtszeit regelmäßig überzogen wurde (LP3, Pos. 22). Infolgedessen musste sie ihre Anforderungen an die Schüler*innen anpassen (LP3, Pos. 64). Lehrperson 1 und Lehrperson 5 sehen die Einhaltung des Zeitplans und die rechtzeitige Fertigstellung der Speisen ebenfalls als Herausforderung an (LP1, Pos. 27; LP5, Pos. 21). Lehrperson 1 erachtet überdies die Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis in den verfügbaren zwei Stunden als große Herausforderung (LP1, Pos. 33). Kongruent dazu ist Lehrperson 4 der Ansicht, dass der verfügbare Zeitrahmen keine Möglichkeit für ausführliche Theorie, zum Beispiel in der Form von Arbeitsblättern, bietet (LP4, Pos. 33).

Neben dem Zeitmanagement stellen große Lerngruppen eine Herausforderung dar: Bei einer hohen Schüler*innenanzahl ist es schwierig, dass der Unterricht strukturiert bleibt (LP2, Pos. 23). Lehrperson 3, die über einen längeren Zeitraum mit sehr großen Gruppen in der Schulküche arbeitete, nahm diese Situation als stressig wahr, insbesondere aufgrund der notwendigen Disziplinierung der Schüler*innen (LP3, Pos. 50–52, Pos. 60): „Da war ich über jeden Schüler, so schlimm das jetzt klingt, aber ich war über jeden Schüler der krank war/ war ich, war ich froh, weil mit 18 Kindern in der, in der Küche stehen, das ist schon eine Herausforderung“ (LP3, Pos. 62).

Ferner werden die Gegebenheiten in der Schulküche als Herausforderung wahrgenommen: Es gibt viele Gefahrenquellen (LP1, Pos. 21) und Situationen, die die Schüler*innen nervös machen: „Die Pfanne ist heiß, das Öl spritzt, der Kuchen verbrennt (..) oder gerade halt nicht (lacht)“ (LP3, Pos. 32). Lehrperson 3 schildert das Problem, dass in der Schulküche eine Zeit

lang kein kaltes Wasser zur Verfügung stand (LP3, Pos. 76). Da sich die Schüler*innen frei in der Lehrküche bewegen, fällt es Lehrperson 5 schwer, den Überblick zu behalten (LP5, Pos. 29).

4.4.3 Heterogenität

Im Zusammenhang mit Heterogenität gelten Schüler*innen mit diversen Allergien und Unverträglichkeiten als Herausforderung, da jede Unterrichtseinheit darauf Rücksicht genommen werden muss und Rezepte entsprechend angepasst werden müssen. Zudem müssen vegetarische Alternativen eingeplant werden (LP3, Pos. 32). Wie Kapitel 4.3 verdeutlicht, wird die kulturelle Vielfalt der Schüler*innen als Bereicherung angesehen. Für Lehrperson 4 stellt die Berücksichtigung der religiös bedingten Essgewohnheiten, Feiertage und Fastenzeiten jedoch zugleich eine große Herausforderung dar (LP4, Pos. 25).

Weitere Herausforderungen sind die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler*innen. Schüler*innen arbeiten meist langsamer und weniger routiniert als Erwachsene: „das Salatwaschen kann ewig dauern, Karotten schälen, Äpfel schälen kann ewig dauern – muss es aber nicht“ (LP3, Pos. 46). Besonders wenn Lerngruppen neu übernommen werden, ist es schwierig, das Anforderungsniveau einzuschätzen (LP3, Pos. 64; LP4, Pos. 59).

4.4.4 Pannen

Im fachpraktischen Unterricht kommt es immer wieder zu unerwarteten Herausforderungen, zum Beispiel wenn eine wichtige Zutat für das Rezept fehlt oder die Schüler*innen vergessen haben, den Backofen einzuschalten, sodass die Speise zur Essenszeit kalt und roh ist (LP3, Pos. 32, Pos. 72, Pos. 76). Zudem entstehen gelegentlich Missverständnisse beim Umsetzen der Rezepte, sodass die Nudeln zum Beispiel nicht in kochendes, sondern in kaltes Wasser gegeben werden (LP3, Pos. 66). Lehrperson 2 machte die Erfahrung, dass Schüler*innen zwischendurch immer wieder naschten, sodass bei knapp kalkulierten Mengen am Ende nichts mehr übrig blieb (LP2, Pos. 47).

4.4.5 Beurteilung

Neben den zahlreichen Aufgaben der Lehrperson im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung des fachpraktischen Unterrichts (vgl. Kapitel 4.2), wird die Beurteilung der Schüler*innen

und das damit verbundene Beobachten und Dokumentieren während des Unterrichts als eine zusätzliche Herausforderung wahrgenommen. Erschwerend kommt hinzu, dass viele Schüler*innen davon ausgehen, im Fach *Ernährung und Haushalt* keine Note zu bekommen: „da ist dann die Reaktion gekommen: 'Was? Für Kochen kriegt man eine Note? Ich habe gedacht, das ist nur mit teilgenommen'“ (LP3, Pos. 26). Besonders schwierig erwies sich für Lehrperson 3 die Einführung eines neuen Benotungssystems während des Jahres (LP3, Pos. 26).

4.5 Vergleich zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht

Zusätzlich zu den zuvor beschriebenen Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht wurde im Rahmen dieser Studie erhoben, welche Unterschiede im Classroom Management zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht bestehen. Diese Hauptkategorie umfasst daher alle Äußerungen, die Herausforderungen und Chancen des fachpraktischen Unterrichts explizit im Vergleich zum theoretischen Unterricht thematisieren.

Aus Sicht der befragten Lehrkräfte ist der fachpraktische Unterricht anfälliger für Unruhe und Störungen als der theoretische Unterricht. Durch die Sitzordnung in Bankreihen wird der Unterricht im Klassenzimmer als geordnet und diszipliniert wahrgenommen (LP1, Pos. 21; LP2, Pos. 25, Pos. 47). In der Schulküche hingegen haben die Schüler*innen mehr Freiheiten und sitzen in Besprechungsphasen sowie beim Essen an einem großen Tisch, was laut Lehrperson 1 dazu führt, dass sie leicht abgelenkt werden und viel miteinander reden (LP 1, Pos. 21; LP2, Pos. 47).

Lehrperson 2 betont, dass der theoretische Unterricht planbarer ist als der fachpraktische Unterricht, der ein hohes Maß an Spontaneität erfordert (LP 2, Pos. 25). Des Weiteren werden im theoretischen Unterricht klare Fakten vermittelt. Im fachpraktischen Unterricht kommt es hingegen häufiger zu Diskussionen, da es aus Sicht von Lehrperson 2 nicht wirklich ein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gibt und die Schüler*innen unterschiedliche Erfahrungen aus dem Elternhaus mitbringen. Sie hinterfragen Anleitungen und halten an gewohnten Vorgehensweisen fest, was die Vermittlung professioneller Arbeitstechniken erschwert (LP 2, Pos. 23, Pos.47).

Bisher lag der Fokus auf spezifischen Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht. Lehrperson 5 hebt jedoch hervor, dass die Schüler*innen die praktische Arbeit lieben, wohingegen die geringe Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen im theoretischen Unterricht als herausfordernd empfunden wird (LP5, Pos. 23).

4.6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson

Nach der ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Rollenverständnis der Lehrperson sowie den Chancen und Herausforderungen des fachpraktischen Unterrichts, wird nun die didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson in den Blick genommen. Wie in Kapitel 3.3.4 erläutert wird, wurden für diese Hauptkategorie aufgrund der Struktur des Interviewleitfadens unmittelbar deduktive Subkategorien gebildet. Nach dem ersten Codierprozess wurden in induktiver Weise weitere Subkategorien ergänzt. Da alle zu dieser Hauptkategorie gehörigen Textpassagen eindeutig den Subkategorien zugeordnet werden konnten, dient die Hauptkategorie als inhaltliche Sammelkategorie, auf deren Ebene keine direkten Codierungen erfolgten. Die Ergebnisse werden gemäß der Subkategorien *Unterrichtsvorbereitung*, *Auswahl der Unterrichtsinhalte*, *Unterrichtsablauf/-strukturierung*, *Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis*, *Gestaltung von Instruktionsphasen*, *Selbstständigkeit der Schüler*innen* und *Differenzierung* dargestellt.

4.6.1 Unterrichtsvorbereitung

Mithilfe dieser deduktiven Subkategorie soll abgebildet werden, wie die befragten Lehrpersonen bei der Vorbereitung des fachpraktischen Unterrichts vorgehen.

Die Unterrichtsvorbereitung orientiert sich an der Jahresplanung (LP1, Pos. 35; LP3, Pos. 56; LP5, Pos. 31). Dabei ist vorausschauendes Denken von großer Bedeutung: Der Unterrichtsablauf muss so geplant werden, dass alle Schüler*innen durchgehend beschäftigt sind und genügend Zeit für die gemeinsame Mahlzeit und die Aufräumarbeiten bleibt (LP3, Pos. 72; LP 4, Pos. 31). Während Lehrperson 2 großen Wert auf eine gründliche Unterrichtsplanung legt, sich theoretische Inhalte notiert und wichtige Aspekte markiert (LP 2, Pos. 33), plant Lehrperson 4 den Unterricht größtenteils im Kopf (LP 4, Pos. 35). Grundsätzlich umfasst die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit im Fach *Ernährung und Haushalt* folgende Schritte:

- Auswahl und Erstellung der Rezepte: Die Schüler*innen werden nach ihren Wünschen befragt und es werden passende Rezepte im Internet recherchiert. Lehrperson 1 greift dabei gerne auf eine Online-Rezeptsammlung zurück, die von Mittelschullehrer*innen erstellt wurde (LP 1, Pos. 35). Lehrperson 3 betont, dass bereits im Zuge der Rezepterstellung potenzielle Missverständnisse und Schwierigkeiten bei der Umsetzung erkannt und berücksichtigt werden müssen (LP 3, Pos. 72). Sie empfiehlt daher auch bei

grundlegenden Handlungen und Handgriffen auf eine detaillierte Beschreibung der Vorgehensweise zu achten (LP 3, Pos. 66). Mittlerweile kann sie auf eine Sammlung bewährter Rezepte zurückgreifen, wodurch sich der Planungsaufwand deutlich reduziert (LP 3, Pos. 56).

- Prüfung der in der Schulküche vorhandenen Lebensmittel (LP 1, Pos. 35; LP3, Pos. 56)
- Erstellen der Einkaufsliste (LP 1, Pos. 35; LP3, Pos. 56)
- Einkauf: Der Einkauf wird auf unterschiedliche Weise organisiert: Lehrperson 1 lässt die Schüler*innen einkaufen. Die Schüler*innen erhalten am Vortag der Unterrichtseinheit die Einkaufsliste und das Geld (LP 1, Pos. 35). Lehrperson 3 übernimmt den Einkauf selbst (LP3, Pos. 56) und Lehrperson 5 bestellt die Lebensmittel zur Schule (LP 5, Pos. 27).
- Vorbereitung der Lebensmittel: Der Großteil der befragten Lehrpersonen stellt die benötigten Zutaten vor Unterrichtsbeginn in den jeweiligen Küchenblöcken bereit (LP1, Pos. 27; LP2, Pos. 29; LP5, Pos. 27). Laut Lehrperson 2 wissen die Schüler*innen dadurch sogleich, welchem Arbeitsplatz sie zugeteilt sind (LP 2, Pos. 29).

4.6.2 Auswahl der Unterrichtsinhalte

Nachdem die Auswahl der Rezepte im Rahmen der induktiven Subkategorie *Unterrichtsvorbereitung* als wichtiger Schritt im Vorbereitungsprozess identifiziert wurde, werden nun die Auswahlkriterien der Menüs und Rezepte sowie sämtliche Äußerungen zu Unterrichtsinhalten und Lehrstoff näher beleuchtet.

Ein wichtiges Kriterium für die Rezeptauswahl ist der zeitliche Aufwand. Die Wünsche der Schüler*innen werden zwar berücksichtigt, jedoch erweisen sich die gewünschten Rezepte häufig als zu kompliziert und zeitaufwendig für eine zweistündige Unterrichtseinheit (LP1, Pos. 35; LP3, Pos. 18). Zudem sind die Vorschläge der Schüler*innen meistens nicht sehr abwechslungsreich: „man kann nicht jeden/jedes Mal Schnitzel machen“ (LP3, Pos. 18). Nach Aussage von Lehrperson 3 gehen sich zwei eher einfachere Speisen, wie zum Beispiel Reisfleisch und ein frisch geriebener Karottensalat aus (LP3, Pos. 24). Die Auswahl der Gerichte orientiert sich außerdem an den saisonalen und regionalen Gegebenheiten (LP3, Pos. 56). Lehrperson 3 wählt überwiegend vegetarische Speisen aus und kocht nur gelegentlich mit Fleisch und Fisch (LP3, Pos. 32). Lehrperson 5 achtet bei der Menüzusammenstellung besonders darauf, dass ein Rohkostanteil enthalten ist (LP5, Pos. 31).

Die Unterrichtsinhalte im ersten Lernjahr konzentrieren sich auf die grundlegenden Aspekte der Nahrungszubereitung: Es werden keinerlei Vorkenntnisse vorausgesetzt (LP4, Pos. 53). Zu Beginn des Schuljahres erhalten die Schüler*innen eine Einführung in die Küche und machen erste praktische Übungen (LP3, Pos. 40). Die Schüler*innen lernen die Grundnahrungsmittel und deren typische Eigenschaften kennen (LP3, Pos. 44; LP4, Pos. 19; LP5, Pos. 31). Laut Lehrperson 4 lernen die Schüler*innen im ersten Lernjahr vor allem durch die Beobachtung von Lebensmitteln und deren Veränderungen bei verschiedenen physikalischen Vorgängen (LP4; Pos. 19). Anhand diverser Menüzusammenstellungen werden wichtige Zubereitungsformen von Hauptgerichten, Teigen und Beilagen erarbeitet (LP3; Pos. 44). Zudem lernen die Schüler*innen für den Haushalt relevante Sicherheits- und Hygienemaßnahmen kennen. Lehrperson 4 legt des Weiteren großen Wert darauf, dass die Schüler*innen den Tisch richtig decken können (LP4, Pos. 31). Im zweiten Lernjahr werden vermehrt Gerichte aus der internationalen Küche zubereitet (LP3, Pos. 44).

4.6.3 Unterrichtsablauf/-strukturierung

Diese deduktive Subkategorie gibt zunächst Aufschluss über die allgemeine Unterrichtsorganisation und die organisatorischen Rahmenbedingungen am Schulstandort. Ebenso werden Aussagen zum Unterrichtsablauf und zur didaktisch-methodischen Herangehensweise der Lehrperson berücksichtigt, die sich nicht auf einzelne Unterrichtsphasen beziehen.

Der Unterrichtsgegenstand *Ernährung und Haushalt* wird überwiegend in zweistündigen Blöcken als Pflichtgegenstand in der sechsten Schulstufe unterrichtet (LP1, Pos. 15; LP3, Pos. 16; LP4, Pos. 15; LP5, Pos. 15). Lehrperson 2 hat als Einzige drei Unterrichtsstunden zur Verfügung und unterrichtet das Fach in der siebten Schulstufe (LP2, Pos. 17). Überdies wird *Ernährung und Haushalt* an zwei Schulen in höheren Schulstufen als Freigegegenstand oder Schwerpunktfach weitergeführt (LP2, Pos. 17; LP4, Pos. 15). Die Klassen werden grundsätzlich in Halbgruppen geteilt, die sich wöchentlich oder quartalsmäßig abwechseln (LP1, Pos. 15; LP3, Pos. 16; LP4, Pos. 15).

Im fachpraktischen Unterricht wird auf eine klare Struktur, Routinen und einen gleichbleibenden Unterrichtsablauf gesetzt: Zu Beginn benötigen die Lernenden noch mehr Anleitung, aber mit der Zeit verinnerlichen die Schüler*innen die Abläufe und vieles läuft automatisiert ab (LP2, Pos. 33; LP4, Pos. 35).

Ein genaueres Bild des Unterrichtsablaufs und der didaktisch-methodischen Vorgehensweise der Lehrperson in den einzelnen Unterrichtsphasen ergibt sich aus der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse entlang der deduktiv gebildeten Subkategorien zweiter Ordnung. Diese wurden in Anlehnung an den typischen Ablauf des fachpraktischen Unterrichts nach Bartsch und Bürkle (2013) gebildet.

4.6.3.1 Einstiegsphase

Auf Basis der Ergebnisse wurde der Ablauf der Einstiegsphase des fachpraktischen Unterrichts skizziert. Die Abfolge einzelner Schritte kann variieren.

Zunächst werden die Schüler*innen bei der Klasse abgeholt (LP1, Pos. 27; LP3, Pos. 38) oder sie kommen selbstständig zur Küche (LP2, Pos. 29; LP5, Pos. 27). Die Schüler*innen bereiten sich für den Unterricht vor (LP1, Pos. 27; LP2, Pos. 29; LP 3, Pos. 38). Hierfür etablierte Lehrperson 2 eine Routine für die persönliche Hygiene: Die Schüler*innen waschen sich die Hände, ziehen die Schürze an und binden sich die Haare zusammen (LP2, Pos. 29, Pos. 33). Zur Unterstützung der Routine wurden Bilder in der Schulküche aufgehängt (LP2, Pos. 37). Die Schüler*innen sammeln sich im Speisesaal, bzw. an den Tischen in der Schulküche oder im Nebenraum (LP1, Pos. 27; LP2, Pos. 29; LP3, Pos. 38).

Anschließend folgt die theoretische Unterrichtsbesprechung: Zunächst wird kontrolliert und dokumentiert, ob die Schüler*innen alle Materialien dabei haben (LP5, Pos. 51), danach wird das Menü vorgestellt und das Rezept gemeinsam besprochen (LP1, Pos. 27; LP2, Pos. 29; LP3, Pos. 38; LP4, Pos. 31; LP5, Pos. 27). Lehrperson 1 lässt zwei Schüler*innen das Rezept vorlesen, im Anschluss daran erklärt sie wichtige Arbeitsschritte und schließlich sollen die Schüler*innen versuchen, das Rezept nochmals in eigenen Worten wiederzugeben (LP1, Pos. 27). Lehrperson 4 legt großen Wert darauf, dass die Schüler*innen während der theoretischen Besprechung aufmerksam zuhören, da sie sich andernfalls im weiteren Verlauf nicht zurechtfinden (LP4, Pos. 47). Sie geht im Rahmen der Rezeptbesprechung außerdem näher auf die verwendeten Lebensmittel ein und hat alle Zutaten griffbereit, sodass „man anschauen, anfassen und riechen kann, dass wir wissen, was wir da verarbeiten“ (LP4, Pos. 31). In ähnlicher Weise bespricht Lehrperson 5 nach dem gemeinsamen Lesen des Rezepts sowie der Klärung offener Fragen die weitere Vorgehensweise direkt in der Küche bei den Lebensmitteln (LP5, Pos. 27). Lehrperson 3 bespricht mit den Schüler*innen vegetarische Alternativen und fragt nach den Präferenzen

der Schüler*innen (LP3, Pos. 32). Nach der Rezeptbesprechung werden die Schüler*innen den verschiedenen Speisen zugewiesen und in Gruppen eingeteilt (LP1, Pos. 27; LP2, Pos. 29; LP3, Pos. 38; LP4, Pos. 31; LP5, Pos. 27) Lehrperson 5 lässt die Schüler*innen dabei frei wählen, welche Aufgabe sie übernehmen möchten und mit wem sie zusammenarbeiten möchten (LP5, Pos. 27). In manchen Gruppen teilt Lehrperson 1 auch bereits die Abschlussaufgaben (Aufräum- und Reinigungsarbeiten) ein (LP1, Pos. 27). Dann beginnt das praktische Arbeiten in der Schulküche.

4.6.3.2 Durchführungsphase

Während der Durchführungsphase bereiten die Schüler*innen die Speisen in Gruppen zu: Das Ziel ist, dass alle Schüler*innen durchgehend mit einer sinnvollen Aufgabe beschäftigt sind (LP3, Pos. 23–24; LP4, Pos. 53). In der Regel werden die Halbgruppen wiederum in zwei Gruppen geteilt, die dasselbe Gericht zubereiten. Das bedeutet, dass pro Gruppe dasselbe Gericht in doppelter Ausführung zubereitet wird. Dabei arbeiten die Schüler*innen grundsätzlich in Zweierteams (LP1, Pos. 27; LP3, Pos. 23–24, Pos. 62; LP5, Pos. 27). Wie Lehrperson 3 schildert, arbeiten somit bei einer Gruppe von 10 Schüler*innen zwei Schüler*innen nicht an den Gerichten mit und übernehmen alle anfallenden Nebentätigkeiten, wie „Tisch decken, wegräumen helfen oder beziehungsweise den beiden Gruppen beim Aufräumen helfen, beim Abwaschen helfen und solche Sachen. Und die machen dann meistens auch so den, den Salat, also sämtliche Kleinigkeiten, die so am Rande zu erledigen sind“ (LP3, Pos. 23–24). Da dasselbe Gericht von zwei Gruppen zubereitet wird, können verschiedene – zum Beispiel vegetarische – Variationen umgesetzt werden (LP1, Pos. 27; LP3, Pos. 32). Lehrperson 3 verzichtet auf eine ausführliche gemeinsame Rezeptbesprechung im Vorfeld und die Schüler*innen lesen das Rezept eigenständig durch und holen die Lebensmittel selbstständig (LP3, Pos. 38). Die Gruppen werden jede Unterrichtseinheit neu zusammengestellt, wobei Lehrperson 3 darauf achtet, dass Schüler*innen zusammenarbeiten, die sich gut verstehen, ohne dass immer dieselben Schüler*innen ein Team bilden (LP3, Pos. 62). Als Lehrperson 3 eine Gruppe von 19 Schüler*innen unterrichtete (vgl. Kapitel 4.4.2), wurden fixe Gruppen gebildet, um besser mit der Disziplin klarzukommen (LP3, Pos. 60). Während die Schüler*innen in Gruppen kochen, unterstützt die Lehrperson die Schüler*innen bei Bedarf und zeigt gelegentlich einzelne Arbeitsschritte vor (LP2, Pos. 29). Ein wichtiges Anliegen ist, dass die Küche vor dem Essen aufgeräumt ist (LP1, Pos. 27–29; LP4, Pos. 31; LP5, Pos. 27).

4.6.3.3 Gemeinsames Essen

Die Mahlzeit wird gemeinsam eingenommen: Lehrperson 1 beabsichtigt, etwa 20 Minuten vor Unterrichtsende mit dem Essen zu beginnen, was jedoch nicht immer möglich ist (LP1, Pos. 27). Im Unterricht von Lehrperson 4 wird das Essen nicht serviert, sondern von den Schüler*innen selbst geschöpft. Während der gemeinsamen Mahlzeit wird das Ergebnis bewertet und der Arbeitsprozess reflektiert: „Was ist gut gegangen? Was ist gelungen? Was ist danebengegangen? Wieso ist es danebengegangen? Was müssen wir nächstes Mal beachten?“ (LP4, Pos. 31). Lehrperson 2 teilt während des Essens die Nachbereitungsaufgaben ein (LP2, Pos. 29).

4.6.3.4 Nachbereitungsphase

Nach der gemeinsamen Mahlzeit wird die Schulküche aufgeräumt: Lehrperson 1 betont, dass die Abschlussarbeiten in manchen Gruppen selbstständig erledigt werden, während in anderen Gruppen die Aufgabenzuteilung durch die Lehrperson notwendig ist (LP1, Pos. 27). Da die Küche schon vor dem Essen weitgehend aufgeräumt wurde, muss danach bestenfalls nur noch alles abgeräumt, einmal darübergewischt und der Müll rausgebracht werden, was teilweise noch in der Pause passiert (LP1, Pos. 29). Laut Lehrperson 4 sind die Nachbereitungsarbeiten rasch erledigt, wobei jedoch immer dieselben Schüler*innen fleißig mithelfen (LP4, Pos. 31). Lehrperson 3 betont ebenfalls, dass die Küche in fünf Minuten aufgeräumt ist, wenn alle Schüler*innen zusammenhelfen. Damit das funktioniert müssen ihrer Meinung nach entweder die Aufgaben klar zugeteilt werden oder es muss die Regel gelten, dass niemand die Schulküche verlässt, bevor sie sauber ist (LP3, Pos. 70). Da Lehrperson 2 drei Unterrichtsstunden zur Verfügung hat, bleibt nach dem Aufräumen manchmal noch Zeit, sodass entweder eine didaktische Reserve zum Einsatz kommt oder die Schüler*innen sich noch kurz im Turnsaal austoben dürfen (LP2, Pos. 29).

4.6.4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis

Im Rahmen dieser deduktiven Subkategorie werden die subjektiven Einstellungen der Befragten zur Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie die jeweilige Umsetzung im schulischen Alltag zusammenfassend dargelegt.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Fach *Ernährung und Haushalt* sehr praxisorientiert gestaltet wird, wobei die Zeit als größtes Herausforderung für die Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis angesehen wird: Drei von fünf Lehrkräften bereiten in jeder Unterrichtseinheit

gemeinsam mit den Schüler*innen Speisen zu (LP3, Pos. 18; LP4, Pos. 21, LP5, Pos. 29). Dabei lässt Lehrperson 4 die Theorie mündlich in die Rezeptbesprechung oder während der Nahrungszubereitung einfließen (LP4, Pos. 21). Im ersten Lernjahr verzichtet Lehrperson 4 weitgehend auf schriftliche Theorie, da sonst das praktische Arbeiten zu kurz käme, was bei den Schüler*innen auf wenig Begeisterung stoßen würde. Der Unterricht folgt dem Motto „Learning by Doing“. Im Schwerpunktfach, für das drei Unterrichtsstunden vorgesehen sind, wird mehr schriftliche Theorie eingebaut (LP4, Pos. 21, Pos. 33). Lehrperson 5 integriert ebenfalls zwischendurch theoretische Inhalte in den Unterricht. Sie setzt den Theorieblock bevorzugt nach dem Aufräumen an – abhängig von der verbleibenden Zeit. Dabei wird auf die zuvor gemachten Erfahrungen Bezug genommen (LP5, Pos. 29). Lehrperson 3 vermittelt theoretische Inhalte im Schwerpunktfach *Gesundheit und Soziales*, an dem der Großteil der Schüler*innen teilnimmt (LP3, Pos. 50). Nur in der ersten Unterrichtseinheit bleibt der Unterricht rein theoretisch und die Schüler*innen erstellen in Gruppen anhand eines Rezepts eine Arbeitsplanung, die sie in der nächsten Einheit praktisch umsetzen (LP3, Pos. 48).

Lehrperson 1 empfindet die Theorie-Praxis-Verknüpfung in den zwei Stunden als sehr schwierig und hat sich daher dazu entschieden, Theorie und Fachpraxis zu trennen und zwischen praktischen und theoretischen Einheiten abzuwechseln, bis sie mehr Unterrichtserfahrung hat (LP1, Pos. 19, Pos. 33). Da ihre Klassen sehr laut sind, lässt sie die Schüler*innen in den theoretischen Phasen gerne schreiben, jedoch umfasst jede Theorieeinheit auch einen praktischen Teil, wie zum Beispiel eine Verkostung (LP1, Pos. 35, Pos. 19).

Lehrperson 2 arbeitet nicht in jeder Unterrichtseinheit praktisch, aber meistens schon. Ihrer Ansicht nach lässt sich die Theorie im Fach *Ernährung und Haushalt* sehr gut mit der Fachpraxis verknüpfen: „wir haben mal die/ so Küchen aus dem Ausland gemacht und haben da halt irgendwie vorbesprochen, die Tischmanieren in anderen Ländern und so weiter und dann halt gekocht dazu“ (LP2, Pos.31). In drei Unterrichtsstunden geht es sich ihrer Ansicht nach sehr gut aus, dass man sowohl die Theorie behandelt als auch praktisch in der Küche arbeitet (LP2, Pos.31).

4.6.5 Gestaltung von Instruktionsphasen

Diese deduktive Subkategorie setzt sich mit der Vorgehensweise der Befragten bei der Einführung neuer Handlungsschritte in der Fachpraxis auseinander.

Es zeigte sich, dass Besonderheiten der Rezepte, Arbeitstechniken und Zubereitungsformen grundsätzlich zunächst im Rahmen der theoretischen Besprechung zu Beginn des Unterrichts eingeführt werden (LP1, Pos. 37; LP2, Pos. 35; LP3, Pos. 42–44; LP4, Pos. 37–39). Lehrperson 5 geht vor dem praktischen Arbeiten in Gruppen mit allen Schüler*innen die einzelnen Stationen durch und demonstriert die Vorgehensweise (LP5, Pos. 33–35). Drei von fünf Lehrpersonen zentrieren die Schüler*innen gelegentlich in der Schulküche, um einzelne Arbeitsschritte vorzuzeigen (LP1, Pos. 37; LP2, Pos. 35; LP5, Pos. 33–35). Lehrperson 3 und Lehrperson 4 rufen nie die gesamte Gruppe zusammen, da ihrer Ansicht nach nicht alle ihre Arbeit unterbrechen können, der Lärmpegel sehr hoch ist und für manche die Informationen gerade nicht relevant sind. Stattdessen arbeiten die Schüler*innen, die dasselbe zubereiten, an einer gemeinsamen Küchenzeile und wichtige Schritte werden vor Ort in der kleinen Gruppe vorgezeigt (LP3, Pos. 42–44, LP4, Pos. 37–39). In diesem Zusammenhang machte Lehrperson 3, als sie mit den Schüler*innen Manti zubereitete und die Arbeitstechnik demonstrierte, die Erfahrung, dass die Schüler*innen die Technik besser beherrschten als sie selbst. Schlussendlich half die gesamte Gruppe zusammen und alle zehn Schüler*innen stellten gemeinsam die Manti her. In der Regel sind es aber vier Schüler*innen, denen die Lehrperson die Technik vorzeigt (LP3, Pos. 44). Lehrperson 1 betont, dass bei Unterstützungsbedarf auch einzelne Schüler*innen individuell angeleitet werden (LP1, Pos. 37). Bei komplizierteren Zubereitungen zeigt Lehrperson 4 gerne Erklärvideos oder fordert die Schüler*innen während der Zubereitung auf, sich ein Video mit dem Tablet anzuschauen (LP4, Pos. 37–39).

4.6.6 Selbstständigkeit der Schüler*innen

In weiterer Folge werden Aussagen zu Zielvorstellungen der Befragten hinsichtlich des selbstständigen Arbeitens der Schüler*innen gebündelt sowie individuelle Strategien und Unterrichtsarrangements zur Förderung der Selbstständigkeit der Schüler*innen im fachpraktischen Unterricht präsentiert.

Die selbstständige Arbeitsweise der Schüler*innen ist ein wesentliches Unterrichtsziel der befragten Lehrpersonen (vgl. Kapitel 4.1). Nach Aussage von Lehrperson 1 gestaltet sich dies jedoch manchmal schwierig, wobei angenommen wird, dass das Maß an Selbstständigkeit tagesabhängig ist und von der Gruppendynamik und Zwischenfällen im Unterricht und den Pausen davor beeinflusst wird (LP1, Pos. 17, Pos. 23). Lehrperson 1 hat in diesem Zusammenhang bereits mit verschiedenen Gruppen Erfahrungen gesammelt und zum Beispiel in der

Nachbereitungsphase bewusst auf die Einteilung der Abschlussarbeiten verzichtet, um zu beobachten, wer mitdenkt und wer eine Einteilung benötigt (LP1, Pos. 27).

Besonders Lehrperson 3 legt im fachpraktischen Unterricht großen Wert auf die Selbstständigkeit der Schüler*innen: Die Schüler*innen müssen das Rezept eigenständig durchlesen und die Schritt-für-Schritt-Anleitung befolgen, da die Zeit für eine ausführliche gemeinsame Rezeptbesprechung nach Ansicht der Lehrperson zu knapp ist und sich die Schüler*innen die Informationen ohnehin nicht merken würden (LP3, Pos. 38–40). Die Schüler*innen holen sich auch die Lebensmittel selbstständig. Wenn sie etwas nicht finden, hilft die Lehrperson weiter, erwartet aber, dass sie zuerst selbstständig suchen. Gegen Ende des Schuljahres werden kaum mehr Anleitungen gegeben und die Schüler*innen sollten sich gut in der Schulküche zurechtfinden (LP3, Pos. 40). Es wurde die Erfahrung gemacht, dass zu viel Hilfe dazu führt, dass die Schüler*innen weniger selbstständig werden und nichts dazulernen. Bei Fragen verweist sie deswegen in der Regel auf das Rezept und greift nur im Notfall unterstützend ein. Wenn nicht nach Rezept gearbeitet und improvisiert wird, müssen die Schüler*innen die Konsequenzen ihres Handelns tragen und die Speisen so essen, wie sie sie zubereitet haben (LP3, Pos. 18). Kongruent zu den Erfahrungen von Lehrperson 3 beobachtete Lehrperson 1, dass die Schüler*innen selbstständiger arbeiten, wenn die Lehrperson nicht mitten im Geschehen steht, sondern am Rand sitzt oder sich zum Beispiel abseits mit ihrer Mentorin unterhält (LP1, Pos. 23).

Zur Förderung der Selbstständigkeit und zum verstehenden Nachvollziehen der Arbeitsschritte lässt Lehrperson 1 die Schüler*innen das Rezept am Ende der Besprechung nochmals in eigenen Worten wiedergeben. Das Problem daran ist jedoch, dass die Schüler*innen oft schon ungeduldig sind und das Rezept daher meistens nur noch einmal ablesen. Bei unbekannten Rezepten fällt es den Schüler*innen schwerer die Rezepte in eigenen Worten zu formulieren als bei vertrauten (LP1, Pos. 27). Lehrperson 3 setzt zur Vorbereitung auf das selbstständige Arbeiten in Gruppen auf das Erstellen einer theoretischen Arbeitsplanung in der ersten Unterrichtseinheit. Die Schüler*innen sollen sich in Gruppen überlegen, wie sie die Aufgaben effizient aufteilen können und wie viel Zeit die jeweiligen Arbeitsschritte in Anspruch nehmen. Die Schüler*innen bekommen anschließend Feedback und Verbesserungsvorschläge von der Lehrperson und arbeiten in der nächsten Einheit anhand ihrer eigenen Arbeitsplanung in der Schulküche (LP3, Pos. 48).

4.6.7 Differenzierung

Anhand dieser induktiv gebildeten Subkategorie soll aufgezeigt werden, wie die befragten Lehrpersonen die didaktisch-methodische Gestaltung des fachpraktischen Unterrichts an die individuellen Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden, sowie an situative Rahmenbedingungen anpassen.

Jede Lerngruppe hat ihre eigenen Besonderheiten, die es im fachpraktischen Unterricht zu berücksichtigen gilt (LP3, Pos. 78; LP4, Pos. 41; LP5, Pos. 36–37): „es ist mit jeder Klasse anders, also bei manchen funktioniert es ganz gut, bei manchen gar nicht und da muss man immer/ also darum sage ich Flexibilität ist das Wichtigste für mich“ (LP5, Pos. 36–37).

Aus den Codierungen der Interviews geht hervor, dass die Schüler*innen sehr unterschiedliche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen in den fachpraktischen Unterricht mitbringen: Laut Lehrperson 4 spiegelt sich dies besonders im Schwerpunktfach wider, wenn Schüler*innen aus dem Gymnasium hinzukommen, wo das Fach *Ernährung und Haushalt* nicht unterrichtet wird (LP4, Pos. 41). Manche Anfänger*innen bringen keinerlei Vorkenntnisse mit: „die können wirklich nichts. Die wissen zum Teil nicht einmal, was eine Karotte ist oder wie eine Karotte in Natur aussieht“ (LP4, Pos. 59). Es lässt sich nicht voraussetzen, dass die Schüler*innen sich in der Schulküche zurechtfinden und Aufgaben innerhalb der Gruppe sinnvoll aufteilen können (LP3, Pos. 48). Wichtig ist demnach, die Schüler*innen kennenzulernen, sodass man deren Arbeitsgeschwindigkeit, Geschicklichkeit und Unterstützungsbedarf einschätzen und den Unterricht entsprechend anpassen kann (LP3, Pos. 46, Pos. 64; LP5, Pos. 29). Lehrperson 3 empfiehlt, bei der Unterrichtsgestaltung stets potenzielle Missverständnisse und Fehlerquellen mitzudenken, da die Aufgaben aus der Perspektive der erfahrenen Lehrperson leicht unterschätzt werden können (LP3, Pos. 72).

Darüber hinaus werden im fachpraktischen Unterricht diverse Unverträglichkeiten und Allergien der Schüler*innen, Vegetarier*innen und kulturell und religiös bedingte Essgewohnheiten berücksichtigt (LP3, Pos. 32; LP4, Pos. 25). Bei der Auswahl der Rezepte werden die Wünsche der Schüler*innen miteinbezogen (LP1, Pos. 35; LP3, Pos. 18). Die Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts wird an die Gruppengröße angepasst (vgl. Kapitel 4.6.3.2; LP3, Pos. 60). Ferner müssen für Schüler*innen mit mentalen Beeinträchtigungen entsprechende

Rahmenbedingungen und Arbeitsplätze geschaffen werden, damit sie gut arbeiten können (LP4, Pos. 47).

4.7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen

Neben der bereits dargelegten didaktisch-methodischen Vorgehensweise der Lehrperson im fachpraktischen Unterricht liegt ein weiterer Forschungsschwerpunkt der Studie auf dem Bereich der Unterrichtsstörungen im fachpraktischen Unterricht. Entsprechend der Kategorie *Störungsanfällige Unterrichtsphasen* wurde erhoben, in welchen Unterrichtsphasen des fachpraktischen Unterrichts aus Sicht der Befragten vermehrt Unterrichtsstörungen auftreten.

Die Ergebnisse sind eindeutig: Alle Lehrpersonen sind sich einig, dass die Nachbereitungsphase besonders anfällig für Unterrichtsstörungen ist (LP1, Pos. 45; LP2, Pos. 43; LP3, Pos. 70; LP4, Pos. 47; LP5, Pos. 41). Während es im Unterricht von Lehrperson 1 zusätzlich in der Einstiegsphase, während der Rezeptbesprechung, häufig zu Unterrichtsstörungen kommt (LP1, Pos. 45), berichtet Lehrperson 2 von störendem Verhalten während der Zubereitung der Speisen in der Durchführungsphase (LP2, Pos. 43).

Um einen tieferen Einblick in die Erfahrungen der Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen im fachpraktischen Unterricht zu gewinnen, werden weiterführende Ergebnisse entlang der induktiv und deduktiv gebildeten Subkategorien *Arten der Unterrichtsstörungen*, *Ursachen der Unterrichtsstörungen* und *Umgang mit Unterrichtsstörungen/(unerwarteten) Herausforderungen* präsentiert.

4.7.1 Arten der Unterrichtsstörungen

Diese Kategorie fasst sämtliche Aussagen zusammen, die Aufschluss über die Art des Störverhaltens einzelner Schüler*innen oder Gruppen im fachpraktischen Setting geben.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Unterrichtsstörungen in vielfältigen Ausprägungen auftreten: Die Schüler*innen rennen durch die Küche und belästigen sich gegenseitig mit Geschirrtüchern, spritzen beim Abwaschen mit dem Wasser, gehen mehrmals hintereinander auf die Toilette, werfen den Putzfetzen durch die Klasse oder stopfen sich Lebensmittel in den Mund (LP2, Pos. 43, Pos. 47; LP3, Pos. 70): „Irgendwas fällt ihnen immer ein, womit man nicht gerechnet hat als Erwachsener“ (LP3, Pos. 70). Des Weiteren sind einige Gruppen sehr laut und es wird mehr geredet als gearbeitet (LP1, Pos. 35; LP3, Pos. 60). Manche Schüler*innen

arbeiten provokant überhaupt nicht mit, weigern sich, beim Aufräumen zu helfen, sind respektlos gegenüber der Lehrperson oder laufen weg, wenn sie unbeaufsichtigt sind (LP1, Pos. 45, Pos. 53; LP3, Pos. 26, Pos. 30; Pos. 74).

4.7.2 Ursachen für Unterrichtsstörungen

Zunächst erfolgt eine Betrachtung der angenommenen Störungsursachen in spezifischen Unterrichtsphasen (vgl. Kapitel 4.7), anschließend liegt der Fokus auf allgemeinen Ursachenzuschreibungen der Lehrpersonen.

Bei der Rezeptbesprechung kommt es laut Lehrperson 1 vermehrt zu verbalem Störverhalten, da die Schüler*innen im Kreis sitzen und sich gegenseitig anschauen können, was sie dazu verleitet, ständig Kommentare abzugeben (LP1, Pos. 45). Im Unterricht von Lehrperson 2 essen die Schüler*innen immer wieder zwischendurch, was die Lehrperson darauf zurückführt, dass die Schüler*innen schon Hunger haben und es nicht aushalten, auf die gemeinsame Mahlzeit zu warten (LP2, Pos. 47). In der Nachbereitungsphase werden Unterrichtsstörungen unter anderem damit begründet, dass die Aufräumarbeiten sehr unbeliebt sind und die Schüler*innen schlichtweg keine Lust darauf haben (LP2, Pos. 43; LP5, Pos. 41). Lehrperson 5 sieht die Ursache in der durch das Essen zurückgewonnen Energie, die bei den Schüler*innen zu Übermut führt (LP5, Pos. 41, Pos. 45). Lehrperson 1 machte zudem die Erfahrung, dass sich einzelne Schüler aufgrund von persönlichen, familiär geprägten Rollenbildern weigern, die Aufräumarbeiten zu erledigen. Sie zitiert Schüleraussagen wie „Nein, ich möchte nicht abwaschen, weil das ist eine Aufgabe für Frauen“ oder „Ich habe noch nie den Geschirrspüler eingeräumt, weil das muss ich zuhause nicht und mein Vater muss das zuhause auch nicht“ (LP1, Pos. 45).

Lehrperson 3 betont, dass Unterrichtsstörungen vor allem aufgrund fehlender Beschäftigung, bei Leerlaufzeiten im Unterricht auftreten: „Also immer dann, wann die Kinder nichts zu tun haben machen sie Blödsinn“ (LP3, Pos. 68–70). Zudem gelten mangelnde Motivation, fehlendes Interesse und geringe Freude am praktischen Arbeiten als Ursachen für störendes Verhalten oder Arbeitsverweigerung (LP 1, Pos. 47; LP3, Pos. 26, Pos. 30, Pos. 74; LP4, Pos. 49). Lehrperson 1 und Lehrperson 4 sind der Ansicht, dass die Gruppendynamik häufig für Unterrichtsstörungen verantwortlich ist (LP1, Pos. 47; LP4, Pos. 49). In diesem Zusammenhang betont Lehrperson 4, dass es große Gruppen gibt, die gut zusammenarbeiten und kleine Gruppen, in denen Chaos herrscht (LP4, Pos. 49). Als weiterer Faktor für Störverhalten wird das pubertäre

Alter der Schüler*innen betrachtet, da die Schüler*innen ausschließlich mit bestimmten Mitschüler*innen zusammenarbeiten möchten, mit denen sie schließlich jedoch eher herumalbern als produktiv zu arbeiten (LP3, Pos. 60; LP 4, Pos. 59). Unterrichtsstörungen werden außerdem auf die nachlassende Konzentration der Schüler*innen in Randstunden (LP1, Pos. 47) und die offene Unterrichtsgestaltung und Bewegungsfreiheit in der Schulküche zurückgeführt (LP2, Pos. 47). Lehrperson 3 nennt als eine konkrete Ursache für provokantes Verhalten die Einführung eines neuen Benotungssystems im Laufe des Schuljahres (LP3, Pos. 26). Zudem machte sie anfangs die Erfahrung, dass die Schüler*innen Grenzen testen wollten, da sie eine junge Lehrerin war (LP3, Pos. 74).

4.7.3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/(unerwarteten) Herausforderungen

Anhand dieser deduktiven Subkategorie werden individuelle Strategien der befragten Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen und Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht zusammenfassend dargelegt.

Die Forschungsdaten zeigen, dass kleineren Unterrichtsstörungen zunächst durch das Zeigen von Präsenz und die gezielte Ansprache der Schüler*innen begegnet wird. Die Lehrperson versucht herauszufinden, ob Hilfe benötigt wird (LP2, Pos. 51; LP5, Pos. 49–51). Die Schüler*innen werden ermahnt und falls sie aufgrund fehlender Beschäftigung herumalbern, werden ihnen unmittelbar Aufgaben zugeteilt (LP2, Pos. 51; LP3, Pos. 76; LP4, Pos. 47). Laut Lehrperson 4 ist es wichtig, dass die Schüler*innen den Sinn in einer Aufgabe erkennen: „es geht eigentlich darum, dass alle immer beschäftigt sind mit irgendwas Sinnvollem. Es muss für den Schüler sinnvoll sein, dann nachher macht er es auch“ (LP4, Pos. 53). Wenn die Schüler*innen mehrmals hintereinander auf die Toilette wollen und die Lehrperson merkt, dass kein tatsächliches Bedürfnis besteht, müssen sie in der Küche bleiben (LP2, Pos. 43–45).

Bei größerem Fehlverhalten werden weitere Maßnahmen getroffen: So wird beispielsweise von Hand abgewaschen, die Schüler*innen müssen bis zur nächsten Einheit einen Straftext schreiben und in seltenen Fällen werden die Schüler*innen vom Unterricht ausgeschlossen und im Nebenraum mit einer Alternativaufgabe betraut (LP1, Pos. 53–55; LP4, Pos. 55; LP5, Pos. 49–51). Lehrperson 1 machte dabei die Erfahrung, dass gewisse Schüler*innen aus dem Nebenraum verschwanden, sodass sie sich gezwungen sah, diese Schüler*innen zur Klassen- vorständin oder Direktorin zu schicken. Auch wenn dies keine dauerhafte Lösung ist, hielt sie

es in jener Situation für notwendig, um einen funktionierenden Unterricht zu gewährleisten (LP1, Pos. 53).

Des Weiteren wird im Umgang mit herausforderndem Verhalten auf ein transparentes Benotungssystem gesetzt und die Notengebung als Konsequenz genutzt (LP1, Pos. 55; LP3, Pos. 26). So wurden einzelne Schüler*innen von Lehrperson 3 mit einem *Genügend* im Semesterzeugnis beurteilt, was als Denkkzettel diente und dazu führte, dass sie im zweiten Semester mehr Engagement zeigten (LP3, Pos. 26). In einem anderen Fall musste die Lehrperson akzeptieren, dass der Schüler generell unmotiviert war und sie nichts daran ändern konnte. Sie versuchte, dies nicht persönlich zu nehmen (LP3, Pos. 30).

Besonders zu Beginn des Schuljahres wird ein strenges, konsequentes Auftreten als bedeutsam erachtet (LP3, Pos. 66). Wenn beispielsweise in der Nachbereitungsphase die Schulküche zum Unterrichtsende noch nicht fertig aufgeräumt ist, darf niemand die Küche verlassen: Auch wenn die Schüler*innen mit Ausreden kommen, wie „Ich muss zum Bus“ ist Konsequenz und Standhaftigkeit gefragt (LP3, Pos. 70).

Beim fachpraktischen Arbeiten mit großen Lerngruppen bildete Lehrperson 3 fixe Gruppen, die über alle Unterrichtseinheiten hinweg gleichblieben und konnte so sicherstellen, dass in den Gruppen wirklich gearbeitet wird (LP3, Pos. 60).

Lehrperson 1, die den hohen Lautstärkepegel in der Klasse als sehr herausfordernd und belastend empfindet, lässt die Schüler*innen in den theoretischen Phasen gerne schreiben, um die Lautstärke in der Klasse im akzeptablen Rahmen zu halten und sich selbst zu schützen (LP1, Pos. 35).

Bei unerwarteten Herausforderungen, wie dem Fehlen einer wichtigen Zutat, wird entweder mit vorhandenen Vorräten improvisiert, die Lehrperson geht in ihrer Freistunde noch einkaufen oder es werden Kolleg*innen, die währenddessen Freistunde haben, gebeten, die fehlende Zutat zu besorgen (LP3, Pos. 76).

4.8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen

Anschließend an die getrennte Betrachtung der *didaktisch-methodischen Vorgehensweise der Lehrperson* und des Phänomens *Unterrichtsstörungen* wird nun zusammenschauend der

Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung, bzw. -vorbereitung (vgl. Kapitel 4.6.1) und Unterrichtsstörungen (vgl. Kapitel 4.7) in den Blick genommen.

Es zeigte sich, dass hinsichtlich dieses Themas unterschiedliche Auffassungen bestehen. Lehrperson 1 und 3 sehen einen klaren Zusammenhang zwischen der Unterrichtsplanung und dem Störungsausmaß (LP1, Pos. 48–51; LP3, Pos. 72): „Je besser du die Stunde geplant hast, desto weniger Störungen hast du“ (LP3, Pos. 72). Lehrperson 1 sieht dies unter anderem darin begründet, dass sie mehr Selbstbewusstsein ausstrahlt, wenn sie gut vorbereitet ist und die Schüler*innen merken, wenn sie spontan handelt und improvisiert (LP1, Pos. 48–51). Zu Beginn der Lehrtätigkeit fehlte ihr aufgrund der Doppelbelastung mit dem Studium oft die Zeit für eine sorgfältige Unterrichtsplanung und der Unterricht verlief öfters chaotisch. Inzwischen steht ihr mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung, wodurch der Unterricht wesentlich strukturierter ist (LP1, Pos. 43). Bei der Unterrichtsplanung ist Voraussicht gefragt: Für einen reibungslosen, störungsarmen Unterrichtsverlauf gilt es, die Abläufe im Voraus genau durchzudenken und die Aufgaben sinnvoll aufeinander abzustimmen, sodass alle Schüler*innen durchgehend beschäftigt sind und Leerlaufzeiten vermieden werden (LP3, Pos. 70, Pos. 72). Zudem sollte im Rahmen der Unterrichtsplanung überlegt werden, bis zu welchem Grad Störungen toleriert werden und welche Unterrichtsstörungen auftreten könnten (LP1, Pos. 48–51).

Lehrperson 3 räumt jedoch ein, dass es trotz der besten Unterrichtsplanung immer wieder zu unerwarteten Herausforderungen kommt und sich gewisses Schüler*innenverhalten, wie Arbeitsverweigerung, kaum mit einer guten Unterrichtsplanung verhindern lässt (LP3, Pos. 72, Pos. 74). Dieses Argument spiegelt sich in der Aussage von Lehrperson 2 wider: Da mit derselben Unterrichtsplanung in verschiedenen Gruppen sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht wurden – je nachdem, ob die Gruppe eher ruhig oder störanfällig ist – vertritt sie die Ansicht, dass nicht die Unterrichtsplanung für das Ausmaß an Störungen entscheidend ist, sondern die Gruppenzusammensetzung (LP2, Pos. 49). Lehrperson 5 sieht ebenfalls keinen direkten Zusammenhang zwischen der Unterrichtsplanung und den auftretenden Unterrichtsstörungen. Zwar betont sie die Bedeutung von Fachwissen und Handlungssicherheit, das Wichtigste ist für sie jedoch, flexibel und situationsabhängig zu reagieren und nicht um jeden Preis an der Unterrichtsplanung festzuhalten (LP5, Pos. 46–47).

4.9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen

Zusätzlich zu den bereits dargelegten Hauptforschungsanliegen der Studie wurde erhoben, welche Kompetenzen der Lehrperson für die erfolgreiche Umsetzung des Classroom Managements im fachpraktischen Unterricht wesentlich sind.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Flexibilität im didaktisch-methodischen Vorgehen für alle Lehrpersonen von zentraler Bedeutung ist. Fachlehrpersonen sollten nicht starr an eigenen Vorstellungen festhalten, sondern flexibel und spontan auf Situationen reagieren können und stets alternative Lösungswege parat haben (LP1, Pos. 31; LP2, Pos. 27; LP3, Pos. 22; LP4, Pos. 29; LP5, Pos. 37, Pos. 47): „wenn Plan A nicht funktioniert, muss Plan B schon bereitstehen“ (LP4, Pos. 29). Bei unerwarteten Herausforderungen und Pannen (vgl. Kapitel 4.4.4) sind Improvisationstalent und Kreativität gefragt (LP3, Pos. 32, Pos. 76).

Darüber hinaus werden Kompetenzen in der Planung und Strukturierung eines ansprechenden Unterrichts als wichtig erachtet (LP1, Pos. 25; LP2, Pos. 21). Die Lehrperson sollte theoretisches Fachwissen und Handlungssicherheit aufweisen können: Sie sollte sich gut im eigenen Fachbereich auskennen (LP2, Pos. 27, LP5, Pos. 47), mit der Schulküche vertraut sein (LP4, Pos. 29) und die Abläufe und Rezepte verinnerlicht haben (LP4, Pos. 27). Lehrperson 4 hebt hervor, dass die Lehrkraft im fachpraktischen Unterricht ähnlich wie ein Koch in der Großküche stets den Überblick über das gesamte Geschehen behalten und blitzschnell zwischen den einzelnen Speisen wechseln können muss. Probleme der Schüler*innen bei der Zubereitung müssen im Vorbeigehen erkannt und unmittelbar korrigiert werden (LP4, Pos. 27). Aus ihrer Sicht sind Lehrpersonen daher bestenfalls sportlich und schnell (LP4, Pos. 29).

Lehrperson 3 hält gutes Zeitmanagement für eine besonders wichtige Kompetenz der Lehrperson im fachpraktischen Setting: „dass man auch schaut, dass rechtzeitig begonnen werden kann, rechtzeitig fertig gemacht wird, Ti-/ der Tisch gedeckt ist, dass alle beim Essen sitzen, dass wir auch Zeit haben zum Essen und hinterher auch noch Zeit haben zum Wegräumen“ (LP3, Pos. 22).

Für Lehrperson 5 hat die Beziehungsarbeit oberste Priorität. Die Fähigkeit, sich auf Schüler*innen einzulassen, stellt für sie die wichtigste Kompetenz von Lehrpersonen dar. Ihrer Aussage zufolge läuft das praktische Arbeiten besser, wenn eine gute Beziehung zu den Schüler*innen aufgebaut wird (LP5, Pos. 25, Pos. 39). Lehrperson 1 hält die Fähigkeit, Schüler*innen im

fachpraktischen Unterricht zur Zusammenarbeit zu motivieren, für besonders wichtig (LP1, Pos. 25).

Nachdem anhand dieser Hauptkategorie die wichtigsten Kompetenzen für das erfolgreiche Classroom Management im fachpraktischen Unterricht aus Sicht der Befragten dargelegt wurden, folgt nun die Auseinandersetzung mit den individuellen Wegen der Kompetenzaneignung sowie mit der Selbsteinschätzung der Befragten hinsichtlich ihrer Kompetenzen in verschiedenen Bereichen des Classroom Managements. Die Ergebnisse werden entsprechend der deduktiv gebildeten Subkategorien *Kompetenzaneignung* und *Selbsteinschätzung der Kompetenzen* dargestellt.

4.9.1 Kompetenzaneignung

Unter den befragten Lehrpersonen besteht Einigkeit darüber, dass Kompetenzen im Classroom Management vor allem durch praktische Erfahrungen nach dem Prinzip *Learning by Doing* erworben werden. Durch das Ausprobieren verschiedener Strategien im Unterrichtsalltag werden die Strukturen und Abläufe im fachpraktischen Unterricht kontinuierlich optimiert (LP1, Pos. 39–41; LP2, Pos. 37, LP3, Pos. 64; LP4, Pos. 41; LP5, Pos. 37).

Grundlegende Planungs- und Strukturierungskompetenzen konnte sich Lehrperson 1 über das Studium aneignen. Da sie – unter anderem pandemiebedingt – während ihrer Ausbildung keinerlei Einblicke in den fachpraktischen Unterricht gewinnen konnte, ist sie jedoch der Ansicht, dass die Ausbildung eher auf den theoretischen Unterricht vorbereitet (LP1, Pos. 39–41, Pos. 59–61).

Lehrperson 3 konnte durch ihre dreijährige Berufserfahrung in der Gastronomie Kompetenzen im Zeitmanagement entwickeln (LP3, Pos. 46, Pos. 64). Auch der Austausch mit Kolleg*innen brachte praxisnahe Tipps und Unterstützung (LP3, Pos. 64).

4.9.2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen

Die gewonnenen Daten lassen erkennen, dass sich die Kompetenzen im Classroom Management mit zunehmender Erfahrung verbessern.

Von Berufseinsteiger*innen werden insbesondere das Zeitmanagement und die Beurteilung der Lernenden als Schwächen wahrgenommen, während die Unterrichtsplanung als Stärke

gilt: Lehrperson 1 schätzt ihre Classroom Management-Kompetenzen, insbesondere das Zeitmanagement als ausbaufähig ein (LP1, Pos. 27). Gegen Ende ihres ersten Dienstjahres läuft der Unterricht aber schon wesentlich strukturierter ab als zu Beginn (LP1, Pos. 43). Sie hebt hervor, dass sie mit zunehmender Erfahrung und Routine ein besseres Verständnis für Gruppendynamiken und die Bedürfnisse der Schüler*innen gewinnen konnte (LP1, Pos. 39). Lehrperson 3 hatte anfangs ebenfalls Schwierigkeiten mit dem Zeitmanagement, da sie den Umfang der Arbeitsaufträge nur schwer einschätzen konnte (LP3, Pos. 22). Zudem fiel es ihr zu Beginn schwer, konsequente Bewertungsmaßstäbe durchzusetzen, was inzwischen durch die Anwendung eines transparenten Bewertungssystems gut funktioniert (LP3, Pos. 26). Mittlerweile ist sie mit ihrem Classroom Management weitgehend zufrieden. Dank ihrer Erfahrung in der Gastronomie liegt ihre Stärke im Wissen um die Zubereitungsdauer verschiedener Speisen (LP3, Pos. 46). In manchen Situationen mangelt es ihr ihrer Ansicht nach jedoch an der notwendigen Strenge und beim Erstellen der Rezepte vergisst sie gelegentlich, Details zu beschreiben, die für sie selbstverständlich sind (LP3, Pos. 66). Auch Lehrperson 4 bewertet ihre Kompetenzen im Classroom Management positiv, da sie über viel Erfahrung verfügt und sich bestimmte Vorgehensweisen bewährt haben (LP4, Pos. 43). Lehrperson 5, die ebenfalls sehr erfahren ist, betrachtet sich nach wie vor als Lernende, deren Kompetenzen sich fortlaufend weiterentwickeln (LP5, Pos. 39). Lehrperson 2 sieht ihre Stärke im Bereich der Unterrichtsplanung, da sie von Natur aus ein strukturierter Typ ist und ihr eine gute Unterrichtsplanung Sicherheit gibt (LP2, Pos. 41).

4.10 Vorbereitung auf Classroom Management

Diese Hauptkategorie befasst sich abschließend mit Ideen und Empfehlungen zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht. Ergänzend werden Aussagen zu verbesserungsfähigen Rahmenbedingungen der aktuellen Lehrer*innenausbildung berücksichtigt.

Grundsätzlich gelten Hospitationen, eigene Praxiserfahrungen und der Austausch mit Fachkolleg*innen als besonders wertvoll für die Vorbereitung auf das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht (LP1, Pos. 57–59; LP2, Pos. 37; LP3, Pos. 78; LP5, Pos. 53). Laut Lehrperson 4 gelingt der Berufseinstieg am besten mit einer Gruppe im ersten Lernjahr, sodass man von Grund auf beginnen und den Lernstand gut einschätzen und verfolgen kann (LP4, Pos. 59).

Lehrperson 1 und Lehrperson 2 schätzen die Vorbereitung auf das Classroom Management über das Studium als unzureichend ein: Die Unterrichtsplanungen, die im Rahmen des Studiums erstellt werden, werden als wenig realitätsnah empfunden. Classroom Management wird im Studium zwar thematisiert, aber aus Sicht der Befragten unzureichend praxisnah vermittelt (LP1, Pos. 39, Pos. 61–63; LP2, Pos. 37). Da Lehrperson 1 beispielsweise bis zu ihrem Berufseinstieg keinerlei Berührungspunkte mit der Fachpraxis hatte, konnte sie kaum von den Diskussionen in den Lehrveranstaltungen profitieren:

ich war teilweise damals noch so fernab von der Praxis und dadurch, dass ich halt den Unterricht im Gymnasium gemacht habe, konnte ich mir das irgendwie alles nicht vorstellen und ich habe zwar zugehört, aber irgendwie mitgenommen davon? Dadurch, dass es mich nicht betroffen hat, nicht so viel, muss ich ehrlicherweise sagen. (LP1, Pos. 61–63)

Lehrperson 1 und Lehrperson 2 sehen einen Handlungsbedarf seitens der Lehrer*innenausbildung und wünschen sich deutlich mehr praktische Erfahrungen im Studium: Es sollte die Möglichkeit bestehen, viele verschiedene Schulen und Schultypen, Lehrpersonen und Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung kennenzulernen – mit dem Ziel, das Beste für den eigenen Unterricht mitzunehmen (LP1, Pos. 61–63; LP2, Pos. 57–59). Lehrperson 1 würde es als sinnvoll erachten, dass alle Studierenden im Bachelorstudium die Praxisphase in der Sekundarstufe I absolvieren, während die Master-Praxis vertiefend für die Oberstufe dienen könnte (LP1, Pos. 61–63). Classroom Management soll im Studium intensiver behandelt werden, beispielsweise in der Form von praxisorientierten Lehrveranstaltungen, Austauschformaten oder Intervisionsgruppen, in denen konkrete Herausforderungen im Unterricht gemeinsam bearbeitet und reflektiert werden können (LP1, Pos. 61–63; LP2, Pos. 57–59).

5. Diskussion der Ergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel die Ergebnisse der im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten qualitativen Studie präsentiert wurden, werden diese in weiterer Folge mit den aus der systematischen Literaturrecherche gewonnenen Erkenntnissen in Bezug gesetzt und diskutiert. Durch die Verknüpfung von Theorie und Empirie soll aufgezeigt werden, inwiefern die subjektiven Konzepte der Fachlehrpersonen mit den im Theorieteil beschriebenen Ansätzen übereinstimmen oder davon abweichen. Die Diskussion der Ergebnisse orientiert sich an den empirischen Teilforschungsfragen, die im Rahmen dieses Kapitels beantwortet werden.

Wie definieren Fachlehrpersonen ihre Rolle im fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht? Welche zentralen Aufgaben sind damit verbunden?

Aus den Forschungsdaten geht hervor, dass die befragten Fachlehrpersonen die selbstständige Arbeitsweise der Schüler*innen anstreben und sich selbst als unterstützende Begleiter*innen des Lernprozesses sehen. Eine Lehrperson bezeichnet sich als „Gruppenleiterin“ (LP 1, Pos. 17): Kongruent zum Classroom Management-Konzept von Kiel et al. (2013), die eine positive Konnotation des Führungsbegriffes im Sinne einer „Freiheit in Grenzen“ (S. 21) befürworten, wird die mit der Rolle der Lehrperson einhergehende Verantwortung hervorgehoben. Andere Aussagen lassen sich eher dem Rollenverständnis der „Lernhelferin“ zuordnen (LP2, Pos. 19), die den Schüler*innen Handlungsmöglichkeiten vorzeigt, viele Freiheiten gewährt und sie auf ihrem Lernweg begleitet. Dieses Verständnis deckt sich mit dem *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz, der die sukzessive Übertragung von Verantwortung an die Schüler*innen im Rahmen der Lernprozessbegleitung betont (Angele, 2021).

Bezüglich der zentralen Aufgaben der Lehrperson im fachpraktischen Unterricht zeigte sich, dass alle im Rahmen der Datenerhebung genannten Aufgaben entweder die Unterrichtsvorbereitung oder die Durchführung des Unterrichts betreffen, während die Nachbereitung nicht erwähnt wird. Neben der Auswahl und Erstellung der Rezepte im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung zählen aus Sicht der Lehrpersonen das Besprechen des Unterrichtsverlaufes und der Unterrichtsziele, die Gruppeneinteilung, die Vermittlung eines wertschätzenden Umgangs mit Lebensmitteln, der Austausch mit den Schüler*innen sowie die Anleitung von Arbeitsprozessen und das Vorzeigen professioneller Arbeitstechniken zu den wesentlichen Aufgaben der Lehrkraft. In Übereinstimmung mit den beiden letztgenannten Aufgaben herrscht im

fachdidaktischen Diskurs Konsens darüber, dass theoriengeleitete Instruktion und Arbeitsunterweisung im fachpraktischen Unterricht von großer Bedeutung sind (Angele, 2021; Buchner, 2011; Engel, 2019).

Welche Herausforderungen sehen Fachlehrpersonen (in ihrer Rolle als Lehrkraft) im fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht?

Der Vergleich mit den Arbeiten von Kamper (2024) sowie Wukowitsch und Gratzner (2024) zum Classroom Management im fachpraktischen Unterricht zeigt, dass die genannten Herausforderungen teilweise übereinstimmen, zugleich aber unterschiedliche Aspekte in den Fokus rücken.

Für die Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie der Masterarbeit stellt das Verhalten einzelner Schüler*innen eine große Herausforderung im fachpraktischen Unterricht dar. Wie bereits Kamper (2024) im Rahmen ihres Aktionsforschungsprojekt herausarbeitete, werden Defizite in Bezug auf Selbstständigkeit, Motivation und Arbeitsbereitschaft wahrgenommen. Da im fachpraktischen Unterricht die Vermittlung der professionellen Arbeitstechnik im Vordergrund steht (Angele et al., 2021), werden zudem der Umgang mit den Vorerfahrungen der Schüler*innen aus dem familialen Kontext und die daraus resultierenden Diskussionen als herausfordernd angesehen.

Wie auch die Studie von Wukowitsch und Gratzner (2024) zeigt, bestehen im fachpraktischen Unterricht vielfältige Herausforderungen auf struktureller Ebene. Während in der genannten Untersuchung insbesondere finanzielle Ressourcen sowie die Verfügbarkeit und die Licht-Lärm- und Luftverhältnisse von Lehrküchen als problematisch bewertet werden, sehen die im Rahmen dieser Masterarbeit befragten Lehrpersonen vor allem den auf zwei Unterrichtsstunden begrenzten Zeitrahmen und das daraus resultierende straffe Zeitmanagement als Herausforderung an. Darüber hinaus nennen sie die räumlichen Gegebenheiten der Schulküche und die damit verbundenen Gefahrenquellen als spezifische Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht. Kamper (2024) beobachtete in diesem Zusammenhang, dass wiederholt gefährliche Situationen entstehen, wenn Schüler*innen unkonzentriert arbeiten oder abgelenkt sind. Anders als in der Studie von Wukowitsch und Gratzner (2024), deren Teilnehmer*innen einen mangelnden Zusammenhalt im Fachkollegium berichten, heben die Befragten der

vorliegenden Untersuchung in der Masterarbeit die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen als wesentliche Unterstützung im Schulalltag hervor.

Die Studienteilnehmer*innen von Wukowitsch und Gratzner (2024) betrachten die kulturelle Heterogenität der Schüler*innen als Chance für das Lernen im fachpraktischen Unterricht. Auch in der vorliegenden Studie werden die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe als Bereicherung wahrgenommen, wobei gleichzeitig die Berücksichtigung religiös bedingter Essgewohnheiten, Feiertage und Fastenzeiten als herausfordernd empfunden wird.

Für die Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie erweist sich zudem die Beurteilung der Lernenden als herausfordernd, insbesondere dann, wenn Schüler*innen davon ausgehen, dass in *Ernährung und Haushalt* keine Noten vergeben werden. Dies kann als Ausdruck einer herabwürdigenden Haltung gegenüber dem Unterrichtsfach *Ernährung und Haushalt* als ‚Kochunterricht‘ gesehen werden, mit der Lehrpersonen laut Bartsch und Bürkle (2013) häufig konfrontiert sind.

Der fachpraktische Unterricht wird von den Befragten als weniger planbar und geordnet wahrgenommen als der theoretische Unterricht, weshalb in der Fachpraxis insbesondere Flexibilität und Spontaneität als wesentliche Kompetenzen von Fachlehrpersonen gelten. Ophardt und Thiel (2017) betonen diesbezüglich, dass unabhängig von der Art des Unterrichtssettings das Vorgehen der Lehrperson kontinuierlich an das Unterrichtsgeschehen angepasst werden muss und sowohl Planungs- als auch Steuerungskompetenzen entscheidend für die Qualität des Unterrichts sind. Vor diesem Hintergrund wird in weiterer Folge näher auf die didaktisch-methodische Vorgehensweise der Fachlehrpersonen bei der Planung und Durchführung des fachpraktischen Unterrichts eingegangen.

Wie gehen Fachlehrpersonen didaktisch-methodisch vor, um den fachpraktischen Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt effizient zu strukturieren? Welche Bedeutung messen Fachlehrpersonen dabei einer strukturierten Unterrichtsplanung bei?

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie zeigen, dass die befragten Lehrkräfte im fachpraktischen Unterricht großen Wert auf Routinen und einen gleichbleibenden Unterrichtsablauf legen. Laut Helmke und Helmke (2015) ermöglicht dies eine Zeitersparnis und entlastet die Lehrperson. Dies wird von den Lehrpersonen bestätigt, die darauf hinweisen, dass die

Schüler*innen die Abläufe verinnerlichen und nach einer gewissen Zeit automatisiert, ohne Anleitung der Lehrkraft, ausführen.

Der in den Interviews beschriebene Unterrichtsablauf entspricht im Wesentlichen den vier Phasen der Nahrungszubereitung, wie sie von Bartsch und Bürkle (2013) beschrieben werden.

Die Unterrichtsgestaltung im fachpraktischen Unterricht folgt dem fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung, das sich durch die fünf Leitprinzipien *Interessenorientierung*, *Selbsttätigkeit und Führung*, *Verbindung von Kopf- und Handarbeit*, *Einübung in solidarisches Handeln* und *Produktorientierung* charakterisiert (Meyer, 1987; Jank & Meyer, 2011; Gudjons, 2008, zitiert nach Bender, 2013, S. 52). Anhand der Verortung der Leitprinzipien der Handlungsorientierung in den Interviews konnte gezeigt werden, dass dieses fachdidaktische Prinzip im fachpraktischen Unterricht der Befragten weitgehend erfolgreich umgesetzt wird und der handlungsorientierte Unterricht ein hohes Potenzial zur Motivationsförderung der Schüler*innen besitzt: Nach den Erfahrungen der interviewten Lehrkräfte ist der fachpraktische Unterricht bei den Schüler*innen sehr beliebt und es sind größtenteils auch jene Schüler*innen, die im regulären Unterricht häufig durch störendes Verhalten auffallen, engagiert bei der Sache. Dies sehen die Lehrkräfte vor allem darin begründet, dass die Schüler*innen gemäß dem Prinzip der *Interessenorientierung* in die Rezeptauswahl und die Gruppen- und Speiseeinteilung einbezogen werden. Zudem werden individuelle Bedürfnisse wie Unverträglichkeiten, Ernährungsgewohnheiten oder mentale Beeinträchtigungen berücksichtigt und der Unterricht wird an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schüler*innen angepasst. Die Orientierung an individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen wirkt sich positiv auf die Motivation der Schüler*innen aus (Angele et al., 2021; Ermert-Heinz et al., 2015; Keller, 2010). Zudem dürfen die Schüler*innen im fachpraktischen Unterricht entsprechend dem didaktischen Prinzip *Verbindung von Kopf- und Handarbeit* sehr praxisnah arbeiten und die Mahlzeiten werden in Zweierteams zubereitet, was im Sinne der *Einübung in solidarisches Handeln* die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten der Schüler*innen fördert (RIS, 2025). Im handlungsorientierten Unterricht wird zu Beginn ein Handlungsprodukt festgelegt (Angele et al., 2021). In den Interviews wird betont, dass die Schüler*innen durch das Ziel der gemeinsamen Mahlzeit und dementsprechend durch das didaktische Prinzip der *Produktorientierung* motiviert werden. Das didaktische Prinzip *Selbsttätigkeit und Führung* kommt unter anderem im eingangs beschriebenen Rollenverständnis der Lehrperson zum Ausdruck. Für einen

gelingenden Unterricht im Fach *Ernährung und Haushalt* müssen Instruktion und Konstruktion eine hierarchische Symbiose bilden (Engel, 2019). Die Aussagen der Befragten lassen darauf schließen, dass das instruktionale Vorgehen im fachpraktischen Unterricht weitgehend den vier Phasen des *Lernweges 4* bzw. der *Vier-Stufen-Methode der Instruktion* entspricht (Angele et al., 2021). In Phase 1, dem *Rüsten der Person, des Arbeitsplatzes und der Lebensmittel*, wird durch das Besprechen von Besonderheiten des Rezepts sowie durch die Kommunikation der Unterrichtsziele Sinn gestiftet und verdeutlicht, weshalb die korrekte Ausführung von Bedeutung ist. Das Vorzeigen der Handlung in Phase 2, *Vormachen – Nachmachen*, erfolgt im fachpraktischen Unterricht der interviewten Lehrkräfte bevorzugt in Kleingruppen. Die Aussage einer Lehrperson, dass Probleme im Vorbeigehen erkannt und korrigiert werden müssen, entspricht dem Prinzip des „begleitenden Korrigierens“ in Phase 3, der *Übungsphase* (Angele et al., 2021, S. 527). Hierdurch soll die Aneignung fehlerhafter Handlungsweisen vermieden werden. Da nach Angele et al. (2021) entscheidend ist, dass Schüler*innen den Handlungsablauf vollständig durchlaufen und in Aktions-Reflexionsschleifen so oft wiederholen, bis der Zielzustand erreicht ist, kommt Phase 4, dem *Bewerten des Produkts/des Prozesses* eine besondere Bedeutung zu. So wird in den Interviews hervorgehoben, dass das gemeinsame Essen der Bewertung des Produkts und der Reflexion des Arbeitsprozesses dient.

Lehrperson 3 verzichtet auf eine ausführliche Arbeitsunterweisung und Rezeptbesprechung. Die Schüler*innen müssen das Rezept von Beginn an eigenständig lesen und die beschriebenen Arbeitsschritte umsetzen, was in der Fachliteratur als kritisch betrachtet wird (Buchner, 2011; Tornieporth et al., 2017).

Mit dem Ziel der Verinnerlichung der Arbeitsschritte des Rezepts lässt Lehrperson 1 die Schüler*innen das Rezept am Ende der Besprechung nochmals in eigenen Worten wiedergeben. Die Schüler*innen lesen das Rezept jedoch meistens nur noch einmal ab und bei unbekannten Rezepten fällt ihnen diese Aufgabe schwer. Eine wirksamere Verinnerlichung ließe sich – in Anlehnung an das *Unterrichtsexperiment zum handelnden Lernen* von Tornieporth et al. (2017) – vermutlich durch eine stärkere Verknüpfung von Sprache und Handlung erreichen. Begleitendes Sprechen während der Instruktion, eine eigenständige Übungsphase sowie die nachträgliche Versprachlichung der Handlung ohne gleichzeitiges Ausführen unterstützen den Prozess der geistigen Aneignung (Tornieporth et al., 2017).

Sowohl in der Fachliteratur als auch im Rahmen der durchgeführten Studie wird eine gut durchdachte, vorausschauende Unterrichts- und Arbeitsablaufplanung als ein wesentliches Element für gelingendes Classroom Management betrachtet. Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen erkennen, dass besonders Berufseinsteiger*innen großen Wert auf eine sorgfältige Unterrichtsplanung legen: Während eine Lehrperson im ersten Dienstjahr ihren Unterricht sehr detailliert mithilfe eines Unterrichtsplanungsbogen vorbereitet, plant eine andere Lehrperson mit über 20 Jahren Berufserfahrung ihren Unterricht größtenteils im Kopf. Entsprechend den Ausführungen von Ophardt und Thiel (2017), wonach kritische Momente im Unterricht antizipiert und Leerläufe durch die gezielte Planung von Übergängen zwischen verschiedenen Aktivitäten vermieden werden sollen, betonen die Lehrpersonen, dass die Abläufe im Voraus so aufeinander abzustimmen sind, dass alle Schüler*innen durchgehend mit sinnvollen Aufgaben beschäftigt sind. Sie weisen darauf hin, dass auch potenzielle Unterrichtsstörungen und deren tolerierbares Ausmaß bereits in der Planungsphase bedacht werden müssen. Um in der konkreten Unterrichtssituation angemessen reagieren zu können, sollten Fachlehrpersonen aus Sicht der Befragten stets alternative Lösungswege parat haben, was sich mit der Empfehlung von Angele et al. (2021) deckt, sich im Vorhinein unterschiedliche Handlungsoptionen zu überlegen.

Nach Aussage der interviewten Lehrpersonen ist auch bei der Rezeptgestaltung Voraussicht gefragt und es sollen bereits im Zuge der Rezepterstellung potenzielle Missverständnisse und Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Rezepte berücksichtigt werden. Für ein besseres Verständnis empfiehlt Buchner (2011) den Einsatz von Abbildungen des Zielzustands sowie von Text-Bild-Kombinationen, die komplexe Abläufe anschaulich darstellen.

In welchen Unterrichtsphasen des fachpraktischen Unterrichts treten Unterrichtsstörungen aus Sicht der befragten Fachlehrpersonen vermehrt auf? Wie gehen Fachlehrpersonen mit Störungen und (unerwarteten) Herausforderungen im fachpraktischen Ernährungs- und Haushaltsunterricht um?

Wie zuvor erläutert, erachten die Befragten die Unterrichtsplanung als wesentlich für einen reibungslosen, störungsarmen Unterrichtsablauf, betonen jedoch gleichzeitig, dass es trotzdem immer wieder zu unerwarteten Herausforderungen kommt und sich gewisses Schüler*innenverhalten kaum mit einer guten Unterrichtsplanung verhindern lässt.

In Übereinstimmung mit den Beobachtungen von Kamper (2024) treten Unterrichtsstörungen laut der Interviewteilnehmer*innen besonders häufig in der Nachbereitungsphase während der Aufräumarbeiten auf.

In den Interviews lassen sich für alle vier von Lohmann (2011) beschriebenen Formen von Unterrichtsstörungen entsprechende Beispielsituationen finden: So rennen die Schüler*innen durch die Klasse oder werfen den Putzjetzen herum (*motorische Unruhe*), arbeiten nicht mit (*mangelnder Lerneifer*), sind sehr laut (*verbales Störverhalten*) oder respektlos gegenüber der Lehrperson (*aggressives Verhalten*) (Lohmann, 2011). Verschiedene Studien zeigen, dass sich Lehrpersonen und Schüler*innen vor allem durch nicht unterrichtsbezogene Kommunikation, Arbeitsverweigerung und motorische Unruhe gestört fühlen, während es nur selten zu aggressivem Verhalten kommt (Hofstetter, 2022; Scherzinger et al., 2017; Sullivan et al., 2014). Diese Befunde konnten in der vorliegenden Studie bestätigt werden, da die Lehrpersonen betonen, dass das praktische Arbeiten den Schüler*innen grundsätzlich Freude bereitet und es nur vereinzelt zu gravierenderen Zwischenfällen kommt.

Aktuelle Forschungsarbeiten betrachten Unterrichtsstörungen als Störungen der Interaktionsprozesse zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen, wobei die Störungsursachen nicht ausschließlich den Schüler*innen zugeschrieben werden (Marusic, 2023; Ophart & Thiel, 2022). Die Forschungsdaten verdeutlichen, dass die befragten Lehrkräfte die Ursachen, entgegen diesem interaktionistischen Verständnis, überwiegend bei den Schüler*innen verorten. So werden unter anderem die mangelnde Motivation, das pubertäre Alter, persönliche Rollenbilder der Schüler*innen, der Übermut und die Energie der Schüler*innen nach dem Essen sowie die Gruppendynamik und -zusammensetzung als Störungsursachen identifiziert. Von den in den Interviews genannten Ursachen können lediglich die Einführung eines neuen Bewertungssystems während des Jahres und die unzureichende Beschäftigung der Schüler*innen der Lehrperson zugeschrieben werden.

Die Interviewpartner*innen begegnen Unterrichtsstörungen zunächst durch das Zeigen von Präsenz, was im Rahmen der Hattie-Metastudie als einflussreichstes Lehrer*innenmerkmal für störungsfreien Unterricht identifiziert wurde (Hattie & Beywl, 2020, S. 122). Sie suchen außerdem das Gespräch zu den Schüler*innen – die laut Sullivan et al. (2014) am weitesten verbreitete Strategie im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Resultieren die Störungen aus fehlender Beschäftigung der Schüler*innen werden ihnen unmittelbar Aufgaben zugeteilt. In diesem

Zusammenhang wird sowohl in der Fachliteratur als auch in den durchgeführten Interviews hervorgehoben, dass die Lernbereitschaft der Schüler*innen insbesondere dann zunimmt, wenn die Aufgaben für sie persönlich einen Sinn haben (Angele, 2021; Buchner, 2011). Daran anknüpfend kann bei Herausforderungen im Umgang mit den Vorerfahrungen der Lernenden – ausgehend von der Auffassung des fachpraktischen Unterrichts als *Lehren und Lernen im Dialog* (Angele et al., 2021) – eine klare Kommunikation der Unterrichtsziele (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2013) sowie das Aufzeigen von Vor- und Nachteilen verschiedener Methoden (Bartsch & Bürkle, 2013) dazu beitragen, die Schüler*innen von der Sinnhaftigkeit der professionellen Arbeitstechnik zu überzeugen.

Bei gravierenderem Störverhalten greifen die befragten Lehrpersonen gelegentlich auf Strafarbeiten zurück oder schließen die Schüler*innen vom fachpraktischen Unterricht aus. Hinsichtlich solcher behavioristischer Strategien gehen die Expert*innenmeinungen auseinander. Im Kontext einer lernförderlichen Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen erscheint es jedoch sinnvoll, den Fokus von strafenden Maßnahmen hin zu positiver Verstärkung und dem Entzug von Privilegien zu verlagern (Ophardt und Thiel, 2022; Sullivan et al., 2014; Syring, 2017). Nach Aussage der Fachlehrpersonen läuft das praktische Arbeiten besser, wenn eine gute Beziehung zu den Schüler*innen aufgebaut wird, was im Einklang mit verschiedenen Studien steht, die zeigen, dass eine positive Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung förderliche Auswirkungen auf das Classroom Management hat (Marzano & Marzano, 2003; Pianta et al., 2012; Schönbachler et al., 2013). Die soziale Dimension des fachpraktischen Unterrichts wird sowohl von den im Rahmen dieser Masterarbeit befragten Lehrkräfte als auch in der Untersuchung von Wukowitsch und Gratzner (2024) als positiv hervorgehoben.

Im Umgang mit Unterrichtsstörungen versuchen die interviewten Lehrkräfte das Störverhalten nicht persönlich zu nehmen. Dieser Ansatz kann den von Wettstein & Scherzinger (2022) empfohlenen emotionsfokussierten Bewältigungsstrategien zugeordnet werden, deren Ziel es ist, belastende Gedankenspiralen zu verhindern. Im Gegensatz zu den Aussagen der von Wukowitsch und Gratzner (2024) befragten Fachlehrpersonen, die von einem fehlenden Zusammenhalt im Kollegium berichten, wird der Kollegialzusammenhalt im Rahmen der vorliegenden Studie als wichtige Unterstützung im Umgang mit herausfordernden Situationen hervorgehoben.

In Übereinstimmung mit der Lehrer*innenbefragung von Gonszcz (2014), sind sich die Interviewpartner*innen einig, dass Fähigkeiten im Classroom Management überwiegend durch eigene Praxiserfahrungen entwickelt werden. Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Untersuchung legen nahe, dass sich die Classroom Management-Kompetenzen mit zunehmender Erfahrung verbessern, was sich mit den Befunden mehrerer vorheriger Untersuchungen deckt (König & Kramer, 2016; Stahnke & Blömeke, 2022; Wolff et al., 2016). Da die Classroom Management-Expertise von Lehrpersonen ein besserer Prädiktor für Unterrichtsqualität darstellt als allgemeines pädagogisches Wissen (König & Kramer, 2016) und Wissen über Classroom Management als präventiver Faktor für Burnout gilt (Ophardt & Thiel, 2022), sollten angehende Lehrpersonen gezielt auf das Classroom Management vorbereitet werden (Kiel et al., 2013; Ophardt & Thiel, 2017; Sabornie & Espelage, 2023). Den Befragten zufolge ließe sich dies insbesondere durch ein erweitertes Angebot an Praktika und Hospitationen während des Studiums sowie durch eine intensivere Auseinandersetzung mit Classroom Management in praxisorientierten Lehrveranstaltungen, Intervisionsgruppen oder anderen Austauschformaten erreichen.

6. Fachdidaktische Implikationen

Das zentrale Ziel dieser Forschungsarbeit war es, Implikationen für die didaktische Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts zu gewinnen und fachdidaktische Grundsätze herauszuarbeiten, die Fachlehrpersonen – insbesondere angehenden Lehrkräften – als Orientierungshilfe im Classroom Management in diesem spezifischen Teil von Fachunterricht dienen können. Auf Grundlage der Ergebnisse der empirischen Studie und in Anlehnung an die Hauptdimensionen des LDK wurden die in Abbildung 9 dargestellten Handlungsempfehlungen formuliert:

Unterrichtsgestaltung



Planung des fachpraktischen Unterrichts

Vorausschauende Unterrichtsplanung:

- Durchgehende und sinnvolle Aufgaben für alle Schüler*innen planen:
 - Analyse der Rahmenbedingungen
 - Arbeitsabläufe sorgfältig aufeinander abstimmen
- Mögliche Missverständnisse bei der Rezepterstellung vermeiden: klare Schritt-für-Schritt-Anleitungen
- Alternative Handlungsoptionen vorbereiten, z.B. bei Zeitverzögerungen
- Zeitlicher Ablauf vorausschauend planen:
 - Die Arbeitsschritte so koordinieren, dass ausreichend Zeit für Zubereitung, Essen und Aufräumen bleibt
 - Rezepte auswählen, die sich innerhalb der Unterrichtszeit umsetzen lassen
 - gegebenenfalls Praxis- und Theorieteil trennen

Kulturelle Vielfalt als Chance nutzen: Rezepte aus verschiedenen Kulturen einbeziehen und so interkulturelles Lernen ermöglichen



Durchführung des fachpraktischen Unterrichts

Der Unterricht orientiert sich an professionellen Arbeitstechniken:

- Unterrichtsziele kommunizieren, um die Bereitschaft für neue Erfahrungen zu fördern
- Sinn der professionellen Arbeitstechnik verdeutlichen, z.B. durch das Aufzeigen der Vor- und Nachteile verschiedener Methoden

Gezielte Instruktion:

- Im Rahmen der theoretischen Besprechung auf Besonderheiten des Rezepts eingehen (Zutaten gut sichtbar und

Transparente Bewertung: Das Bewertungssystem von Anfang an kommunizieren, damit die Erwartungen klar sind

Reflexion beim Essen: Die gemeinsame Mahlzeit als Teil des Lernprozesses nutzen und zur Reflexion anregen

Routinen etablieren: Wiederkehrende Unterrichtsabläufe einführen, um Zeit zu sparen

Klare Aufgabenteilung bei Nacharbeiten:

- Zuständigkeiten für Aufräum- und Reinigungsarbeiten festlegen
- traditionelle Rollenbilder thematisieren, um gleichberechtigte Arbeitsteilung zu fördern

Planungskompetenz fördern: Die Schüler*innen eine theoretische Arbeitsplanung erstellen lassen, damit sie lernen, Aufgaben sinnvoll untereinander zu verteilen

Beziehungsförderung und Rolle der Lehrperson



Selbstständigkeit fördern:

- nur so viel Unterstützung geben wie nötig
- geeignete Scaffolding-Maßnahmen einsetzen (die Schüler*innen sollen Verantwortung übernehmen und alle Arbeitsschritte eigenständig durchlaufen können)

Beziehung aufbauen: Die Kinder gut kennenlernen, um ihre Bedürfnisse, Interessen und Vorkenntnisse berücksichtigen zu können und eine vertrauensvolle Lernatmosphäre zu schaffen

Strategien zur Bewältigung von herausfordernden Situationen entwickeln:

- versuchen, das Schüler*innenverhalten nicht persönlich zu nehmen
- soziale Unterstützung suchen

Verhaltenskontrolle



Präsenz zeigen:

- signalisieren, dass man das gesamte Unterrichtsgeschehen im Überblick hat
- bei störendem Verhalten infolge von Untätigkeit die Schüler*innen umgehend in eine Aufgabe einbinden

Verbindliche Regeln durchsetzen: Die Schüler*innen dürfen z.B. erst gehen, wenn die Küche vollständig sauber ist (Konsequenz und Standhaftigkeit sind wichtig, um die Einhaltung dieser Regeln sicherzustellen)

Bei einer hohen Schüler*innenanzahl gegebenenfalls fixe Gruppen bilden: Gleichbleibende Arbeitsgruppen bilden, in denen konstruktiv zusammengearbeitet wird, um einen sicheren und ruhigen Unterrichtsablauf zu gewährleisten

Abbildung 9: Didaktische Implikationen für das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht (eigene Darstellung mit Canva)

7. Kritische Methodendiskussion

Dieses Kapitel widmet sich der kritischen Analyse des in dieser Masterarbeit gewählten methodischen Vorgehens. Dabei werden die Stärken und Limitationen der eingesetzten Methoden aufgezeigt und ihre Eignung zur Erreichung des Forschungsziels diskutiert.

Im Rahmen der durchgeführten qualitativen Studie wurden aktiv unterrichtende Fachlehrkräfte der Sekundarstufe I zum Thema Classroom Management im fachpraktischen Unterricht befragt. Im Vorfeld der empirischen Untersuchung erfolgte eine systematische Literaturrecherche, die relevante Begriffsdefinitionen, Strategien und Modelle des Classroom Managements sowie den fachdidaktischen Diskurs und den aktuellen Forschungsstand zur Fachpraxis Ernährung erfasste. Die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur erwies sich als wertvolle Grundlage für die qualitative Studie und unterstützte maßgeblich die Konzeption des Interviewleitfadens. Darüber hinaus diente die im theoretischen Teil der Arbeit vorgenommene Einteilung der Strategien im Classroom Management in die Bereiche *Unterrichtsgestaltung*, *Beziehungsförderung* und *Verhaltenskontrolle* als Basis für die Kategorisierung der fachdidaktischen Implikationen, wodurch eine sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Empirie ermöglicht wurde.

Bezüglich der Stichprobe ist anzumerken, dass die Unterrichtserfahrungen der Lehrpersonen wenig variieren. Während drei Lehrpersonen ihre Lehrtätigkeit in den letzten drei Jahren aufgenommen haben, verfügen zwei Lehrpersonen über 16 bis 20 Jahre Berufserfahrung. Durch die geringe Anzahl an durchgeführten Interviews sind die Ergebnisse dieser Studie nicht repräsentativ und lassen sich nicht für alle Fachlehrpersonen der Sekundarstufe 1 verallgemeinern. Es gilt an dieser Stelle jedoch zu erwähnen, dass qualitative Forschung nicht den Anspruch stellt, allgemeingültige Aussagen zu treffen. Vielmehr kann die vorliegende Untersuchung als Orientierung für weiterführende qualitative und quantitative Forschung dienen.

Für die Datenerhebung wurden mündliche Leitfadeninterviews durchgeführt. Ein wesentlicher Vorteil gegenüber schriftlichen Interviews liegt darin, dass Antworten durch gezieltes Nachfragen präzisiert werden können. So wurde der Interviewleitfaden sehr offen gestaltet, wobei im Vorfeld bereits optionale Fragen formuliert wurden. Diese optionalen Fragen wurden rückblickend beim Großteil der Interviews tatsächlich eingesetzt. Durch die mündliche Durchführung konnten die Teilnehmenden Unterrichtssituationen ausführlich schildern, was sich im Hinblick auf das gewählte Thema als besonders wertvoll erwies, um tiefere Einblicke in die tatsächlich

in der Unterrichtspraxis gelebte Fachpraxis Ernährung zu bekommen. Ein möglicher Nachteil mündlicher Interviews besteht darin, dass die Befragten ihre Antworten unmittelbar formulieren müssen und nur wenig Zeit zum Nachdenken haben. Um die Lehrkräfte in diesem Zusammenhang zu unterstützen, wurden die Fragen des Interviewleitfaden in einfacher Sprache formuliert und der Begriff Classroom Management zu Beginn des Interviews kurz und verständlich erklärt. Die Interviews wurden digital über das Videokonferenztool *Universität Wien Zoom* durchgeführt, was die Organisation wesentlich erleichterte und den Interviewpartner*innen über eine Datenschutzmitteilung Transparenz und Sicherheit im Umgang mit den erhobenen Daten bot.

In der Interviewforschung gilt es zu bedenken, dass die Ergebnisse aufgrund des subjektiven Charakters verzerrt sein können. So kann es beispielsweise im Kontext des Phänomens der *sozialen Erwünschtheit* dazu kommen, dass die Befragten ihre Antworten an gesellschaftlich akzeptierte Normen anpassen – ein Aspekt, der insbesondere beim Classroom Management und im Umgang mit herausfordernden Unterrichtssituationen und Verhaltensweisen der Schüler*innen berücksichtigt werden muss. Weitere Verzerrungen können sich durch die subjektive Interpretation im Zuge der Datenauswertung und -analyse ergeben. Dies wurde bereits ausführlich im Rahmen der Reflexion der Studie im Hinblick auf die Einhaltung der Gütekriterien qualitativer Forschung diskutiert (vgl. Kapitel 3.3.5).

Für die Datenaufbereitung und -auswertung kam das Analyseprogramm *MAXQDA 2024* zum Einsatz, das sich vor allem bei der Transkription der Interviews als hilfreich erwies. Durch die manuelle Arbeit im Transkriptionsmodus konnte ein umfassender Überblick über das Datenmaterial gewonnen werden, was die spätere Auswertung erheblich erleichterte. Zudem konnte durch die Nutzung von *MAXQDA 2024* bei der Erstellung der Übersichtstabelle mit allen codierten Segmenten Zeit eingespart werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich das gewählte methodische Vorgehen bewährt hat und die Studie erfolgreich abgeschlossen werden konnte. Eine erneute Untersuchung mit einer breiter angelegten Auswahl an Interviewpartner*innen könnte potenziell weitere Ergebnisse liefern.

8. Fazit und Ausblick

Ziel der Masterarbeit war es, das Classroom Management von Fachlehrpersonen im fachpraktischen Unterricht im Fach *Ernährung und Haushalt* genauer zu analysieren und die didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung des fachpraktischen Unterrichts in den Fokus zu nehmen. Anhand von fünf Interviews mit Fachlehrpersonen gelang es, Erkenntnisse zur Unterrichtsrealität im fachpraktischen Unterricht zu gewinnen und ausgehend davon fachdidaktische Implikationen für Fachlehrpersonen und angehende Lehrkräfte zu formulieren, die als Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung fachpraktischer Unterrichtsarrangements dienen können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die positiven Effekte handlungsorientierten Unterrichts auf den Lernprozess. Die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, Interessen und Vorerfahrungen, die Einbeziehung der verschiedenen kulturellen Hintergründe der Schüler*innen, die praxisnahe Arbeitsweise, die Teamarbeit sowie das Ziel der gemeinsamen Mahlzeit tragen maßgeblich zur Motivation der Schüler*innen bei. Es zeigte sich, dass ein wesentliches Ziel im fachpraktischen Unterricht die selbstständige Arbeitsweise der Schüler*innen ist und die Lehrpersonen sich vor allem als unterstützende Begleiter*innen des Lernprozesses wahrnehmen. Zugleich wurde allerdings ersichtlich, dass konstruktivistisch angelegte Unterrichtsphasen nur in Kombination mit theoriengeleiteter Instruktion und Arbeitsunterweisung erfolgreich umgesetzt werden können. Dabei spielen die Rezeptbesprechung, die Kommunikation der Unterrichtsziele und die Demonstration einzelner Handlungsschritte mit begleitendem Sprechen eine wichtige Rolle. Während die Schüler*innen die Speisen in Gruppen zubereiten, nimmt sich die Lehrperson schließlich schrittweise zurück. Bei der gemeinsamen Mahlzeit soll eine Reflexion über das Produkt und den Arbeitsprozess angeregt werden.

Es zeigte sich, dass das Classroom Management insbesondere in den ersten Dienstjahren als herausfordernd wahrgenommen wird, wobei vor allem das Schüler*innenverhalten und das Zeitmanagement als große Herausforderungen gelten. Zur Einhaltung des verfügbaren Zeitrahmens und zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen kommt der vorausschauenden Unterrichts- und Arbeitsablaufplanung eine große Bedeutung zu. Dabei sind insbesondere die Antizipation kritischer Momente, die Vermeidung von Leerläufen sowie das Bereithalten alternativer Handlungsoptionen entscheidend. Ein wiederkehrender Unterrichtsablauf und etablierte Routinen tragen zusätzlich zur Zeitersparnis bei. Es stellte sich heraus, dass

Unterrichtsstörungen vermehrt in der Nachbereitungsphase und aufgrund von fehlender Beschäftigung durch Aufgaben auftreten. Obwohl der fachpraktische Unterricht den meisten Schüler*innen Spaß macht, werden die Ursachen für Unterrichtsstörungen von den Befragten überwiegend auf das Verhalten und die Dispositionen der Schüler*innen zurückgeführt. Fachlehrpersonen begegnen Störungen vor allem, indem sie Präsenz zeigen, Gespräche mit den Schüler*innen führen und sie mit sinnvollen Aufgaben beschäftigen. Als grundlegende Voraussetzung für gelingendes Classroom Management gilt eine positive Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Neben der Beziehungsförderung werden Flexibilität, Spontaneität, Fachwissen, Planungs- und Strukturierungskompetenzen sowie gutes Zeitmanagement als wichtige Kompetenzen von Fachlehrkräften angesehen.

Angesichts dieser hohen Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften, dem großen Einfluss des Classroom Managements auf die Unterrichtsqualität und im Hinblick auf die Lehrer*innengesundheit besteht Konsens darüber, dass angehende Fachlehrkräfte adäquat auf das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht vorbereitet werden müssen. Es wird ein erweitertes Angebot an Praktika und Hospitationen und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema im Rahmen von praxisorientierten Lehrveranstaltungen, Intervisionsgruppen oder anderen Austauschformaten während des Studiums gefordert.

Diese Arbeit bietet neben der Studie von Wukowitsch und Gratzner (2024) einen ersten Einblick in Ausschnitte der tatsächlich gelebten Unterrichtspraxis in der Fachpraxis Ernährung. Diese Masterarbeit kann somit als Ausgangspunkt für vielfältige weiterführende Forschung dienen. Wie bereits erwähnt, können die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Studie aufgrund der geringen Anzahl an Interviews nicht verallgemeinert werden. Da die Lehramtscurricula österreichweit, auch für die Studiengänge der mit Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung befassten Unterrichtsfächer, derzeit überarbeitet werden, wäre es zudem von großem Interesse, die Studie zu einem späteren Zeitpunkt zu wiederholen, um herauszufinden, wie sich Lehrpersonen durch das neue Curriculum auf das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht vorbereitet fühlen.

Die in den Interviews genannten zentralen Aufgaben von Fachlehrpersonen beziehen sich überwiegend auf die Vorbereitung und Durchführung des fachpraktischen Unterrichts. Entsprechend der Zielsetzung und des Hauptforschungsanliegens dieser Arbeit lag auch der Schwerpunkt der Interviewfragen auf diesen beiden Bereichen. Für zukünftige

Forschungsprojekte wäre es aufschlussreich zu untersuchen, welche Bedeutung die Nachbereitung und Reflexion des fachpraktischen Unterrichts für Fachlehrpersonen hat.

Die befragten Fachlehrkräfte legen großen Wert auf die Selbstständigkeit der Schüler*innen und betonen, dass zu viel Unterstützung durch die Lehrperson den Lernprozess eher erschwert. Daraus ergibt sich die Frage, welcher Grad an Unterstützung im fachpraktischen Unterricht sinnvoll ist. Schneider (2024) konnte in diesem Zusammenhang im Rahmen einer Untersuchung zum Einsatz diverser Scaffolding-Maßnahmen im fachpraktischen Ernährungsunterricht zeigen, dass vor allem eine ausführliche Rezeptbesprechung sowie der Einsatz eines Rezepts, das an die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen angepasst ist, die Selbstständigkeit der Schüler*innen fördern.

Darüber hinaus konstatierten die Befragten ein mangelndes Wissen der Schüler*innen hinsichtlich einer effizienten Arbeitsaufteilung bei der Nahrungszubereitung. Es wurde empfohlen, die Schüler*innen in einer Unterrichtseinheit zu Beginn des Schuljahres eine theoretische Arbeitsplanung erstellen zu lassen. Dies führt jedoch zu den Fragen: Wie können sich Schüler*innen die erforderlichen Planungskompetenzen aneignen, sodass diese auf jedes Rezept übertragbar sind? Wie kann dies innerhalb des gegebenen Zeitrahmens im Unterrichtsalltag umgesetzt werden? Vor diesem Hintergrund könnten weiterführende Untersuchungen zur Erprobung verschiedener Strategien und Methoden sowie zur Beobachtung unterschiedlicher Interventionen wertvolle Erkenntnisse für die Umsetzung des Classroom Managements im fachpraktischen Unterricht liefern.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit: „Welche didaktischen und methodischen Ansätze in der Planung und Durchführung des fachpraktischen Unterrichts können zu einem erfolgreichen Classroom Management beitragen? Welche Erkenntnisse ergeben sich hierzu aus der systematischen Literaturrecherche und aus Sicht von Fachlehrpersonen?“ durch die Auseinandersetzung mit Fachliteratur im theoretischen Teil der Arbeit und der qualitativen Studie im empirischen Teil umfassend beantwortet werden konnte. Die Erkenntnisse der Forschungsarbeit liefern wertvolle Impulse für die Planung und Durchführung von fachpraktischem Unterricht, für die Ausbildung angehender Fachlehrpersonen und leisten durch die abgeleiteten konkreten fachdidaktischen Handlungsempfehlungen einen Beitrag zur Professionalisierung von Fachlehrkräften.

9. Literaturverzeichnis

- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher education and special education*, 40(2), 114–127.
<https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S., & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung: Ein Studienbuch* (1. Aufl.). WaxmannUTB.
- Bartsch, S., & Bürkle, P. (2013). Lernort Küche. Nahrungszubereitung als ein methodischer Zugang zur Fachpraxis Ernährung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 18–31.
- Bender, U. (2013). Ausgewählte Makromethoden der Ernährungs- und Konsumbildung. In U. Bender (Hrsg.), *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 51–92). Schulverlag plus.
- Brandt, S., & Wiemerslage, P. (2016). Der Lern-Raum als Instrument der Klassenführung. *Pädagogik*, 1, 10–13.
- Buchner, U. (2011). Ernährungspraxis im Unterricht. In U. Buchner, G. Kernbichler, & G. Leitner, *Methodische Leckerbissen: Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 125–141). Studienverlag. <https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-141.pdf>
- Buchner, U. (2013). Ernährungspraxis: Eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 3–17.
- Buchner, U., Leitner, G., Zahra, R. A., Kernbichler, G., Lenauer, B., Mutz, B., Schöpf, C., & Wukowitsch, M. (2018). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria – EVA. Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage – Poster 2015*.

- Thematisches Netzwerk Ernährung. http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?Arbeitsgruppen___Referenzrahmen_fuer_die_Ernaehrungs-_und_Verbraucherbildung_in_Oesterreich
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Engel, I. (2019). Handlungsorientiertes Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion anhand der unterrichtlichen Umsetzung in der Ernährungsbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(1), 65–76. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i1.05>
- Ermert-Heinz, M., Bürgermeister, M., & Kossack, R. (2015). Klassenführung und der Umgang mit Störungen. *Pädagogik*, 1, 14–17.
- evb-online. (2010). *Ernährungspraxis*. http://www.evb-online.de/glossar_ernaehrungspraxis.php
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Hrsg.). (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (1. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung. (2005). *Schlussbericht. REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003-2005*. Universität Paderborn. http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf
- Ford, A. (2016). Planning classroom design and layout to increase pedagogical options for secondary teachers. *Educational Planning*, 23(1), 25–33.

- Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung* (2. Auflage). Verlag Barbara BudrichUTB. <https://www.elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550749>
- Gonszcz, M. (2014). *Classroom Management: Präventive Strategien und Maßnahmen der Lehrenden im Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Diplomica Verlag GmbH.
- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hajovsky, D. B., Mason, B. A., & McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of gender differences. *Journal of school psychology, 63*, 119–133.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.001>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Beywl, W. (2020). *Lernen sichtbar machen* (Überarb. dt.-sprachige Ausg., 5. unveränderte Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Heindl, I. (2004). Ernährung, Gesundheit und institutionelle Verantwortung – eine Bildungsoffensive. *Ernährungs-Umschau, 51*(6), 224–230. http://www.evb-online.de/docs/Ernaehrung_Bildungsoffensive.pdf
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Kallmeyer.
- Helmke, A., & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik Leben, 2*, 7–

11. https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/p_files/Materialien/PL_Publikationen/15_2_PL/P_L_2-2015_S.6-11.pdf
- Helmke, A., Jäger, R. S., Balzer, L., Hosenfeld, I., Ridder, A., & Schrader, F.-W. (2002). *Das Projekt MARKUS Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Kurzbericht*. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz.
- Hofstetter, A. (2022). *Unterrichtsstörungen in unterschiedlichen Sozial- und Aktionsformen – Eine qualitative Untersuchung der Störungswahrnehmung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler aus Schulen mit personalisierten Lernkonzepten* [Dissertation, Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Zürich]. <https://doi.org/10.5167/uzh-218927>
- Institut für Gesundheitsförderung und Prävention. (2023). *Gesundheit und Wohlbefinden von Schulleitungen und Pädagog:innen. Ergebnisse der ATPHS 2022*. <https://www.ifgp.at/cdscontent/load?contentid=10008.785921&version=1708352443>
- Kamper, M. (2024). *Umgang mit Unterrichtsstörungen*. [Unveröffentlichtes Manuskript]. Universität Wien.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3>
- Kiel, E., Frey, A., & Weiss, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung* (1. Aufl.). UTB GmbH Klinkhardt.
- König, J., & Kramer, C. (2016). Teacher professional knowledge and classroom management: On the relation of general pedagogical knowledge (GPK) and classroom management

expertise (CME). *ZDM*, 48(1–2), 139–151. [https://doi.org/10.1007/s11858-015-0705-](https://doi.org/10.1007/s11858-015-0705-4)

4

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes.

Review of Educational Research, 86(3), 643–680.

<https://doi.org/10.3102/0034654315626799>

Korpershoek, H., Mouw, J. M., & De Boer, H. (2023). International Research on the Foci and Effectiveness of Classroom Management Programs and Strategies. In D. L. Espelage & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (3. Aufl., S. 350–372). [https://doi.org/10.4324/9781003275312-](https://doi.org/10.4324/9781003275312-22)

22

Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1. Aufl.). Huber Klett.

Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (2. Aufl.). Waxmann.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete und ergänzte Aufl.). Beltz Juventa.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA : Text, Audio und Video* (1st ed. 2019.). Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer VS.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024a). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA : Schritt für Schritt* (2. Auflage). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>

- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024b). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Lamy, Christian. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg* (1st ed. 2015.). Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-09842-1>
- Lauermann, F., & ten Hagen, I. (2021). Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 265–282.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991355>
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and instruction*, 69, 1–14.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lohmann, G. (2011). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten* (14. Aufl.). Cornelsen Pädagogik.
- Mägdefrau, J. (2010). Klassenführung. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen: Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 49–68). Klinkhardt.
- Makarova, E., Herzog, W., & Schönbächler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen.

Psychologie in Erziehung und Unterricht, 61(2), 127–140. <https://doi.org/10.2378/peu2014.art11d>

Marusic, C. (2023). *Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen: Eine Studie mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte* (1st ed. 2023). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41700-0>

Marzano, R., & Marzano, J. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.

Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(2), 227–242. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4726>

Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G., & Pflanzl, B. (o. J.). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Alpen-Adria-Universität. Abgerufen 24. März 2025, von <https://ldk.aau.at/>

McCarthy, C. J., Mosley, K. C., & Dillard, J. B. (2023). Teacher Stress and Classroom Management. In D. L. Espelage & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (3. Aufl., S. 189–210). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-14>

Methfessel, B., & Schlegel-Matthies, K. (2013). Für eine veränderte Fachpraxis. Zur Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und der Mahlzeitengestaltung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 49–60.

Ophardt, D., & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement: Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Kohlhammer.

- Ophardt, D., & Thiel, F. (2017). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 245–266). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_11
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2022). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 16–35. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022>
- Peterßen, W. H. (2009). *Kleines Methoden-Lexikon*. Schulbuchverlag.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In C. Wylie, S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Hrsg.), *Handbook of research on student engagement* (S. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Plust, U., Murphy, D., & Joseph, S. (2021). A systematic review and metasynthesis of qualitative research into teachers' authenticity. *Cambridge journal of education*, 51(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1829546>
- Rechtsinformationssystem. (2025). *Lehrplan der Mittelschule*. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Rüedi, J. (2014). Zur Bedeutung positiver Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. *Schulpädagogik heute*, 9(5), 1–19.
- Sabornie, E. J., & Espelage, D. L. (Hrsg.). (2023). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (Third edition.). Routledge,. <https://doi.org/10.4324/9781003275312>

- Scherzinger, M., Wettstein, A., & Wyler, S. (2017). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen. Ergebnisse einer Interviewstudie zum subjektiven Erleben von Störungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 86(1), 70–83. <https://doi.org/10.2378/vhn2017.art06d>
- Schneider, J. (2024). *Scaffolding im fachpraktischen Unterricht: Eine qualitative Untersuchung zum Einsatz Kriterien geleitet entwickelter schriftlicher Anleitungen zur Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler*innen* [Masterarbeit, Universität Wien]. <https://theses.univie.ac.at/detail/71519/>
- Schönbächler, M.-T., Herzog, W., & Makarova, E. (2013). „Schwierige“ Schulklassen: Eine Analyse des Zusammenhangs von Klassenzusammensetzung und wahrgenommenen Unterrichtsstörungen. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 310–326. <https://doi.org/10.3262/UW1104310>
- Scott, T. M., & Nakamura, J. (2023). Effective Instruction as the Basis for Classroom Management. In D. L. Espelage & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (3. Aufl., S. 15–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-4>
- Städeli, C. (2010). Die fünf Säulen der guten Unterrichtsvorbereitung: Das AVIVA-Modell für den kompetenzorientierten Unterricht. *Folio (BCH/FPS Berufsbildung Schweiz)*, 135(6), 20–23.
- Statistik Austria. (2024). *Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemein bildenden Pflichtschulen 2023/24* [Dataset]. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *The Australian*

journal of teacher education, 39(6), 43–56.

<https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>

Syring, M. (2017). *Classroom Management: Theorien, Befunde, Fälle - Hilfen für die Praxis* (1.

Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701856>

Thiel, F., Richter, S. G., & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht: Eine

Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 727–752. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0325-5>

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

<https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i4.01>

Trudel, S. M., Winter, E. L., & Bray, M. A. (2023). Prevention Strategies for Classroom Management. In D. L. Espelage & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (3. Aufl., S. 31–53). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003275312-5>

Wettstein, A., & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen* (2. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.

Wukowitsch, M., & Gratzner, V. (2024). Unterrichtsentwicklung im Kontext von Classroom Management: Eine partizipative Erhebung mit Photovoice. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 13(4), 29–40. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v13i4.03>

10. Abkürzungsverzeichnis

ATPHS	Austrian Teacher and Principal Health Study
EH	Ernährung und Haushalt
IfGP	Institut für Gesundheit und Prävention
LDK	Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung
LP	Lehrperson
OTR	Opportunity to respond
MS	Mittelschule
Pos.	Position
REVIS	Reform der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung in Schulen
RIS	Rechtsinformationssystem
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell des Klassenmanagements (Ophardt & Thiel, 2022, S. 26)	9
Abbildung 2: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke & Helmke, 2015, S. 7).....	11
Abbildung 3: Das Grundmodell einer vollständigen Handlung (Angele et al., 2021, S. 226)...	30
Abbildung 4: Lernweg 4 im Überblick (Angele et al., 2021, S. 527)	33
Abbildung 5: Überblick Forschungsdesign (eigene Darstellung mittels Microsoft Word)	42
Abbildung 6: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 132)	47
Abbildung 7: Kategoriensystem in MAXQDA 2024 (eigene Darstellung mit MAXQDA 2024)..	50
Abbildung 8: Codewolke Haupt- und Subkategorien in MAXQDA 2024 (eigene Darstellung mit MAXQDA 2024).....	54
Abbildung 9: Didaktische Implikationen für das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht (eigene Darstellung mit Canva).....	91

12. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung (Eigene Darstellung; nach Mayr et al., o.D.)	10
Tabelle 2: Dimensionen des ACRS-Modells (Eigene Darstellung; nach Syring, 2017, S. 71)	14
Tabelle 3: Ausgewählte Kompetenzen aus dem Referenzrahmen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (Eigene Darstellung; nach Buchner et al. 2018, S. 23–26)	27
Tabelle 4: Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2019) (Eigene Darstellung; nach Kuckartz und Rädiker, 2019, S. 44–45)	45

13. Anhang

I. Interviewleitfaden (eigene Entwicklung und Darstellung)

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für das Interview nehmen. Mein Name ist Simone Schneider und ich studiere *Französisch und Haushaltsökonomie und Ernährung* im Master für Lehramt. Ich befinde mich im letzten Semester des Studiums und schreibe aktuell an meiner Masterarbeit. Das große Thema der Arbeit ist das „Classroom Management im fachpraktischen Unterricht“ im Fach Ernährung und Haushalt, also wie Lehrpersonen das Unterrichtsgeschehen steuern, um die Lernzeit im Unterricht optimal zu nutzen. Ich habe mich entschieden zu diesem Thema zu forschen, weil ich diesen Unterrichtsaspekt während meiner Master-Praxis als besonders herausfordernd empfand und mir im Austausch mit den Kolleg*innen im Begleitsseminar bewusst wurde, dass in diesem Zusammenhang viel Redebedarf besteht. Ziel meiner Masterarbeit ist es, herauszufinden, wie Fachlehrpersonen (wie Sie) vorgehen, um Classroom Management im fachpraktischen Unterricht erfolgreich umzusetzen. Ich möchte ihre Erfahrungen, Sichtweisen und persönlichen Einschätzungen zur Alltagsrealität des fachpraktischen Unterrichts erfassen. Ich werde Ihnen einige Fragen dazu stellen und möchte betonen, dass es darum geht Einschätzungen und Gedanken zu erfahren und kein explizites Wissen ‚abzufragen‘.

Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Sie haben bereits die Datenschutzvereinbarung unterschrieben und damit bestätigt, dass ich das Interview mit Ihnen führen darf und die Daten aufgezeichnet werden. Ich werde das Interview später transkribieren und anonymisieren. Die Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet und vertraulich behandelt. Sie bekommen dann die Abschrift vom Interview zugeschickt und können nochmals Ihr Einverständnis zu dessen Verwendung geben.

Einstieg

1. Könnten Sie nun zu Beginn des Interviews bitte kurz erläutern, welche Unterrichtserfahrungen Sie im Fach Ernährung und Haushalt in der Sek. I haben?

Das Rollenverständnis der Lehrperson im fachpraktischen Unterricht

2. A) Wie verstehen Sie Ihre Rolle als Lehrperson im fachpraktischen Unterricht?
B) Welche zentralen Aufgaben sind für Sie damit verbunden?
C) Welche Herausforderungen sehen Sie im fachpraktischen Unterricht?

Optionale Frage:

Welchen Stellenwert hat dabei das Classroom Management?

3. A) Welche besonderen Anforderungen an Lehrkräfte stellt der fachpraktische Unterricht im Vergleich zum theoretischen Unterricht?
B) Über welche Kompetenzen sollen Lehrkräfte Ihrer Ansicht nach deshalb verfügen?

Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson im Fachunterricht

4. Können Sie bitte grob den Ablauf einer für Ihren Unterricht typischen Einheit in Ernährung und Haushalt schildern?

Optionale Frage:

Sehen Sie Möglichkeiten Theorie und Fachpraxis miteinander zu verknüpfen?

5. Wie gehen Sie vor, um den fachpraktischen Unterricht in Ernährung und Haushalt zu strukturieren und zu planen?

Optionale Frage:

Wie gestalten Sie die Einführung von neuen Arbeitstechniken, von neuen Rezepten oder Zubereitungsformen?

*Wann führen Sie neue Arbeitstechniken ein? Zu Beginn oder im Unterrichtsverlauf, für alle Schüler*innen gleichzeitig oder in einzelnen Gruppen?*

6. Wie haben Sie sich die Strategien zur Planung und Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts angeeignet?

7. Wie schätzen Sie Ihre Kompetenzen diesbezüglich ein?

Unterrichtsstörungen im fachpraktischen Unterricht

8. In welchen Unterrichtsphasen des fachpraktischen Unterrichts treten Unterrichtsstörungen Ihrer Erfahrung nach vermehrt auf?

9. Worin sehen Sie die Ursachen für die auftretenden Unterrichtsstörungen?

Optionale Frage:

Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Unterrichtsvorbereitung und dem Störungsausmaß? (z.B. weniger Störungen, wenn mehr Zeit in die Unterrichtsplanung investiert wurde)

10. Wie gehen Sie mit Störungen und unerwarteten Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht um?

Abschluss

11. Wie könnten angehende Lehrpersonen Ihrer Ansicht nach besser auf das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht vorbereitet werden?

Vielen Dank nochmals für die Bereitschaft für das Interview. Sie haben damit einen maßgeblichen Beitrag zu meiner Masterarbeit geleistet. Wie bereits anfangs erwähnt, bekommen Sie dann die wörtliche Transkription, alles wird anonymisiert und wenn Sie schließlich nochmals zustimmen, werde ich das Datenmaterial auswerten, die Ergebnisse verschriftlichen und die Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen meiner Masterarbeit verwenden. Vielen Dank.

II. Transkripte

Lehrperson 1

1	Projekt: Interview im Zuge einer Masterarbeit zum Thema <i>Classroom Management im fachpraktischen Unterricht</i>
2	Interview-Nr.: 1
3	Name der Audiodatei/Videodatei: Interview(1)
4	Datum der Aufnahme: 03.06.2025
5	Ort der Aufnahme: digital, über das Videokonferenztool <i>Universität Wien Zoom</i>
6	Dauer der Aufnahme: 32:27
7	Befragte Person: Fachlehrperson Ernährung und Haushalt, Sekundarstufe I
8	Geschlecht der befragten Person: weiblich
9	Dienstjahre der befragten Person: 1
10	Name der Interviewerin: Simone Maria Schneider
11	Datum der Transkription: 26.06.2025
12	Transkribietin: Simone Maria Schneider
13	Besonderheiten: Dialekt geglättet
14	I: Gut, dann fangen wir an. Also zunächst vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Wie du weißt, studiere ich Französisch und Haushaltsökonomie und Ernährung im Master für Lehramt. Ich befinde mich im letzten Semester des Studiums und schreibe aktuell an meiner Masterarbeit. Das große Thema der Arbeit ist das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt, also wie Lehrpersonen das Unterrichtsgeschehen steuern, um die Lernzeit im Unterricht optimal zu nutzen. Ich habe mich entschieden zu diesem Thema zu forschen, weil ich diesen Unterrichtsaspekt während meiner Master-Praxis als besonders herausfordernd empfand und mir im Austausch mit den Kolleg*innen im Begleitseminar bewusst wurde, dass in diesem Zusammenhang viel Redebedarf besteht. Ziel meiner Masterarbeit ist es, herauszufinden, wie Fachlehrpersonen, wie du, vorgehen, um Classroom Management im fachpraktischen Unterricht erfolgreich umzusetzen. Ich möchte deine Erfahrungen, Sichtweisen und persönlichen Einschätzungen zur Alltagsrealität des fachpraktischen Unterrichts erfassen. Ich werde dir einige Fragen dazu stellen und möchte betonen, dass es darum geht Einschätzungen und Gedanken zu erfahren und kein explizites Wissen abzufragen. Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Du hast bereits die

	Datenschutzvereinbarung unterschrieben und damit bestätigt, dass ich das Interview mit dir führen darf und die Daten aufgezeichnet werden. Ich werde das Interview später transkribieren und anonymisieren. Die Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet und vertraulich behandelt. Du bekommst dann die Abschrift vom Interview zugeschickt und kannst nochmals dein Einverständnis zu dessen Verwendung geben. So, könntest du nun zu Beginn des Interviews bitte kurz erläutern, welche Unterrichtserfahrungen du im Fach Ernährung und Haushalt in der Sekundarstufe I hast?
15	B1: Also ich bin eine Lehrperson in der Mittelschule, in der dritten Klasse und ich unterri/ und ich befinde mich jetzt im ersten Dienstjahr. Ich habe zwei Klassen in EH und das entspricht/ in der Woche sind es vier Unterrichtsstunden, zwei Stunden pro Klasse. Und das ist immer eine Halbgruppe, die sich abwechselt. Ich hoffe, das ist halbwegs verständlich.
16	I: Ja super, danke. Dann, wie verstehst du deine Rolle als Lehrperson im fachpraktischen Unterricht?
17	B1: Ich würde sagen ich bin einmal (..) die Gruppenleiterin, die den Arbeitsprozess anleitet, aber auch dafür sorgt, dass es halbwegs funktioniert in der Küche, obwohl ich eigentlich darauf darauf hinarbeite, dass sie, die Schüler, relativ selbstständig sind, aber manchmal funktioniert das halt nicht so gut (lacht). Ich würde sagen, ich habe ganz viele Augen, die auf jedem Schüler sind und schauen, dass alles funktioniert, dass es nicht ausartet, dass es nicht in einer Katastrophe endet. Ja, also ich habe/ ich würde sagen ich habe sehr viel Verantwortung und bin quasi die Gruppenleiterin so.
18	I: Mhm. Also du hast es jetzt eh schon kurz erklärt, vielleicht nochmal kurz, welche zentralen Aufgaben sind für dich damit verbunden?
19	B1: Zum einen das Besprechen des Unterrichtsverlaufes, der Unterrichtsziele, das Anleiten von Arbeitsprozessen, aber auch teilweise, wenn wir Theorieeinheiten machen, also ich wechsele immer ab zwischen praktischen Einheiten und Theorieeinheiten und wenn wir Theorieeinheiten haben, dann gibt es meistens irgendwie einen kurzen Frontalvortrag oder eine PowerPoint-Präsentation. Und dann werden verschiedene Themen theoretisch besprochen und dann gibt es meistens aber trotzdem noch einen praktischen Einschub, wie zum Beispiel eine Verkostung oder das Basteln eines Saisonkalenders, sowas in die Richtung. Und ich bin da quasi die anleitende Person, möchte aber schon, dass die Schüler halbwegs selbstständig arbeiten.
20	I: Mhm, super danke. Und welche Herausforderungen siehst du jetzt explizit im fachpraktischen Unterricht?
21	B1: Hm, also ich würde sagen dadurch, dass der fachpraktische Unterricht jetzt nicht in der Klasse stattfindet, sondern eben in der Küche, ist es schon einmal ein ganz ein anderes Umfeld, das nicht die typischen Bankreihen zum Beispiel beinhaltet, sondern sie sitzen zusammen auf einem großen Tisch, können sich gegenseitig anschauen, können sich gegenseitig ansprechen, können miteinander quatschen. Ich würde sagen, das ist schon einmal eine Herausforderung, dadurch, dass einfach das Potenzial da ist, dass sie eben sehr viel zum Quatschen kommen. Dann ist generell die Küche auch eine Herausforderung, dadurch, dass es halt scharfe Gegenstände gibt, gefährliche Gegenstände, es gibt den Herd, es gibt den Ofen, es gibt verschiedene Quellen sich zu verletzen, ist auch eine große Herausforderung. Dann generell das Schülerverhalten kann manchmal auch eine Herausforderung sein (lacht), wie wir alle wissen. Ähm was noch? (4 Sek.) Ja.
22	I: Vielleicht auch zum/ im Vergleich zum theoretischen Unterricht, eben was besonders ist beim, beim fachpraktischen Unterricht, aber du hast eh schon einige Punkte genannt.

- 23 **B1:** Ich würde auch sagen die Selbstständigkeit, auch wenn ich sehr darauf poche, dass sie selbstständig arbeiten, scheitert es manchmal halt daran und ich habe aber auch schon bemerkt teilweise, wenn ich direkt in der Küche mitten im Geschehen stehe, fragen sie mich mehr, was sie jetzt tun müssen und wenn ich abseits am Rand sitze, dann teilweise weniger. Oder wenn, beispielsweise, ich hatte auch schon meine Mentorin vom/ von der Induktionsphase/ war auch schon hospitieren bei mir und ich bin dann daneben gesessen mit ihr und wir haben uns unterhalten, das hat auch relativ gut funktioniert. Ja und ich glaube, das ist auch teilweise tagesabhängig: Also wie die Dynamiken in der Gruppe sind, gibt es irgendwie Streit? Gibt es irgendwelche Diskussionen? Ich weiß nicht, war irgendein Vorfall in der Stunde davor? In der Pause? Ja.
- 24 **I:** Ja, das glaube ich. Und über welche Kompetenzen sollen Lehrkräfte deiner Ansicht äh nach deshalb verfügen, also da es eine andere Situation ist wie im theoretischen Unterricht? Was ist da besonders wichtig für die Lehrkräfte?
- 25 **B1:** Den Unterricht gut vorbereiten, sehr gut strukturieren, klar festsetzen, was man möchte, wohin man möchte, was die Ziele sind, das den Schülern auch kommunizieren, ist auch sehr wichtig, die Regeln klar festsetzen (...) hm, was noch für Kompetenzen? (5 Sek.) Auch die Schüler zu motivieren zusammenzuarbeiten (10 Sek.), ja.
- 26 **I:** Ja, machen wir weiter, super. Könntest du jetzt bitte grob den Ablauf einer für deinen Unterricht typischen Einheit in Ernährung und Haushalt schildern?
- 27 **B1:** Okay, also (räuspert sich) ich hole die Schüler immer bei der Klasse ab. Ich habe immer auch schon die Pausenaufsicht davor und zu Beginn habe ich immer versucht in der Pause schon zu sagen: "Richtet eure Sachen zusammen, sucht eure Schürze, sucht eure Mappe", aber dadurch, dass die Klasse meistens auch/ ich glaube sie haben in der Pause Buffetpause, das heißt es sind nie alle da und das ist alles immer ein bisschen chaotisch, deswegen, ja, mach ich das dann meistens in den ersten paar Minuten nachdem es geläutet hat. Dann gehen wir in die Küche, die befindet sich im Erdgeschoss. Dann setzen sich einmal alle hin und ich teile Rezepte aus und die werden/ die besprechen wir dann gemeinsam. Ich mache das eigentlich immer so, dass zuerst das Rezept vorgelesen wird, oder die Rezepte, und von zwei Schülern oder Schülerinnen. Und dann versuche ich das noch einmal zu erklären beziehungsweise/ oder ich erkläre dann einzelne Arbeitsschritte und ich möchte dann zum Schluss, dass die Schüler das Rezept in eigenen Worten wiedergeben. Das funktioniert so mehr schlecht (lacht) als recht, weil sie dann meistens schon irgendwie fadisiert sind und endlich in die Küche wollen kochen wollen und meistens lesen sie es dann nur noch einmal ab, aber mein Ziel ist es eigentlich, dass sie mit ihrem/ selbst im Kopf einmal durchgehen: Okay, welchen Schritt muss ich wann machen? Teilweise habe ich auch das Gefühl, wenn die Schüler das Rezept oder die Speise oder, ja, das schon kennen, dann ist es für sie einfacher, als wie wenn sie es noch gar nicht kennen. Und ja, nachdem wir das Rezept besprochen haben, teile ich Gruppen ein. Es gibt immer zwei Gruppen und je nachdem was wir kochen, werden die dann teilweise auch noch in zwei Gruppen aufgeteilt, dass zum Beispiel eine Gruppe (..) was/ das letzte Mal haben wir so Blätterteiggebäck gemacht, zwei verschiedene, und eben in diesen zwei großen Gruppen gab es eine Gruppe, die Schnecken gemacht hat und eine Gruppe, die Taschen gemacht hat. Und dann, je nachdem, teilweise, hängt von der Gruppe ab und wie es funktioniert, teile ich dann entweder noch die, die Abschlussaufgaben ein, also das Zusammenräumen, Abwaschen, Abtrocknen, Putzen und so weiter. In manchen Gruppen funktioniert es selbstständig und ich muss niemanden einteilen, weil es eh gemacht wird, und in manchen Gruppen teile ich es ein, ist unterschiedlich. Muss auch sagen, dass ich teilweise so zwischendurch auch schon experimentiert habe und absichtlich nicht eingeteilt habe (lacht), damit ich schaue: Okay, wer denkt mit? Wen muss ich einteilen? Und ja, ja und dann gehen die Schüler Hände waschen und dann geht es in die Küche. Manchmal, je nachdem wie viel Zeit ich davor habe, bereite ich

	schon die Lebensmittel vor und gib sie in die Arbeitskochen und, also in die Küchenkochen, und manchmal müssen sie sich das selbst besorgen, ist unterschiedlich. Ja, dann wird gekocht und ich muss sagen mit dem Zeitmanagement, ich habe es noch nicht so ganz raus (lacht), ich gebe zu (I: Das kann ich mir vorstellen am Anfang), ja. Und also jetzt in der letzten Einheit habe ich ihnen das Zeitlimit gegeben und habe gesagt so <u>circa</u> nach einer halben, Dreiviertelstunde sollte alles im Ofen sein, damit es sich rechtzeitig ausgeht mit dem Essen, hat natürlich nicht funktioniert (lacht). Es hat mich auch nicht überrascht. Ja, ich schaue meistens/ Es läutet bei uns immer um 50 und ich versuche dann immer so gegen halb zu essen, (..) manchmal funktioniert es, manchmal funktioniert es nicht (lacht).
28	I: Mhm und wenn es funktioniert, dann werdet ihr rechtzeitig fertig?
29	B1: Genau, wenn es funktioniert, werden wir rechtzeitig fertig. Eine Vorgabe, die ich auch immer habe, ist immer, die Küche muss blitzblank sein, bevor gegessen wird, damit zum Schluss wirklich nur mehr alles abgeräumt werden muss und einmal darübergewischt werden muss. Und ganz als Letztes wird der Müll rausgebracht. Ich/ Es passiert auch, dass teilweise in der Pause noch der Müll rausgebracht wird. Also ja.
30	I: Ja. Flexibilität (lacht).
31	B1: Genau, Flexibilität ist auch eine wichtige Kompetenz, die die Lehrperson mitbringen muss (lacht).
32	I: Okay, danke. Und siehst du Möglichkeiten Theorie und Fachpraxis miteinander zu verknüpfen?
33	B1: Also ich würde sagen in den 100 Minuten sehr knifflig, gerade für mich am Anfang. Ich fand das superschwierig. Es ist bestimmt möglich, nur, also ich für mich selbst, habe entschieden, dass ich das jetzt, wo ich noch nicht so viel Erfahrung habe, quasi trenne und einmal praktischen Unterricht mache mit dem Kochen und einmal theoretischen Unterricht mit dem/ mit der Theorie und immer eh einen kleinen Praxisteil, ist dann eigentlich eh quasi die Verknüpfung, aber halt nicht jetzt mit dem Kochen an sich. Also (I: Okay) ich glaube das kommt mit der Erfahrung, aber dadurch, dass ich in der Praxis noch nicht so viel Erfahrung habe, finde ich es noch relativ schwierig das (I: Ja) so zu verknüpfen, wie es teilweise irgendwie in welchen Begleitseminaren gefordert wird.
34	I: Ja, in 100 Minuten ist/ echt wenig (lacht). Mhm und wie gehst du vor, um den fachpraktischen Unterricht in Ernährung und Haushalt zu strukturieren und zu planen?
35	B1: Also ich schaue/ ich habe eine Jahresplanung, die ich jetzt nicht eins zu eins durchgezogen habe, muss ich ehrlicherweise zugeben (lacht), aber ich schaue mir halt immer an: Okay, haben wir heute eine oder haben wir diese Woche eine Theorieeinheit oder eine Kocheinheit? Je nachdem, ich habe mit den Schülern teilweise/ habe gefragt, was sie kochen möchten, und bereite das dann vor. Manchmal suche ich Rezepte aus dem Internet heraus, weil ich einfach einfache Rezepte bevorzuge und die Dinge, die die Schüler vorschlagen echt kompliziert sind, beziehungsweise ich ihnen nicht zutraue in 100 Minuten. Und ich habe aber auch so eine Rezeptsammlung gefunden online, die glaube ich von Mittelschullehrern gemacht wurde. Die hat glaube ich so um die 100 Seiten und die ist auch total schön aufbereitet, auch mit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung, was ganz cool ist. Ja dann, wenn wir eben kochen, bereite ich das meistens montags oder diens-/ also ich habe immer donnerstags Kochen und bereite das in den drei Tagen davor vor (lacht), so meistens so stückchenweise überlege ich mir: Okay, was will ich kochen? Dann suche ich das Rezept, ich schaue dann immer: Welche Lebensmittel habe ich noch in der Küche? und schreibe dann die Einkaufsliste. Die bekommen die Schüler dann meistens am Mittwoch, mit dem Geld. Dann gehen sie am Mittwoch einkaufen und am

Donnerstag in der ers-/ also die haben zweite, dritte Stunde, die eine Gruppe, nein dritte, vierte Stunde, nein, weiß ich nicht, egal (lacht). Die haben dann Kochen und im besten Fall haben sie alle Lebensmittel. Ja und wenn ich einen Theorieunterricht plane, da halte ich mich schon mehr/ naja doch, schon an die Jahresplanung und schaue dann immer: Okay, habe ich vielleicht irgendwelche Inhalte schon einmal in der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) vorbereitet, aufbereitet? Da sind unsere, unsere Sammlungen eigentlich ganz praktisch (I: Ja (lacht)) und auf die greife ich auch ganz gern zurück oder schaue was es im Schulbuch/ also es/ wir haben zwar kein Schulbuch, aber ich habe, ich habe Schulbücher oder in der Schule gibt es auch eines, aber die Schüler an sich haben keines. Und ich schaue halt, was da im Schulbuch vorhanden ist, wie man das irgendwie nett aufbereiten könnte, muss auch ehrlicherweise dazu sagen, auch wenn es den Schülern nicht so viel Spaß macht, ich lasse sie ganz gerne schreiben, weil es halt auch für mich sehr angenehm ist, dann zwischendurch. Ja, ich muss auch sagen, die zwei Klassen, in denen ich bin, die sind sehr, im Vergleich zu anderen Gruppen oder zu anderen Klassen, sehr laut und deswegen tendiere ich auch dazu eben zu schreiben, weil es für mich einfach angenehmer ist. In anderen Gruppen würde es bestimmt besser funktionieren, aber das Jahr teilweise war so anstrengend, dass ich irgendwann gesagt habe: Okay, ich möchte keine Arbeitsblätter mit ihnen jetzt mehr offen besprechen. Weil irgendwie, ich gehe bei dieser Stunde raus und ich möchte nicht mehr reden, das geht nicht mehr (I: Mhm, ja). Da muss ich mich selbst schützen und deswegen habe ich gesagt: Okay, ich schreibe (lacht). Aber dann gibt es eh in der zweiten Stunde immer irgendeine Auflockerung und irgendeinen praktischen Teil, ja (I: Mhm, okay). Und eben wenn ich mir überlegt habe, welchen theoretischen Input ich mache, suche ich auch immer noch irgendeine kleine praktische Übung oder irgendwas, was dazu passt, ja.

36 **I:** Okay. Und wenn wir jetzt wieder zurück zum/ also wirklich zum fachpraktischen Unterricht kommen, wie gestaltest du dann die Einführung zum Beispiel von neuen Arbeitstechniken oder neuen Rezepten oder Zubereitungsformen oder wann führst du die neuen Arbeitstechniken ein?

37 **B1:** Also ich bespreche immer die Rezepte zuerst und da erkläre ich das quasi schon einmal mündlich und dann während dem Unterricht rufe ich dann immer die ganze Klass-/ oder die ganze Gruppe zusammen zu einer Koje und zeige ihnen das vor. Je nachdem, teilweise zeige ich dann vereinzelt, also einem einzelnen Schüler, wenn er gerade bei diesem Schritt ist und er nicht weiß, wie das geht, zeige ich das nur ihm, aber meistens mache ich das so, dass ich die ganze Gruppe zusammenrufe und ihnen zeige: Okay/ Wir haben zum Beispiel eine Fruchtsoße gemacht, so eine Apfelfruchtsoße, heißt das Fruchtsoße? Naja, mit mit eben Zucker karamellisieren, mit Zucker ablöschen und dann mit, auch noch mit dem Verdicken mit Maizena und ich habe dann quasi die ganze Gruppe zusammengerufen und ihnen das einmal vorgemacht, ja.

38 **I:** Okay, alles klar, super. Und wie hast du dir die Strategien zur Planung und zur Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts angeeignet?

39 **B1:** Ich glaube theoretisch in der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) durch dieses viele Planen, aber teilweise sind diese Planungen, die wir in der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) ja machen nicht sehr realitätsnah (lacht), also ich glaube so dieses grobe Strukturieren habe ich von der ((Institution der Lehrer*innenbildung)), aber dann wie es im/ wie ich das dann im Unterricht oder halt jetzt während der Woche mache, das ist so ein/ weiß nicht das hat sich jetzt irgendwie so ein/ mit der Routine ist das irgendwie gekommen und auch/ jetzt verstehe ich auch wie die Gruppendynamiken sind und was die Schüler brauchen und ja.

40 **I:** Also würdest du sagen eher so das Theoretische, im theoretischen Unterricht, von der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) und im fachpraktischen Unterricht, das kommt, kommt eher von deiner Erfahrung oder von jetzt?

41	B1: Ja, weil also ich habe ja die eine Praxis im Bachelor habe ich ja nur im Gymnasium gemacht, also nicht nur, aber halt im Gymnasium gemacht. Da habe ich eigentlich nur Theorieunterricht geübt, gelernt und diesen praktischen Unterricht hatte ich in der Praxisphase nicht, weil ich habe auch jetzt Pra-/ quasi die Praxis im eigenen Unterricht gemacht und habe das auch/ ich glaub davor habe ich das auch nie hospitiert, deswegen war das am Anfang schon sehr spannend (lacht).
42	I: Ja (lacht) ja das glaube ich dir. Und wie schätzt du jetzt deine Kompetenzen diesbezüglich ein? Also Strukturierung vom fachpraktischen Unterricht, Planung...
43	B1: Hm (..) ich glaube von der Planung her, ja. Naja, ich würde sagen generell auf jeden Fall noch verbesserungswürdig. Ich bin im ersten Dienstjahr, da ist noch sehr viel Luft nach oben und ich möchte mich da auf jeden Fall noch sehr viel verbessern. Ich muss auch sagen jetzt/ ich habe ja im letzten Semester noch voll studiert und sehr viele Lehrveranstaltungen gemacht und da ging auch sehr viel Zeit teilweise fürs Planen/ also ich hatte einfach keine Kapazität mehr den Unterricht genau zu planen, deswegen wird auch vermutlich der Unterricht ein bisschen chaotischer gewesen sein. Jetzt, wo ich mehr Zeit habe, merke ich auch, dass ich den Unterricht besser plane, mich besser darauf vorbereite und schon wesentlich strukturierter ist, aber dennoch Luft nach oben ist.
44	I: Mhm okay. Super, danke. Und wie wir wissen lassen sich Unterrichtsstörungen nicht ganz vermeiden, deswegen würde mich jetzt interessieren, in welchen Unterrichtsphasen des fachpraktischen Unterrichts deiner Erfahrung nach vermehrt Unterrichtsstörungen auftreten?
45	B1: Also, im Sch-/ ich würd sag-/ hm schwierig, also wie erwähnt meine zwei Klassen sind sehr (..) äh laut und speziell (lacht) und es gab auch in der einen Klasse ein paar Ausreißer, die den Unterricht sehr schwierig gemacht haben, aber ich würde sagen generell in der Phase des Rezeptbesprechens, obwohl die eigentlich sehr wichtig wäre. Aber einfach dadurch, dass sie eben im/ dass sie im Kreis sitzen und alle sich gegenseitig anschauen können, irgendwelche Kommentare abgeben können, bietet das schon sehr viel Potenzial, dass sie sich da irgendwie gegenseitig auf die Nerven gehen und irgendwelche Unterrichtsstörungen stattfinden. Und im praktischen Unterricht haben sie ja theoretisch eigentlich alle was zu tun, deswegen nicht so wie in dem Ausmaß in der Phase davor, auch (unv.) sind immer noch möglich. Und ich weiß nicht ob das eine Unterrichtsstörung ist, wenn ich, aber eigentlich schon, wenn ich am Ende in der Nachbereitung mit ihnen dann die Küche zusammenräume und sie sich dann weigern, weil sie sagen: "Nein, ich möchte nicht abwaschen, weil das ist eine Aufgabe für Frauen" oder "Ich habe noch nie den Geschirrspüler eingeräumt, weil das muss ich zuhause nicht und mein Vater muss das zuhause auch nicht" (lacht).
46	I: Ja, danke (unv.) Praxisbeispiele. Du hast es eh schon kurz angeschnitten, worin siehst du die Ursachen für die auftretenden Unterrichtsstörungen? Also du hast gesagt bei der Rezeptbesprechung, weil sie sich gegenseitig anschauen und im Kreis sitzen...
47	B1: Eben da sie sich anschauen, ich glaube auch, dass sie kein Interesse haben teilweise, wirkt so (I: Ja). Ja fehlendes Interesse, aber auch irgendwie/ die Dynamik in der Klasse ist sehr, teilweise sehr schwierig und deswegen kommt es auch sicher davon. Und in der anderen Gruppe ist es sicher auch dadurch, dass es die fünfte, sechste Stunde ist und die Konzentration nicht mehr so da ist.
48	I: Ja, okay. Und siehst du einen Zusammenhang zwischen Unterrichtsvorbereitung und dem Störungsausmaß? Also zum Beispiel, dass du weniger Störungen (B1: Ja) hast, wenn du mehr Zeit in die Unterrichtsplanung investierst?

- 49 **B1:** Ja, ich denke schon, weil ich für mich würde auch sagen, ich stra-/ also ich/ je mehr, besser ich vorbereitet bin, desto selbstbe-/ desto mehr Selbstbewusstsein strahle ich aus und die me-/ Schüler merken das schon, wenn ich nicht so gut vorbereitet bin und spontan irgendwas mache. Also ich glaube, das kommt auch mit der Routine (lacht). Ich bin/ Ich improvisiere ganz gerne, irgendwie das hat mir/ das habe ich in der Schule so gelernt irgendwie improvisieren zu müssen, nicht immer das Beste (lacht), aber...
- 50 **I:** Aber als Lehrerin glaube eine gute (lacht) Eigenschaft (lacht).
- 51 **B1:** Ja, das kann man auch wieder zu den Kompetenzen zählen, improvisieren zu können (lacht). Ja, also ich denke schon, dass das zusammenhängt. Also je besser der Unterricht geplant und strukturiert ist, desto besser ähm funktioniert das dann im Unterricht und gehen auch weniger Stör-/ und vor allem, wenn ich mir selbst festlege: Okay, welche/ bis zu welchem Grad sind Störungen okay? Weil über manche Störungen kann ich hinwegsehen und manche sind aber nicht mehr okay und ich glaube das gehört auch schon zur Planung. Oder dieses, einfach dieses Miteinberechnen: Okay, was könnte passieren? Ja, ist auch irgendwie wichtig das zu bedenken.
- 52 **I:** Mhm, danke. Wie gehst du mit Störungen und unerwarteten Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht um?
- 53 **B1:** Hängt vom Ausmaß ab, also wie gesagt über manche kann ich hinwegsehen. Ich habe es versucht, eine Zeit lang quasi so eine Strike-Liste zu machen und die Schüler nicht mitkochen zu lassen. Das Problem war in dem Fall: Ich konnte diesen Schülern nicht vertrauen, dass sie dann nur im Nebenraum sitzen, ist nämlich auch passiert, dass dann der Schüler weggelaufen ist, deswegen, also ich habe es dieses Schuljahr auch gehandhabt, aber das waren wirklich/ oder war wirklich ein sehr schwieriger Schüler, dass ich dann gesagt habe: "Okay, ich kann dich nicht mitnehmen in den Unterricht und du bist jetzt entweder/ sitzt bei der Klassenvorständin oder bei der Direktion." Ist keine langfristige Lösung, aber war/ in dem Fall konnte ich nicht anders, weil dieser Schüler teilweise auch keinen Respekt vor mir hatte und wenn ich den nicht 'handlen' kann, dann kann ich auch keinen Unterricht führen. Ich habe gesagt, ich/ es geht nicht, dass er im Nebenraum sitzt, weil der haut ab und ich habe aber die Aufsichtspflicht und wenn da irgendwas passiert, dann ist das mein Problem und ich kann einen/ einfach keinen Unterricht machen oder die Sicherheit gewährleisten, wenn sich wirklich ein Schüler weigert, mitzukochen, mitzuarbeiten, die anderen Schüler nicht die ganze Zeit zu nerven oder zu beschimpfen oder was auch immer. Deswegen habe ich dann gesagt: Okay, das ist die Lösung, sollte nicht der Fall sein, aber geht nicht anders, er sitzt halt bei der Direktion. Und sonst haben wir auch eine Zeit lang, ich muss sagen da waren wir nicht ganz so konsequent, aber im Team der dritten Klassen hatten wir auch so eine quasi (..) eine Liste mit bestimmten Regeln, beziehungsweise Vergehen und wenn sie das machen, dann müssen sie einen Text zum zum Schulverhalten abschreiben oder zu/ oder halt die Schulregeln oder einen Text über was auch immer.
- 54 **I:** Aber das dann nach der Stunde, oder?
- 55 **B1:** Hm, nach der Stunde ja, ja. Während der Stunde generell/ Ich finde das sehr schwierig Konsequenzen irgendwie zu haben, weil eigentlich soll der praktische Unterricht ja Spaß machen und alle sollten mitmachen und ich möchte da jetzt niemanden ausschließen, deswegen das mit der Direktion war eigentlich die Ausnahme und wirklich ein sehr schwieriger Fall, aber sonst gibt es nicht wirklich Konsequenzen (..) ich überlege gerade. Eine schlechte Note (I: Ja), das schon.

56	I: Ja, okay, alles klar. Dann kommen wir zur Abschlussfrage. Wie könnten angehende Lehrpersonen deiner Ansicht nach besser auf das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht vorbereitet werden?
57	B1: (8 Sek) Vielleicht mehr hospitieren? (3 Sek)
58	I: Also wirklich explizit in der Sekundarstufe I?
59	B1: (unv.) so, also halt, eben, sich das anschauen, den praktischen Unterricht anschauen. ((Institutioneller Kontext entfernt)) Dadurch, dass Corona war, ist das halt bisschen flachgefallen. ((Institutioneller Kontext entfernt))
60	I: ((Institutioneller Kontext entfernt))
61	B1: Ja und ich glaube das wäre sowas gewesen, aber der Online-Unterricht ist ja noch einmal ganz was anderes (lacht). Ja und sonst auch thematisieren, also generell Classroom Management kommt im Unterricht sch-/ kommt im Studium schon vor, aber mir/ ich glaube nicht in dem Ausmaß, oder ich kann mich halt nicht wirklich erinnern (I: Ja). Und vielleicht so, dass es vereinzelte Schwerpunkte in Pädagogik gab, aber ich habe sicher nie irgendeine Lehrveranstaltung zum Classroom Management gemacht (lacht), muss ich ehrlich sagen. Ähm (..) ja das einfach besprechen, welche Situationen vor-/ also irgendwie aufkommen könnten, es wurde sicher in den Begleitlehrveranstaltungen angesprochen, aber ich muss sagen ich war teilweise damals noch <u>so fernab</u> von der Praxis und dadurch, dass ich halt den Unterricht im Gymnasium gemacht habe, konnte ich mir das irgendwie alles nicht vorstellen und ich habe zwar zugehört, aber irgendwie mitgenommen davon? Dadurch, dass es mich nicht betroffen hat, nicht so viel, muss ich ehrlicherweise sagen.
62	I: Ich fand, das kam erst so in der Begleitlehrveranstaltung zur Master-Praxis (B1: Genau), (unv.) auch die schon arbeiten...
63	B1: Ja, genau. Das/ So ging es mir es nämlich auch, weil damals eben war ich/ hatte ich keinen fachpraktischen Unterricht in der Bachelor-Praxis und deswegen war es so: Okay, ich bin jetzt halt da, aber das/ die Erfahrungen, die meine Kommilitonen und meine Kommilitoninnen gemacht haben, da kann ich halt jetzt nicht irgendwie, wie heißt es, also ich kann halt nicht wirklich viel damit anfangen, weil ich eben nicht in der Situation war. Vielleicht wäre es schon sinnvoll in der, ich meine darauf hat keiner einen Einfluss, aber vielleicht wäre es schon sinnvoll in der, in der Bachelor-Praxis zu schauen, dass jeder in eine Mittelschule kommt und dann vielleicht im Master, wenn man eh nicht schon selbst unterrichtet, an einer AHS die Praxis zu machen, schwierig mit dem Stundenausmaß (lacht) (I: Mhm, ja.). Aber, also ich glaube es/ im Bachelor würde es schon Sinn machen, wenn alle sich das Vorgehen in einer Mittelschule anschauen, weil es ja auch eigentlich heißt, der Bachelor, mit dem kann man ja auch nur in der Mittelschule unterrichten, theoretisch, jetzt eh nicht mehr (unv.) das volle Studium zu machen, aber/ und die Masterpraxis ist ja quasi dann vertiefend (..) und für die Oberstufe gedacht, unter Anführungsstrichen.
64	I: Ja, ja das ist ein guter Punkt, genau. Also dann vielen Dank nochmals für die Bereitschaft für das Interview. Du hast damit einen maßgeblichen Beitrag zu meiner Masterarbeit geleistet. Wie bereits anfangs erwähnt bekommst du dann die wörtliche Transkription, alles wird anonymisiert und wenn du schließlich nochmals zustimmst, werde ich das Datenmaterial auswerten, die Ergebnisse verschriftlichen und die Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen meiner Masterarbeit verwenden. Vielen Dank!
65	B1: Danke auch.

Lehrperson 2

1	Projekt: Interview im Zuge einer Masterarbeit zum Thema <i>Classroom Management im fachpraktischen Unterricht</i>
2	Interview-Nr.: 2
3	Name der Audiodatei/Videodatei: Interview(2)
4	Datum der Aufnahme: 03.06.2025
5	Ort der Aufnahme: digital, über das Videokonferenztool <i>Universität Wien Zoom</i>
6	Dauer der Aufnahme: 19:39
7	Befragte Person: Fachlehrperson Ernährung und Haushalt, Sekundarstufe I
8	Geschlecht der befragten Person: weiblich
9	Dienstjahre der befragten Person: 1
10	Name der Interviewerin: Simone Maria Schneider
11	Datum der Transkription: 28.06.2025
12	Transkribietin: Simone Maria Schneider
13	Besonderheiten: Dialekt geglättet
14	I: Okay. Also vielen Dank, dass du dir das/ dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Wie du weißt, studiere ich Französisch und Haushaltsökonomie und Ernährung im Master für Lehramt. Ich befinde mich im letzten Semester des Studiums und schreibe aktuell an meiner Masterarbeit. Das große Thema der Arbeit ist das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt, also wie Lehrpersonen das Unterrichtsgeschehen steuern, um die Lernzeit im Unterricht optimal zu nutzen. Ich habe mich entschieden, zu diesem Thema zu forschen, weil ich diesen Unterrichtsaspekt während meiner Master-Praxis als besonders herausfordernd empfand und mir im Austausch mit den Kolleg*innen im Begleitseminar bewusst wurde, dass in diesem Zusammenhang viel Redebedarf besteht. Ziel meiner Masterarbeit ist es, herauszufinden, wie Fachlehrpersonen, wie du, vorgehen, um Classroom Management im fachpraktischen Unterricht erfolgreich umzusetzen. Ich möchte deine Erfahrungen, Sichtweisen und persönlichen Einschätzungen zur Alltagsrealität des fachpraktischen Unterrichts erfassen. Ich werde dir einige Fragen dazu stellen und möchte betonen, dass es darum geht Einschätzungen und Gedanken zu erfahren und kein explizites Wissen abzufragen. Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Du hast bereits die Datenschutzvereinbarung unterschrieben und damit bestätigt, dass ich das Interview mit dir führen darf und die Daten aufgezeichnet werden. Ich werde das Interview später transkribieren und anonymisieren. Die Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet und vertraulich behandelt. Du bekommst dann die Abschrift vom Interview zugeschickt und kannst nochmals dein Einverständnis zu dessen Verwendung geben. So viel zu dem Formalen. (unv.) nun zu Beginn des Interviews bitte kurz erläutern, welche Unterrichtserfahrungen du im Fach Erna-Ernährung und Haushalt in der Sekundarstufe I hast?

15	B2: Ich soll sie erläutern?
16	I: Ja bitte, die/ deine Unterrichtserfahrungen (lacht).
17	B2: Also ich bin jetzt in meinem ersten Dienstjahr in einer Mittelschule und ich unterrichte Ernährung und Haushalt eben, und zwar drei Wochenstunden. Und es ist abwechselnd als Pflichtgegenstand in der dritten Klasse und als Freigegegenstand in einer vierten Klasse Mittelschule. Genau und quasi jetzt bin ich am Ende von meinem ersten Dienstjahr und ja, habe ein paar Erfahrungen schon gesammelt.
18	I: Super, danke. Dann geht es jetzt zunächst um das Rollenverständnis, und zwar, wie verstehst du deine Rolle als Lehrperson im fachpraktischen Unterricht?
19	B2: Hm, ich verstehe es so, dass ich halt begleite, also mir ist sehr wichtig, dass die Kinder viel ausprobieren dürfen und ich das eher, ja wie gesagt, begleite und so als Lernhelferin. Was ich eher wenig mache, ist so ganz genaue Vorgaben, also wirklich so, dass es so und so gemacht gehört, also ja, als Begleiterin würde ich sagen.
20	I: Mhm, super. Und welche zentralen Aufgaben sind für dich damit verbunden?
21	B2: Hm, welche Aufgaben? Also ich gebe ihnen immer mal so <u>Handlungstipps</u> , und ich finde das auch wichtig als Lehrkraft, also quasi meine Aufgabe, dass ich ihnen auch mal zeige, wie es jetzt/ wie man zum Beispiel eine Zwiebel schneidet, wie das jetzt wirklich gemacht gehört oder wie man es machen könnte. Also dass man das schon vorzeigt. Ähm (..) ähm, was sind noch meine Aufgaben? Natürlich auch die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten und was sind noch meine Aufgaben? Einen ansprechen Unterricht zu gestalten, ja.
22	I: Ja. Und welche Herausforderungen siehst du im fachpraktischen Unterricht?
23	B2: Herausforderungen, es ist definitiv so, dass es halt oft chaotisch wird, weil eben so/ die Kinder sind dann auch/ es ist jetzt, wenn man in der Theorie lernt oder so, dann zeigt man so: Ja das ist so und das ist Fakt. Und in der Küche ist es oft so, dann sagen die Kinder: "Ja aber zuhause machen wir es immer so und so" und quasi, dass sie das irgendwie von zuhause/ wollen sie dann auch öfter nicht abweichen von dem, wie sie es immer schon gemacht haben oder wie es auch die Eltern machen. Und generell, das Classroom Management, es ist einfach die Lautstärke, dann kommt es an die Gruppen/ auf die Gruppen darauf an: Sind die groß, klein, Schüleranzahl? Dass man das eben/ Dass das strukturiert bleibt, das ist eine große Herausforderung.
24	I: Mhm, super danke. Du hast es eh schon kurz angeschnitten, welche besonderen Anforderungen an Lehrkräfte stellt der fachpraktische Unterricht im Vergleich zum theoretischen Unterricht deiner Meinung nach?
25	B2: Ja eben, dass man, dass man Theorie einfach halt irgendwie, jetzt blöd gesagt, auch lernen kann und dann sagt man das so vor und im fachpraktischen Unterricht muss man ei-/ auch spontan sein. Man muss eben mit den Vorerfahrungen der Kinder, wie die das sonst machen, irgendwie umgehen und ja es ist einfach ein theoretischer Unterricht, das ist halt auch viel geordneter. Ich finde in der Pra-/ im pra-/ fachpraktischen Unterricht ist halt alles irgendwie ein bisschen/ sie probieren halt aus und dann wird es halt eben laut oder sonst irgendwas.
26	I: Hm ja, genau, das kann ich mir gut vorstellen. Und über welche Kompetenzen sollen Lehrkräfte deiner Ansicht nach deshalb verfügen? Also eben, weil es eine andere Situation ist wie der theoretische Unterricht.

- 27 **B2:** Über welche Kompetenzen? (..) Hm (..) man muss irgendwie situationselastisch sein (lacht). Grundsätzlich braucht man schon eine theoretische/ ein ein Theoriewissen, das heißt so die Sachkompetenz irgendwie, dass man sich auskennt in dem, was man tut. Was braucht man noch für Kompetenzen? (..) Hm, ja ich würde sa-/ flexibel und spontan muss man einfach sein.
- 28 **I:** Mhm, okay ja, gute Zusammenfassung (lacht). Könntest du nun bitte grob den Ablauf einer für deinen Unterricht typischen Einheit in Ernährung und Haushalt schildern?
- 29 **B2:** Mhm. Also die Kinder kommen halt zur Küche und grundsätzlich/ wir kochen nicht jede Einheit, aber eben oft oder meistens, dann wissen sie schon, wir haben da so eine Routine aufgebaut, dass sie sich die Hände waschen, dass sie sich die Schürzen anziehen, Haare zusammenbinden. Und dann sammeln wir uns im Esszimmer quasi, also in/ im Speisesaal, da setzen sie sich hin, dann besprechen wir die Rezepte einmal so wirklich durch theoretisch und teilen auch gleich ein, wer was kocht, und dann geht es auch schon in die Küche. Und dann haben wir es so auf Kojen irgendwie aufgeteilt und das lege ich meistens im Vorhinein schon hin, also wo wer was kocht, schon ein bisschen die Zutaten, dass sie wissen, wo sie sich hinstellen sollen. Dann kochen die Kinder selbstständig und bei Fragen/ ich bin natürlich/ gehe immer durch, helfe, zeige Sachen vor. Ab und zu zentriere ich sie dann au-/ also, dass sie alle zusammenkommen, wenn ich irgendwas vorzeige, muss aber sagen das ist eher seltener. Ja und dann, wenn das so fertig ist, schauen wir eben, dass so ziemlich/ also zuerst halt die Vorspeise und so weiter und dann essen wir gemeinsam. Dann teilen wir auch beim Essen schon ein, wer die Nachbereitungsarbeiten, wer was macht und dann räumen die Kinder die Küche zusammen und wenn wir dann noch Zeit haben zum Schluss, weil ich schon immer eher so plane, bei den drei Stunden, dass wir halt so einen Puffer haben, dann setzen wir uns noch zusammen und entweder wir/ ich habe dann so eine didaktische Reserve und wir lesen irgendwas noch oder reden über irgendein Thema und ab und an gehen wir dann auch noch für eine Viertelstunde zum Beispiel in den Turnsaal, weil ich finde das gehört auch irgendwie zum zum/ zur gesunden/ zu einem gesunden Leben und dann dürfen sie sich noch auspowern.
- 30 **I:** Okay wow, das klingt sehr spannend. Das habe ich so noch nie gehört (lacht). Aber cool. Und siehst du Möglichkeiten die Theorie und Fachpraxis miteinander zu verknüpfen?
- 31 **B2:** Ja definitiv, wenn man jetzt zum Beispiel irgendwie so Sachen, das Thema, weiß nicht, Finanzen oder so, oder Sparsamkeit haben wir mal so angeschnitten und dazu halt so ein Menü gekocht, wo man zum Beispiel/ wo es darum geht relativ kostengünstig/ Also ich finde, man kann das eigentlich sehr gut verknüpfen in EH, dass man wirklich ein Thema ja mit mit Speisen oder wir haben mal die/ so Küchen aus dem Ausland gemacht und haben da halt irgendwie vorbesprochen, die Tischmanieren in anderen Ländern und so weiter und dann halt gekocht dazu. Also ich habe eben die drei Stunden und das geht sich wirklich sehr sehr gut immer aus, dass man da so ein bisschen Theorie und dann aber auch/ weil die Kinder wollen kochen (lacht).
- 32 **I:** Ja. Ja wenn du drei Stunden hast, dann ist das eh super, weil viele haben ja nur zwei Stunden (unv.) (B2: Genau). Ja cool. Mhm, und wie gehst du vor, um den fachpraktischen Unterricht in Ernährung und Haushalt zu strukturieren und zu planen?
- 33 **B2:** Zu strukturieren, also ich habe mir eben zu Beginn solche/ schon überlegt, wie ich den Ablauf haben möchte und dann eben auch Routinen einfach etabliert, dass sie immer wissen, wenn sie kommen, dann gehen sie eben Hände waschen, Schürze/ also dass, dass das immer eigentlich gleich ist und dass wir das halt/ die ersten paar Male muss man noch mehr reden und dann irgendwie läuft das schon von selbst. Und generell, ich plane halt meinen Unterricht einfach gut mit einer Unterrichtsplanung und jetzt gerade am Anfang ja noch sowieso viel, viel

	genauer eigentlich und schreibe mir halt auch dazu, welche Theorie ich dazu sagen kann und wo ich halt so/ markiere mir Sachen, wo ich jetzt ein Augenmerk darauflegen möchte und genau, also ich würde sagen Planung ist ein ganz wichtiger Punkt, aber halt trotzdem muss man dann auf die Situationen flexibel reagieren.
34	I: Mhm, super. Und du hast vorher auch schon kurz was dazu gesagt, wie gestaltest du zum Beispiel die Einführung von neuen Arbeitstechniken oder Rezepten oder Zubereitungsformen? Oder wann, also zu Beginn oder im Unterrichtsverlauf...
35	B2: Grundsätzlich halt mal bei der Rezeptbesprechung am Anfang, dass dann auch wirklich alle noch irgendwie hören, weil wenn wir dann in der Küche sind, ist das ja öfter das so, dass dann die einen weit-/ die können gerade nicht weggehen dort, weil sie was rühren müssen und dann ist das halt so, bisschen chaotischer und darum eben bei der Rezeptbesprechung, aber auch wenn wir dann eben in der Küche werken, dass ich so die Schüler herkommen lasse und zentriere und dann nochmal was vorzeige oder bespreche.
36	I: Mhm, okay danke. Und wie hast du dir die Strategien zur Planung und Strate-Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts angeeignet?
37	B2: Ich würde sagen großteils einfach 'Learning by Doing' (lacht), beziehungsweise am Schulbeginn habe ich mir halt so gedacht, was mir halt wichtig ist im Unterricht und ja man hört auf der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) schon irgendwie auch ein paar Sachen, aber ja irgendwie finde ich zu wenig. Und dann ist es halt wirklich so, also diese Routine mit dem/ oder diese Struktur mit dem Hände waschen und so, das habe ich mir halt selbst/ so auch so Bilder erstellt und die aufgehängt in der Kla-/ in der, in der Küche, aber dann ist halt wirklich finde ich ausprobieren und das nächste Mal weiß ich wieder, dass das irgendwie besser gemacht gehört. Und ich weiß auch für das nächste Schuljahr schon, was ich wieder anders machen möchte, also ich finde man/ Und auch der Austausch aber auch mit den Lehrkräften an der Schule, die vielleicht schon EH unterrichtet haben (...) dass man sich da ein paar/ ein bisschen so Inspirationen holt.
38	I: Mhm okay, also eher durch die Erfahrung?
39	B2: Mhm.
40	I: Und wie schätzt du deine Kompetenzen diesbezüglich ein? Also Planung, Strukturierung...
41	B2: Ich glaube, das kann ich <u>sehr gut</u> , weil ich einfach ein komplett strukturierter Typ bin und mir das auch einfach viel Sicherheit gibt, wenn ich weiß, dass die Unterrichtsstunde gut geplant ist und ja, also ich glaube, das, das kann ich ganz gut.
42	I: (lacht) Ja, das kann man gerne so sagen, also (lacht). Und wie wir wissen lassen sich Unterrichtsstörungen ja nicht ganz vermeiden, deswegen würde mich jetzt interessieren in welchen Unterrichtsphasen des fachpraktischen Unterrichts deiner Erfahrung nach Unterrichtsstörungen vermehrt auftreten?
43	B2: Hm vermehrt, definitiv bei der Nahrungszubereitung, also wenn dann die Kinder so an den Kojen stehen und man hat halt nur zwei Augen als Lehrkraft und es ist öfter mit Gruppen, die ein bisschen schwieriger sind und man dreht sich weg und die machen schon irgendein Blödsinn, weil sie eben auch beim Kochen/ weiß nicht, also mit den Lebensmitteln, dann essen sie halt irgendwas, stopfen sich was rein oder so. Aber auch in der Phase bei der Nachbereitung, wenn wir zusammenräumen, weil das das freut sie nicht, haben sie irgendwie keine Lust darauf und dann gehen sie halt fünfmal auf das Klo hintereinander oder so, also da kommt es

	dann auch öfter zu irgendwelchen Störungen oder schießen mit dem Putzjetzen herum oder so.
44	I: Und lässt du sie dann auf das Klo gehen?
45	B2: Ich lasse sie schon immer mal auf das Klo gehen, aber wenn ich dann merke es ist jetzt nur mehr zum Blödsinn, dann müssen sie halt dableiben, aber grundsätzlich ja.
46	I: Okay, und worin siehst du die Ursachen für die auftretenden Unterrichtsstörungen?
47	B2: Beim Kochen eben, weil sie schon einen Hunger haben (lacht). Und sie halten das dann öfter/ Also das ist wirklich irgendwie ganz witzig, dass da immer mal wieder irgendwas dazwischen so gegessen wird und das ist halt/ da habe ich irgendwie was enger geplant und dann ist es dann schon weg (lacht) (I: (lacht) Okay). Und weil sie halt so frei arbeiten dürfen, weil sie halt irgendwie/ (...) Es gibt jetzt nicht so ein richtig oder falsch finde ich ja und ich glaube, darum können da schneller so Störungen auftreten, weil sie auch nicht so/ in der Klasse sonst sitzen sie ja so und und da ist es eher disziplinierter und in der Küche kann man auch mal ein bisschen sich ausprobieren. Und halt bei der Nachbereitung eben, weil es sie, weil es sie einfach nicht freut. Da wollen sie nicht mehr, da wollen sie/ sie wollen da nicht irgendwelche Siebe ausputzen oder so und dann fällt ihnen halt irgendein Blödsinn ein.
48	I: Ja. Ja. Siehst du dabei auch einen Zusammenhang zwischen deiner Unterrichtsvorbereitung und dem Störungsausmaß? Also zum Beispiel, wenn du mehr Zeit in die Unterrichtsvorbereitung investierst, dass weniger Störungen auftreten?
49	B2: Hm (...) ich würde sagen jetzt so im ersten/ Mein erster Gedanke war jetzt so nein, also dass trotzdem, auch wenn ich jetzt ur die gute Planung habe/ trotzdem zu Störungen kommt und ich finde das einfach/ das kommt so an die/ auf die Gruppe darauf an. Und ich habe eine ganz tolle Gruppe und eine Gruppe, wo ein bisschen so die, die, die 'Gfrasten' (lacht) Störenfriede ein bisschen sind und da kann ich die gleiche Unterrichtsvorbereitung machen und es ist trotzdem komplett unterschiedlich.
50	I: Okay, mhm verstehe. Danke. Und wie gehst du mit Störungen und unerwarteten Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht um?
51	B2: Hm, wie gehe ich um damit? (...) Ich/ Also wenn ich jetzt eine Störung bemerke, dann gehe ich mal hin, zeige so Präsenz und frage halt ob sie irgendwie nicht wissen, was zu tun ist, ob ich ihnen eben helfen kann, aber wenn sie jetzt irgendwas schießen oder so oder/ dann sag ich halt natürlich sie müssen das unterlassen. Und wie gehe ich sonst mit Störungen/ ja eben, wenn sie jetzt tratschen oder sonst irgendwas, dann/ ich versuche einfach hinzugehen und und nachzuschauen, ob ob sie nicht wissen, was sie tun müssen und halt mal zum Schauen und sie dann zu ermahnen, wenn jetzt irgendwie was ist und/ aber so richtig was Grobes, wo ich jetzt sage ich hätte jetzt wirklich voll eingreifen müssen habe ich eigentlich zum Glück noch nicht, nicht gehabt bis jetzt.
52	I: Okay. Also so Bestrafungen werden eigentlich nicht eingesetzt, so?
53	B2: Nein, habe ich schon mal eine Bestrafung benötigt?
54	I: Oder dass jemand nicht mitkochen darf?
55	B2: Das hatte ich bis jetzt auch noch nicht. Ich meine ich habe es am Anfang mir überlegt mit den Schürzen, wenn sie die Sch-/ also wenn sie das Zeug vergessen, aber irgendwie, ja ich finde drei Stunden, wenn sie dann nur dort sitzen, ja weiß nicht, ist auch nicht ganz meines.

	Aber hat schon mal jemand nicht ko-/ nein, eigentlich hat es in in Kochen noch nie irgendwie/ Es gibt halt dann scho-/ Die Noten sind halt schon dementsprechend, wenn ich merke/ ich habe da so eine Liste halt und wenn da/ das gehe ich jede Stunde durch dann und wenn das nicht passt, dann gibt es halt auch einen Vierer mal, also das wirkt sich einfach in der Note dann für mich mehr aus.
56	I: Okay, mhm. Ja super danke. Jetzt sind wir eh schon bei der Abschlussfrage. Wie könnten angehende Lehrpersonen deiner Ansicht nach besser auf das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht vorbereitet werden?
57	B2: Bessere Vorbe-/ Also definitiv im Studium <u>viel</u> mehr Praxis. Ich weiß das Praktikum es war, wenn man jetzt Studierender ist, ist es öfter irgendwie, dann freut man sich jetzt nicht so darauf, weil man ist halt so unter Beobachtung und so, aber ich würde mir wünschen, dass man viel öfter in Schulen muss, aber in verschiedene, dass man viel mehr kennenlernt. Also das finde ich, das würde mir voll viel bringen, dass der Austausch einfach irgendwie besser ist, dass man sieht: Was machen andere Lehrkräfte? Und dann nehme ich mir die besten Sachen irgendwie mit. Also das glaube ich, aber das müsste halt irgendwie von der S-/ von Seite der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) finde ich mehr kommen, weil es ist schwierig jetzt, dass ich jetzt irgendwie Schulen anschreibe und sage: Ja ich möchte mal kommen (I: Ja). Hm dann würde ich mir wünschen, dass es vielleicht auch einen eigenen/ also dass die Kurse sich mehr in diese Richtung bewegen. Also ich sehe eigentlich von der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) irgendwie da schon einen Handlungsbedarf eigentlich. Ja und ich kenne es zum Beispiel von meinem anderen Unterrichtsfach, da hatten wir so Interventionsgruppen in einem Seminar, das heißt man musste sich fünfmal zum Beispiel treffen und immer hat eine Person ein Problem mitgenommen, von einer Stunde und dann hat man das quasi so jeder seine Meinungen und Tipps und Verbesserungsvorschläge und so/ Sowas quasi, vielleicht, dass man da wirklich sowas organisiert, wo sich die Studierenden oder die jungen Lehrkräfte austauschen können.
58	I: Das könnte man auch in (unv.) so ein Seminar in der Mast-/ im Master machen.
59	B2: Genau, und so. Ja in diese Richtung (I: Mhm, ja). Erfahrene (unv.) (I: (lacht), Entschuldigung) Erfahrungen machen es aus.
60	B2: Ja. Na gut. Dann vielen Dank nochmals für die Bereitschaft für das Interview. Du hast damit einen maßgeblichen Beitrag zu meiner Masterarbeit geleistet. Wie bereits anfangs erwähnt, bekommst du dann die wörtliche Transkription, alles wird anonymisiert und wenn du schließlich nochmals zustimmst, werde ich das Datenmaterial auswerten, die Ergebnisse verschriftlichen und die Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen meiner Masterarbeit verwenden. Vielen Dank!
61	I: Gerne!

Lehrperson 3

1	Projekt: Interview im Zuge einer Masterarbeit zum Thema <i>Classroom Management im fachpraktischen Unterricht</i>
2	Interview-Nr: 3
3	Name der Audiodatei/Videodatei: Interview(3)

4	Datum der Aufnahme: 06.06.2025
5	Ort der Aufnahme: digital, über das Videokonferenztool <i>Universität Wien Zoom</i>
6	Dauer der Aufnahme: 1:03:51
7	Befragte Person: Fachlehrperson Ernährung und Haushalt, Sekundarstufe I
8	Geschlecht der befragten Person: weiblich
9	Dienstjahre der befragten Person: 3
10	Name der Interviewerin: Simone Maria Schneider
11	Datum der Transkription: 06.07.2025
12	Transkribietin: Simone Maria Schneider
13	Besonderheiten: Dialekt geglättet
14	B3: Okay, verstanden.
15	I: (lacht). Also zuerst einmal vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Wie du weißt, studiere ich Französisch und Haushaltsökonomie und Ernährung im Master für Lehramt. Ich befinde mich im letzten Semester des Studiums und schreibe aktuell an meiner Masterarbeit. Das große Thema der Arbeit ist das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt, also wie Lehrpersonen das Unterrichtsgeschehen steuern, um die Lernzeit im Unterricht optimal zu nutzen. Ich habe mich entschieden zu diesem Thema zu forschen, weil ich diesen Unterrichtsaspekt während meiner Master-Praxis als besonders herausfordernd empfand und mir im Austausch mit den Kolleg*innen im Begleitseminar bewusst wurde, dass in diesem Zusammenhang viel Redebedarf besteht. Ziel meiner Masterarbeit ist es, herauszufinden, wie Fachlehrpersonen, wie du (lacht), vorgehen, um Classroom Management im fachpraktischen Unterricht erfolgreich umzusetzen. Ich möchte deine Erfahrungen, Sichtweisen und persönlichen Einschätzungen zur Alltagsrealität des fachpraktischen Unterrichts erfassen. Ich werde dir einige Fragen dazu stellen und möchte betonen, dass es darum geht Einschätzungen und Gedanken zu erfahren und kein explizites Wissen abzufragen. Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Du hast bereits die Datenschutzvereinbarung unterschrieben und damit bestätigt, dass ich das Interview mit dir führen darf und die Daten aufgezeichnet werden. Ich werde das Interview später transkribieren und anonymisieren. Die Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet und vertraulich behandelt. Du bekommst dann die Abschrift vom Interview zugeschickt und kannst nochmals dein Einverständnis zu dessen Verwendung geben. So, soviel zu dem Formalen. Könntest du nun zu Beginn des Interviews bitte kurz erläutern, welche Unterrichtserfahrungen du im Fach Ernährung und Haushalt in der Sekundar(unv.)?
16	B3: Ich (räuspert sich), ich bin jetzt seit zwei Jahren an einer Mittelschule in ((Name des Schulortes)) und unterrichte EH, jetzt inzwischen eigentlich das dritte Jahr. Ich bin seit inzwischen drei Jahren, ach ja die Zeit vergeht, in einer Mittelschule und unterrichte Ernährung und Haushalt, jeweils zwei Stunden in der Woche eine Klasse. Die ist geteilt in zwei Gruppen mit je, aktuell mit je zwei Schülern, mit je zehn Schülern, zwei Gruppen zu je zehn Schülern (I: Ja). Oh, jetzt werde ich nervös. Jetzt weiß ich (I: Nein (lacht)), dass ich aufgezeichnet werde (lacht).

17	I: Nein, mach dir keinen (unv.). Danke, dann geht es jetzt zuerst kurz um das Rollenverständnis der Lehrperson im fachpraktischen Unterricht. Wie verstehst du deine Rolle als Lehrperson im fachpraktischen Unterricht?
18	B3: Ähm (..) meine Rolle als Lehrperson, ich bin einerseits jemand, der vorgibt, was gekocht wird. Ich nehme zwar einerseits auch Wünsche der Schüler/ greife ich auf, so gut es geht, aber man kann nicht jeden/ jedes Mal Schnitzel machen oder manche Sachen sind einfach zu aufwendig für zwei Stunden, das heißt, ja, die Schüler müssen dann kochen, was ich vorgebe. Auf der einen Seite, ich bin auch diejenige die einkauft. Mal schauen nächstes Jahr sind meine Schüler in der vierten Klasse, also wir haben Kochen in der dritten/ oder Kochen, Ernährung und Haushalt ist bei uns hauptsächlich Kochunterricht, weil wir noch einen Schwerpunkt auch haben, "Gesundheit und Soziales", und da mache ich dann mehr Theorie. Und im EH-Unterricht, wann wenn wir kochen, dann kaufe derzeit <u>ich</u> immer ein, weil meine Schüler sind jetzt in der dritten Klasse und nächstes Jahr werde ich eher die Schüler einkaufen lassen, weil da sind sie dann in der Vierten, da kann man ihnen das schon zutrauen. Ansonsten bin ich/ lasse ich sie eigentlich sehr selbstständig arbeiten. Sie bekommen von mir das Rezept, also eigentlich auch genau aufgeschrieben, wann was zu tun ist und das sollen sie auch lesen. Es kommt sehr oft vor, dass sie dann zu mir kommen: "Frau ((Name der Lehrperson)) ich brauche Sie! Frau ((Name der Lehrperson)) was kommt als nächstes? Was passiert als nächstes? Was muss ich als nächstes machen?" Und dann ist meine Standardantwort inzwischen: "Was sagt das Rezept?" (I: Ja (lacht)) "Weiß ich nicht." "Wo ist dein Rezept?" "Weiß ich nicht." (lacht) Und ja da steht es meistens wortwörtlich dort (räuspert sich) sehr schön eigentlich auch in Schritte gegliedert, noch besser geht es nicht und das müssen sie dann befolgen, was dort steht. Und ich helfe nur dann, wenn es wirklich nicht anders geht, wann wirklich Not am Mann ist: "Da brennt was an" oder "Ich habe was übersehen" oder "Ich kenne mich nicht aus was da gemeint ist" oder sonst irgendwas. Ich bin auch so die ganze Stunde sehr fleißig beschäftigt, aber ich habe die Erfahrung gemacht, wenn man ihnen zu viel hilft, dann machen sie gar nichts und haben beim nächsten Mal wieder keine Ahnung von nichts. Daher kriegen sie eben von mir die Anleitung und müssen sich an die Anleitung halten. Und wenn was schief geht, springe ich ein (..) rette was zu retten ist und den Rest müssen sie so essen, wie sie es gekocht haben (I: Ja, okay, mhm unv.). Wenn man nicht auf das Rezept schaut, sondern improvisiert, kann es gut gehen, aber muss nicht immer.
19	I: (lacht) Ja, das kann ich mir vorstellen. Und du hast jetzt eh schon kurz angeschnitten, dass du zum Beispiel derzeit noch einkaufen gehst. Also was würdest du/ wie würdest du es zusammenfassen, welche zentralen Aufgaben für dich mit dem Unterricht verbunden sind? Mit dem fachpraktischen?
20	B3: Ja dadurch, dass ich hauptsächlich mit ihnen koche, ist es einmal erstens der Einkauf oder die Planung, die Erstellung der Rezepte, die Anleitung, also Erstellung der Rezepte mitsamt Anleitung, der Einkauf und die Einteilung der Schüler in Gruppen, wer was macht und dann im Endeffekt während dem Kochen die Betreuung.
21	I: Mhm okay, super, danke. Welche Herausforderungen siehst du im fachpraktischen Unterricht?
22	B3: Die Zeitplanung spielt eine große Rolle, also dass man ein Rezept, oder Rezepte findet, die sich wirklich ausgehen und dass man auch schaut, dass rechtzeitig begonnen werden kann, rechtzeitig fertig gemacht wird, Ti-/ der Tisch gedeckt ist, dass alle beim Essen sitzen, dass wir auch Zeit haben zum Essen und hinterher auch noch Zeit haben zum Wegräumen. Wir haben zweimal 50 Minuten mit einer Fünf-Minuten-Pause, also 105 Minuten maximal Zeit und ich habe in meinem ersten Jahr sehr oft überzogen, weil ich von den Kindern auch/ weil ich vor lauter Euphorie und <u>juhu ich koche mit den Kindern</u> und wir wollen jedes Mal

mindestens eine Hauptspeise oder Suppe und eine Nachspeise oder so, also immer zwei Speisen essen, was natürlich zum Essen mehr Zeit ko-/ braucht, zum Wegräumen mehr Zeit braucht und auch zum Kochen relativ viel naja Zeit, halt es ist für mich/ ich muss sehr flexibel sein. Und das war am Anfang/ habe ich immer zu viel von den Kindern verlangt und zu viel von ihnen/ mit ihnen gekocht und wir haben regelmäßig sicher eine Viertelstunde überzogen. Ich muss sagen es war die sechste Stunde, die Kinder haben danach ausgehakt und das hat doch eine Zeit gedauert bis ich so de-/ die/ den Arbeitsauftrag so einschätzen konnte, dass er in zwei Stunden zu schaffen war.

23 I: Dann kocht ihr jetzt nur noch ein Gericht?

24 B3: Jein, wir sind zehn Kin-/ also ich habe zehn Kinder in der Klasse und wenn ich zwei Gruppen mache zu je fünf Leuten soll jeder beschäftigt sein. Also zwei Leute sind meistens zuständig für Tisch decken, wegräumen helfen oder beziehungsweise den beiden Gruppen beim Aufräumen helfen, beim Abwaschen helfen und solche Sachen. Und die machen dann meistens auch so den, den Salat, also sämtliche Kleinigkeiten, die so am Rande zu erledigen sind und dann bleiben mal pro Gruppe, wenn alle da sind und niemand krank ist zwei Schüler, das heißt an und für sich würde sich zum Beispiel eine Suppe und ein Kuchen ausgehen oder Reisfleisch und ein Karottensalat dazu, wo man die Karotten erst reiben muss oder eben zwei verhältnismäßig einfache Speisen.

25 I: Okay. Also (B3: Kommt ganz darauf an.) (unv.) Zeit als Herausforderung genannt. Gibt es noch andere Herausforderungen?

26 B3: Ja natürlich. Da gibt es Schüler, die nicht wollen. Schüler, die zwar gerne essen, aber nicht kochen wollen, nicht abwaschen wollen, ihre Sachen nicht beieinanderhaben und da habe ich auch im ersten, im ersten Jahr ähm (..) zu kämpfen gehabt. Und natürlich ist es dann schwierig, dass man sich eine eine Strate-/ also das ist eine Herausforderung, dass man sich eine Strategie zurechtlegt, die dann auch hilft. Im ersten Halbjahr war ich sehr blauäugig und sehr naiv und bin erst nach zwei Monaten darauf gekommen: Ich muss ja die Kinder auch bewerten. Ich muss ihnen ja auch Noten geben. Das heißt, ich muss sie beobachten, zusätzlich zu dem, dass ich alles vorbereite, ihnen helfe und dieses und jenes und außerdem muss ich sie auch noch beobachten und benoten und mir notieren, wie viel sie gemacht haben und so weiter und so fort. Und im zweiten Jahr/ Also im ersten Jahr, es ist mir halbwegs gut gelungen würde ich mal sagen, aber bei manchen habe ich vielleicht ein bisschen zu mild beurteilt, wo ich sage denen habe ich zu viel durchgehen lassen. Im zweiten Jahr habe ich es dann besser gemacht, weil wenn man dann zu spät/ wenn man schon drinnen ist im im Jahr und dann während dem Jahr ein System einführt, das wird nicht gut angenommen. Das ist dann, das ist dann ein wenig schwierig manchmal, vor allem wenn man im ersten Dienstjahr ist und wie ich mit der vierten Klasse dasteht und da sind ein paar Burschen, die sich das nicht gefallen lassen oder die einfach gerne provozieren. Das war/ Das erste Jahr war schwierig, im zweiten Jahr war es dann besser, weil ich habe dann von Anfang an eigentlich pro Stunde vier Häkchen verteilt: eines für, für engagiertes kochen, eines für engagiertes wegräumen und abwaschen, eines für alle Sachen mithaben, mindestens die Kochschürze und die Mappe, und eines für, für den Geschmack. Das war im Endeffekt ein geschenktes Häkchen, weil über Geschmack kann man streiten, aber solange es nicht völlig angebrannt war und man das irgendwie essen konnte, war es/ war das ein Häkchen, das ich gerne gegeben habe. Ich würde auch niemanden durchfallen lassen. Aber ich habe wirklich im ersten Jahr einen Schüler, oder zwei Schüler gehabt, die haben eigentlich nichts getan. Sobald ich mich umgedreht habe, waren die wieder dahin. Niemand wollte mit denen zusammenarbeiten. Ich habe meine liebe Not gehabt. Ich habe jede Stunde mit ihnen/ sie ermahnen können und ich habe im Endeffekt die ganze Stunde neben ihnen stehen müssen, damit die überhaupt ihre Sachen schneiden. Dabei waren sie dann/ oder schneiden und schnippeln und garen und kochen und braten und was auch

immer. Und sie waren dabei unglaublich langsam, unmotiviert und un-/ überhaupt nicht sorgfältig. Ich habe mich natürlich sehr geärgert. Und sie haben keine oder dementsprechend wenig Häkchen jede Stunde erreicht und dann kam das ähm Semesterzeugnis, oder die Schulnachricht halt, und dann war da drinnen ein Vierer, weil insgesamt hätten sie, ich glaube insgesamt waren es 20 Häkchen, was man erreichen konnte (I: Ja) oder oder so, und beide hatten elf. Und mit elf Häkchen geht sich einfach nichts Besseres an/ aus, als wie ein Vierer. Ich habe das rumgerechnet dann auf auf 50 Prozent und wie viel sind/ vor allem wie viele Prozent bräuchte man für einen Dreier und für ein Vier-/ und für für einen Zweier und so und da ist dann die Reaktion gekommen: " Was? Für Kochen kriegt man eine Note? Ich habe gedacht, das ist nur mit 'teilgenommen'." Ja hm, das war auch von Anfang an klar. Ich habe das auch in der ersten Stunde gleich gesagt: "Ihr/ Ich verteile Häkchen, weil Note und so weiter". Wenn man während der Stunde nicht aufpasst, wann die Lehrerin das sagt, na ja dann mhm. Ja und das war dann natürlich eine, nehme ich an, peinliche Situation daheim bei der Mama und dem Papa, wenn man dann ein schönes Zeugnis hat, nur in Kochen den Vierer. Und die haben dann auch wirklich im zweiten Semester sich mehr bemüht und das war schon ein Denkkzettel (I: Ja). Ansonsten muss ich sagen meine Erfahrung zeigt, dass vor allem Kinder, die während dem Unterricht gerne aufstehen, herumlaufen, es kaum schaffen, dass sie leise sind und so weiter und so fort, die sind im Kochunterricht meistens sehr engagiert. Erstens, weil man sich in der Küche relativ frei bewegen de-/ kann, weil man neben dem Kochen auch ein bisschen quatschen kann, weil sie zusammenarbeiten können oder müssen mit ihren Schulkollegen und -kolleginnen, mit denen sie doch meistens befreundet sind, und vor allem sie können es hinterher essen und sie sind mit beiden Händen im Teig und das gefällt ihnen (I: Ja). Also (I: Doch noch was Positives (unv.)) in den allermeisten Fällen sind auch die, ich sage einmal vorsichtig die schlimmsten Schüler, und das sage ich unter Anführungszeichen, also die Schüler, mit denen man sonst während dem Unterricht öfters Schwierigkeiten hat, sind im Kochunterricht eigentlich brav und engagiert und wollen dann auch was Gutes essen und sie wissen da muss man auch selbst was tun, weil die Frau ((Name der Lehrperson)) stellt sich nicht hin und kocht ihnen was. Also von dem her habe ich eigentlich mit...

27 I: (unv.) macht gleich mehr Lust dann auf das zukünftige Unterrichten (lacht).

28 B3: Hm? Entschuldigung.

29 I: Es macht gleich mehr Lust auf das zukünftige Unterrichten, wenn man das hört (lacht).

30 B3: Ja, also das das sind meine Erfahrungen. Ich habe schon ein, zwei, drei Schüler gehabt, mit denen ich wirklich meine Schwierigkeiten gehabt habe. Aber das hat sich dann/ entweder hat es sich gegeben, eben wie in dem Fall von den zwei, von den zwei Schülern, die dann mit ihrem Vierer nicht glücklich waren und im ersten Jahr habe ich einen Schüler gehabt, der war einfach nicht mehr motiviert, aber nicht nur bei mir, sondern, also nicht nur im Kochunterricht, sondern generell in allen Fächern. Und ja, da da hat es mich getrübt, dass es nicht an mir liegt (I: Ja) und an meinem Unterricht, sondern das habe ich dann einfach akzeptieren müssen: Ja gut, da schaut nicht mehr raus als wie ein Vierer (I: Ja (unv.)). Was soll man machen? Der macht nicht mit, der will nicht. Ich kann mich jetzt selbst fertig machen und ihn, aber er war einfach nicht zu motivieren. Und er war auch zeitweise sehr respektlos, von dem her, ich habe dann, naja (I: Ja am Anfang ist das (unv.)) versucht, das nicht persönlich zu nehmen, sondern die Leistung so zu sehen, wie sie ist, nämlich sporadisch vorhanden, aber nicht immer und dementsprechend bewertet.

31 I: Okay, dann gehen wir weiter. Welche besonderen Anforderungen an Lehrkräfte stellt deiner Meinung nach der fachpraktische Unterricht im Vergleich zum theoretischen Unterricht?

- 32 **B3:** Hm (räuspert sich) Organisationstalent und man muss die Übersicht behalten. Man muss relativ konzentriert sein, weil an allen Ecken und Enden ständig etwas passiert, dass den Schülern/ dass die Schüler nervös macht: Die Pfanne ist heiß, das Öl spritzt, der Kuchen verbrennt (..) oder gerade halt nicht (lacht). Oder manchmal passieren auch so Pleiten, Pech und Pannen, wie: Wir haben Schnitzel gemacht und wir wollten dazu selbstgemachte Kartoffelwedges machen und die sind seit 20 Minuten im Backofen und werden einfach nicht knusprig, was ist da los? Der Backofen, da ist nur das Licht angedreht, aufgedreht. Und jetzt sind die Schnitzel fertig, in 15 Minuten wird es läuten, wir brauchen noch die Zeit zum Wegräumen und unsere Erdäpfel sind kalt und roh (lacht) (I: Ja). Was tun? Hm, also manchmal ist Improvisationstalent gefragt, beziehungsweise auch wenn man einkaufen war und dann hat man geglaubt, was weiß ich, Backpulver ist eh in der Schule und dann kommt man darauf: Ui, wir haben aber keines mehr. Was tun? (I: Ja) Sowas passiert, sagen wir so. Ja manchmal muss man ein bisschen improvisieren (I: Ja), aber ja. Und eine Herausforderung sind Schüler, die Unverträglichkeiten haben. Das muss man natürlich, eh klar, am Anfang des Jahres abklären und natürlich auch jedes Mal Rücksicht darauf nehmen. Ich habe eine Schülerin, die darf kein Milch-/ also kein kein, ja kein Milcheiweiß zu sich nehmen und sie verträgt Weizen schlecht. Dann habe ich diverse Nussallergiker und Allergiker auf ein paar Obstsorten, Weintrauben glaube ich und Pfirsich und Ananas und auf das muss man halt dann alles Rücksicht nehmen. Also schauen, dass man dann halt bei den Rezepten variiert, was man dann statt diesen Sachen nehmen kann. Es ist inzwischen eh leichter, also weil es ja für (räuspert sich) für Veganer viel gibt, insofern kann ich das Milcheiweiß eigentlich gut ersetzen. Ja und dann natürlich Vegetarier, wenn du Vegetarier dabei hast (I: Ja da kann man eh (unv.)). Ich zwinge niemanden, dass er Fleisch isst, wenn er das absolut nicht möchte, dann hole ich halt vorher ein, eine Information ein: "Ja wir werden dieses und jenes Gericht kochen, ähm welche Alternative möchtest du? Was wäre möglich?" Was weiß ich, mit Zucchini oder mit Schwammerl oder mit was anderem. Und ja, dann habe ich halt zwei Gruppen, die eine kocht mit Fleisch und die andere kocht/ oder die die Leute, die Vegetarier, die habe ich glücklicherweise jetzt alle in einer Gruppe beieinander, die kochen halt ihre fleischlose Sache und die anderen kochen das Normale mit Fleisch, aber ich koche eigentlich auch relativ wenig mit Fleisch. Ja, ich meine wir haben Schnitzel gemacht, wir haben das letzte Mal Fisch gehabt, ich habe Reisfleisch schon gehabt, ich weiß nicht, ein paar Sachen mit Fleisch, aber auch viele Sachen ohne.
- 33 **I:** Nein, aber das kann ich mir vorstellen, dass das manchmal schwierig ist, wenn es/ wenn die die Kinder so (..) unterschiedliche Präferenzen haben und Ansprüche (lacht), ja.
- 34 **B3:** Ja, ich sage auf Unverträglichkeiten stelle ich mich ein, weil das ist wichtig, aber wenn wir dann Fisch kochen, und dann heißt es: "Das mag ich nicht, ich mag keinen Fisch (I: Ja) und ich mag dieses nicht und jenes nicht"/ Beim letzten Mal, ich habe/ da haben wir eben den Fisch gekocht, meine Fischpfanne, also mit, mit so einer Paprikasoße und den Fisch angeröstet und Paprika dazu und und Reis dazu. Und ich habe am nächsten Tag die KEL-Gespräche, also die Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräche gehabt und da hat mir dann die Mama gesagt: Ach die Tochter war schon eine ganze Woche, seit sie gewusst hat wir kochen Fisch, war sie: Ah sie will nicht in die Schule gehen, weil sie mag keinen Fisch und nein sie isst nur Fischstäbchen. Und dieses und jenes, und: Oh sie will diesen Fisch nicht kochen und sie will ihn auch nicht essen und sie wird hungrig heimkommen. Also die war schon den ganzen Tag dann irgendwie unrund und dann ist sie aber satt heimgekommen und hat gesagt: "Der Fisch war wirklich lecker." Und das hat sie mir dann/ hat mir dann die Mama am nächsten Tag/ hat mir das erzählt und hat gesagt: "Das Rezept müssen Sie mir geben! Wenn mein Kind sonst nie Fisch isst und da hat es geschmeckt, dann brauche ich das Rezept!"
- 35 **I:** Mai, ja das (unv.) eine schöne Erfahrung.
- 36 **B3:** Das sind dann kleine Erfolgserlebnisse, wenn es dann (..) die Kinder doch mögen.

37	I: Ja schön. Könntest du nun bitte grob den Ablauf einer für deinen Unterricht typischen Einheit in Ernährung und Haushalt schildern?
38	B3: Wir gehen/ Also ich hole die Kinder üblicherweise aus der Klasse ab und wir gehen gemeinsam hinunter in die Küche, weil die Küche ist auch zugesperrt, das heißt/ und die Kinder dürfen nicht während des/ während der Schulstunden hinunter in die Garderobe, weil unten in den Spinden sind die Handys eingesperrt und wir wollen auch nicht während dem Unterricht, dass die Kinder zu den Handys runterlaufen, daher gehe ich mit den Kindern hinunter in die Küche. Sie warten nicht unten auf sie/ darauf, dass ich runtergehe. Dann müssen alle Hände waschen, alle ihre Schürzen auspacken und anziehen und sich quasi bereit machen. Dann werden die Sessel an den Tischen runtergestellt, wir setzen uns hin und ich erkläre, was wir heute machen. Wir besprechen kurz das Rezept, ich teile auf, wer was macht und in welchen Küchenblöcken wer arbeitet. Ja und dann geht es ans Werk. Im Endeffekt müssen sie sich dann durchlesen, was sie brauchen, müssen sich das inzwischen selbstständig holen, im Laufe des Schuljahres lernen sie auch kennen, wo sie was alles finden, das heißt, dass es/ jetzt am Ende des Schuljahres sage ich eigentlich nicht mehr viel dazu, da kriegen sie das Rezept, müssen es durchlesen und ich teile nur auf, wer was für eine Arbeit macht. Also im Sinne von: "Ihr zwei macht, weiß ich nicht, die Hauptspeise und ihr zwei macht den Kuchen." Und dann müssen sie das Rezept selbst lesen.
39	I: Mhm, also es gibt keine quasi gemeinsame Rezeptbesprechung?
40	B3: Ich stelle es vor und wenn es/ also was wir kochen. Ich bespreche das Rezept nicht im Detail durch (I: Ja). Erstens, wir haben nicht die Zeit. Das geht sich einfach nicht aus. Die Zeit bleibt/ habe ich dann hinterher/ brauche ich die zum Zusammenräumen, zum Essen, zum Zusammenräumen. Sie würden sich auch nicht alles merken, was ich sage. Es ist besser sie lesen es sich selbst durch. Und ansonsten, alles, was sie brauchen, müssen sie sich selbst holen. Wenn sie etwas nicht finden, zeige ich es ihnen, eh klar, ich weiß wo alles ist, gebe ich Auskunft, aber sie sollen es mindestens zuerst einmal selbst probieren, ob es über-/ ob sie wissen, wo wo die Sachen in der, in der, in der Küche zu finden sind. Am Anfang natürlich, in den ersten ein, zwei Stunden geht man schon mit den Kindern einmal die Küche ab und schaut: Wo findet man was? Und da fangen wir dann mit Schneideübungen und solchen Sachen an und das heißt sie lernen in den ersten paar Stunden die ganze Küche kennen und am Ende des Jahres sollten sie wissen: Wo sind die Pfannen? Wo sind die Schüsseln? Wo finde ich die Waagen? Wo finde ich die Gewürze? und so weiter und so fort.
41	I: Mhm, also sie nehmen sich/ lesen sich das Rezept durch und dann fangen sie an zu kochen...
42	B3: Genau. Wenn jetzt im Rezept irgendetwas drinnen ist, wo ich sage, da muss man besonders darauf achten oder besonders vorsichtig sein, zum Beispiel beim/ Wir haben mal was mit Brandteig gemacht und damit der schön aufgeht, so Brandteigkrapferl, damit die schön aufgehen, muss man ja die Eier einzeln reingeben und mixen, bis dass der Teig wieder schön glatt ist und dann das nächste Ei und wieder mixen. Dann, wann solche Besonderheiten sind, wo ich sage: "Passt da bitte darauf auf" dann bespreche ich das schon vorher und mache sie vorher darauf aufmerksam und dann schicke ich sie erst in die, in die Gruppen und/ also in die/ zu den, zu den Küchenblöcken zum Arbeiten.
43	I: Aber nicht, dass du jetzt zum Beispiel unter dem Kochen alle zusammenrufst und was (B3: Nein) vorzeigst (B3: Nein)? Okay.
44	B3: Das mache ich/ Das habe ich am Anfang ein paar Mal gemacht (...) und ähm (..) das (6 Sek.) das Problem daran ist: Erstens, nicht jeder kann auslassen. Zweitens, es ist so oder so

schon sehr laut in der Küche und wenn man dann die Leute unterbricht und ihnen irgendetwas Wichtiges sagt/ Für die einen ist es tatsächlich jetzt relevant, weil die kochen das gerade, für die anderen ist es nicht relevant, die denken sich: Wozu muss ich da jetzt zuhören? Lassen vielleicht ihren Kuchenteig stehen und vergessen: Was habe ich schon reingegeben? Was habe ich noch nicht reingegeben? Von dem her, es ist sinnvoller, dass ich sage: Wenn ich schon Leute habe, die dasselbe kochen, dass die auf der gleichen Kücheninsel oder Küchenzeile arbeiten, weil dann kann ich es in der kleinen Gruppe herzeigen. Wir haben voriges Jahr mit meinen Viertklässlern/ Ich habe das eher so aufgeteilt: In der dritten Klasse koche ich mehr oder weniger Basics. Also da schauen wir, dass wir alle (räuspert sich) alle wichtigen, alle wichtigen Teige und alle wichtigen Beilagen und Hauptspeisen oder so, dass wir einmal was mit Fleisch haben, mal mit Fisch und mit Reis und Kartoffeln und dass wir das alles einmal durchhaben, die wichtigen Zutaten, alles alles mal gesehen haben, gewisse Teige schon mal gesehen haben und so weiter. Und in der vierten Klasse gehe ich dann mehr in die internationale Küche, da machen wir dann Sushi, äh nicht Sushi, wir machen Maki, natürlich auch ohne rohen Fisch, ist eh klar, aber da gibt es halt dann einmal chinesische Küche und dann ein anderes Mal machen wir türkische Küche oder italienische Küche und so weit-/ und französische und so weiter. Und da habe ich Manti gemacht mit ihnen. Das sind so kleine gefüllte Nudeln, recht typisch in der, in der türkischen Küche, also das waren, ich glaube es waren türkische Mädchen. Ich bin mir aber nicht sicher, ob sie wirklich aus der Türkei waren, vielleicht auch Syrien, keine Ahnung, ich weiß es nicht mehr genau. Auf jeden Fall, die wollten die Manti machen und da war es dann so, wir haben uns zusammengestellt auf eine Kücheninsel und ich habe diesen, diesen Teig ausgerollt und habe ihnen dann gezeigt, wie man die füllt und dann zusammenpickt. Dann haben sie mir gesagt: "Nein, Frau ((Name der Lehrperson)) Sie machen das ganz falsch (lacht). Die gehören viel kleiner!" Ja und dann sind eigentlich alle, die gerade sonst nichts anderes zu tun gehabt haben, also die mit dem Abwasch schon fertig waren und mit der Beilage/ und mit den Beilagen schon fertig waren und so, sind alle zusammengekommen und haben uns geholfen diese winzig kleinen mini kleinen, die waren, die waren so klein, wirklich das waren so kleine im Endeffekt Tortellini, Mini-mini-Tortellini, so. Und da sind wir, glaube ich, zehn Leute da rundum gesessen und haben das zusammengepickt. Und das war ein tolles Erlebnis auch für die Kinder, weil die waren total stolz auf sich und haben das daheim dann der Mama gezeigt und "Ich muss noch ein Foto machen" und so weiter und so fort, weil sie sich das auch gewünscht haben, dass sie da ihre eigene Kultur da mitnehmen, aber da waren wir wirklich alle beieinander und haben dann auch gemeinsam das gemacht. Aber normalerweise sind wir eben vielleicht vier Schüler und ich zeige ihnen, wie man den Teig ausrollt und und danach machen sie es selbst.

45 **I:** Okay, und wenn wir jetzt wieder zurück zum Ablauf kommen, dann ist nach dem Kochen/ tut ihr gemeinsam essen und dann...

46 **B3:** Genau. Genau, also das ist das Nächste: Ich habe drei Jahre lang in der Gastro, in der Küche gearbeitet, insofern habe ich eine gewisse Erfahrung darin das einzuschätzen, wie lange welche Speise in der Zubereitung braucht, und/ sodass alles halbwegs gleichzeitig fertig ist (I: Ja das ist ja ein Vorteil (lacht)). (lacht) Ich kann mir vorstellen, dass das für jemanden, der da weniger Erfahrung hat durchaus nochmal eine Herausforderung ist. Man muss dabei natürlich auch immer miteinrechnen, Kinder sind viel langsamer als Erwachsene und das Salatwaschen kann ewig dauern, Karotten schälen, Äpfel schälen kann ewig dauern - muss es aber nicht. Und insofern man man kennt dann eh seine Kinder, wie schnell/ also man muss halt die Kinder kennenlernen: Wie schnell können die arbeiten? Wie geschickt sind sie? Wie oft muss ich etwas erklären, bevor sie es dann selbst umsetzen können? Wie oft müssen wir was üben? Und so weiter, das zeigt sich dann eh. Aber im Grunde ja das ist eine der nächsten Hürden, dass eben alles gleichzeitig fertig wird, halt dass man das im Blick hat und dass man dann auch tatsächlich miteinander essen kann und dann auch noch genug Zeit hat zum Essen

	miteinander und zum Wegräumen, weil sobald es geläutet hat will niemand mehr irgendwas wegräumen.
47	I: Ja das glaube ich (lacht). Okay, siehst du Möglichkeiten Theorie und Fachpraxis miteinander zu verknüpfen?
48	B3: Ja, etwas das ich am Schulanfang mit meiner Klasse/ also ich bin aktuell/ habe ich auch in Kochen eben die Klasse, wo ich Klassenvorstand bin, und das ist eine dritte Klasse, das heißt die waren zwar im Gesundheit und Soziales-Unterricht schon ein paar Mal in der Küche, aber eben nicht so viel oder nicht so oft, dass man voraussetzen kann, dass sie wüssten, wie und wo und was sie finden. Von dem her, aus den vorherigen Jahren habe ich mir gewisse Erfahrungen mitgenommen, unter anderem, wenn ich drei Kindern sage, sie sind für die Hauptspeise zuständig, sagen wir Reisfleisch, ähm (...) dann machen alle gleichzeitig das Gleiche (...) und dann hast du da das Fleisch und du hast drei Kinderpaare, drei Kinderhändepaare, die an dem Fleisch herumschnippeln und du hast drei Bretter angepatzt, wo das Fleisch darauf ist. Und danach schneiden sie den Zwiebel oder vorher schneiden sie von mir aus den Zwiebel, zu dritt. Und danach schneiden sie das Fleisch, zu dritt. Und das kann man nicht voraus- äh voraussetzen bei den Kindern, dass sie wissen, okay, sie müssen sich die Arbeit aufteilen: Du schneidest das, du schneidest das, du machst das, du holst den Reis. Dieses effiziente Arbeiten, das kann man von den Kindern noch nicht verlangen, aber ich habe dieses Jahr in den ersten zwei Stunden versucht mit ihnen eine Arbeitsplanung zu erstellen. Also sie haben das Rezept bekommen haben sich überlegen müssen zuerst/ also ich habe das Rezept zerschnitten gehabt in ein paar einzelne Teile und sie haben überlegen müssen, wie würde ich das in die richtige Reihenfolge bringen und danach haben sie überlegen müssen: Wenn wir zu dritt sind, wer macht welche Arbeit? Und dann haben sie überlegen müssen: Wie lange könnte das ungefähr dauern? Selbsteinschätzung. Und das haben wir so in einer Doppelstunde gemacht, noch bevor wir überhaupt irgendwas in der Küche gemacht haben. Das war natürlich für die Kinder furchtbar langweilig, weil sie wollten ja schon kochen und sie wollten schon was essen, aber sie haben dann in der nächsten Stunde/ Ich habe das schon kontrolliert und sie haben Feedback darauf bekommen, wo ich gesagt habe: "Nein, da könntest ein bisschen mehr Zeit dafür einrechnen und da vielleicht ein bisschen weniger und natürlich, dass das Rezept in der richtigen Reihenfolge ist und in der darauffolgenden Stunde haben wir dann dieses Rezept auch gekocht und da haben auch die, die Leute eben so wie sie sich eingeteilt haben, ähm (...) (I: miteinander gekocht) das umsetzen müssen und haben dann auch gesehen: Wie gut hat das funktioniert? Und ich hätte dann eigentlich noch gerne eine Feedbackrunde hinterher gemacht, wo wir darüber geredet hätten: "Okay, wie gut hat euer Arbeitsplan, euer selbst erstellter, funktioniert?" Aber da war leider keine Zeit mehr und in der, ja Woche darauf war die zweite Gruppe und dann zwei Wochen später hat es eigentlich keinen Sinn mehr gemacht, weil da war das schon wieder so lange vorbei, dass da keiner mehr daran gedacht hat. Da war Feedback dann leider nicht mehr, nicht mehr möglich.
49	I: Bei dir ist das wahrscheinlich so, dass du so theoretische Inhalte, wie jetzt zum Beispiel Nachhaltigkeit eher in diesem Gesundheits- und (B3: Ja genau) Fach (unv.)?
50	B3: Ja es ist/ Ich habe in "Gesundheit und Soziales" zwar nicht die ganze Klasse, es sind 18 von 20 Schülern dieses Jahr drinnen, ja. Aber alles, was so die theoretischen Blöcke sind, die theoretischen Themen sind, mache ich lieber im "Gesundheit und Soziales"-Unterricht. Sie kriegen zwar dort keine Note, sondern nur ein 'teilgenommen', aber ich sitze mit, ja eben mit 18 Schülern in der Klasse und da lässt sich die Theorie leichter vermitteln als wie wenn ich es umgekehrt mache, mit 18 Kindern in die Küche gehe (I: Ja, auf jeden Fall (lacht)). Das habe ich probiert.
51	I: Echt?

52	B3: Einmal (I: Wow (lacht)). Und das war genug. Wir haben ich glaube Kürbiscremesuppe gemacht und wir haben eine halbe Stunde überzogen (I: Wow) und es war furchtbar stressig.
53	I: Ja, das kann ich mir vorstellen he.
54	B3: (lacht) Mache ich nicht mehr. (lacht)
55	I: (lacht) Ach, ja cool. Aber cool eben, dass du es ausprobiert hast (lacht). Und wie gehst du vor, um den fachpraktischen Unterricht in Ernährung und Haushalt zu strukturieren und zu planen?
56	B3: Inzwischen? Also ich habe eine eine Jahresplanung, wo ich mich natürlich saisonal und regional nach den Gegebenheiten richte, das heißt wir machen keine Erdbeertorten im Jänner. Ich schaue, dass wir eben saisonal etwas machen das passt, wie zum Beispiel jetzt vor/ im April haben wir Spargelrisotto gemacht oder im Herbst machen wir eben Kürbissuppe oder Apfelstrudel und solche Sachen. Oder im Winter, was machen wir so/ ja zu Weihnachten natürlich Kekse backen, eh klar. Und ja im Grunde überlege ich mir ein Rezept, je nachdem, zu den Zutaten, die gerade Saison haben, das sich umsetzen lässt in zwei Stunden. Dann erstelle ich eben das Rezept, schreibe das zusammen, schreibe eine Anleitung dazu. Dann schaue ich in der Schulküche, welche Zutaten vorhanden sind, und schreibe mir dann eine Einkaufsliste dementsprechend, was wir noch kaufen müssen und entweder am Vortag oder oder am Tag, an dem wir Kochen haben, in der Früh, vor dem, bevor dem Unterrichtsbeginn gehe ich dann noch schnell einkaufen und besorge halt die Sachen, die wir brauchen (I: Okay). Ja also, das das Kochen selbst ist nicht wirklich die/ der große Aufwand, weil irgendwann hat man eine schöne Auswahl an Rezepten, wo man weiß: Okay, das schmeckt den meisten. Das das funktioniert auch gut und ich weiß auch wo, wie soll man sagen, wo die heiklen Stellen sind, wo man aufpassen muss mit den Schülern, dass da nichts schiefgeht, wo man gewisse Erfahrungswerte hat und die man gerne wiederverwendet und dann hat man im Endeffekt die Unterlagen und das eh schon alles beieinander, dann braucht man eigentlich nur mehr einkaufen gehen und mit den Kindern (unv.)
57	I: (unv.) einteilen oder?
58	B3: Hm? (I: (unv.)) Entschuldigung.
59	I: immer so mit den Gruppeneinteilungen?
60	B3: Ja, voriges Jahr habe ich die Kinder in fixe Gruppen eingeteilt, aber ich hatte voriges Jahr die (...), voriges Jahr die dritte Klasse, also die sind jetzt die vierte Klasse dieses Jahr und die waren am Anfang des Jahres 14 Schüler, das heißt sie wurden nicht geteilt und ich bi-/ war mit 14 Schülern in der Klasse und es sind aber dann während dem Jahr (...) hm (...) fünf Schüler dazugekommen, ja. Aber ich habe nicht mehr Stunden bekommen, also ich bin am Ende des Jahres mit 19 Schülern drinnen gestanden und da habe ich einfach diese fixen, fixen Gruppen gebraucht, weil sie, ja weil sie auch in einem Alter waren, wo sie dann mit gewissen Leuten nicht zusammenarbeiten wollten oder mit anderen lieber zusammenarbeiten wollten, aber dann nicht wirklich gearbeitet haben, sondern eher lieber gequatscht haben oder irgendwie geblödet. Also da habe ich dann diese Gruppen gebraucht, dass ich einfach (...) (I: Ja) Gruppen habe, die/ wo auch wirklich gearbeitet wird (räuspert sich). Dass ich mir mit der Disziplinierung da halt auch leichter tue. Und dann habe ich innerhalb dieser Gruppen halt abgewechselt, einmal machen die Nachspeise, einmal machen die die Suppe und den Salat und einmal müssen die abwaschen und so und so (räuspert sich).
61	I: In dem Fall war das Experiment mit den 18 Kindern keine einmalige Sache (lacht)? Ach.

- 62 **B3:** Das/ Nein, Kochen war voriges Jahr im zweiten Semester wirklich sehr anstrengend. Da war ich über jeden Schüler, so schlimm das jetzt klingt, aber ich war über jeden Schüler der krank war/ war ich, war ich froh, weil mit 18 Kindern in der, in der Küche stehen, das ist schon eine Herausforderung. Und dieses Jahr ist eben (räuspert sich) ist meine Klasse, wo ich Klassenvorstand bin/ sind 20 Schüler, das heißt es ist getrennt dann mit jeweils zehn Schülern, das ist eigentlich recht ru-/ recht übersichtlich und ja, wir machen eigentlich immer zwei Gruppen, die dasselbe kochen mit maximal fünf Schülern drinnen und die würfle ich jedes Mal neu zusammen, damit jeder mal mit jedem/ Ich achte schon darauf, dass sie sich auch verstehen oder dass zumindest eine Freundin oder ein Freund dabei ist, aber nicht immer derselbe.
- 63 **I:** Mhm okay, alles klar. Wie hast du dir die Strategien zur Planung und Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts angeeignet?
- 64 **B3:** Hm (..) ich habe einerseits, wie gesagt, was jetzt die Planung oder die zeitliche Planung angeht ein gewisses Vorwissen mitgebracht, aber ich habe auch viel/ ich habe auch oft einen Rat eingeholt von Kolleginnen. Ich habe eine zweite Kollegin, die das auch schon seit Jahren unterrichtet, einen Moment (7 Sek.) und die hat mir hilfreiche Tipps und Tricks geben können. Und ansonsten ist es auch am Anfang zum Teil, wie sagt man da, 'try und error'?, 'try und fail'? (I: 'try und fail' (lacht)), (lacht) gewesen, also einfach einmal ausprobiert, geschaut wie es funktioniert (lacht). Es war am Anfang ein bisschen ein Chaos, das muss ich schon zugeben, weil man natürlich nicht weiß, was kann man den Schülern zutrauen (I: Ja), was nicht. Und ich habe dann natürlich auch reduzieren müssen eben was was das angeht, was ich, was ich von den Schülern verlange, weil es einfach zeitlich sich nicht anders ausgegangen ist (I: Ja, ja das (unv.) (lacht)). Da war ich am Anfang sehr übermotiviert.
- 65 **I:** Und wie schätzt du deine Kompetenzen diesbezüglich ein? Also Planung, Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts? Du hast eh schon gemeint, dass du am Anfang ein bisschen Schwierigkeiten hattest, aber mittlerweile...
- 66 **B3:** Nein ich glaube inzwischen läuft das ganz gut. Ich könnte dort und da noch ein bisschen strenger sein. Aber es ist nicht leicht, dass man strenger wird (I: Ja). Es sagen immer: "Sei am Anfang ordentlich streng, weil weicher kannst du später noch werden. Umgekehrt funktioniert es nicht so gut." Und das kann ich unterschreiben (lacht). Aber im Grunde läuft es inzwischen schon ganz gut, ja. (I: Okay, na danke.) Etwas, ja beim Rezepterstellen muss man sich oft (..)/ Beim Rezepterstellen habe ich immer mal wieder die Erfahrung, dass ich Sachen voraussetze, weil sie für mich einfach so, so klar sind, wie zum Beispiel, dass ich Nudeln ins kochende Wasser erst reinschmeiße und nicht Nudeln ins Wasser und das dann erst auf den Herd stelle und zum Kochen bringe (I: Ja). Und das sind so Kleinigkeiten an die man selbst vielleicht gar nicht denkt. Erst dann, wenn die Schüler einen Topf mit Wasser und Nudeln, einen Topf mit kaltem Wasser, Salz und Nudeln auf den, auf den Herd stellen, dann kommt man darauf: Oh so habe ich das gar nicht reingeschrieben, so genau (I: Ja). Also das so so Kleinigkeiten, die zeigen einem dann die Praxis und da kommt man dann darauf: Oh ich muss meine Rezepte noch viel genauer/ also genauer hineinschreiben, wann sie die Nudeln reingeben sollen und nicht nur: "Ja du nimmst so und so viele Gramm Nudeln und kochst sie in so und so viel Wasser" (I: Ja) oder so, sondern/ So Kleinigkeiten kann man nicht voraussetzen.
- 67 **I:** Ja, alles klar. Wie wir wissen lassen sich Unterrichtsstörungen ja nicht ganz vermeiden, deswegen würde mich jetzt interessieren in welchen Unterrichtsphasen des fachpraktischen Unterrichts deiner Erfahrung nach vermehrt Unterrichtsstörungen auftreten?
- 68 **B3:** Am Schluss nach dem Essen. (I: Mhm, in der Phase der Nach-/) Einerseits, einerseits, wenn man/ Also es gibt zwei, man kann sagen zwei Sachen, auf die man aufpassen muss: Erstens, wenn ich zwei Gruppen habe/ wenn ich jetzt hernehme ich habe meine zehn Leute in

zwei Gruppen aufgeteilt zu je fünf Kindern und wir machen das als Vorspeise oder das als Hauptspeise und das als Nachspeise. Und jetzt ist/ sagen wir wir haben eine Vorspeise oder eine, ja eine Hauptspeise halt, die ist ein bisschen aufwendiger, irgendwelche Nudeln und man muss Gemüse dafür putzen und schneiden und man muss das anbraten und man braucht Gewürze dafür und dieses und jenes. Das heißt die Kinder sind da sehr, zwei Kinder sind hier sehr beschäftigt und dann haben wir noch einen Kuchen, der im Endeffekt daraus besteht, dass man alle Zutaten in eine Schüssel reinschmeißt, wir haben so Küchenrührmaschinen, das heißt man muss auch nicht einmal mixen, sondern man schmeißt das da in die Schüssel hinein und gibt das/ stellt das in die, in die Küchenmaschine rein, klappt die zu, das rührt, so. Und während das rührt, was machen die Kinder? Naja, sie können ein Blech schmieren oder eine Form schmieren, dann wird das da eingefüllt und dann muss das 40 Minuten backen. Was machen die Kinder in diesen 40 Minuten? Die anderen sind beschäftigt, die anderen aus der Gruppe sind beschäftigt mit ihren Nudeln und mit dem allem, aber was machen die zwei, die jetzt nichts zu tun haben?

69 I: Also so quasi die Leerstellen im Unterricht? (B3: Die zwei machen Blödsinn)

70 B3: Genau. Also immer dann, wann die Kinder nichts zu tun haben machen sie Blödsinn. Dann rennen sie herum und hauen sich gegenseitig mit den Geschirrtüchern oder fangen an, dass sie beim Abwaschen das Wasser rausspritzen oder was auch immer. Irgendwas fällt ihnen immer ein, womit man nicht gerechnet hat als Erwachsener, aber die Kinder machen definitiv dann Blödsinn, wann sie sonst nichts mehr anderes zu tun haben. Das heißt in der Vorbereitung auf den Unterricht ist es auch wichtig, dass man schaut, dass jedes Kind beschäftigt ist (I: Ja), dass man keine Stehzeiten hat, weil in diesen Stehzeiten passiert garantiert irgendwas, das man nicht haben wollte. Erstens da und zweitens, nach dem Abwaschen: Ich schaue eh schon, dass wir vor dem Essen möglichst viel abgewaschen haben und wir haben natürlich einen Geschirrspüler, wo dann die Gläser und die Teller und so reinkommen, aber es bleiben immer noch Pfannen, Salatschüsseln, Salatbesteck, irgendwelche Schöpfer oder was auch immer/ bleiben meistens noch übrig. Wer wäscht das dann ab? Und wenn alle satt sind, 'freut' es niemand (hat niemand Lust). Das heißt, das müsste entweder vorher klargestellt werden, wer das wegräumt und wer das abwäscht oder es darf einfach niemand heimgehen, bevor es sauber ist. Auch wenn es geläutet hat, dort muss man eisern bleiben, weil da fangen die Kinder an mit allen möglichen Ausreden, von wegen (I: Ja) "Aber ich muss zum Bus." Der wohnt 100 Meter neben der Schule, der muss nicht zum Bus. Weiß man am Anfang noch nicht, weil man vielleicht die Kinder noch nicht so gut kennt und lässt sich dann von so etwas beeindrucken. Und auf einmal muss die Hälfte der Klasse zum Bus, obwohl die alle im Ort wohnen (lacht). Also es ist besser man lässt sich da einfach nicht davon beeindrucken und sagt: "Ja, es geht aber trotzdem niemand (lacht). Es sei denn die Küche ist sauber." Weil es sind zehn Kinder, wenn die zusammenhelfen, haben sie es in fünf Minuten geschafft.

71 I: Also würdest du schon sagen, dass es zum Beispiel weniger Störungen gibt, wenn du zum Beispiel mehr Zeit in die Unterrichtsplanung investierst, also wenn du dir solche Sachen davor überlegst, dass alle beschäftigt sind, wie du das am besten machst?

72 B3: Genau, das auf jeden Fall. Also das sind Sachen/ das zeigt dir dann eh auch die Erfahrung, aber als ein guter Tipp, den ich dir geben kann, bevor du in dein erstes Unterrichtsjahr gehst: Je besser du die Stunde geplant hast, desto weniger Störungen hast du. Und bei der Planung ist Voraussicht gefragt, also wann du dir dein, dein Rezept durchschaust, überlege dir gut: Wo könnten Missverständnisse entstehen? Wo könnten/ Wo könnte man als Kind einen Fehler machen? Wo haben die Kinder möglicherweise Fragen oder Schwierigkeiten? Meine Schwester ruft gerade an, ich sage ihr kurz, dass es nicht geht. (I: Es geht nicht mehr lange.) Nein nein, ich rufe sie nachher zurück, ist egal. Okay ja, okay ich rufe sie nachher zurück. Da gibt es, wenn Firmen ein neues Produkt entwickeln, dann gibt es einen (..) ähm (..) dann gibt

es hinterher einen Test oder so, wo das Produkt getestet wird auf den Umgang mit dem, mit dem DAU mit dem 'Dümmsten anzunehmenden User'. Das klingt jetzt furchtbar gemein, wann ich das so sage, umgelegt auf unsere Schüler, aber wir sind Erwachsene und wir haben viel Erfahrung (I: Ja) und wir haben vergessen, was man alles schiefma-/ schief-/ was alles schiefgehen kann und was man alles falsch machen kann, weil wir es so gewohnt sind, dass wir, dass wir eh alles wissen und dass wir im im/ so wie mit dem Reis oder mit den Nudeln, wie ich es vorhergesagt hab. Das sind so Kleinigkeiten/ Oder wie mit den, mit den Kartoffeln, die ins Backrohr reingeschoben worden sind, das Licht aufgedreht worden und ich glaube der Ventilator ist sogar gerannt, aber es war keine Temperatur eingestellt. Also ist es auch nicht warm geworden da drin (lacht). Also ähm (4 Sek.) man stolpert immer wieder über Sachen, auf die man trotzdem, trotz der besten Unterrichtsplanung nicht gedacht hat, aber je, je besser man sich eben solche Sachen vorher überlegt hat und die auch aufeinander abgestimmt hat, wie viel/ wann/ während da der Kuchen backt, was können diese Schüler dann währenddessen machen? Das heißt, die die Kuchen backen sind vielleicht auch zuständig für den Salat, können die Zeit vom/ die Backzeit im Backrohr drinnen dann mit Salat waschen und und und Salat marinieren verbringen oder mit Tisch decken oder was auch immer. Das muss man sich alles vorher überlegen, weil es wird stressig dann in der Küche, wenn die Kinder herumstehen und sobald die mal herumhüpfen und und ihren Kasperl machen, dann wird es schwierig, dass man die wieder zurückholt in den Unterricht. Also da ist wirklich Unterrichtsplanung, gute Unterrichtsplanung im Vorhinein und sich überlegen wo könnten Pleiten, Pech und Pannen entstehen, das...

73 I: Ja, danke für den Tipp und die Beispiele (lacht). Und du hast schon gemeint, dass öfters Unterrichtsstörungen auftreten, wenn die Kinder nichts zu tun haben. (unv.) auch noch andere Ursachen für auftretende Unterrichtsstörungen?

74 B3: Hm (5 Sek.), da muss ich jetzt überlegen (8 Sek.). Ich würde mal sagen keine, die ich leicht (5 Sek.) verhindern könnte. Es kann natürlich jetzt einmal sein, dass es die Kinder oder dass es jemanden bestimmten einfach nicht 'freut' (dass es jemandem keinen Spaß macht). Wie gesagt in meinem ersten Jahr habe ich eigentlich auch da schon die Erfahrung gemacht, dass auch die Kinder, die sonst gerne Faxen machen und Grenzen testen im Unterricht, im Kochunterricht eigentlich brav mitmachen, weil alle wollen essen. Aber ich habe eben auch da ein Schüler gehabt, der hat provokant nichts getan. Der hat/ Ihm war das egal, er wollte dann/ hinterher ob er was zu essen hat oder nicht, sondern der, der hat einfach Grenzen austesten wollen, weil ich war eine junge Lehrerin und er hat geglaubt da muss er jetzt, keine Ahnung, da muss er jetzt provozieren und sich auf diese Art und Weise profilieren. Und das hätte ich auch schwer mit einer Unterrichtsplanung (I: Ja) verhindern können. Also da (...)/ so etwas kommt auch vor, sagen wir es mal so (I: Ja), aber in der Regel, in der Regel ist eine gute Planung alles. Oder fast alles.

75 I: (lacht) Okay, wie gehst du mit Störungen und unerwarteten Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht um?

76 B3: Ja, wie gesagt, mit Störungen: Die Kinder werden ermahnt. Ich schaue, wann ich jetzt sehe: Da hüpfen/ Die hüpfen herum, die machen Faxen, inzwischen ist mein erster Blick in die Runde: Was gibt es zu tun? Und dann wird dieses Kind, dass da gerade herumhüpft gleich einmal für diese Arbeit eingeteilt, weil es gibt immer irgendwas zu tun. Und wann es ist den Tisch abwischen, den Tisch decken, kaltes Wasser holen... Wir haben eine Zeit lang jetzt das Problem gehabt, dass wir kein kaltes Wasser in der Küche gehabt haben und ja die werden halt dann für alles, was mir so auf den ersten Blick auffällt, das zu tun ist, gleich einmal eingeteilt, weil wer Zeit hat zum Herumhüpfen hat offensichtlich nichts zu tun und dem muss man was zu tun geben, wenn er es nicht selbst sieht. Und damit habe ich diese Situation eigentlich normalerweise recht schnell wieder unter Kontrolle. Pannen, die passieren oder so unerwart-/

unter Anführungszeichen unerwartete Sachen, wenn ich, was eben schon gelegentlich passiert ist, in meinem Rezept eine Zutat drinnen habe und die habe ich aber auf meinem Einkaufszettel vergessen und dann bräuchte man die aber. Und dann ist die aber nicht da. Da muss man dann kreativ sein, schauen was von dem was wir dahaben, wir haben eh eine Lade mit offenen Lebensmitteln, die halt/ also jetzt nicht Gemüse und solche Sachen, aber halt von Reis bis Kartoffeln, da muss man dann improvisieren. Oder ich habe glücklicherweise vor dieser/ vor meinem/ meinen zwei Kochstunden eine Freistunde, dann müsste ich selbst noch schnell zum Spar rüberraadeln, wenn ich rechtzeitig daraufkomme, dass mir das noch fehlt. Aber wir sind zwei Kochlehrerinnen und wir stehen uns bei so gut es geht und ich habe auch das Glück, dass meine zweite Kollegin eine Freistunde hat, wann ich Kochen habe und es ist auch schon mal vorgekommen, dass ich dann gesagt habe: "He könntest du mir das noch schnell holen oder noch schnell besorgen?" Und das ist überhaupt kein Problem, dann radelt sie los. Sollte natürlich nicht so sein. Man sollte natürlich alles beieinanderhaben, aber wenn man im Kollegium weiß: Wer hat gerade Freistunde und wen könnte ich ganz lieb anschauen und fragen, ob er mir den Gefallen tut? Es findet sich immer wen, also da helfen wir zumindest bei uns alle zusammen und da bin ich sehr froh auch über meine Kolleginnen und Kollegen und ein anderes Mal (...) 'to return the favour' auf Deutsch, ein anderes Mal gibt man dem anderen den den Gefallen wieder zurück bei Gelegenheit, also ein Geben und Nehmen.

77 I: Ja voll schön (lacht). Na gut, dann kommen wir jetzt schon zu der letzten Frage. Und zwar, wie könnten angehende Lehrpersonen deiner Ansicht nach besser auf das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht vorbereitet werden?

78 B3: Hm (4 Sek.) Hm (..) wenn man ältere Kollegen und Kolleginnen hat, die in diesem Fach schon Erfahrungen haben unbedingt fragen, was so die wichtigsten Tipps und Tricks sind, vorab. Ich glaube das ist eines der wichtigsten Dinge, weil an und für sich jede Gruppe ist individuell, viele Sachen, auf die ich jetzt im Laufe der letzten drei Jahre daraufgekommen sind/ bin, habe ich dir jetzt eh schon gesagt. Und ich gebe das auch sehr gerne weiter, weil ich denke mir, ich hätte das alles an Wissen durchaus brauchen können oder zumindest, dass ich besser darauf vorbereitet gewesen wäre, dass mir jemand gesagt hätte: "He auf das musst du aufpassen und he auf das musst du aufpassen." Vieles zeigt dann die Praxis eben selbst, aber ich glaube sich Tipps und Tricks von bereits erfahrenen Kollegen zu holen ist trotzdem Gold wert.

79 I: Okay. Dann möchte ich mich nochmals für die Bereitschaft für das Interview bedanken. Also du hast wirklich sehr schöne Beispiele gebracht und die Situationen so ausführlich geschildert, danke. Du hast damit einen maßgeblichen Beitrag zu meiner Masterarbeit geleistet (B3: Gerne). Wie bereits anfangs erwähnt, bekommst du dann die wörtliche Transkription, alles wird anonymisiert und wenn du schließlich nochmals zustimmst, werde ich das Datenmaterial auswerten, die Ergebnisse verschriftlichen und die Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen meiner Masterarbeit verwenden. Vielen Dank!

80 B3: Bitte sehr.

Lehrperson 4

1 Projekt: Interview im Zuge einer Masterarbeit zum Thema *Classroom Management im fachpraktischen Unterricht*

2 Interview-Nr.: 4

3 Name der Audiodatei/Videodatei: Interview(4)

4	Datum der Aufnahme: 10.06.2025
5	Ort der Aufnahme: digital, über das Videokonferenztool <i>Universität Wien Zoom</i>
6	Dauer der Aufnahme: 18:02
7	Befragte Person: Fachlehrperson Ernährung und Haushalt, Sekundarstufe I
8	Geschlecht der befragten Person: weiblich
9	Dienstjahre der befragten Person: 20
10	Name der Interviewerin: Simone Maria Schneider
11	Datum der Transkription: 07.07.2025
12	Transkribietin: Simone Maria Schneider
13	Besonderheiten: Dialekt geglättet
14	I: Also zunächst einmal vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Wie du weißt, studiere ich Französisch und Haushaltsökonomie und Ernährung im Master für Lehramt. Ich befinde mich im letzten Semester des Studiums und schreibe aktuell an meiner Masterarbeit. Das große Thema der Arbeit ist das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt, also wie Lehrpersonen das Unterrichtsgeschehen steuern, um die Lernzeit im Unterricht optimal zu nutzen. Ich habe mich entschieden zu diesem Thema zu forschen, weil ich diesen Unterrichtsaspekt während meiner Master-Praxis als besonders herausfordernd empfand und mir im Austausch mit den Kolleg*innen im Begleitseminar bewusst wurde, dass in diesem Zusammenhang viel Redebedarf besteht. Ziel meiner Masterarbeit ist es, herauszufinden, wie Fachlehrpersonen, wie du, vorgehen, um Classroom Management im fachpraktischen Unterricht erfolgreich umzusetzen. Ich möchte deine Erfahrungen, Sichtweisen und persönlichen Einschätzungen zur Alltagsrealität des fachpraktischen Unterrichts erfassen. Ich werde dir einige Fragen dazu stellen und möchte betonen, dass es darum geht Einschätzungen und Gedanken zu erfahren und kein explizites Wissen abzufragen. Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Du hast bereits die Datenschutzvereinbarung unterschrieben und damit bestätigt, dass ich das Interview mit dir führen darf und die Daten aufgezeichnet werden. Ich werde das Interview später transkribieren und anonymisieren. Die Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet und vertraulich behandelt. Du bekommst dann die Abschrift vom Interview zugeschickt und kannst nochmals dein Einverständnis zu dessen Verwendung geben. Könntest du nun zu Beginn des Interviews bitte kurz erläutern, welche Unterrichtserfahrungen du im Fach Ernährung und Hau-/ Ernährung und Haushalt in der Sekundarstufe I hast?
15	B4: Okay. Also an unserer Schule haben wir Ernährung und Haushalt in der zweiten Schulstufe, also in der sechsten, in der siebten und in der achten. In der zweiten Schulstufe ist es Pflicht für alle, siebte und achte ist schwerpunktmäßig, da dürfen sie auswählen zwischen verschiedenen Schwerpunkten. Und in der zweiten Schulstufe haben wir zwei Unterrichtseinheiten zur Verfügung, halbjährig, das heißt 100 Minuten dauert der Unterricht. Das heißt, die 100 Minuten müssen dann aufgeschlüsselt werden in theoretischer Teil, praktischer Teil und eventuell/ und natürlich das Essen, gehört zum praktischen Teil dazu und eventuell dann Nachbereitung, falls noch Zeit ist. Da die Zeit da ziemlich knapp ist, muss das auch alles ganz straff organisiert werden.

16	I: Und wie viele Jahre bist du schon als Lehrerin tätig im (B4: Circa) Fach Ernährung und Haushalt?
17	B4: Circa 20 Jahre.
18	I: Okay. Mhm, danke. Dann geht es jetzt zuerst um das Rollenverständnis der Lehrperson im fachpraktischen Unterricht. Was würdest du sagen, wie verstehst du deine Rolle als Lehrperson im fachpraktischen Unterricht?
19	B4: Also meine Rolle ist es einmal am Anfang den Schülern die absoluten Basics beizubringen: Wie halte ich ein Messer? Wie gehe ich mit Schneidwerkzeugen um? Die Grundbegriffe kennenlernen: kochen, dünsten, backen, braten. Dass sie das ein bisschen auseinanderhalten können und im Großen und Ganzen Lebensmittel kennenlernen, Lebensmittel testen, was kann man aus Lebens-/ verschiedenen Lebensmittel machen und wie verändern sich eigentlich die physikalischen Vorgänge während dem Kochen? Beobachten. In/ Also im ersten Unterrichtsjahr lernen sie sehr viel durch Beobachtung von den Lebensmitteln: Wie verä-/ die sich verändern und was nachher damit passiert.
20	I: Mhm, danke. Und welche zentralen Aufgaben sind für dich damit verbunden? also jetzt wirklich als Lehrperson...
21	B4: Also die zentralen Aufgaben ist einfach, dass sie der richtige Umgang und die Wertschätzung natürlich auch von Lebensmitteln kennenlernen, dass sie Respekt vor Lebensmitteln haben, dass sie sie so verwenden, dass sie nicht verschwendet werden und wir schauen, also wir schauen wirklich darauf, dass wir nur so viel verwenden, wie wir brauchen, dass wir keinen Überschuss haben und dass es reicht, und es ist eigentlich <u>sehr</u> viel praktischer Unterricht. Es ist relativ wenig Theorie. Die Theorie, die ich bringe, ist hauptsächlich mündlich, für Arbeitsblätter und für schriftliche Theorie bleibt eigentlich kaum Zeit, einmal im ersten Lernjahr, Unterrichtsjahr. Das kommt dann in der zweiten und dritten Stufe mehr dazu.
22	I: Also würdest du sagen unsere zentrale Aufgabe ist es eben die Werte zu vermitteln?
23	B4: Die Werte vermitteln und ja, der Umgang.
24	I: Mhm. Super, mhm. Und welche Herausforderungen siehst du im fachpraktischen Unterricht?
25	B4: Also die Herausforderung ist sicher, dass wir so viele Nationalitäten in der Gruppe haben und dass man die muslimischen Kinder genauso berücksichtigen muss wie die orthodoxen, christlichen, alle haben ihre Feiertage, alle haben ihre (lacht) Zeiten, wo sie fasten, wo sie essen und was sie essen, das ist eine große Herausforderung.
26	I: Die Heterogenität, mhm. Welche besonderen Anforderungen an Lehrkräfte stellt der fachpraktische Unterricht im Vergleich zum theoretischen Unterricht?
27	B4: Also die Rezepte oder der praktische Teil muss man wirklich im Kopf haben. Man muss blitzschnell (lacht) von einem/ von einer Speise zur anderen wechseln können und ja, wie ein Koch in der Großküche. Du musst einfach im Vorbeigehen merken, wenn irgendwas schief läuft und gleich korrigieren und gegensteuern, sodass möglichst wenig verschwendet wird, dass das alles hinhaut, weil die Schüler haben nur/ ziehen eigentlich nur dann ein Nutzen, wenn am Schluss ein befriedigendes Ergebnis rauskommt (lacht).
28	I: (lacht) Ja (lacht). Okay, mhm. Über welche Kompetenzen sollen Lehrkräfte deiner Ansicht nach deshalb verfügen?

29	B4: Sie müssen sportlich sein (lacht). Sie müssen schnell sein und natürlich ja, es braucht einen ordentlichen Überblick über die Küche, dass man sich auskennt in der Küche und man muss auch Alternativen zur Hand haben, wenn Plan A nicht funktioniert, muss Plan B schon bereitstehen (lacht).
30	I: (lacht) Okay, Flexibilität in dem Fall, mhm. Könntest du bitte grob den Ablauf einer für deinen Unterricht typischen Einheit in Ernährung und Haushalt schildern?
31	B4: Okay jetzt nehmen wir einmal eine Einheit, wo drei Stunden dauert. Drei Stunden sind ungefähr 150, 160 Minuten. Also wir machen immer einen theoretischen Teil, wo das Menü erklärt wird, wo die/ der/ die Aufgaben aufgeteilt werden, wer was macht, wo auch über die Nahrungsmittel geredet wird, und ich habe sie meistens, die Zutaten griffbereit, sodass man anschauen, anfassen, riechen kann, dass wir wissen, was wir da verarbeiten. Und dann wird in Gruppen gekocht und natürlich ein wichtiger Teil ist auch, dass man abwaschen kann, aufräumen kann, abtrocknen kann. Das das wird eigentlich im ersten Lernjahr gemacht, dass sie das alles mal/ weil das können die ja nicht, das müssen sie alles zuerst mal lernen (lacht). Der Umgang mit Geschirrtüchern, Putztüchern und die unterschiedlichen Putzmittel gehört genauso dazu, also die Handhabung vom Gerät, wie die Handhabung der Lebensmittel. Also dann wird gekocht und gleichzeitig wird der Tisch gedeckt und ich lege sehr viel Wert auf ordentliches Tischdecken, auf richtiges Tischdecken. Servieren tun wir nicht so, wir schöpfen meistens selbst, aber bevor wir zu Tisch gehen, das ist auch bei mir ein wichtiger Punkt, ist die Küche aufgeräumt. Erst dann gehen wir essen. Also das das Menü muss so geplant werden, oder der Ablauf, dass noch genügend Zeit bleibt zum Aufräumen und trotzdem alles warm auf den Tisch kommt. Dann wird gemeinsam gegessen und während dem Essen reden wir meistens: Was ist gut gegangen? Was ist gelungen? Was ist danebengegangen? Wieso ist es danebengegangen? Was müssen wir nächstes Mal beachten? Und nach dem Essen wird gemeinsam aufgeräumt. Und doch das Aufräumen, ja das geht dann eh recht flott - in der vierten Klasse (lacht). Es sind immer dieselben die aufräumen, aber ja.
32	I: Und du hast es vorher schon kurz angeschnitten, dass es eben mit den 100 Minuten dann schwierig ist zum Theorie reinbringen (B4: Ja) aber kochst du dann immer in/ trotzdem?
33	B4: Also wir machen sehr viel 'Learning by Doing'. Also ich schaue, dass ich möglichst jedes Mal koche und die Theorie, die lasse ich praktisch während der Besprechung einfließen. Das geht irgendwie Hand in Hand, die Theorie ist während dem Kochen auch dass Sachen erklärt werden, vorgemacht werden, aber es gibt bei mir <u>mittlerweile</u> relativ wenig Arbeitsblätter, also in diesen 100 Minuten schaffe ich es nicht, weil sonst müssen wir auf das Kochen verzichten und da sind die, die Gesichter lang (lacht) (I: (lacht) Ja). Wenn ich drei Stunden habe, dann hängt das ab, wie ambitioniert die Gruppe ist, ob ich die Theorie praktisch vermittele oder ob wir wirklich einmal Theorie durchmachen.
34	I: Mhm, danke. Wie gehst du vor, um den fachpraktischen Unterricht in Ernährung und Haushalt zu strukturieren und zu planen?
35	B4: Meinst du die Unterrichtsvorbereitung? (I: Mhm, genau) Also meine Unterrichtsvorbereitung ist größtenteils im Kopf, weil der Ablauf, also ich schaue eigentlich darauf, dass der Ablauf mehr oder weniger immer der Gleiche ist, weil dann kriegen die Schüler eine Struktur, wissen genau, was sie erwartet und so nach einer gewissen Zeit läuft das alles automatisch. Ich mache nicht mal so, mal so, sondern es hat eigentlich immer genau der gleiche Ablauf (I: Ja, und dann...). Ich konditioniere sie.

36	I: Ja und dann passt du das halt so an das Rezept an (B4: Genau) oder? Okay, und wie gestaltetest du zum Beispiel die Einführung von neuen Arbeitstechniken oder Rezepten oder Zubereitungsformen?
37	B4: Also entweder zeige ich das in der kleinen Gruppe vor, das besprechen wir auch öfters einmal theoretisch, manchmal schauen wir uns auch Filme an oder Videos. Wir haben auch schon Zubereitungen einfach auf YouTube geschaut, wie man, wenn etwas komplizierter ist, dann machen wir es mit Bild.
38	I: Ja und das ist dann aber eher vor dem Kochen oder auch, dass du zum Beispiel unter dem Kochen mal die ganze Gruppe zusammenrufst und was (B4: Die gan-/) vorzeigst?
39	B4: Die ganze Gruppe nie, weil die/ jeder irgendwie woanders dran ist und das dann nicht geht, aber wir haben auch schon, dass ich die Schüler geschickt habe, dass sie sich ein Video anschauen sollen, zum einfach nochmal schauen: Wie geht das? Wie wie formt man die Semmel oder wie faltet man den Viererzopf? (I: Mhm, okay) Oder mit dem Tablet, das geht ganz gut.
40	I: Mhm. Wie hast du dir die Strategien zur Planung und Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts angeeignet?
41	B4: 'Learning by Doing' (lacht). Es ist jedes Mal anders, weil jedes Mal die Schüler auch wieder anders sind und andere Sachen mit-/ andere Kenntnisse mitbringen oder Vorkenntnisse. Manche kommen da/ Manche kommen aus dem Gymnasium und können überhaupt nichts, steigen dann in der vierten Klasse ein, das ist ganz anders, wie wenn ich sie von der zweiten Klasse her richtig konditioniere (lacht).
42	I: (lacht) Das glaube ich. Genau, und wie schätzt du deine Kompetenzen diesbezüglich ein? Also Planung, Strukturierung?
43	B4: Also ich glaube mittlerweile habe ich schon sehr viel Erfahrung und das, das läuft eigentlich alles recht gut, weil die Sachen, wie ich sie mache, haben sich bewährt. Ich probiere zwar auch immer wieder mal was Neues aus, ich/ meine Rezepte sind/ Ich koche oft die Sachen zum ersten Mal, wenn wir es gemeinsam in der Küche machen, weil durch das, dass wir viele ausländische Schüler haben, die bringen dann Rezepte mit und wir probieren das einfach aus (I: Ja). Und durch die Erfahrung von mir gelingt das eigentlich meistens.
44	I: Ja das ist aber eh cool, mhm.
45	B4: Ja das ist lässig.
46	I: Und wie wir wissen lassen sich Unterrichtsstörungen nicht ganz vermeiden, deswegen würde mich jetzt interessieren, in welchen Unterrichtsphasen des fachpraktischen Unterrichts deiner Erfahrung nach vermehrt Unterrichtsstörungen auftreten?
47	B4: Eindeutig beim Abwaschen (lacht). Beim Kochen sind sie meistens/ Also bei der Theorie habe ich sie so weit, dass sie eh ruhig zuhören müssen, weil sonst kapieren sie es nicht. In der Praxis, also der praktische Teil, das macht am meisten Spaß und wenn/ sollten doch einmal welche dabei sein, die das nicht wollen, dann schaue ich, dass die einen anderen Job kriegen, irgendwas gibt/ findet sich immer ((Sekretärin der Schule kommt in das Besprechungszimmer der Lehrperson und bittet um ein Gespräch)). Also es findet sich immer, für jeden ein Jöbchen, wo dann geht. Es gibt ja auch Schüler, die irgendwelche mentalen Beeinträchtigungen haben oder psychischen Beeinträchtigungen haben, da muss ich auch ein Plätzchen finden, wo sie nicht gestört werden, wo sie irgendwie 'schaffen' (arbeiten) können.

48	I: Mhm und worin siehst du die Ursachen für die auftretenden Unterrichtsstörungen?
49	B4: Also das hängt/ das ist die Klassendynamik zum einen, es gibt große Gruppen, die wunderbar 'zusammenschaffen' (zusammenarbeiten) und es gibt kleine Gruppen, wo absolutes Chaos ist. Das ist immer die Klassen- die Gruppendynamik und was wollte ich jetzt sagen? Jetzt habe ich es vergessen (...) Ja es sind einfach manchmal welche dabei, die zu dem Fach verdonnert werden und die das aber nur als Bühne für irgendwelchen Blödsinn (unv.) (lacht) (I: (lacht) Okay), kommt mir vor.
50	I: Und siehst du dabei auch einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtsvorbereitung und dem Störungsausmaß? Also zum Beispiel, dass weniger Störungen auftreten, wenn mehr Zeit in die Unterrichtsplanung investiert wurde?
51	B4: Also im/ Ein Unterricht gelingt dann gut, wenn ich meine Schüler kenne und ich genau weiß, was sie in welcher Zeit schaffen und wenn ich sie durchgehend beschäftigen kann. Sobald Leerlauf ist, ist das für manche nicht gut.
52	I: Also würdest du sagen so am Anfang von der zweiten Klasse ist es eher schwieriger wie gegen Ende der zweiten Klasse?
53	B4: Am Anfang von der zweiten/ Ich fange, ich fange eigentlich ganz tief an, also wir fangen mit null Vorkenntnissen an und ja es geht eigentlich darum, dass alle immer beschäftigt sind mit irgendwas Sinnvollem. Es muss für den Schüler sinnvoll sein, dann nachher macht er es auch.
54	I: Mhm, okay. Wie gehst du mit Störungen und unerwarteten Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht um?
55	B4: Ja dann streicht man mal den Geschirrspüler (lacht). Dann wird mal wieder abgewaschen. Sehr selten schicke ich sie raus zum Schreiben, kommt aber auch vor. Bei manchen Gruppen geht es einfach nicht anders. Dass einfach einmal einer ausgeschlossen wird und in den Nebenraum muss, dort irgendeine Tätigkeit, Besteck oder keine Ahnung, irgendeine Vorbereitungsarbeit machen. Es kommt relativ selten vor eigentlich, weil die meisten tun es ja gerne. Es macht ihnen ja Spaß, (I: Ja) aber ohne Disziplin läuft es nicht.
56	I: Ja (lacht), alles klar. Wie könnten angehende Lehrpersonen deiner Ansicht nach besser auf das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht vorbereitet werden?
57	B4: Ich weiß nicht, wie es bei euch bei der Ausbildung läuft, ich meine wie viel Praxisunterricht ihr habt?
58	I: Also bei uns ist es eben so, dass an der ((Institution der Lehrer*innenbildung)), dass es teilweise vorkommt, dass man zu Schulen zugeteilt wird und nie fachpraktischer Unterricht unterrichtet, weil man zum Teil halt nur in ((Schultyp Sekundarstufe 2)) kommt, im Bachelor und im Master und dann fängt man halt zum Beispiel an einer Mittelschule an und dann wird man ins kalte Wasser geworfen.
59	B4: Eh, weil in der Mittelschule, wenn sie in der zweiten Klasse anfangen, die können wirklich nichts. Die wissen zum Teil nicht einmal, was eine Karotte ist oder wie eine Karotte in Natur aussieht, also da musst du/ Am einfachsten zum das Fach Lernen ist wirklich, wenn man mit einer zweiten Klasse anfängt und von Grund auf dann aufbaut. Dann weiß man auch, wo sie stehen und wo man weitermachen kann. Wenn man in eine vierte Klasse rein/ okay vierte Klasse geht auch, dritte Klasse ist schwierig, weil da weiß man nicht, was sie schon für Basics haben und die sind dann/ die stecken voll in der Pubertät, da sind manche schwierig.

60	I: Ja das glaube ich (lacht). Gut das war schon die letzte Frage. Vielen Dank nochmals für die Bereitschaft für das Interview. Du hast damit einen maßgeblichen Beitrag zu meiner Masterarbeit geleistet. Wie bereits anfangs erwähnt, bekommst du dann die wörtliche Transkription, alles wird anonymisiert und wenn du schließlich nochmals zustimmst, werde ich das Datenmaterial auswerten, die Ergebnisse verschriftlichen und die Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen meiner Masterarbeit verwenden. Vielen Dank!
61	B4: Gerne.

Lehrperson 5

1	Projekt: Interview im Zuge einer Masterarbeit zum Thema <i>Classroom Management im fachpraktischen Unterricht</i>
2	Interview-Nr: 5
3	Name der Audiodatei/Videodatei: Interview(5)
4	Datum der Aufnahme: 10.06.2025
5	Ort der Aufnahme: digital, über das Videokonferenztool <i>Universität Wien Zoom</i>
6	Dauer der Aufnahme: 13:54
7	Befragte Person: Fachlehrperson Ernährung und Haushalt, Sekundarstufe I
8	Geschlecht der befragten Person: weiblich
9	Dienstjahre der befragten Person: 16
10	Name der Interviewerin: Simone Maria Schneider
11	Datum der Transkription: 08.07.2025
12	Transkribietin: Simone Maria Schneider
13	Besonderheiten: Dialekt geglättet
14	I: Also zuerst vielen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst. Wie du weißt, studiere ich Französisch und Haushaltsökonomie und Ernährung im Master für Lehramt. Ich befinde mich im letzten Semester des Studiums und schreibe aktuell an meiner Masterarbeit. Das große Thema der Arbeit ist das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht im Fach Ernährung und Haushalt, also wie Lehrpersonen das Unterrichtsgeschehen steuern, um die Lernzeit im Unterricht optimal zu nutzen. Ich habe mich entschieden zu diesem Thema zu forschen, weil ich diesen Unterrichtsaspekt während meiner Master-Praxis als besonders herausfordernd empfand und mir im Austausch mit den Kolleg*innen im Begleitseminar bewusst wurde, dass in diesem Zusammenhang viel Redebedarf besteht. Ziel meiner Masterarbeit ist es herauszufinden, wie Fachlehrpersonen, wie du, vorgehen, um Classroom Management im fachpraktischen Unterricht erfolgreich umzusetzen. Ich möchte deine Erfahrungen, Sichtweisen und persönlichen Einschätzungen zur Alltagsrealität des fachpraktischen Unterrichts erfassen. Ich werde dir einige Fragen dazu stellen und möchte betonen, dass es darum geht Einschätzungen und Gedanken zu erfahren und kein explizites Wissen abzufragen. Die Teilnahme

	am Interview ist freiwillig. Du hast bereits die Datenschutzvereinbarung unterschrieben und damit bestätigt, dass ich das Interview mit dir führen darf und die Daten aufgezeichnet werden. Ich werde das Interview später transkribieren und anonymisieren. Die Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet und vertraulich behandelt. Du bekommst dann die Abschrift vom Interview zugeschickt und kannst nochmals dein Einverständnis zu dessen Verwendung geben. So viel zu dem Formalen. Könntest du nun zu Beginn des Interviews bitte kurz erläutern, welche Unterrichtserfahrungen du im Fach Ernährung und Haushalt in der Sekundarstufe I hast?
15	B5: Ja, also meine Erfahrungen sind: Also seit 16 Jahren unterrichte ich in der Mittelschule und da waren das die ersten Erfahrungen. Und wir haben vor 16 Jahren mit Drittklässlern, also siebte Schulstufe begonnen und jetzt die sechste Schulstufe und für mich war es in der sechsten Schulstufe einfacher wie in der siebten Schulstufe, weil die pubertäre hm ja Haltung ist schon bisschen/ war bisschen schwieriger, ja.
16	I: Okay, dann geht es jetzt zuerst um das Rollenverständnis. Also was würdest du sagen, wie verstehst du deine Rolle als Lehrperson im fachpraktischen Unterricht?
17	B5: Die Rolle ist, dass ich den Schülern was zeige, oder verschiedene Möglichkeiten zeige und sie das dann umsetzen im praktischen Unterricht, wobei es nicht darum geht, dass sie genau das machen, das ich sage, sondern dass sie sich auch selbst die Zusammensetzung von verschiedenen Zutaten selbst verändern und entscheiden dürfen.
18	I: Du hast es schon kurz angeschnitten, also du zeigst Dinge vor. Welche anderen zentralen Aufgaben sind für dich damit verbunden, vielleicht noch?
19	B5: Also noch einmal eine zentrale Aufgabe ist für mich das miteinander kochen, gute Lebensmittel zu verwenden, saisonal, regional und miteinander zu essen, also das gemeinsame Essen am Tisch und ja im Austausch zu sein mit den Kindern.
20	I: Mhm, danke. Welche Herausforderungen siehst du im fachpraktischen Unterricht?
21	B5: Die Herausforderung ist sicher, dass die Kinder in Bewegung sind und nicht an einem Platz sitzen und die Herausforderung für mich ist, dass ich alle Kinder im Blick habe.
22	I: Mhm okay, mhm. Welche besonderen Anforderungen an Lehrkräfte stellt der fachpraktische Unterricht im Vergleich zum theoretischen Unterricht?
23	B5: Also i-/ Meine Erfahrung ist, dass sie, alle Kinder oder fast alle Kinder praktisch sehr gerne arbeiten. In der Theorie, also wenn wir so Ernährungs- äh -themen bearbeiten, da ist die Aufmerksamkeitsspanne sehr gering. Also das Praktische, das lieben sie.
24	I: Mhm. Und über welche Kompetenzen sollen Lehrkräfte deiner Ansicht nach ähm im fachpraktischen Unterricht verfügen?
25	B5: Ich glaube ganz wichtig ist, dass man sich, dass man sich auf Kinder einlässt. Das ist, das ist für mich das Allerwichtigste. Dass man flexibel ist und dass man nicht den Anspruch hat, dass dass es genauso sein muss, wie ich mir das vorstelle.
26	I: Mhm, okay. Super danke. Könntest du nun bitte grob den Ablauf einer für deinen Unterricht typischen Einheit in Ernährung und Haushalt schildern?
27	B5: Mhm also ich wer-/ ich bestelle die Lebensmittel und richte eigentlich die Lebensmittel schon her vor der Unterricht beginnt. Dann kommen die Kinder. Dann werden wir einteilen, wer

	was macht. Da haben sie freie Wahl, also ich frage immer: "Wer möchte was machen und mit wem?" Also es sind immer zwei Kinder zusammen, die etwas machen und dann erkläre ich nur ku-/ also dann lesen wir das Rezept durch (..) und ich stelle dann die Frage, ob sie alles verstehen oder ob sie eine Frage haben oder ob sie etwas nicht verstehen, dann erkläre ich das. Und nachher gehen wir in die Küche und in der Küche, bei den Lebensmitteln zeige ich ihnen, was sie da dann machen müssen. Also ja und dann legen sie los. Dann wird gekocht. Vor wir dann zum Essen gehen muss alles aufgeräumt sein, dann essen wir gemeinsam und nach dem Essen wird aufgeräumt.
28	I: Mhm, okay. Siehst du Möglichkeiten Theorie und Fachpraxis miteinander zu verknüpfen?
29	B5: Also ganz viel geht so zwischendurch, also so wenn sie am kochen sind oder beim Essen und ich mache den Theorieblock gerne nach der/ nach dem Essen oder wenn wir, wenn wir, wenn wir schon aufgeräumt haben, weil je nachdem wie viel Zeit das bleibt. Weil Kochen ist ziemlich ein straffer Stundenplan, beziehungsweise sehr anstrengend, dass sie fertig werden. Und wenn die Kinder neu im Unterricht sind, brauchen sie viel länger für das Praktische und dann ist es für mich angenehm, wenn ich im Anschluss den Theorieblock mache und zurückgreife auf das, was sie gemacht haben.
30	I: Mhm okay, mhm. Wie gehst du vor, um den fachpraktischen Unterricht in Ernährung und Haushalt zu strik-strukturieren und zu planen?
31	B5: Das ist mit der Jahresplanung, dass so Grund- äh -rezepte oder Grund- äh ja -rezepte besprochen werden. Grundnahrungsmittel, dann Besonderheiten, wie die/ auf was man achten muss, und dorthinein spielt dann auch noch die Ernährung also die/ der theoretische Teil. Wichtig ist mir immer, dass das Menü so aufgebaut ist, dass es eine Rohkost dabei hat, also entweder Salat oder/ ja also, auch und/ und oder eine Nachspeise mit Obst und einen Hauptteil.
32	I: Mhm und ähm wie gestaltest du die Einführung von neuen Arbeitstechniken oder Rezepten oder Zubereitungsformen?
33	B5: Also Rezepte Grundna-/äh Grundrezepte, die bespreche ich in der Theorie und das Andere wird an Ort und Stelle vorgezeigt.
34	I: Mhm und zeigst du das dann für die ganze Gruppe oder (B5: Ja) also, dass du unter dem Kochen immer wieder die Gruppe zusammenrufst?
35	B5: Nein, das mache ich immer im Vorfeld (I: Okay). Ja also am Anfang gehen, gehen wir alle hinaus und dann gehen die Kinder mit mir mit und ich gehe zu jeder Station und dort zeige ich das vor und erst dann gehen sie zu ihren/ zu ihrem Platz und manchmal ist es schon so, dass ich nachher wieder alle herrufe.
36	I: Okay, danke. Wie hast du dir die Strategien zur Planung und Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts angeeignet?
37	B5: Ausprobieren. Erfahrung. (I: Okay) Also ich habe ganz oft das verändert und es ist mit jeder Klasse anders, also bei manchen funktioniert es ganz gut, bei manchen gar nicht und da muss man immer/ also darum sage ich Flexibilität ist das Wichtigste für mich.
38	I: Ja Gott sein Dank hast du schon so viel Erfahrung (lacht). Wie schätzt du deine Kompetenzen diesbezüglich ein?

39	B5: Also ich glaube, dass ich auch immer eine Lernende bin. Also ich habe nicht den/ das Gefühl, dass ich, dass ich das alles schon, ja, also beherrsche und für mich ist das Wichtigste die Beziehung zu den Kindern (..) sie dort abzuholen, dann läuft das im Praktischen auch viel besser.
40	I: Okay, sehr schön. Und wie wir wissen lassen sich Unterrichtsstörungen nicht ganz vermeiden. Jetzt würde mich interessieren in welchen Unterrichtsphasen des fachpraktischen Unterrichts deiner Erfahrung nach Unterrichtsstörungen vermehrt auftreten?
41	B5: Also auffallend ist, nach dem Essen, wenn sie wieder Energie haben, dann sind Störungen eher. Und Aufräumen ist am Schluss nicht unbedingt das Highlight.
42	I: Mhm, also in der Nach-/ bei den Nacharbeiten.
43	B5: Nacharbeiten, ja.
44	I: Mhm und worin siehst du die Ursachen für die auftretenden Unterrichtsstörungen?
45	B5: Einfach wieder die Energie und der Übermut, ja.
46	I: Mhm, siehst du auch einen Zusammenhang zwischen deiner Unterrichtsvorbereitung und dem Störungsausmaß, also zum Beispiel, dass weniger Störungen auftreten, wenn mehr Zeit in die Unterrichtsplanung investiert wurde?
47	B5: Das glaube ich nicht. Also ich glaube/ Also ich muss schon sattelfest sein. Ich muss wissen, was was ich mache und <u>wie</u> es geht, aber viel wichtiger ist für mich, dass ich situationsbedingt agiere und reagiere und nicht nach, nicht nach Vorbereitung.
48	I: Okay, also die Flexibilität (B5: Ja) steht im Vordergrund. Mhm und wie gehst du mit Störungen und unerwarteten Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht um?
49	B5: Ja also ich Zweiergesp-/ also Zwei-Augen-Gespräch: Also ich gehe direkt zu dem Schüler hin und ja, und rede mit ihm. Wenn das nichts nutzt, dann ja, dann gibt es es auch manchmal so, dass ich sage: "Wenn dein Verhalten nicht verbessert würde/ sich dein Verhalten nicht verbessert, dass du beim nächsten Mal nicht dabei bist beim Kochen." Und das hat, also solche Situationen hat es schon gegeben (I: Okay). Ja, also sicher.
50	I: Aber da muss dann was Gravierendes passieren (B5: Ja) oder? Zum Beispiel, wenn sie ihre Sachen nicht dabei haben, dann dürfen sie schon mitkochen?
51	B5: Ja, also das gehört fast dazu (I: Okay (lacht)), also. Also, was ich mache ich mache eine Aufzeichnung. Also ich kontrolliere am Anfang, ob sie alles dabei haben, einmal ist keinmal, und ich mache einfach Aufzeichnungen und das wirkt sich dann über das Jahr verteilt/ (I: Ja. Ja verständlich) aber dass ich da/ nein das mache ich nicht.
52	I: Ja (lacht). Wie könnten angehende Lehrpersonen deiner Ansicht nach besser auf das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht vorbereitet werden?
53	B5: Indem sie viel Praxis machen, glaube ich. Also viel mit- also mitgehen bei anderen Lehrern und ja, beobachten, ja.
54	I: Okay, mhm. Dann vielen Dank nochmals für die Bereitschaft für das Interview. Du hast damit einen maßgeblichen Beitrag zu meiner Masterarbeit geleistet. Wie bereits anfangs erwähnt, bekommst du dann die wörtliche Transkription, alles wird anonymisiert und wenn du schließlich

nochmals zustimmst, werde ich das Datenmaterial auswerten, die Ergebnisse verschriftlichen und die Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen meiner Masterarbeit verwenden. Vielen Dank!

55 **B5:** Danke auch.

III. Kodierleitfaden (eigene Entwicklung und Darstellung)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel	deduktive/induktive Kategorien
K1 Rollenverständnis der Lehrperson	Subjektives Verständnis der Rolle der Lehrperson im fachpraktischen Unterricht	Hm, ich verstehe es so, dass ich halt begleite, also mir ist sehr wichtig, dass die Kinder viel ausprobieren dürfen und ich das eher, ja wie gesagt, begleite und so als Lernhelferin. Was ich eher wenig mache, ist so ganz genaue Vorgaben, also wirklich so, dass es so und so gemacht gehört, also ja, als Begleiterin würde ich sagen. (Lehrperson 2, Pos. 19)	Aussagen zum individuellen Rollenverständnis der Lehrperson	deduktiv
K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	Zentrale Aufgaben der Lehrperson im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung des fachpraktischen Unterrichts	Ja dadurch, dass ich hauptsächlich mit ihnen koche, ist es einmal erstens der Einkauf oder die Planung, die Erstellung der Rezepte, die Anleitung, also Erstellung der Rezepte mitsamt Anleitung, der Einkauf und die Einteilung der Schüler in Gruppen, wer was macht und dann im Endeffekt während dem Kochen die Betreuung. (Lehrperson 3, Pos. 20)	Aussagen zu wesentlichen Aufgaben, die die Lehrperson im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung des fachpraktischen Unterrichts übernimmt	deduktiv
K3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts	Chancen und Potenziale des fachpraktischen Unterrichts, aus Sicht der Befragten	Wie gesagt in meinem ersten Jahr habe ich eigentlich auch schon die Erfahrung gemacht, dass auch die Kinder, die sonst gerne Faxen machen	Aussagen zu Chancen und positiven Erfahrungen im fachpraktischen Unterricht	induktiv

			und Grenzen testen im Unterricht, im Kochunterricht eigentlich brav mitmachen, weil alle wollen essen. (Lehrperson 3, Pos. 74)		
K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht	Anmerkung: Diese Kategorie dient als inhaltliche Sammelkategorie für die nachstehenden zur Hauptkategorie K4 zugehörigen induktiv gebildeten Subkategorien. Es erfolgen keine direkten Codierungen auf dieser Ebene.				deduktiv
K4_1 Schüler*innenverhalten		Das (Arbeits-) Verhalten/die Einstellung der Schüler*innen oder der Umgang damit wird von der Befragten als Herausforderung im fachpraktischen Unterricht wahrgenommen	Da gibt es Schüler, die nicht wollen. Schüler, die zwar gerne essen, aber nicht kochen wollen, nicht abwaschen wollen, ihre Sachen nicht beinenderhaben und da habe ich auch im ersten, im ersten Jahr ähm (..) zu kämpfen gehabt. Und natürlich ist es dann schwierig, dass man sich eine Strategie-/ also das ist eine Herausforderung, dass man sich eine Strategie zurechtlegt, die dann auch hilft. (Lehrperson 3, Pos. 26)	Aussagen, die darauf schließen lassen, dass das (Arbeits-) Verhalten oder die Einstellung der Schüler*innen als herausfordernd empfunden wird	induktiv
K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen		Die räumlichen Gegebenheiten, der Zeitrahmen oder die Gruppengröße werden von der Befragten als Herausforderung im fachpraktischen Unterricht wahrgenommen	Dann ist generell die Küche auch eine Herausforderung, dadurch, dass es halt scharfe Gegenstände gibt, gefährliche Gegenstände, es gibt den Herd, es gibt den Ofen, es gibt verschiedene Quellen sich zu verletzen, ist auch eine große Herausforderung. (Lehrperson 1, Pos. 21)	Aussagen, die darauf schließen lassen, dass die strukturellen Rahmenbedingungen als herausfordernd empfunden werden.	induktiv

K4_3 Heterogenität	Die Heterogenität der Lernenden wird von der Befragten als Herausforderung im fachpraktischen Unterricht wahrgenommen	eine wichtige Herausforderung ist sicher, dass wir so viele Nationalitäten in der Gruppe haben und dass man die muslimischen Kinder genauso berücksichtigen muss wie die orthodoxen, christlichen, alle haben ihre Feiertage, alle haben ihre (lacht) Zeiten, wo sie fasten, wo sie essen und was sie essen, das ist eine große Herausforderung. (Lehrperson 4, Pos. 25)	Aussagen, die darauf schließen lassen, dass die Heterogenität der Lernenden als herausfordernd empfunden wird	induktiv
K4_4 Pannen	Unerwartete Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht	Pannen, die passieren oder so unerwart-/ unter Anführungszeichen unerwartete Sachen, wenn ich, was eben schon gelegentlich passiert ist, in meinem Rezept eine Zutat drinnen habe und die habe ich aber auf meinem Einkaufszettel vergessen und dann bräuchte man die aber. Und dann ist die aber nicht da. Da muss man dann kreativ sein, schauen was von dem was wir dahaben, wir haben eh eine Lade mit offenen Lebensmitteln, die halt/ also jetzt nicht Gemüse und solche Sachen, aber halt von Reis bis Kartoffeln, da muss man dann improvisieren. (Lehrperson 3, Pos. 76)	Aussagen, die unerwartete Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht beschreiben	induktiv

K4_5 Beurteilung	Die Beurteilung der Lernenden wird von der Befragten als Herausforderung im fachpraktischen Unterricht wahrgenommen	Im ersten Halbjahr war ich sehr blauäugig und sehr naiv und bin erst nach zwei Monaten darauf gekommen: Ich muss ja die Kinder auch bewerten. Ich muss ihnen ja auch Noten geben. Das heißt, ich muss sie beobachten, zusätzlich zu dem, dass ich alles vorbereite, ihnen helfe und dieses und jenes und außerdem muss ich sie auch noch beobachten und benoten und mir notieren, wie viel sie gemacht haben und so weiter und so fort. Und im zweiten Jahr/ Also im ersten Jahr, es ist mir halbwegs gut gelungen würde ich mal sagen, aber bei manchen habe ich vielleicht ein bisschen zu mild beurteilt, wo ich sage denen habe ich zu viel durchgehen lassen. (Lehrperson 3, Pos. 26)	Aussagen, die darauf schließen lassen, dass die Beurteilung der Lernenden als herausfordernd empfunden wird	induktiv
K5 Vergleich zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht	Classroom Management und damit verbundene Chancen und Herausforderungen im Vergleich zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht, aus Sicht der Befragten	es ist definitiv so, dass es halt oft chaotisch wird, weil eben so/ die Kinder sind dann auch es ist jetzt, wenn man in der Theorie lernt oder so, dann zeigt man so: Ja das ist so und das ist Fakt. Und in der Küche ist es oft so, dann sagen die Kinder: "Ja aber zuhause machen wir es immer so und so" und quasi, dass sie das irgendwie von zuhause/ wollen sie dann auch öfter nicht	Aussagen, die explizit Unterschiede zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht thematisieren.	induktiv

		abweichen von dem, wie sie es immer schon gemacht haben oder wie es auch die Eltern machen. (Lehrperson 2, Pos. 23)			
K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson	Anmerkung: Diese Kategorie dient als inhaltliche Sammelkategorie für die nachstehenden zur Hauptkategorie K6 zugehörigen deduktiv und induktiv gebildeten Subkategorien. Es erfolgen keine direkten Codierungen auf dieser Ebene.				deduktiv
K6_1 Unterrichtsvorbereitung	Vorgehensweise der Befragten bei der Vorbereitung des fachpraktischen Unterrichts; Tätigkeiten vor dem Unterrichtsbeginn	Und generell, ich plane halt meinen Unterricht einfach gut mit einer Unterrichtsplanung und jetzt gerade am Anfang ja noch sowieso viel, viel genauer eigentlich und schreibe mir halt auch dazu, welche Theorie ich dazu sagen kann und wo ich halt so/ markiere mir Sachen, wo ich jetzt ein Augenmerk darauflegen möchte und genau, also ich würde sagen Planung ist ein ganz wichtiger Punkt, aber halt trotzdem muss man dann auf die Situationen flexibel reagieren. (Lehrperson 2, Pos. 33)	Aussagen, die die Vorgehensweise bei der Vorbereitung des fachpraktischen Unterrichts beschreiben		deduktiv
K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	Auswahlkriterien der Rezepte und Speisen sowie Informationen zu Unterrichtsinhalten und zum Lehrstoff	ein wichtiger Teil ist auch, dass man abwaschen kann, aufräumen kann, abtrocknen kann. Das das wird eigentlich im ersten Lernjahr gemacht, dass sie das alles mal/ weil das können die ja nicht, das müssen sie alles zuerst mal lernen (lacht). Der Umgang mit	Aussagen, die sich auf die Auswahlkriterien der Rezepte und Menüs sowie auf den Lehrstoff beziehen		induktiv

		Geschirrtüchern, Putztüchern und die unterschiedlichen Putzmittel gehört genauso dazu, also die Handhabung vom Gerät, wie die Handhabung der Lebensmittel. (Lehrperson 4, Pos. 31) Also an unserer Schule haben wir Ernährung und Haushalt in der zweiten Schulstufe, also in der sechsten, in der siebten und in der achten. In der zweiten Schulstufe ist es Pflicht für alle, siebte und achte ist schwerpunktmäßig, da dürfen sie auswählen zwischen verschiedenen Schwerpunkten. Und in der zweiten Schulstufe haben wir zwei Unterrichtseinheiten zur Verfügung, halbjährig, das heißt 100 Minuten dauert der Unterricht. Das heißt, die 100 Minuten müssen dann aufgeschlüsselt werden in theoretischer Teil, praktischer Teil und eventuell/ und natürlich das Essen, gehört zum praktischen Teil dazu und eventuell dann Nachbereitung, falls noch Zeit ist. Da die Zeit da ziemlich knapp ist, muss das auch alles ganz straff organisiert werden. (Lehrperson 4, Pos. 15)	Aussagen zu organisatorischen Rahmenbedingungen und zur Unterrichtsorganisation am Schulstandort sowie zur didaktisch-methodischen Gestaltung des fachpraktischen Unterrichts, die sich nicht auf einzelne Unterrichtsphasen beziehen	deduktiv	
K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung	Schulorganisatorische Rahmenbedingungen des EH-Unterrichts, Unterrichtsorganisation und didaktisch-methodische Herangehensweise der Befragten bei der Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts				

K6_3_1 Einstiegsphase	Typischer Ablauf des fachpraktischen Unterrichts und didaktisch-methodische Herangehensweise der Befragten in der Einstiegsphase des fachpraktischen Unterrichts	Also die Kinder kommen halt zur Küche und grundsätzlich/ wir kochen nicht jede Einheit, aber eben oft oder meistens, dann wissen sie schon, wir haben da so eine Routine aufgebaut, dass sie sich die Hände waschen, dass sie sich die Schürzen anziehen, Haare zusammenbinden. Und dann sammeln wir uns im Esszimmer quasi, also in/ im Speiseraal, da setzen sie sich hin, dann besprechen wir die Rezepte einmal so wirklich durch theoretisch und teilen auch gleich ein, wer was kocht, und dann geht es auch schon in die Küche. (Lehrperson 2, Pos. 29)	Aussagen zum typischen Ablauf und der didaktisch-methodischen Gestaltung der Einstiegsphase	deduktiv
K6_3_2 Durchführungsphase	Typischer Ablauf des fachpraktischen Unterrichts und didaktisch-methodische Herangehensweise der Befragten in der Durchführungsphase des fachpraktischen Unterrichts (beim praktischen Arbeiten in der Schulküche)	Und dieses Jahr ist eben (räuspert sich) ist meine Klasse, wo ich Klassenvorstand bin/ sind 20 Schüler, das heißt es ist getrennt dann mit jeweils zehn Schülern, das ist eigentlich recht ru-/ recht übersichtlich und ja, wir machen eigentlich immer zwei Gruppen, die das selbe kochen mit maximal fünf Schülern drinnen und die würfle ich jedes Mal neu zusammen, damit jeder mal mit jedem/ Ich achte schon darauf, dass sie sich auch verstehen oder dass zumindest eine Freundin oder ein Freund	Aussagen zum typischen Ablauf und der didaktisch-methodischen Gestaltung der Durchführungsphase	deduktiv

			dabei ist, aber nicht immer derselbe. (Lehrperson 3, Pos. 62)		
K6_3_3 Essen	Typischer Ablauf des fachpraktischen Unterrichts und didaktisch-methodische Herangehensweise der Befragten bei der gemeinsamen Mahlzeit im fachpraktischen Unterricht	Dann wird gemeinsam gegessen und während dem Essen reden wir meistens: Was ist gut gegangen? Was ist gelungen? Was ist danebengegangen? Wieso ist es danebengegangen? Was müssen wir nächstes Mal beachten? (Lehrperson 4, Pos. 31)	Aussagen zum typischen Ablauf und der didaktisch-methodischen Gestaltung der Essensphase	deduktiv	
K6_3_4 Nachbereitungsphase	Typischer Ablauf des fachpraktischen Unterrichts und didaktisch-methodische Herangehensweise der Befragten in der Nachbereitungsphase des fachpraktischen Unterrichts	In manchen Gruppen funktioniert es selbstständig und ich muss niemanden einteilen, weil es eh gemacht wird, und in manchen Gruppen teile ich es ein, ist unterschiedlich. Muss auch sagen, dass ich teilweise so zwischendurch auch schon experimentiert habe und absichtlich nicht eingeteilt habe (lacht), damit ich schaue: Okay, wer denkt mit? Wen muss ich einteilen? (Lehrperson 1, Pos. 27)	Aussagen zum typischen Ablauf und der didaktisch-methodischen Gestaltungsphase	deduktiv	
K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	Individuelle Einstellung der Befragten zur Theorie-Praxis-Verknüpfung, sowie Umsetzungsmöglichkeiten im Fachunterricht	Also ganz viel geht so zwischendurch, also so wenn sie am kochen sind oder beim Essen und ich mache den Theorieflock gerne nach der/ nach dem Essen oder wenn wir, wenn wir, wenn wir schon ausgeräumt haben, weil je nachdem wie viel Zeit das bleibt. Weil Kochen ist ziemlich ein	Aussagen, die die individuelle Einstellung zur Theorie-Praxis-Verknüpfung im Fachunterricht widerspiegeln und Möglichkeiten der Umsetzung im schulischen Alltag beschreiben	deduktiv	

		straffer Stundenplan, beziehungsweise sehr anstrengend, dass sie fertig werden. Und wenn die Kinder neu im Unterricht sind, brauchen sie viel länger für das Praktische und dann ist es für mich anstrengend, wenn ich im Anschluss den Theorieblock mache und zurückgreife auf das, was sie gemacht haben. (Lehrperson 5, Pos. 29)			
K6_5 Gestaltung von Instruktionsphasen	Vorgehensweise der Befragten bei der Einführung neuer Handlungsschritte	Grundsätzlich halt mal bei der Rezeptbesprechung am Anfang, dass dann auch wirklich alle noch irgendwie hören, weil wenn wir dann in der Küche sind, ist das ja öfter das so, dass dann die einen weit-/die können gerade nicht weggehen dort, weil sie was rühren müssen und dann ist das halt so, bisschen chaotischer und darum eben bei der Rezeptbesprechung, aber auch wenn wir dann eben in der Küche werken, dass ich so die Schüler herkommen lasse und zentriere und dann nochmal was vorzeige oder bespreche. (Lehrperson 2, Pos. 35)	Aussagen, die sich auf die Gestaltung von Instruktionsphasen beziehen	deduktiv	
K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	Zielvorstellungen der Befragten hinsichtlich der Selbstständigkeit der Schüler*innen und Strategien/Unterrichtsarrangements zur Förderung der Selbstständigkeit der	Und dann versuche ich das noch einmal zu erklären beziehungsweise/oder ich erkläre dann einzelne Arbeitsschritte und ich möchte dann zum	Aussagen, die sich auf die Selbstständigkeit der Schüler*innen im fachpraktischen Unterricht beziehen	induktiv	

	Schüler*innen im fachpraktischen Unterricht	Schluss, dass die Schüler das Rezept in eigenen Worten wiedergeben. Das funktioniert so mehr schlecht (lacht) als recht, weil sie dann meistens schon irgendwie fadisiert sind und endlich in die Küche wollen kochen wollen und meistens lesen sie es dann nur noch einmal ab, aber mein Ziel ist es eigentlich, dass sie mit ihrem/ selbst im Kopf einmal durchgehen: Okay, welchen Schritt muss ich wann machen? Teilweise habe ich auch das Gefühl, wenn die Schüler das Rezept oder die Speise oder, ja, das schon kennen, dann ist es für sie einfacher, als wie, wenn sie es noch gar nicht kennen. (Lehrperson 1, Pos. 27)		
K6_7 Differenzierung	Die didaktisch-methodische Gestaltung des fachpraktischen Unterrichts wird an die individuellen Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Lernenden, sowie an die situativen Rahmenbedingungen angepasst.	Man muss dabei natürlich auch immer miteinrechnen, Kinder sind viel langsamer als Erwachsene und das Salatwasser kann ewig dauern, Karotten schälen, Äpfel schälen kann ewig dauern - muss es aber nicht. Und insofern man man kennt dann eh seine Kinder, wie schnell/ also man muss halt die Kinder kennenlernen: Wie schnell können die arbeiten? Wie geschickt sind sie? Wie oft muss ich etwas erklären, bevor sie es dann	Aussagen, die die Bedeutung von Differenzierung im fachpraktischen Unterricht verdeutlichen und Unterrichtssituationen beschreiben, in denen differenziert gearbeitet wird.	induktiv

		selbst umsetzen können? Wie oft müssen wir was üben? Und so weiter, das zeigt sich dann eh. (Lehrperson 3, Pos. 46)		
K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen	Unterrichtsphasen des fachpraktischen Unterrichts, in denen aus Sicht der Befragten vermehrt Unterrichtsstörungen auftreten	definitiv bei der Nahrungszubereitung, also wenn dann die Kinder so an den Kojen stehen und man hat halt nur zwei Augen als Lehrkraft und es ist öfter mit Gruppen, die ein bisschen schwieriger sind und man dreht sich weg und die machen schon irgendein Blödsinn, weil sie eben auch beim Kochen/ weiß nicht, also mit den Lebensmitteln, dann essen sie halt irgendwas, stopfen sich was rein oder so. (Lehrperson 2, Pos. 43)	Aussagen zu besonders störungsanfälligen Unterrichtsphasen im fachpraktischen Unterricht	deduktiv
K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	Arten von Unterrichtsstörungen, die von der Befragten im fachpraktischen Unterricht wahrgenommen werden	Dann rennen sie herum und haben sich gegenseitig mit mit den Geschirrtüchern oder fangen an, dass sie beim Abwaschen das Wasser rausspritzen oder was auch immer. Irgendwas fällt ihnen immer ein, womit man nicht gerechnet hat als Erwachsener (Lehrperson 3, Pos. 70)	Aussagen, die Aufschluss über die Art des Störverhaltens einzelner Schüler*innen oder Gruppen im fachpraktischen Setting geben	induktiv
K7_2 Ursachen für Unterrichtsstörungen	Ursachen der im fachpraktischen Unterricht auftretenden Unterrichtsstörungen, aus Sicht der Befragten	ich glaube auch, dass sie kein Interesse haben teilweise, wirkt so (!: Ja). Ja fehlendes Interesse, aber auch irgendwie/ die Dynamik in der Klasse ist sehr, teilweise sehr schwierig und deswegen kommt es auch	Aussagen zu möglichen Ursachen der auftretenden Unterrichtsstörungen	deduktiv

		sicher davon. Und in der anderen Gruppe ist es sicher auch dadurch, dass es die fünfte, sechste Stunde ist und die Konzentration nicht mehr so da ist. (Lehrperson 1, Pos. 47)		
K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/ (unerwarteten) Herausforderungen	Strategien der Befragten im Umgang mit Unterrichtsstörungen oder Pannen (s. K4_4)	Die Kinder werden ermahnt: Ich schaue, wann ich jetzt sehe: Da hüpfen/ Die hüpfen herum, die machen Faxen, in- zwischen ist mein erster Blick in die Runde: Was gibt es zu tun? Und dann wird dieses Kind, dass da gerade herumhüpft gleich einmal für diese Arbeit eingeteilt, weil es gibt immer irgendwas zu tun. Und wann es ist den Tisch abwischen, den Tisch decken, kaltes Wasser holen... Wir haben eine Zeit lang jetzt das Problem gehabt, dass wir kein kaltes Wasser in der Küche gehabt haben und ja die werden halt dann für alles, was mir so auf den ersten Blick auffällt, das zu tun ist, gleich einmal eingeteilt, weil wer Zeit hat zum Herumhüpfen hat offensichtlich nichts zu tun und dem muss man was zu tun geben, wenn er es nicht selbst sieht. Und damit habe ich diese Situation eigentlich normalerweise recht schnell wieder unter Kontrolle. (Lehrperson 3, Pos. 76)	Aussagen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und anderen (unerwarteten) Herausforderungen	deduktiv

K8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	Individuelle Sichtweise der Befragten zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	aber als ein guter Tipp, den ich dir geben kann, bevor du in dein erstes Unterrichtsjahr gehst: Je besser du die Störungen hast, desto weniger Störungen hast du. (Lehrperson 3, Pos. 72)	Aussagen, welche explizit den Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen thematisieren	deduktiv
K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	Kompetenzen der Lehrperson, die laut der Befragten für die erfolgreiche Umsetzung des Classroom Managements im fachpraktischen Unterricht von zentraler Bedeutung sind	Sie müssen sportlich sein (lacht). Sie müssen schnell sein und natürlich ja, es braucht einen ordentlichen Überblick über die Küche, dass man sich auskennt in der Küche und man muss auch Alternativen zur Hand haben, wenn Plan A nicht funktioniert, muss Plan B schon bereitstehen (lacht). (Lehrperson 4, Pos. 29)	Aussagen zu Kompetenzen der Lehrperson, die für das Classroom Management im fachpraktischen Unterricht wesentlich sind.	deduktiv
K9_1 Kompetenzaneignung	Persönliche Wege der Kompetenzaneignung im Bereich Classroom Management im fachpraktischen Unterricht	'Learning by doing' (lacht). Es ist jedes Mal anders, weil jedes Mal die Schüler auch wieder anders sind und andere Sachen mit-/ andere Kenntnisse mitbringen oder Vorkenntnisse. (Lehrperson 4, Pos. 41)	Aussagen darüber, wie sich die Lehrperson Kompetenzen im Bereich des Classroom Managements angeeignet hat	deduktiv
K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	Einschätzung der Kompetenzen in verschiedenen Bereichen des Classroom Managements im fachpraktischen Unterricht	Ich glaube, das kann ich <u>sehr</u> gut, weil ich einfach ein komplett strukturierter Typ bin und mir das auch einfach viel Sicherheit gibt, wenn ich weiß, dass die Unterrichtsstunde gut geplant ist und ja, also ich glaube, das, das kann ich ganz gut. (Lehrperson 2, Pos. 41)	Aussagen zur Selbsteinschätzung der eigenen Classroom Management-Kompetenzen	deduktiv

K10 Vorbereitung auf Classroom Management	Defizite in der aktuellen Lehrer*innen- und Lehrausbildung und Ideen, wie angefragte Lehrpersonen aus Sicht der Classroom Management im fachpraktischen Unterricht vorbereitet werden könnten	wenn man ältere Kollegen und Kolleginnen hat, die in diesem Fach schon Erfahrungen haben unbedingt fragen, was so die wichtigsten Tipps und Tricks sind, vorab. Ich glaube das ist eines der wichtigsten Dinge, weil an und für sich jede Gruppe ist individuell, viele Sachen, auf die ich jetzt im Laufe der letzten drei Jahre darauf gekommen sind/ bin, habe ich dir jetzt eh schon gesagt. Und ich gebe das auch sehr gerne weiter, weil ich denke mir, ich hätte das alles an Wissen durchaus brauchen können oder zumindest, dass ich besser darauf vorbereitet gewesen wäre, dass mir jemand gesagt hätte: "He auf das musst du aufpassen und he auf das musst du aufpassen." Vieles zeigt dann die Praxis eben selbst, aber ich glaube sich Tipps und Tricks von bereits erfahrenen Kollegen zu holen ist trotzdem Gold wert. (Lehrperson 3, Pos. 78)	Aussagen zu Verbesserungsfähigkeiten Rahmenbedingungen der aktuellen Lehrer*innen- und Lehrausbildung sowie Verbesserungsvorschläge, Ansätze und Empfehlungen zur besseren Vorbereitung angehender Lehrpersonen auf das Classroom Management	deduktiv
---	---	---	--	----------

IV. Zusammenfassung der codierten Segmente (eigene Entwicklung und Darstellung)

Dokument, Textstelle	Code K1	Codiertes Segment	Zusammenfassung
Lehrperson 1, Position 17	K1 Rollenverständnis der Lehrperson	„Ich würde sagen ich bin einmal (..) die Gruppenleiterin, die den Arbeitsprozess anleitet, aber auch dafür sorgt, dass es halbwegs funktioniert in der Küche, obwohl ich eigentlich darauf, darauf hinarbeite arbeite, dass sie, die Schüler, relativ selbstständig sind, aber manchmal funktioniert das halt nicht so gut (lacht). Ich würde sagen, ich habe ganz viele Augen, die auf jedem Schüler sind und schauen, dass alles funktioniert, dass es nicht ausartet, dass es nicht in einer Katastrophe endet. Ja, also ich habe/ ich würde sagen ich habe sehr viel Verantwortung und bin quasi die Gruppenleiterin so.“	Die Lehrperson übernimmt die Rolle der Gruppenleiterin: Sie leitet den Arbeitsprozess an, hat alle Schüler*innen im Blick und sorgt für einen reibungslosen Ablauf. Die Rolle ist mit viel Verantwortung verbunden.
Lehrperson 1, Position 19	K1 Rollenverständnis der Lehrperson	„Und dann werden verschiedene Themen theoretisch besprochen und dann gibt es meistens aber trotzdem noch einen praktischen Einschub, wie zum Beispiel eine Verkostung oder das Basteln eines Saisonkalenders, sowas in die Richtung. Und ich bin da quasi die anleitende Person, möchte aber schon, dass die Schüler halbwegs selbstständig arbeiten.“	Die Lehrperson leitet das praktische Arbeiten an und möchte, dass die Schüler*innen möglichst selbstständig arbeiten.
Lehrperson 2, Position 19	K1 Rollenverständnis der Lehrperson	„Hm, ich verstehe es so, dass ich halt begleite, also mir ist sehr wichtig, dass die Kinder viel ausprobieren dürfen und ich das eher, ja wie gesagt, begleite und so als Lernhelferin. Was ich eher wenig mache, ist so ganz	Die Lehrperson übernimmt die Rolle der Begleiterin, der Lernhelferin: Die Schüler*innen dürfen viel ausprobieren

Lehrperson 3, Position 18	K1 Rollenverständnis der Lehrperson	genaue Vorgaben, also wirklich so, dass es so und so gemacht gehört, also ja, als Begleiterin würde ich sagen.“	und nur selten gibt es strikte, detaillierte Vorgaben.
		Ähm (..) meine Rolle als Lehrperson, ich bin einerseits jemand, der vorgibt, was gekocht wird. Ich nehme zwar einerseits auch Wünsche der Schüler/ greife ich auf, so gut es geht, aber man kann nicht jeden/ jedes Mal Schnitzel machen oder manche Sachen sind einfach zu aufwendig für zwei Stunden, das heißt, ja, die Schüler müssen dann kochen, was ich vorgebe. Auf der einen Seite, ich bin auch diejenige die einkauft. Mal schauen nächstes Jahr sind meine Schüler in der vierten Klasse, also wir haben Kochen in der dritten/ oder Kochen, Ernährung und Haushalt ist bei uns hauptsächlich Kochunterricht, weil wir noch einen Schwerpunkt auch haben, „Gesundheit und Soziales“, und da mache ich dann mehr Theorie. Und im EH-Unterricht, wann wenn wir kochen, dann kaufe derzeit <u>ich</u> immer ein, weil meine Schüler sind jetzt in der dritten Klasse und nächstes Jahr werde ich eher die Schüler einkaufen lassen, weil da sind sie dann in der Vierten, da kann man ihnen das schon zutrauen. Ansonsten bin ich/ lasse ich sie eigentlich sehr selbstständig arbeiten. Sie bekommen von mir das Rezept, also eigentlich auch genau aufgeschrieben, wann was zu tun ist und das sollen sie auch lesen. Es kommt sehr oft vor, dass sie dann zu mir kommen: "Frau ((Name der Lehrperson)) ich brauche Sie! Frau ((Name der Lehrperson)) was kommt als nächstes? Was passiert als	Die Lehrperson übernimmt grundlegende Aufgaben, wie die Auswahl der Rezepte und den Einkauf. Für das fachpraktische Arbeiten stellt sie den Schüler*innen strukturierte Rezepte und Anleitungen zur Verfügung und legt großen Wert auf die selbstständige Arbeitsweise der Schüler*innen. Unterstützung erfolgt nur im Notfall, z.B. wenn etwas anbrennt oder ein wichtiger Arbeitsschritt übersehen wurde – die Schüler*innen sollen lernen, mit klaren schriftlichen Anweisungen zu arbeiten und die Konsequenzen ihres Handelns selbst zu tragen.

		nächstes? Was muss ich als nächstes machen?" Und dann ist meine Standardantwort inzwischen: "Was sagt das Rezept?" (!: Ja (lacht)) "Weiß ich nicht." "Wo ist dein Rezept?" "Weiß ich nicht." (lacht) Und ja da steht es meistens wortwörtlich dort (räuspert sich) sehr schön eigentlich auch in Schritte gegliedert, noch besser geht es nicht und das müssen sie dann befolgen, was dort steht. Und ich helfe nur dann, wenn es wirklich nicht anders geht, wann wirklich Not am Mann ist: "Da brennt was an" oder "Ich habe was übersehen" oder "Ich kenne mich nicht aus was da gemeint ist" oder sonst irgendwas. Ich bin auch so die ganze Stunde sehr fleißig beschäftigt, aber ich habe die Erfahrung gemacht, wenn man ihnen zu viel hilft, dann machen sie gar nichts und haben beim nächsten Mal wieder keine Ahnung von nichts. Daher kriegen sie eben von mir die Anleitung und müssen sich an die Anleitung halten. Und wenn was schief geht, springe ich ein (..) rette was zu retten ist und den Rest müssen sie so essen, wie sie es gekocht haben (!: Ja, okay, mhm unv.). Wenn man nicht auf das Rezept schaut, sondern improvisiert, kann es gut gehen, aber muss nicht immer.	
Lehrperson 5, Position 17	K1 Rollenverständnis der Lehrperson	„Die Rolle ist, dass ich den Schülern was zeige, oder verschiedene Möglichkeiten zeige und sie das dann umsetzen im praktischen Unterricht, wobei es nicht darum geht, dass sie genau das machen, das ich sage, sondern dass sie sich auch selbst die	Die Lehrperson zeigt den Schüler*innen etwas vor, bzw. zeigt verschiedene Handlungsmöglichkeiten. Die Schüler*innen müssen die Anweisungen nicht strikt befolgen, sondern dürfen

			Zusammensetzung von verschiedenen Zutaten selbst verändern und entscheiden dürfen.“	experimentieren und eigene Entscheidungen treffen.
Dokument, Textstelle	Code K2	Codiertes Segment	Zusammenfassung	
Lehrperson 1, Position 19	K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	„das Besprechen des Unterrichtsverlaufes, der Unterrichtsziele, das Anleiten von Arbeitsprozessen“	Zu den zentralen Aufgaben der Lehrperson zählen das Besprechen des Unterrichtsverlaufes, der Unterrichtsziele und das Anleiten von Arbeitsprozessen.	
Lehrperson 2, Position 21	K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	„Also ich gebe ihnen immer mal so <u>Handlungstipps</u> , und ich finde das auch wichtig als Lehrkraft, also quasi meine Aufgabe, dass ich ihnen auch mal zeige, wie es jetzt/ wie man zum Beispiel eine Zwiebel schneidet, wie das jetzt wirklich gemacht gehört oder wie man es machen könnte. Also dass man das schon vorzeigt. Ähm (..) ähm, was sind noch meine Aufgaben? Natürlich auch die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten und was sind noch meine Aufgaben? Einen ansprechen Unterricht zu gestalten, ja.“	Als zentrale Aufgaben der Lehrperson werden das Vorzeigen der professionellen Arbeitstechnik (Handlungstipps), die Gewährleistung der Sicherheit der Schüler*innen und die ansprechende Gestaltung des Unterrichts angesehen.	
Lehrperson 3, Position 18	K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	„ich bin einerseits jemand, der vorgibt, was gekocht wird. Ich nehme zwar einerseits auch Wünsche der Schüler/ greife ich auf, so gut es geht, aber man kann nicht jeden/ jedes Mal Schnitzel machen oder manche Sachen sind einfach zu aufwendig für zwei Stunden, das heißt, ja, die Schüler müssen dann kochen, was ich vorgebe. Auf der einen Seite, ich bin auch diejenige die einkauft. Mal schauen nächstes Jahr sind meine Schüler in der vierten Klasse, also wir haben Kochen in	Zentrale Aufgaben, die die Lehrperson übernimmt, sind die Auswahl der Rezepte und der Einkauf.	

		der dritten/ oder Kochen, Ernährung und Haushalt ist bei uns hauptsächlich Kochunterricht, weil wir noch einen Schwerpunkt auch haben, „Gesundheit und Soziales“, und da mache ich dann mehr Theorie. Und im EH-Unterricht, wann wenn wir kochen, dann kaufe derzeit <u>ich</u> immer ein, weil meine Schüler sind jetzt in der dritten Klasse und nächstes Jahr werde ich eher die Schüler einkaufen lassen, weil da sind sie dann in der Vierten, da kann man ihnen das schon zutrauen.“	
Lehrperson 3, Position 20	K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	„Ja dadurch, dass ich hauptsächlich mit ihnen koche, ist es einmal erstens der Einkauf oder die Planung, die Erstellung der Rezepte, die Anleitung, also Erstellung der Rezepte mitsamt Anleitung, der Einkauf und die Einteilung der Schüler in Gruppen, wer was macht und dann im Endeffekt während dem Kochen die Betreuung.“	Die zentralen Aufgaben der Lehrperson umfassen den Einkauf, die Erstellung der Rezepte/Anleitungen, die Gruppeneinteilung der Schüler*innen und die Betreuung während des Kochens.
Lehrperson 3, Position 26	K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	„Im ersten Halbjahr war ich sehr blauäugig und sehr naiv und bin erst nach zwei Monaten darauf gekommen: Ich muss ja die Kinder auch bewerten. Ich muss ihnen ja auch Noten geben. Das heißt, ich muss sie beobachten, zusätzlich zu dem, dass ich alles vorbereite, ihnen helfe und dieses und jenes und außerdem muss ich sie auch noch beobachten und benoten und mir notieren, wie viel sie gemacht haben und so weiter und so fort.“	Eine zentrale Aufgabe ist die Beurteilung der Lernenden. Die Lehrperson muss die Schüler*innen beobachten und Aufzeichnungen machen.
Lehrperson 4, Position 19	K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	„am Anfang den Schülern die absoluten Basics beibringen: Wie halte ich ein Messer? Wie gehe ich mit	Eine zentrale Aufgabe besteht darin, den Schüler*innen am Anfang die absoluten Grundlagen beizubringen

		Schneidwerkzeugen um? Die Grundbegriffe kennenlernen: kochen, dünsten, backen, braten.“	(Umgang mit Arbeitswerkzeugen, Grundbegriffe)
Lehrperson 4, Position 21	K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	„Also die zentralen Aufgaben ist einfach, dass sie der richtige Umgang und die Wertschätzung natürlich auch von Lebensmitteln kennenlernen, dass sie Respekt vor Lebensmitteln haben, dass sie sie so verwenden, dass sie nicht verschwendet werden und wir schauen, also wir schauen wirklich darauf, dass wir nur so viel verwenden, wie wir brauchen, dass wir keinen Überschuss haben und dass es reicht“	Eine zentrale Aufgabe ist die Vermittlung eines wertschätzenden Umgangs mit Lebensmitteln. Im Unterricht wird darauf geachtet, dass keine Lebensmittel verschwendet werden, und die Mengen werden an die Gruppengröße angepasst.
Lehrperson 5, Position 17	K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	„dass ich den Schülern was zeige, oder verschiedene Möglichkeiten zeige und sie das dann umsetzen im praktischen Unterricht“	Das Vorzeigen von Handlungen oder Handlungsmöglichkeiten ist eine zentrale Aufgabe der Lehrperson.
Lehrperson 5, Position 19	K2 Zentrale Aufgaben der Lehrperson	„Also noch einmal eine zentrale Aufgabe ist für mich das miteinander kochen, gute Lebensmittel zu verwenden, saisonal, regional und miteinander zu essen, also das gemeinsame Essen am Tisch und ja im Austausch zu sein mit den Kindern.“	Zu den zentralen Aufgaben der Lehrperson gehören die Auswahl qualitativer, saisonaler und regionaler Lebensmittel, das gemeinsame Zubereiten und Einnehmen der Mahlzeit und der Austausch mit den Schüler*innen.

Dokument, Textstelle	Code K3	Codiertes Segment	Zusammenfassung
Lehrperson 3, Position 26	K3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts	„Ansonsten muss ich sagen meine Erfahrung zeigt, dass vor allem Kinder, die während dem Unterricht gerne aufstehen, herumlaufen, es kaum schaffen, dass sie leise sind und so weiter und so fort, die sind im	Schüler*innen, die im regulären Unterricht oft durch Unruhe auffallen, arbeiten im Kochunterricht meistens sehr engagiert, da sie Möglichkeiten zur

		Kochunterricht meistens sehr engagiert. Erstens, weil man sich in der Küche relativ frei bewegen de-/ kann, weil man neben dem Kochen auch ein bisschen quatschen kann, weil sie zusammenarbeiten können oder müssen mit ihren Schulkollegen und -kolleginnen, mit denen sie doch meistens befreundet sind, und vor allem sie können es hinterher essen und sie sind mit beiden Händen im Teig und das gefällt ihnen (!: Ja). Also (!: Doch noch was Positives (unv.)) in den allermeisten Fällen sind auch die, ich sage einmal vorsichtig die schlimmsten Schüler, und das sage ich unter Anführungszeichen, also die Schüler, mit denen man sonst während dem Unterricht öfters Schwierigkeiten hat, sind im Kochunterricht eigentlich brav und engagiert und wollen dann auch was Gutes essen und sie wissen da muss man auch selbst was tun, weil die Frau ((Name der Lehrperson))) stellt sich nicht hin und kocht ihnen was.“	Bewegung haben, mit ihren Kolleg*innen zusammenarbeiten dürfen, sehr praxisnah arbeiten dürfen und durch das gemeinsame Essen als Ziel motiviert werden. Normalerweise sind auch die schwierigsten Schüler*innen brav und tragen ihren Teil zur Zielerreichung bei.
Lehrperson 3, Position 34–36	K3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts	„Ach die Tochter war schon eine ganze Woche, seit sie gewusst hat wir kochen Fisch, war sie: Ah sie will nicht in die Schule gehen, weil sie mag keinen Fisch und nein sie isst nur Fischstäbchen. Und dieses und jenes, und: Oh sie will diesen Fisch nicht kochen und sie will ihn auch nicht essen und sie wird hungrig heimkommen. Also die war schon den ganzen Tag dann irgendwie unruhig und dann ist sie aber satt heimgekommen und hat gesagt: "Der Fisch war wirklich lecker." Und das hat sie mir dann/ hat mir dann die Mama am nächsten Tag/ hat mir das erzählt und hat gesagt: "Das	Eine Schülerin, die keinen Fisch mag, wollte wegen dem Kochunterricht nicht in die Schule und war den ganzen Tag schlecht gelaunt. Schlussendlich hat sie den Fisch probiert und fand ihn lecker. Die Mutter war begeistert und wollte das Rezept. Es wird als kleines Erfolgserlebnis empfunden, wenn es den Schüler*innen am Ende doch schmeckt.

		Rezept müssen Sie mir geben! Wenn mein Kind sonst nie Fisch isst und da hat es geschmeckt, dann brauche ich das Rezept!" I: Mai, ja das (unv.) eine schöne Erfahrung. B3: Das sind dann kleine Erfolgserlebnisse, wenn es dann (..) die Kinder doch mögen."	
Lehrperson 3, Position 44	K3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts	„Und das war ein tolles Erlebnis auch für die Kinder, weil die waren total stolz auf sich und haben das daheim dann der Mama gezeigt und "Ich muss noch ein Foto machen" und so weiter und so fort, weil sie sich das auch gewünscht haben, dass sie da ihre eigene Kultur da mitnehmen, aber da waren wir wirklich alle beieinander und haben dann auch gemeinsam das gemacht.“	Die Schüler*innen haben sich gewünscht, ein Gericht aus ihrer eigenen Kultur mitbringen zu dürfen und es war ein tolles Erlebnis, weil die ganze Gruppe zusammengearbeitet hat und alle sehr stolz auf sich waren.
Lehrperson 3, Position 74	K3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts	„Wie gesagt in meinem ersten Jahr habe ich eigentlich auch da schon die Erfahrung gemacht, dass auch die Kinder, die sonst gerne Faxen machen und Grenzen testen im Unterricht, im Kochunterricht eigentlich brav mitmachen, weil alle wollen essen.“	Auch verhaltensauffällige Schüler*innen arbeiten im fachpraktischen Unterricht brav mit, weil alle anschließend essen wollen.
Lehrperson 4, Position 43	K3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts	„Ich koche oft die Sachen zum ersten Mal, wenn wir es gemeinsam in der Küche machen, weil durch das, dass wir viele ausländische Schüler haben, die bringen dann Rezepte mit und wir probieren das einfach aus (I: Ja). Und durch die Erfahrung von mir gelingt das eigentlich meistens.“	Es werden Rezepte von Schüler*innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund mitgebracht und gemeinsam ausprobiert. Durch die Erfahrung der Lehrperson gelingen die Gerichte meistens.

Lehrperson 4, Position 47	K3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts	„In der Praxis, also der praktische Teil, das macht am meisten Spaß.“	Der fachpraktische Unterricht macht Spaß.
Lehrperson 4, Position 55	K3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts	„Dass einfach einmal einer ausgeschlossen wird und in den Nebenraum muss, dort irgendeine Tätigkeit, Be- steck oder keine Ahnung, irgendeine Vorbereitungsarbeit machen. Es kommt relativ selten vor eigentlich, weil die meisten tun es ja gerne. Es macht ihnen ja Spaß, (!: Ja) aber ohne Disziplin läuft es nicht.“	Es kommt selten vor, dass Schüler*innen vom fachpraktischen Unterricht ausgeschlossen werden, da die meisten gerne praktisch arbeiten und es ihnen Spaß macht.
Lehrperson 5, Position 23	K3 Chancen des fachpraktischen Unterrichts	„Meine Erfahrung ist, dass sie, alle Kinder oder fast alle Kinder praktisch sehr gerne arbeiten. In der Theorie, also wenn wir so Ernährungs- äh -themen bearbeiten, da ist die Aufmerksamkeitsspanne sehr gering. Also das Praktische, das lieben sie.“	Alle, bzw. fast alle Schüler*innen arbeiten sehr gerne praktisch, sie lieben es.

Dokument, Textstelle	Code K4	Codiertes Segment	Zusammenfassung
Lehrperson 1, Position 17	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„obwohl ich eigentlich darauf hinarbeite, dass sie, die Schüler, relativ selbstständig sind, aber manchmal funktioniert das halt nicht so gut (lacht).“	Eine Herausforderung ist die mangelnde Selbstständigkeit der Schüler*innen.
Lehrperson 1, Position 21	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Dann generell das Schülerverhalten kann manchmal auch eine Herausforderung sein (lacht), wie wir alle wissen.“	Das Verhalten der Schüler*innen stellt eine Herausforderung dar.
Lehrperson 1, Position 23	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht >	„Ich würde auch sagen die Selbstständigkeit, auch wenn ich sehr darauf poche, dass sie selbstständig arbeiten, scheitert es manchmal halt daran.“	Eine Herausforderung ist die mangelnde Selbstständigkeit der Schüler*innen.

	K4_1 Schüler*innenverhalten		
Lehrperson 1, Position 35	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„muss auch ehrlicherweise dazu sagen, auch wenn es den Schülern nicht so viel Spaß macht, ich lasse sie ganz gerne schreiben, weil es halt auch für mich sehr angenehm ist, dann zwischendurch. Ja, ich muss auch sagen, die zwei Klassen, in denen ich bin, die sind sehr, im Vergleich zu anderen Gruppen oder zu anderen Klassen, sehr laut“	Die Lautstärke der Klassen wird als herausfordernd beschrieben.
Lehrperson 1, Position 45	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„also wie erwähnt meine zwei Klassen sind sehr (...) äh laut und speziell (lacht) und es gab auch in der einen Klasse ein paar Ausreißer, die den Unterricht sehr schwierig gemacht haben“	Als Herausforderung wird die Lautstärke der Klassen und das Verhalten einzelner Schüler*innen genannt.
Lehrperson 1, Position 53	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Das Problem war in dem Fall: Ich konnte diesen Schülern nicht vertrauen, dass sie dann nur im Nebenraum sitzen, ist nämlich auch passiert, dass dann der Schüler weggelaufen ist, deswegen, also ich habe es dieses Schuljahr auch gehandhabt, aber das waren wirklich/oder war wirklich ein sehr schwieriger Schüler, dass ich dann gesagt habe: "Okay, ich kann dich nicht mitnehmen in den Unterricht und du bist jetzt entweder/sitzt bei der Klassenvorständin oder bei der Direktion." Ist keine langfristige Lösung, aber war/ in dem Fall konnte ich nicht anders, weil dieser Schüler teilweise auch keinen Respekt vor mir hatte und wenn ich den nicht 'handlen' kann, dann kann ich auch keinen Unterricht führen. Ich habe gesagt, ich/ es geht nicht, dass er im Nebenraum sitzt, weil der haut ab und ich habe aber die Aufsichtspflicht und wenn da irgendwas	Eine Herausforderung sind Schüler*innen, die respektlos sind, sich weigern mitzuarbeiten und denen man nicht vertrauen kann, weil sie weglaufen, wenn sie unbeaufsichtigt sind. Das geht so weit, dass die Lehrperson sich nicht in der Lage sieht ihren Unterricht durchzuführen, ihrer Aufsichtspflicht nachzukommen und die Sicherheit der Schüler*innen zu gewährleisten.

		passiert, dann ist das mein Problem und ich kann einen/ einfach keinen Unterricht machen oder die Sicherheit gewährleisten, wenn sich wirklich ein Schüler weigert, mitzukochen, mitzuarbeiten, die anderen Schüler nicht die ganze Zeit zu nerven oder zu beschimpfen oder was auch immer.“	
Lehrperson 1, Position 55	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Während der Stunde generell/ Ich finde das sehr schwierig Konsequenzen irgendwie zu haben, weil eigentlich soll der praktische Unterricht ja Spaß machen und alle sollten mitmachen und ich möchte da jetzt niemanden ausschließen, deswegen das mit der Direktion war eigentlich die Ausnahme und wirklich ein sehr schwieriger Fall“	Die Durchsetzung von Konsequenzen bei Störverhalten während der Stunde wird als herausfordernd empfunden, da der fachpraktische Unterricht Spaß machen sollte und die Lehrperson niemanden ausschließen möchte.
Lehrperson 2, Position 23	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Und generell, das Classroom Management, es ist einfach die Lautstärke“	Die Lautstärke wird als Herausforderung wahrgenommen.
Lehrperson 3, Position 26	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Da gibt es Schüler, die nicht wollen. Schüler, die zwar gerne essen, aber nicht kochen wollen, nicht abwaschen wollen, ihre Sachen nicht beieinanderhaben und da habe ich auch im ersten, im ersten Jahr ähm (..) zu kämpfen gehabt. Und natürlich ist es dann schwierig, dass man sich eine Strategie-/ also das ist eine Herausforderung, dass man sich eine Strategie zu-rechtlegt, die dann auch hilft.“	Die fehlende Motivation und Mitarbeit der Schüler*innen wurde vor allem im ersten Dienstjahr als Herausforderung empfunden, ebenso wie die Entwicklung einer Strategie, um mit solchen Situationen umzugehen.
Lehrperson 3, Position 26	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Im zweiten Jahr habe ich es dann besser gemacht, weil wenn man dann zu spät/ wenn man schon drinnen ist im im Jahr und dann während dem Jahr ein	Es ist eine Herausforderung, wenn man während des Unterrichtsjahres ein neues Benotungssystem einführt, da sich das einzelne Schüler*innen nicht

		System einführt, das wird nicht gut angenommen. Das ist dann, das ist dann ein wenig schwierig manchmal, vor allem wenn man im ersten Dienstjahr ist und wie ich mit der vierten Klasse dasteht und da sind ein paar Burschen, die sich das nicht gefallen lassen oder die einfach gerne provozieren.“	gefallen lassen und ständig provozieren.
Lehrperson 3, Position 26	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Aber ich habe wirklich im ersten Jahr einen Schüler, oder zwei Schüler gehabt, die haben eigentlich nichts getan. Sobald ich mich umgedreht habe, waren die wieder dahin. Niemand wollte mit denen zusammenarbeiten. Ich habe meine liebe Not gehabt. Ich habe jede Stunde mit ihnen/ sie ermahnen können und ich habe im Endeffekt die ganze Stunde neben ihnen stehen müssen, damit die überhaupt ihre Sachen schneiden. Dabei waren sie dann/ oder schneiden und schnippeln und garen und kochen und braten und was auch immer. Und sie waren dabei unglaublich langsam, unmotiviert und un-/ überhaupt nicht sorgfältig. Ich habe mich natürlich sehr geärgert.“	Als Herausforderung werden Schüler*innen angesehen, die nicht mitarbeiten, mit denen niemand zusammenarbeiten möchte, die ständig ermahnt und kontrolliert werden müssen, damit sie überhaupt arbeiten – wobei sie dann langsam, unmotiviert und nicht sorgfältig sind.
Lehrperson 3, Position 30	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Ich habe schon ein, zwei, drei Schüler gehabt, mit denen ich wirklich meine Schwierigkeiten gehabt habe. Aber das hat sich dann/ entweder hat es sich gegeben, eben wie in dem Fall von den zwei, von den zwei Schülern, die dann mit ihrem Vierer nicht glücklich waren und im ersten Jahr habe ich einen Schüler gehabt, der war einfach nicht mehr motiviert, aber nicht nur bei mir, sondern, also nicht nur im Kochunterricht, sondern generell in allen Fächern. Und ja, da hat es	Das Verhalten einzelner Schüler*innen ist sehr herausfordernd. Ein Schüler war z.B. einfach nicht mehr zu motivieren, generell in allen Unterrichtsfächern. Er war teilweise auch sehr respektlos.

		mich getröstet, dass es nicht an mir liegt (!: Ja) und an meinem Unterricht, sondern das habe ich dann einfach akzeptieren müssen: Ja gut, da schaut nicht mehr raus als wie ein Vierer (!: Ja (unv.)). Was soll man machen? Der macht nicht mit, der will nicht. Ich kann mich jetzt selbst fertig machen und ihn, aber er war einfach nicht zu motivieren. Und er war auch zeitweise sehr respektlos“	
Lehrperson 3, Position 33–34	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„I: Nein aber das kann ich mir vorstellen, dass das manchmal schwierig ist, wenn es/ wenn die die Kinder so (..) unterschiedliche Präferenzen haben und Ansprache (lacht), ja. B3: Ja, ich sage auf Unverträglichkeiten stelle ich mich ein, weil das ist wichtig, aber wenn wir dann Fisch kochen und dann heißt es: "Das mag ich nicht, ich mag keinen Fisch (!: Ja) und ich mag dieses nicht und jenes nicht"/ Beim letzten Mal, ich habe/ da haben wir eben den Fisch gekocht, meine Fischpfanne, also mit, mit so einer Paprikasoße und den Fisch angeröstet und Paprika dazu und und Reis dazu. Und ich habe am nächsten Tag die KEL-Gespräche, also die Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräche gehabt und da hat mir dann die Mama gesagt: Ach die Tochter war schon eine ganze Woche, seit sie gewusst hat wir kochen Fisch, war sie: Ah sie will nicht in die Schule gehen, weil sie mag keinen Fisch und nein sie isst nur Fischstäbchen. Und dieses und jenes, und: Oh sie will diesen Fisch nicht kochen	Eine Herausforderung sind Schüler*innen, die aus reiner Abneigung oder aufgrund von Vorurteilen bestimmte Speisen – wie z.B. Fisch – ablehnen.

		und sie will ihn auch nicht essen und sie wird hungrig heimkommen.“	
Lehrperson 3, Position 48	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Von dem her, aus den vorherigen Jahren habe ich mir gewisse Erfahrungen mitgenommen, unter anderem, wenn ich drei Kindern sage, sie sind für die Hauptspeise zuständig, sagen wir Reisfleisch, ähm (..) dann machen alle gleichzeitig das Gleiche (...) und dann hast du da das Fleisch und du hast drei Kinderpaare, drei Kinderhändepaare, die an dem Fleisch herumschnippeln und du hast drei Bretter angepatzt, wo das Fleisch darauf ist. Und danach schneiden sie den Zweibel oder vorher schneiden sie von mir aus den Zweibel, zu dritt. Und danach schneiden sie das Fleisch, zu dritt. Und das kann man nicht voraus- äh voraussetzen bei den Kindern, dass sie wissen, okay, sie müssen sich die Arbeit aufteilen: Du schneidest das, du schneidest das, du machst das, du holst den Reis. Dieses effiziente Arbeiten, das kann man von den Kindern noch nicht verlangen“	Es ist eine Herausforderung, dass Schüler*innen oft nicht wissen, wie sie Aufgaben effizient aufteilen können. So kann es zu chaotischen Situationen kommen, wenn mehrere Schüler*innen an einer Speise arbeiten und alle gleichzeitig den gleichen Arbeitsschritt machen.
Lehrperson 3, Position 60	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„weil sie auch in einem Alter waren, wo sie dann mit gewissen Leuten nicht zusammenarbeiten wollten oder mit anderen lieber zusammenarbeiten wollten, aber dann nicht wirklich gearbeitet haben, sondern eher lieber gequatscht haben oder irgendwie gebildet. Also da habe ich dann diese Gruppen gebraucht, dass ich einfach (...) (I: Ja) Gruppen habe, die/ wo auch wirklich gearbeitet wird (räuspert sich). Dass ich mir mit der Disziplinierung da halt auch leichter tue“	Das Alter der Schüler*innen wird als herausfordernd angesehen, da sie in bestimmten Gruppenkonstellationen nicht arbeiten wollen und in ihren bevorzugten Gruppen nicht arbeiten, sondern quatschen oder herumalbern.

Lehrperson 3, Position 72	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Das muss man sich alles vorher überlegen, weil es wird stressig dann in der Küche, wenn die Kinder herumstehen und sobald die mal herumhüpfen und und ihren Kasperl machen, dann wird es schwierig, dass man die wieder zurückholt in den Unterricht.“	Wenn die Unruhe einmal entstanden ist, ist es eine Herausforderung, die Schüler*innen wieder in den Unterricht zurückzuholen.
Lehrperson 4, Position 59	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Wenn man in eine vierte Klasse rein/ okay vierte Klasse geht auch, dritte Klasse ist schwierig, weil da weiß man nicht, was sie schon für Basics haben und die sind dann/ die stecken voll in der Pubertät, da sind manche schwierig“	Die Schüler*innen der dritten Klasse gelten als herausfordernd, da diese in der Pubertät sind.
Lehrperson 5, Position 15	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_1 Schüler*innenverhalten	„Und wir haben vor 16 Jahren mit Drittklässlern, also siebte Schulstufe begonnen und jetzt die sechste Schulstufe und für mich war es in der sechsten Schulstufe einfacher wie in der siebten Schulstufe, weil die pubertäre hm ja Haltung ist schon bisschen/ war bisschen schwieriger, ja.“	Die pubertäre Haltung der Schüler*innen der siebten Schulstufe wird als Herausforderung empfunden.
Lehrperson 1, Position 21	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Dann ist generell die Küche auch eine Herausforderung, dadurch, dass es halt scharfe Gegenstände gibt, gefährliche Gegenstände, es gibt den Herd, es gibt den Ofen, es gibt verschiedene Quellen sich zu verletzen, ist auch eine große Herausforderung.“	Die vielen Gefahrenquellen in der Küche werden als große Herausforderung wahrgenommen.
Lehrperson 1, Position 27	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Ja, dann wird gekocht und ich muss sagen mit dem Zeitmanagement, ich habe es noch nicht so ganz raus (lacht), ich gebe zu (!: Das kann ich mir vorstellen am Anfang), ja. Und also jetzt in der letzten Einheit habe ich ihnen das Zeitlimit gegeben und habe gesagt so <u>circa</u> nach einer halben, Dreiviertelstunde sollte alles	Das Zeitmanagement stellt eine Herausforderung dar. Manchmal gelingt es rechtzeitig zu essen, manchmal nicht.

		im Ofen sein, damit es sich rechtzeitig ausgeht mit dem Essen, hat natürlich nicht funktioniert (lacht). Es hat mich auch nicht überrascht. Ja, ich schaue meistens/ Es läutet bei uns immer um 50 und ich versuche dann immer so gegen halb zu essen, (...) manchmal funktioniert es, manchmal funktioniert es nicht (lacht).“	
Lehrperson 1, Position 33	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Also ich würde sagen in den 100 Minuten sehr knifflig, gerade für mich am Anfang. Ich fand das super-schwierig. Es ist bestimmt möglich, nur, also ich für mich selbst, habe entschieden, dass ich das jetzt, wo ich noch nicht so viel Erfahrung habe, quasi trenne und einmal praktischen Unterricht mache mit dem Kochen und einmal theoretischen Unterricht mit dem/ mit der Theorie und immer eh einen kleinen Praxisteil, ist dann eigentlich eh quasi die Verknüpfung, aber halt nicht jetzt mit dem Kochen an sich. Also (I: Okay) ich glaube das kommt mit der Erfahrung, aber dadurch, dass ich in der Praxis noch nicht so viel Erfahrung habe, finde ich es noch relativ schwierig das (I: Ja) so zu verknüpfen, wie es teilweise irgendwie in welchen Begleitseminaren gefordert wird.“	Die Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis in den zwei Stunden wird als große Herausforderung empfunden. Es wird angenommen, dass das Verknüpfen mit zunehmender Erfahrung leichter gelingen wird.
Lehrperson 2, Position 23	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„dann kommt es an die Gruppen/ auf die Gruppen darauf an: Sind die groß, klein, Schüleranzahl? Dass man das eben/ Dass das strukturiert bleibt, das ist eine große Herausforderung.“	Die Gruppengröße hat Einfluss auf das Classroom Management und es ist eine große Herausforderung, dass der fachpraktische Unterricht strukturiert bleibt.

Lehrperson 3, Position 22	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Die Zeitplanung spielt eine große Rolle, also dass man ein Rezept, oder Rezepte findet, die sich wirklich ausgeben und dass man auch schaut, dass rechtzeitig begonnen werden kann, rechtzeitig fertig gemacht wird, Ti-/ der Tisch gedeckt ist, dass alle beim Essen sitzen, dass wir auch <u>Zeit</u> haben zum Essen und hinterher auch noch Zeit haben zum Wegräumen. Wir haben zweimal 50 Minuten mit einer Fünf-Minuten-Pause, also 105 Minuten maximal Zeit und ich habe in meinem ersten Jahr sehr oft überzogen, weil ich von den Kindern auch/ weil ich vor lauter Euphorie und <u>juhu</u> ich <u>koche mit den Kindern</u> und wir wollen jedes Mal mindestens eine Hauptspeise oder Suppe und eine Nachspeise oder so, also immer zwei Speisen essen, was natürlich zum Essen mehr Zeit ko-/ braucht, zum Wegräumen mehr Zeit braucht und auch zum Kochen relativ viel naja Zeit, halt es ist für mich/ ich muss sehr flexibel sein. Und das war am Anfang/ habe ich immer zu viel von den Kindern verlangt und zu viel von ihnen/ mit ihnen gekocht und wir haben regelmäßig sicher eine Viertelstunde überzogen. Ich muss sagen es war die sechste Stunde, die Kinder haben danach ausgehakt und das hat doch eine Zeit gedauert bis ich so de-/ die/ den Arbeitsauftrag so einschätzen konnte, dass er in zwei Stunden zu schaffen war.“	Eine Herausforderung ist das Zeitmanagement – von der Auswahl geeigneter Rezepte über den rechtzeitigen Beginn bis hin zum gemeinsamen Essen und anschließenden Wegräumen. In einer Einheit stehen maximal 105 Minuten zur Verfügung und im ersten Dienstjahr wurde regelmäßig überzogen, da die Lehrperson anfangs aus Begeisterung zu viel von den Schüler*innen verlangte und mindestens zwei Gänge kochen wollte. Gerade am Anfang war es herausfordernd, den Arbeitsauftrag realistisch einzuschätzen.
Lehrperson 3, Position 32	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht >	„Man muss relativ konzentriert sein, weil an allen Ecken und Enden ständig etwas passiert, dass den Schülern/ dass die Schüler nervös macht: Die Pfanne	Es ist eine Herausforderung, dass es in der Küche gleichzeitig viele Situationen gibt, die die Schüler*innen nervös machen und potenziell gefährlich sind.

	K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	ist heiß, das Öl spritzt, der Kuchen verbrennt (..) oder gerade halt nicht (lacht).“	
Lehrperson 3, Position 46	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Man muss dabei natürlich auch immer miteinrechnen, Kinder sind viel langsamer als Erwachsene und das Salatwaschen kann ewig dauern, Karotten schälen, Äpfel schälen kann ewig dauern - muss es aber nicht. Und insofern man man kennt dann eh seine Kinder, wie schnell/ also man muss halt die Kinder kennenlernen: Wie schnell können die arbeiten? Wie geschickt sind sie? Wie oft muss ich etwas erklären, bevor sie es dann selbst umsetzen können? Wie oft müssen wir was üben? Und so weiter, das zeigt sich dann eh. Aber im Grunde ja das ist eine der nächsten Hürden, dass eben alles gleichzeitig fertig wird, halt dass man das im Blick hat und dass man dann auch tatsächlich miteinander essen kann und dann auch noch genug Zeit hat zum Essen miteinander und zum Wegräumen, weil so bald es geläutet hat, will niemand mehr irgendwas wegräumen.“	Durch die unterschiedlichen Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler*innen ist es eine Herausforderung, die Arbeitsschritte so zu koordinieren, dass alle Speisen gleichzeitig fertig werden und man dann noch genügend Zeit für die gemeinsame Mahlzeit und die Aufräumarbeiten hat.
Lehrperson 3, Position 50–52	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„aber ich sitze mit, ja eben mit 18 Schülern in der Klasse und da lässt sich die Theorie leichter vermitteln als wie, wenn ich es umgekehrt mache, mit 18 Kindern in die Küche gehe (!: Ja, auf jeden Fall (lacht)). Das habe ich probiert. I: Echt?	Die Gruppengröße von 18 Schüler*innen in der Küche stellt eine große Herausforderung dar. Bei einem Versuch mit allen Schüler*innen fachpraktisch zu arbeiten, wurde der Zeitrahmen um eine halbe Stunde überschritten und die Situation wurde als sehr stressig wahrgenommen.

		B3: Einmal (I: Wow (lacht)). Und das war genug. Wir haben ich glaube Kürbiscrèmesuppe gemacht und wir haben eine halbe Stunde überzogen (I: Wow) und es war furchtbar stressig.“	
Lehrperson 3, Position 60	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„die waren am Anfang des Jahres 14 Schüler, das heißt sie wurden nicht geteilt und ich bi-/ war mit 14 Schülern in der Klasse und es sind aber dann während dem Jahr (...) hm (...) fünf Schüler dazugekommen, ja. Aber ich habe nicht mehr Stunden bekommen, also ich bin am Ende des Jahres mit 19 Schülern drinnen gestanden und da habe ich einfach diese fixen, fixen Gruppen gebraucht, weil sie, ja weil sie auch in einem Alter waren, wo sie dann mit gewissen Leuten nicht zusammenarbeiten wollten oder mit anderen lieber zusammenarbeiten wollten, aber dann nicht wirklich gearbeitet haben, sondern eher lieber gequatscht haben oder irgendwie geblödelte. Also da habe ich dann diese Gruppen gebraucht, dass ich einfach (...) (I: Ja) Gruppen habe, die/ wo auch wirklich gearbeitet wird (räuspert sich). Dass ich mir mit der Disziplinierung da halt auch leichter tue.“	Am Ende des Schuljahres waren 19 Schüler*innen in einer Gruppe im fachpraktischen Unterricht, wobei vor allem die Disziplinierung der Schüler*innen als herausfordernd empfunden wurde.
Lehrperson 3, Position 62	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Kochen war voriges Jahr im zweiten Semester wirklich sehr anstrengend. Da war ich über jeden Schüler, so schlimm das jetzt klingt, aber ich war über jeden Schüler der krank war/ war ich, war ich froh, weil mit 18 Kindern in der, in der Küche stehen, das ist schon eine Herausforderung.“	Die Gruppengröße von 18 Schüler*innen in der Küche stellt eine große Herausforderung dar. Die Lehrperson war über jeden krankheitsbedingten Ausfall erleichtert.

Lehrperson 3, Position 64	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Und ich habe dann natürlich auch reduzieren müssen eben was das angeht, was ich, was ich von den Schülern verlange, weil es einfach zeitlich sich nicht anders ausgegangen ist (!: Ja, ja das (unv.) (lacht)). Da war ich am Anfang sehr übermotiviert.“	Eine Herausforderung ist das Zeitmanagement. So musste die Lehrperson ihre Anforderungen an die Schüler*innen anpassen, da sich die geplanten Vorhaben zeitlich nicht umsetzen ließen.
Lehrperson 3, Position 76	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Wir haben eine Zeit lang jetzt das Problem gehabt, dass wir kein kaltes Wasser in der Küche gehabt haben“	Es wird als Herausforderung betrachtet, dass in der Küche eine Zeit lang kein kaltes Wasser zur Verfügung stand.
Lehrperson 4, Position 15	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Das heißt, die 100 Minuten müssen dann aufgeschlüsselt werden in theoretischer Teil, praktischer Teil und eventuell/ und natürlich das Essen, gehört zum praktischen Teil dazu und eventuell dann Nachbereitung, falls noch Zeit ist. Da die Zeit da ziemlich knapp ist, muss das auch alles ganz straff organisiert werden.“	Eine Herausforderung ist der straffe Zeitplan, da die 100 verfügbaren Minuten in einen theoretischen Teil und praktischen Teil mit Essen und Nachbereitung aufgeschlüsselt werden müssen.
Lehrperson 4, Position 33	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Das geht irgendwie Hand in Hand, die Theorie ist während dem Kochen auch dass Sachen erklärt werden, vorgemacht werden, aber es gibt bei mir <u>mittlerweile</u> relativ wenig Arbeitsblätter, also in diesen 100 Minuten schaffe ich es nicht, weil sonst müssen wir auf das Kochen verzichten und da sind die, die Geschichter lang (lacht)“	Der verfügbare Zeitrahmen wird als Herausforderung angesehen, da die 100 Minuten nicht genügend Zeit für ausführliche Theorie, bzw. Arbeitsblätter bieten.
Lehrperson 5, Position 21	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht >	„Kochen ist ziemlich ein straffer Stundenplan, beziehungsweise sehr anstrengend, dass sie fertig werden.“	Als herausfordernd werden der straffe Zeitplan und die rechtzeitige Fertigstellung des Essens empfunden.

	K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen			
Lehrperson 5, Position 29	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_2 Strukturelle Rahmenbedingungen	„Die Herausforderung ist sicher, dass die Kinder in Bewegung sind und nicht an einem Platz sitzen und die Herausforderung für mich ist, dass ich alle Kinder im Blick habe.“	Die Bewegungsfreiheit der Schüler*innen und den Überblick über die ganze Gruppe werden als Herausforderungen betrachtet.	
Lehrperson 3, Position 32	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_3 Heterogenität	„Und eine Herausforderung sind Schüler, die Unverträglichkeiten haben. Das muss man natürlich, eh klar, am Anfang des Jahres abklären und natürlich auch jedes Mal Rücksicht darauf nehmen. Ich habe eine Schülerin, die darf kein Milch-/ also kein kein, ja kein Milcheiweiß zu sich nehmen und sie verträgt Weizen schlecht. Dann habe ich diverse Nussallergiker und Allergiker auf ein paar Obstsorten, Weintrauben glaube ich und Pfirsich und Ananas und auf das muss man halt dann alles Rücksicht nehmen. Also schauen, dass man dann halt bei den Rezepten variiert, was man dann statt diesen Sachen nehmen kann. Es ist inzwischen eh leichter, also weil es ja für (räuspert sich) für Veganer viel gibt, insofern kann ich das Milcheiweiß eigentlich gut ersetzen. Ja und dann natürlich Vegetarier, wenn du Vegetarier dabei hast (!: Ja da kann man eh (unv.)). Ich zwingt niemanden, dass er Fleisch isst, wenn er das absolut nicht möchte“	Schüler*innen mit diversen Unverträglichkeiten und Allergien gelten als Herausforderung. Die Lehrperson unterstützt Schüler*innen mit Laktose- und Weizenunverträglichkeit, Nussallergien oder Allergien auf bestimmte Obstsorten und muss jedes Mal Rücksicht darauf nehmen und Rezepte anpassen. Auch vegetarische Ernährungsweisen werden respektiert.	
Lehrperson 3, Position 46	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_3 Heterogenität	„Man muss dabei natürlich auch immer miteinrechnen, Kinder sind viel langsamer als Erwachsene und das Salatwaschen kann ewig dauern, Karotten schälen,	Schüler*innen arbeiten meist deutlich langsamer und weniger routiniert als Erwachsene. Tätigkeiten wie Salatwaschen oder Schälen können je nach	

		Äpfel schälen kann ewig dauern - muss es aber nicht. Und insofern man man kennt dann eh seine Kinder, wie schnell/ also man muss halt die Kinder kennenlernen: Wie schnell können die arbeiten? Wie geschickt sind sie? Wie oft muss ich etwas erklären, bevor sie es dann selbst umsetzen können? Wie oft müssen wir was üben? Und so weiter, das zeigt sich dann eh. Aber im Grunde ja das ist eine der nächsten Hürden, dass eben alles gleichzeitig fertig wird, halt dass man das im Blick hat und dass man dann auch tatsächlich miteinander essen kann und dann auch noch genug Zeit hat zum Essen miteinander und zum Wegräumen, weil so bald es geläutet hat will niemand mehr irgendwas wegräumen.“	Kind viel Zeit in Anspruch nehmen. Deshalb ist es wichtig, die Schüler*innen gut kennenzulernen, um den Unterricht entsprechend anzupassen, sodass sich zeitlich alles ausgeht.
Lehrperson 3, Position 64	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_3 Heterogenität	„Es war am Anfang ein bisschen ein Chaos, das muss ich schon zugeben, weil man natürlich nicht weiß, was kann man den Schülern zutrauen (I: Ja), was nicht.“	Am Anfang ist es herausfordernd, weil man nicht weiß, was man den Schüler*innen zutrauen kann.
Lehrperson 4, Position 25	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_3 Heterogenität	„eine wichtige Herausforderung ist sicher, dass wir so viele Nationalitäten in der Gruppe haben und dass man die muslimischen Kinder genauso berücksichtigen muss wie die orthodoxen, christlichen, alle haben ihre Feiertage, alle haben ihre (lacht) Zeiten, wo sie fasten, wo sie essen und was sie essen, das ist eine große Herausforderung.“	Eine Herausforderung besteht in der kulturellen und religiösen Vielfalt der Gruppe. Es muss Rücksicht auf Essgewohnheiten, Feiertage und Fastenzeiten genommen werden.
Lehrperson 4, Position 59	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_3 Heterogenität	„Wenn man in eine vierte Klasse rein/ okay vierte Klasse geht auch, dritte Klasse ist schwierig, weil da weiß man nicht, was sie schon für Basics haben“	Es ist eine Herausforderung, wenn man eine dritte Klasse (2. Lernjahr) bekommt und die Vorkenntnisse der Schüler*innen nicht kennt.

Lehrperson 2, Position 47	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_4 Pannen	„Also das ist wirklich irgendwie ganz witzig, dass da immer mal wieder irgendwas dazwischen so gegessen wird und das ist halt/ da habe ich irgendwie was enger geplant und dann ist es dann schon weg (lacht) (I: (lacht) Okay).“	Eine unerwartete Herausforderung besteht darin, dass Schüler*innen immer wieder zwischendurch naschen und wenn die Mengen knapp kalkuliert sind, bleibt am Ende nichts mehr übrig.
Lehrperson 3, Position 32	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_4 Pannen	„Oder manchmal passieren auch so Pleiten, Pech und Pannen, wie: Wir haben Schnitzel gemacht und wir wollten dazu selbstgemachte Kartoffelwedges machen und die sind seit 20 Minuten im Backofen und werden einfach nicht knusprig, was ist da los? Der Backofen, da ist nur das Licht angedreht, aufgedreht. Und jetzt sind die Schnitzel fertig, in 15 Minuten wird es läuten, wir brauchen noch die Zeit zum Wegräumen und unsere Erdäpfel sind kalt und roh (lacht) (I: Ja). Was tun?“	Es passieren immer wieder Pannen – z.B., wenn die Schüler*innen vergessen den Backofen einzuschalten und die Kartoffeln deswegen zur Essenszeit noch roh sind.
Lehrperson 3, Position 32	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_4 Pannen	„Hm, also manchmal ist Improvisationstalent gefragt, beziehungsweise auch wenn man einkaufen war und dann hat man geglaubt, was weiß ich, Backpulver ist eh in der Schule und dann kommt man darauf: Uj, wir haben aber keines mehr. Was tun?“	Es passieren immer wieder Pannen – z.B., wenn eine wichtige Zutat für das Rezept fehlt.
Lehrperson 3, Position 66	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_4 Pannen	„Beim Rezepterstellen habe ich immer mal wieder die Erfahrung, dass ich Sachen voraussetze, weil sie für mich einfach so, so klar sind, wie zum Beispiel, dass ich Nudeln ins kochende Wasser erst reinschmeiße und nicht Nudeln ins Wasser und das dann erst auf den Herd stelle und zum Kochen bringe (I: Ja). Und das sind so Kleinigkeiten an die man selbst vielleicht gar nicht denkt. Erst dann, wenn die Schüler einen Topf mit Wasser und Nudeln, einen Topf mit kaltem Wasser,	Es passieren immer wieder Pannen – z.B., wenn die Schüler*innen einen Topf mit kaltem Wasser, Salz und Nudeln auf den Herd stellen, weil es Missverständnisse beim Lesen des Rezepts gab und der Vorgang „Nudeln kochen“ nicht sehr detailliert beschrieben wurde.

Lehrperson 3, Position 72	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_4 Pannen	Salz und Nudeln auf den, auf den Herd stellen, dann kommt man darauf: Oh so habe ich das gar nicht rein-geschrieben, so genau (I: Ja):“	Beim praktischen Arbeiten mit den Schüler*innen können viele Pannen passieren und Kleinigkeiten schiefgehen, an die wir als Erwachsene gar nicht denken, wie die Nudeln, die ins kalte Wasser gegeben werden oder der Backofen, der nicht eingeschalten wird.
Lehrperson 3, Position 76	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_4 Pannen	„Pannen, die passieren oder so unerwartet- / unter Anführungszeichen unerwartete Sachen, wenn ich, was eben schon gelegentlich passiert ist, in meinem Rezept eine Zutat drinnen habe und die habe ich aber auf meinem Einkaufszettel vergessen und dann bräuhete man die aber. Und dann ist die aber nicht da. Da muss man dann kreativ sein, schauen was von dem was wir dahaben, wir haben eh eine Lade mit offenen Lebensmitteln, die halt/ also jetzt nicht Gemüse und solche Sachen, aber halt von Reis bis Kartoffeln, da muss man dann improvisieren.“	Es kommt gelegentlich zu Pannen oder unerwarteten Herausforderungen – z.B., wenn eine im Rezept enthaltene Zutat versehentlich nicht eingekauft wurde.
Lehrperson 3, Position 26	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht >	„Im ersten Halbjahr war ich sehr blauäugig und sehr naiv und bin erst nach zwei Monaten darauf	Da die Lehrperson bereits viel zu tun hat mit Unterrichtsvorbereitung und

	K4_5 Beurteilung	gekommen: Ich muss ja die Kinder auch bewerten. Ich muss ihnen ja auch Noten geben. Das heißt, ich muss sie beobachten, zusätzlich zu dem, dass ich alles vorbereite, ihnen helfe und dieses und jenes und außerdem muss ich sie auch noch beobachten und benoten und mir notieren, wie viel sie gemacht haben und so weiter und so fort. Und im zweiten Jahr/ Also im ersten Jahr, es ist mir halbwegs gut gelungen würde ich mal sagen, aber bei manchen habe ich vielleicht ein bisschen zu mild beurteilt, wo ich sage denen habe ich zu viel durchgehen lassen.“	Betreuung der Schüler*innen im Unterricht, wird die Beurteilung der Schüler*innen und das damit verbundene Beobachten und Dokumentieren als eine zusätzliche Herausforderung wahrgenommen.
Lehrperson 3, Position 26	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_5 Beurteilung	„Im zweiten Jahr habe ich es dann besser gemacht, weil wenn man dann zu spät/ wenn man schon drinnen ist im im Jahr und dann während dem Jahr ein System einführt, das wird nicht gut angenommen. Das ist dann, das ist dann ein wenig schwierig manchmal, vor allem wenn man im ersten Dienstjahr ist und wie ich mit der vierten Klasse dasteht und da sind ein paar Burschen, die sich das nicht gefallen lassen oder die einfach gerne provozieren.“	Es ist eine Herausforderung während des Jahres ein Benotungssystem einzuführen, da das nicht gut angenommen wird.
Lehrperson 3, Position 26	K4 Herausforderungen im fachpraktischen Unterricht > K4_5 Beurteilung	„Ich habe das rumgerechnet dann auf auf 50 Prozent und wie viel sind/ vor allem wie viele Prozent bräuchte man für einen Dreier und für ein Vier-/ und für für einen Zweier und so und da ist dann die Reaktion gekommen: " Was? Für Kochen kriegt man eine Note? Ich habe gedacht, das ist nur mit 'teilgenommen'."“	Es ist eine Herausforderung, dass einige Schüler*innen davon ausgehen, dass es im EH-Unterricht keine Noten gibt.

Dokument, Textstelle	Code K5	Codiertes Segment	Zusammenfassung
Lehrperson 1, Position 21	K5 Vergleich zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht	„Hm, also ich würde sagen dadurch, dass der fachpraktische Unterricht jetzt nicht in der Klasse stattfindet, sondern eben in der Küche, ist es schon einmal ein ganz ein anderes Umfeld, das nicht die typischen Bankreihen zum Beispiel beinhaltet, sondern sie sitzen zusammen auf einem großen Tisch, können sich gegenseitig anschauen, können sich gegenseitig ansprechen, können miteinander quatschen. Ich würde sagen, das ist schon einmal eine Herausforderung, dadurch, dass einfach das Potenzial da ist, dass sie eben sehr viel zum Quatschen kommen.“	Im Gegensatz zum theoretischen Unterricht mit den Bankreihen in der Klasse, gibt es in der Schulküche keine klassische Sitzordnung. Die Schüler*innen sitzen gemeinsam an einem großen Tisch, reden viel und werden leicht abgelenkt, was als herausfordernd empfunden wird.
Lehrperson 2, Position 23	K5 Vergleich zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht	„es ist definitiv so, dass es halt oft chaotisch wird, weil eben so/ die Kinder sind dann auch/ es ist jetzt, wenn man in der Theorie lernt oder so, dann zeigt man so: Ja das ist so und das ist Fakt. Und in der Küche ist es oft so, dann sagen die Kinder: "Ja aber zuhause machen wir es immer so und so" und quasi, dass sie das irgendwie von zuhause/ wollen sie dann auch öfter nicht abweichen von dem, wie sie es immer schon gemacht haben oder wie es auch die Eltern machen.“	Im Gegensatz zum theoretischen Unterricht, wo klare Fakten vermittelt werden, gibt es im fachpraktischen Unterricht mehr Diskussionen, da die Schüler*innen unterschiedliche Erfahrungen aus dem Elternhaus mitbringen. Sie hinterfragen Anleitungen und halten an den gewohnten Vorgehensweisen fest, was die Vermittlung der professionellen Arbeitstechnik erschwert.
Lehrperson 2, Position 25	K5 Vergleich zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht	„Ja eben, dass man, dass man Theorie einfach halt irgendwie, jetzt blöd gesagt, auch lernen kann und dann sagt man das so vor und im fachpraktischen Unterricht	Im Gegensatz zum theoretischen Unterricht, der geordneter und planbarer ist,

		muss man ei-/ auch spontan sein. Man muss eben mit den Vorerfahrungen der Kindern, wie die das sonst machen, irgendwie umgehen und ja es ist einfach ein theoretischer Unterricht, das ist halt auch viel geordneter. Ich finde in der Pra-/ im pra-/ fachpraktischen Unterricht ist halt alles irgendwie ein bisschen/ sie probieren halt aus und dann wird es halt eben laut oder sonst irgendwas.“	erfordert der fachpraktische Unterricht mehr Spontanität. Man muss auf die individuellen Vorerfahrungen der Schüler*innen eingehen und dadurch, dass die Schüler*innen vieles ausprobieren dürfen, wird es schnell laut oder unruhig.
Lehrperson 2, Position 47	K5 Vergleich zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht	„Und weil sie halt so frei arbeiten dürfen, weil sie halt irgendwie/ (..) Es gibt jetzt nicht so ein richtig oder falsch finde ich ja und ich glaube, darum können da schneller so Störungen auftreten, weil sie auch nicht so/ in der Klasse sonst sitzen sie ja so und und da ist es eher disziplinierter und in der Küche kann man auch mal ein bisschen sich ausprobieren.“	Im Gegensatz zum disziplinierten Unterricht im Klassenzimmer, herrscht im fachpraktischen Unterricht mehr Freiheit und die Schüler*innen dürfen vieles ausprobieren – es gibt nicht wirklich ein „richtig“ oder „falsch“. Dadurch können schneller Störungen auftreten.
Lehrperson 5, Position 23	K5 Vergleich zwischen fachpraktischem und theoretischem Unterricht	„Meine Erfahrung ist, dass sie, alle Kinder oder fast alle Kinder praktisch sehr gerne arbeiten. In der Theorie, also wenn wir so Ernährungs- äh -themen bearbeiten, da ist die Aufmerksamkeitsspanne sehr gering. Also das Praktische, das lieben sie.“	Während im theoretischen Unterricht die Aufmerksamkeitsspanne sehr gering ist, lieben es die Schüler*innen praktisch zu arbeiten.

Dokument, Textstelle	Code K6	Codiertes Segment	Zusammenfassung
Lehrperson 1, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„Manchmal, je nachdem wie viel Zeit ich davor habe, bereite ich schon die Lebensmittel vor und gib sie in die Arbeitskojen und, also in die Küchenkojen, und	Wenn die Lehrerin genügend Zeit vor dem Unterricht hat, bereitet sie die

		manchmal müssen sie sich das selbst besorgen, ist unterschiedlich.“	Lebensmittel schon vor und gibt sie in die Küchenschränke.
Lehrperson 1, Position 35	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„Also ich schaue/ ich habe eine Jahresplanung, die ich jetzt nicht eins zu eins durchgezogen habe, muss ich ehrlicherweise zugeben (lacht), aber ich schaue mir halt immer an: Okay, haben wir heute eine oder haben wir diese Woche eine Theorieeinheit oder eine Kocheinheit? Je nachdem, ich habe mit den Schülern teilweise/ habe gefragt, was sie kochen möchten, und bereite das dann vor. Manchmal suche ich Rezepte aus dem Internet heraus, weil ich einfach einfache Rezepte bevorzuge und die Dinge, die die Schüler vorschlagen echt kompliziert sind, beziehungsweise ich ihnen nicht zutraue in 100 Minuten. Und ich habe aber auch so eine Rezeptsammlung gefunden online, die glaube ich von Mittelschullehrern gemacht wurde. Die hat glaube ich so um die 100 Seiten und die ist auch total schön aufbereitet, auch mit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung, was ganz cool ist. Ja dann, wenn wir eben kochen, bereite ich das meistens montags oder diens-/ also ich habe immer donnerstags kochen und bereite das in den drei Tagen davor vor (lacht), so meistens so stückchenweise überlege ich mir: Okay, was will ich kochen? Dann suche ich das Rezept, ich schaue dann immer: Welche Lebensmittel habe ich noch in der Küche? und schreibe dann die Einkaufsliste. Die bekommen die Schüler dann meistens am Mittwoch, mit dem Geld. Dann gehen sie am Mittwoch einkaufen und am Donnerstag in der ers-/ also die haben zweite, dritte Stunde, die eine Gruppe, nein	Die Lehrperson orientiert sich an einer Jahresplanung, die sie im letzten Jahr aber nicht strikt umsetzte. Die Vorbereitung einer fachpraktischen Unterrichtseinheit umfasst folgende Schritte: - Rezeptauswahl: Die Schüler*innen werden nach Wünschen gefragt, es werden Rezepte im Internet gesucht oder es wird eine Rezeptsammlung von MS-Lehrer*innen verwendet - Prüfung der vorhandenen Lebensmittel - Schreiben der Einkaufsliste Die Schüler*innen übernehmen den Einkauf. Sie erhalten die Einkaufsliste mit dem Geld am Mittwoch und kaufen selbst ein, damit am Donnerstag alles für den Kochunterricht bereit ist.

		dritte, vierte Stunde, nein, weiß ich nicht, egal (lacht). Die haben dann Kochen und im besten Fall haben sie alle Lebensmittel.“	
Lehrperson 2, Position 29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„Und dann haben wir es so auf Kojen irgendwie aufgeteilt und das lege ich meistens im Vorhinein schon hin, also wo wer was kocht, schon ein bisschen die Zutaten, dass sie wissen, wo sie sich hinstellen sollen.“	Die Lehrerin gibt die Zutaten meistens vor dem Unterricht in die jeweiligen Küchenkojen, damit die Schüler*innen wissen, an welchem Arbeitsplatz sie eingeteilt sind.
Lehrperson 2, Position 33	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„Und generell, ich plane halt meinen Unterricht einfach gut mit einer Unterrichtsplanung und jetzt gerade am Anfang ja noch sowieso viel, viel genauer eigentlich und schreibe mir halt auch dazu, welche Theorie ich dazu sagen kann und wo ich halt so/ markiere mir Sachen, wo ich jetzt ein Augenmerk darauflegen möchte und genau, also ich würde sagen Planung ist ein ganz wichtiger Punkt, aber halt trotzdem muss man dann auf die Situationen flexibel reagieren.“	Die Lehrperson verwendet eine Unterrichtsplanung und plant den Unterricht sehr genau. Sie notiert sich theoretische Inhalte und markiert Dinge, auf die sie besonders achten möchte. Auch wenn sie großen Wert auf eine gründliche Unterrichtsplanung legt, ist es ihr auch wichtig flexibel auf Situationen reagieren zu können.
Lehrperson 3, Position 56	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„Also ich habe eine Jahresplanung, wo ich mich natürlich saisonal und regional nach den Gegebenheiten richte, das heißt wir machen keine Erdbeertorten im Jänner. Ich schaue, dass wir eben saisonal etwas machen das passt, wie zum Beispiel jetzt vor/ im April haben wir Spargelrisotto gemacht oder im Herbst machen wir eben Kürbissuppe oder Apfelstrudel und solche Sachen. Oder im Winter, was machen wir so/ ja zu Weihnachten natürlich Kekse backen, eh klar. Und ja im Grunde überlege ich mir ein Rezept, je nachdem, zu den Zutaten, die gerade Saison haben, das sich umsetzen	Die Lehrperson orientiert sich an einer Jahresplanung. Die Vorbereitung einer fachpraktischen Unterrichtseinheit umfasst folgende Schritte: - Rezeptauswahl und -erstellung: Die Lehrperson überlegt sich Rezepte, die sich in zwei Unterrichtsstunden umsetzen lassen - Prüfung der vorhandenen Lebensmittel - Schreiben der Einkaufsliste

		lässt in zwei Stunden. Dann erstelle ich eben das Rezept, schreibe das zusammen, schreibe eine Anleitung dazu. Dann schaue ich in der Schulküche, welche Zutaten vorhanden sind, und schreibe mir dann eine Einkaufsliste dementsprechend, was wir noch kaufen müssen und entweder am Vortag oder am Tag, an dem wir Kochen haben, in der Früh, vor dem, bevor dem Unterrichtsbeginn gehe ich dann noch schnell einkaufen und besorge halt die Sachen, die wir brauchen (!: Okay). Ja also, das das Kochen selbst ist nicht wirklich die/ der große Aufwand, weil irgendwann hat man eine schöne Auswahl an Rezepten, wo man weiß: Okay, das schmeckt den meisten. Das das funktioniert auch gut und ich weiß auch wo, wie soll man sagen, wo die heißen Stellen sind, wo man aufpassen muss mit den Schülern, dass da nichts schiefgeht, wo man gewisse Erfahrungswerte hat und die man gerne wiederverwendet und dann hat man im Endeffekt die Unterlagen und das eh schon alles beieinander, dann braucht man eigentlich nur mehr einkaufen gehen und mit den Kindern (unv.)“	- Einkauf: Die Lehrperson Besorgt die fehlenden Zutaten am Vortag oder am Tag der Unterrichtseinheit Mit zunehmender Erfahrung hat sie eine Sammlung bewährter Rezepte aufgebaut, die gut funktionieren und bei den Schüler*innen gut ankommen. So reduziert sich der Planungsaufwand mit der Zeit deutlich.
Lehrperson 3, Position 66	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„Beim Rezepterstellen habe ich immer mal wieder die Erfahrung, dass ich Sachen voraussetze, weil sie für mich einfach so, so klar sind, wie zum Beispiel, dass ich Nudeln ins kochende Wasser erst reinschmeiße und nicht Nudeln ins Wasser und das dann erst auf den Herd stelle und zum Kochen bringe (!: Ja). Und das sind so Kleinigkeiten an die man selbst vielleicht gar nicht denkt. Erst dann, wenn die Schüler einen Topf mit Wasser und Nudeln, einen Topf mit kaltem Wasser, Salz und	Gewisse Abläufe wie „Nudeln erst ins kochende Wasser geben“ sind für Erwachsene selbstverständlich, für Schüler*innen jedoch nicht. Um Missverständnisse zu vermeiden, ist daher beim Erstellen der Rezepte auf eine detaillierte Beschreibung der Vorgehensweise und auch bei grundlegenden

		Nudeln auf den, auf den Herd stellen, dann kommt man darauf: Oh so habe ich das gar nicht reingeschrieben, so genau (I: Ja). Also das so so Kleinigkeiten, die zeigen einem dann die Praxis und da kommt man dann darauf: Oh ich muss meine Rezepte noch viel genauer/ also genauer hineinschreiben, <u>wann</u> sie die Nudeln reingeben sollen und nicht nur: "Ja du nimmst so und so viele Gramm Nudeln und kochst sie in so und so viel Wasser" (I: Ja) oder so, sondern/ So Kleinigkeiten kann man nicht voraussetzen."	Handlungen auf eine explizite Anleitung zu achten.
Lehrperson 3, Position 72	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„Und bei der Planung ist Voraussicht gefragt, also wann du dir dein, dein Rezept durchschaust, überlege dir gut: Wo könnten Missverständnisse entstehen? Wo könnten/ Wo könnte man als Kind einen Fehler machen? Wo haben die Kinder möglicherweise Fragen oder Schwierigkeiten?“	Bei der Unterrichtsplanung ist vorausschauendes Denken wichtig: Lehrpersonen sollten bereits beim Durchsehen des Rezepts potenzielle Missverständnisse, Fehlerquellen und Schwierigkeiten für Schüler*innen erkennen und entsprechend berücksichtigen.
Lehrperson 3, Position 72	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„je besser man sich eben solche Sachen vorher überlegt hat und die auch aufeinander abgestimmt hat, wie viel/wann/ während da der Kuchen backt, was können diese Schüler dann währenddessen machen? Das heißt, die die Kuchen backen sind vielleicht auch zuständig für den Salat, können die Zeit vom/ die Backzeit im Backrohr drinnen dann mit Salat waschen und und und Salat marinieren verbringen oder mit Tisch decken oder was auch immer.“	Der Unterrichtsablauf muss so geplant werden, dass alle Schüler*innen beschäftigt sind. Die Arbeitsabläufe müssen gut aufeinander abgestimmt werden.

Lehrperson 4, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„Also das das Menü muss so geplant werden, oder der Ablauf, dass noch genügend Zeit bleibt zum Aufräumen und trotzdem alles warm auf den Tisch kommt.“	Der Unterrichtsablauf muss so geplant werden, dass genügend Zeit zum Aufräumen bleibt und das Essen warm serviert werden kann.
Lehrperson 4, Position 35	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„Also meine Unterrichtsvorbereitung ist größtenteils im Kopf, weil der Ablauf, also ich schaue eigentlich darauf, dass der Ablauf mehr oder weniger immer der Gleiche ist, weil dann kriegen die Schüler eine Struktur, wissen genau, was sie erwartet und so nach einer gewissen Zeit läuft das alles automatisch.“	Die Unterrichtsplanung erfolgt größtenteils im Kopf, weil der Ablauf immer derselbe ist.
Lehrperson 5, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„ich bestelle die Lebensmittel und richte eigentlich die Lebensmittel schon her vor der Unterricht beginnt.“	Die Lehrperson bestellt die Lebensmittel und bereitet diese vor dem Unterrichtsbeginn vor.
Lehrperson 5, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_1 Unterrichtsvorbereitung	„Das ist mit der Jahresplanung, dass so Grund- äh -rezepte oder Grund- äh ja -rezepte besprochen werden. Grundnahrungsmittel, dann Besonderheiten, wie die/ auf was man achten muss, und dorthinein spielt dann auch noch die Ernährung also die/ der theoretische Teil.“	Die Lehrperson orientiert sich an einer Jahresplanung.
Lehrperson 1, Position 35	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„Je nachdem, ich habe mit den Schülern teilweise/ habe gefragt, was sie kochen möchten, und bereite das dann vor. Manchmal suche ich Rezepte aus dem Internet heraus, weil ich einfach einfache Rezepte bevorzuge und die Dinge, die die Schüler vorschlagen echt kompliziert sind, beziehungsweise ich ihnen nicht zutraue in 100 Minuten. Und ich habe aber auch so eine Rezeptsammlung gefunden online, die glaube ich von	Teilweise werden die Schüler*innen in die Rezeptauswahl einbezogen. Da die Lehrperson einfache Rezepte bevorzugt und viele Schüler*innenwünsche zu zeitaufwendig und kompliziert sind, sucht sie passende Rezepte im Internet oder nutzt eine schön aufbereitete Online-Rezeptsammlung mit Theorie-

		Mittelschullehrern gemacht wurde. Die hat glaube ich so um die 100 Seiten und die ist auch total schön aufbereitet, auch mit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung, was ganz cool ist.“	Praxis-Verknüpfung, die von MS-Lehrern erstellt wurde.
Lehrperson 3, Position 18	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„Ich nehme zwar einerseits auch Wünsche der Schüler/ greife ich auf, so gut es geht, aber man kann nicht jeden/ jedes Mal Schnitzel machen oder manche Sachen sind einfach zu aufwendig für zwei Stunden, das heißt, ja, die Schüler müssen dann kochen, was ich vorgebe.“	Die Lehrperson berücksichtigt die Wünsche der Schüler*innen bestmöglich, aber diese sind oft nicht sehr abwechslungsreich und viele Speisen sind zu aufwendig für die zweistündige Unterrichtseinheit.
Lehrperson 3, Position 22	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„Die Zeitplanung spielt eine große Rolle, also dass man ein Rezept, oder Rezepte findet, die sich wirklich ausgeben“	Es ist wichtig, ein Rezept auszuwählen, das sich zeitlich ausgeht.
Lehrperson 3, Position 24	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„an und für sich würde sich zum Beispiel eine Suppe und ein Kuchen ausgehen oder Reisfleisch und ein Karottensalat dazu, wo man die Karotten erst reiben muss oder eben zwei verhältnismäßig einfache Speisen.“	Generell gehen sich zwei eher einfache Speisen zeitlich aus, wie z.B. eine Suppe und einen Kuchen oder Reisfleisch und ein frisch geriebener Karottensalat.
Lehrperson 3, Position 32	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„aber ich koche eigentlich auch relativ wenig mit Fleisch. Ja, ich meine wir haben Schnitzel gemacht, wir haben das letzte Mal Fisch gehabt, ich habe Reisfleisch schon gehabt, ich weiß nicht, ein paar Sachen mit Fleisch, aber auch viele Sachen ohne.“	Es wird eher wenig mit Fleisch gekocht. Es wird gelegentlich mit Fleisch und Fisch, aber oft vegetarisch gekocht.
Lehrperson 3, Position 40	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„Am Anfang natürlich, in den ersten ein, zwei Stunden geht man schon mit den Kindern einmal die Küche ab und schaut: Wo findet man was? Und da fangen wir dann mit Schneideübungen und solchen Sachen an und das heißt sie lernen in den ersten paar Stunden die	Zu Beginn des Schuljahres lernen die Schüler*innen die Küche kennen: Sie erfahren, wo sich welche Utensilien befinden und machen erste praktische Übungen, z.B. Schneideübungen. Am Ende

		ganze Küche kennen und am Ende des Jahres sollten sie wissen: Wo sind die Pfannen? Wo sind die Schüsseln? Wo finde ich die Waagen? Wo finde ich die Gewürze? und so weiter und so fort.“	des Jahres sollen sie sich selbstständig in der Küche zurechtfinden.
Lehrperson 3, Position 44	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„Ich habe das eher so aufgeteilt: In der dritten Klasse koche ich mehr oder weniger Basics. Also da schauen wir, dass wir alle (räuspert sich) alle wichtigen, alle wichtigen Teige und alle wichtigen Beilagen und Hauptspeisen oder so, dass wir einmal was mit Fleisch haben, mal mit Fisch und mit Reis und Kartoffeln und dass wir das alles einmal durchhaben, die wichtigen Zutaten, alles alles mal gesehen haben, gewisse Teige schon mal gesehen haben und so weiter. Und in der vierten Klasse gehe ich dann mehr in die internationale Küche, da machen wir dann Sushi, äh nicht Sushi, wir machen Maki, natürlich auch ohne rohen Fisch, ist eh klar, aber da gibt es halt dann einmal chinesische Küche und dann ein anderes Mal machen wir türkische Küche oder italienische Küche und so weit-/ und französische und so weiter.“	In der dritten Klasse liegt der Fokus auf den Grundlagen der Nahrungszubereitung. Es werden wichtige Teige, Beilagen und Hauptgerichte durchgegangen. Dabei lernen die Schüler*innen die wichtigsten Zutaten und Zubereitungsformen kennen. In der vierten Klasse werden vermehrt Gerichte aus der Internationalen Küche zubereitet.
Lehrperson 3, Position 56	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„Also ich habe eine Jahresplanung, wo ich mich natürlich saisonal und regional nach den Gegebenheiten richte, das heißt wir machen keine Erdbeertorten im Jänner. Ich schaue, dass wir eben saisonal etwas machen das passt, wie zum Beispiel jetzt vor/ im April haben wir Spargelrisotto gemacht oder im Herbst machen wir eben Kürbissuppe oder Apfelstrudel und solche Sachen. Oder im Winter, was machen wir so/ ja zu Weihnachten natürlich Kekse backen, eh klar. Und ja im	Die Jahresplanung richtet sich nach saisonalen und regionalen Gegebenheiten. Es werden Rezepte mit saisonalen Zutaten ausgewählt, die in zwei Stunden umsetzbar sind.

Lehrperson 4, Position 19	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	Grunde überlege ich mir ein Rezept, je nachdem, zu den Zutaten, die gerade Saison haben, das sich umsetzen lässt in zwei Stunden.“	Im ersten Lernjahr lernen die Schüler*innen die absoluten Grundlagen: den sicheren Umgang mit Messern und Schneidwerkzeugen sowie grundlegende Begriffe wie Kochen, Dünsten, Backen und Braten. Sie sollen Lebensmittel kennenlernen, probieren und verstehen, wie sich deren Eigenschaften beim Kochen verändern, vor allem durch Beobachtung.
Lehrperson 4, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„ein wichtiger Teil ist auch, dass man abwaschen kann, aufräumen kann, abtrocknen kann. Das das wird eigentlich im ersten Lernjahr gemacht, dass sie das alles mal/ weil das können die ja nicht, das müssen sie alles zuerst mal lernen (lacht). Der Umgang mit Geschirrtüchern, Putztüchern und die unterschiedlichen Putzmittel gehört genauso dazu, also die Handhabung vom Gerät, wie die Handhabung der Lebensmittel.“	Im ersten Lernjahr lernen die Schüler*innen grundlegende Hygienemaßnahmen, denn der richtige Umgang mit Geschirrtüchern, Putztüchern, Reinigungsmitteln und Küchenutensilien ist genauso wichtig wie der sorgfältige Umgang mit den Lebensmitteln.
Lehrperson 4, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„gleichzeitig wird der Tisch gedeckt und ich lege sehr viel Wert auf ordentliches Tischdecken, auf richtiges Tischdecken“	Die Lehrperson legt großen Wert darauf, dass die Schüler*innen richtig Tischdecken können.

Lehrperson 4, Position 53	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„Ich fange, ich fange eigentlich ganz tief an, also wir fangen mit null Vorkenntnissen an“	Es werden keinerlei Vorkenntnisse vorausgesetzt – gestartet wird mit den absoluten Grundlagen.
Lehrperson 5, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_2 Auswahl der Unterrichtsinhalte	„dass so Grund- äh -rezepte oder Grund- äh ja -rezepte besprochen werden. Grundnahrungsmittel, dann Besonderheiten, wie die/ auf was man achten muss, und dort- hinein spielt dann auch noch die Ernährung also die/ der theoretische Teil. Wichtig ist mir immer, dass das Menü so aufgebaut ist, dass es eine Rohkost dabei hat, also entweder Salat oder/ ja also, auch und/ und oder eine Nachspeise mit Obst und einen Hauptteil.“	Es werden Grundrezepte, Grundnahrungsmittel und deren Besonderheiten und Ernährungsthemen behandelt. Bei der Menüzusammenstellung wird besonders darauf geachtet, dass ein Rohkostanteil enthalten ist.
Lehrperson 1, Position 15	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung	„Ich habe zwei Klassen in EH und das entspricht/ in der Woche sind es vier Unterrichtsstunden, zwei Stunden pro Klasse. Und das ist immer eine Halbgruppe, die sich abwechseln.“	EH wird in zweistündigen Blöcken unterrichtet, wobei die Klassen in Halbgruppen geteilt werden, die sich wöchentlich abwechseln.
Lehrperson 2, Position 17	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung	„Also ich bin jetzt in meinem ersten Dienstjahr in einer Mittelschule und ich unterrichte Ernährung und Haushalt eben, und zwar drei Wochenstunden. Und es ist abwechselnd als Pflichtgegenstand in der dritten Klasse und als Freigegegenstand in einer vierten Klasse Mittelschule.“	EH wird in dreistündigen Blöcken unterrichtet. Für die dritten Klassen ist es ein Pflichtgegenstand. Für die vierten Klassen wird es als Freigegegenstand angeboten.
Lehrperson 2, Position 33	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung	„also ich habe mir eben zu Beginn solche/ schon überlegt, wie ich den Ablauf haben möchte und dann eben auch Routinen einfach etabliert, dass sie immer wissen, wenn sie kommen, dann gehen sie eben Hände waschen, Schürze/ also dass, dass das immer eigentlich gleich ist und dass wir das halt/ die ersten paar Male	Es wurden Routinen und ein gleichbleibender Ablauf etabliert. Anfangs brauchen die Schüler*innen noch mehr Anleitung, aber mit der Zeit verinnerlichen sie die Abläufe und vieles läuft automatisch ab.

		muss man noch mehr reden und dann irgendwie läuft das schon von selbst.“	
Lehrperson 3, Position 16	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung	„Ich bin seit inzwischen drei Jahren, ach ja die Zeit vergeht, in einer Mittelschule und unterrichte Ernährung und Haushalt, jeweils zwei Stunden in der Woche eine Klasse. Die ist geteilt in zwei Gruppen mit je, aktuell mit je zwei Schülern, mit je zehn Schülern, zwei Gruppen zu je zehn Schülern (!: Ja).	EH wird in zweistündigen Blöcken unterrichtet, wobei die Klasse in Halbgrouppen mit je zehn Schüler*innen geteilt wird.
Lehrperson 4, Position 15	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung	„Also an unserer Schule haben wir Ernährung und Haushalt in der zweiten Schulstufe, also in der sechsten, in der siebten und in der achten. In der zweiten Schulstufe ist es Pflicht für alle, siebte und achte ist schwerpunktmäßig, da dürfen sie auswählen zwischen verschiedenen Schwerpunkten. Und in der zweiten Schulstufe haben wir zwei Unterrichtseinheiten zur Verfügung, halbjährig, das heißt 100 Minuten dauert der Unterricht. Das heißt, die 100 Minuten müssen dann aufgeschlüsselt werden in theoretischer Teil, praktischer Teil und eventuell/ und natürlich das Essen, gehört zum praktischen Teil dazu und eventuell dann Nachbereitung, falls noch Zeit ist. Da die Zeit da ziemlich knapp ist, muss das auch alles ganz straff organisiert werden.“	EH ist ein Pflichtgegenstand für die zweiten Klassen und wird für die dritten und vierten Klassen als Schwerpunktfach angeboten. In der zweiten Klasse wird EH in zweistündigen Blöcken unterrichtet, halbjährig (die Gruppen wechseln sich jeweils zu Quartalsbeginn ab). Die 100 Minuten sind aufzuteilen in Theorie, Praxisteil plus Essen und Nachbereitung.
Lehrperson 4, Position 35	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung	„also ich schaue eigentlich darauf, dass der Ablauf mehr oder weniger immer der Gleiche ist, weil dann kriegen die Schüler eine Struktur, wissen genau, was sie erwartet und so nach einer gewissen Zeit läuft das alles automatisch. Ich mache nicht mal so, mal so, sondern es hat	Es wird auf einen festen, wiederkehrenden Ablauf geachtet, damit die Schüler*innen durch die klare Struktur wissen, was sie erwartet, sich daran gewöhnen und mit der Zeit alles

		eigentlich immer genau der gleiche Ablauf (!: Ja, und dann...). Ich konditioniere sie.“	automatisch abläuft. Die Schüler*innen werden quasi konditioniert.
Lehrperson 5, Position 15	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung	„Und wir haben vor 16 Jahren mit Drittklässlern, also siebte Schulstufe begonnen und jetzt die sechste Schulstufe“	Ernährung und Haushalt wird in der sechsten Schulstufe als Pflichtgegenstand unterrichtet.
Lehrperson 1, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_1 Einstiegsphase	„Okay, also (räuspert sich) ich hole die Schüler immer bei der Klasse ab. Ich habe immer auch schon die Pausenaufsicht davor und zu Beginn habe ich immer versucht in der Pause schon zu sagen: "Richtet eure Sachen zusammen, sucht eure Schürze, sucht eure Mappe", aber dadurch, dass die Klasse meistens auch/ ich glaube sie haben in der Pause Buffetpause, das heißt es sind nie alle da und das ist alles immer ein bisschen chaotisch, deswegen, ja, mach ich das dann meistens in den ersten paar Minuten nachdem es geläutet hat. Dann gehen wir in die Küche, die befindet sich im Erdgeschoss. Dann setzen sich einmal alle hin und ich teile Rezepte aus und die werden/ die besprechen wir dann gemeinsam. Ich mache das eigentlich immer so, dass zuerst das Rezept vorgelesen wird, oder die Rezepte, und von zwei Schülern oder Schülerinnen. Und dann versuche ich das noch einmal zu erklären beziehungsweise/ oder ich erkläre dann einzelne Arbeitsschritte und ich möchte dann zum Schluss, dass die Schüler das Rezept in eigenen Worten wiedergeben. Das funktioniert so mehr schlecht (lacht) als recht, weil sie dann meistens schon irgendwie fadisiert sind und endlich in die Küche wollen kochen	Die Schüler*innen werden bei der Klasse abgeholt. Nach dem Läuten suchen die Schüler*innen ihre Sachen zusammen und alle gehen gemeinsam zur Küche. Die Schüler*innen setzen sich, die Rezepte werden ausgeteilt und gemeinsam besprochen. Zwei Schüler*innen lesen die Rezepte vor, dann erklärt die Lehrperson wichtige Arbeitsschritte und schließlich sollen die Schüler*innen das Rezept nochmals in eigenen Worten wiedergeben und die Arbeitsschritte im Kopf durchgehen. Dies gestaltet sich häufig schwierig, da die Schüler*innen schon ungeduldig sind. Dann werden die Schüler*innen in Gruppen eingeteilt und je nach Selbstständigkeit der Gruppe werden auch die Abschlussaufgaben verteilt. Dann gehen die Schüler*innen Hände waschen und das praktische Arbeiten beginnt.

		wollen und meistens lesen sie es dann nur noch einmal ab, aber mein Ziel ist es eigentlich, dass sie mit ihrem/selbst im Kopf einmal durchgehen: Okay, welchen Schritt muss ich wann machen? Teilweise habe ich auch das Gefühl, wenn die Schüler das Rezept oder die Speise oder, ja, das schon kennen, dann ist es für sie einfacher, als wie, wenn sie es noch gar nicht kennen. Und ja, nachdem wir das Rezept besprochen haben, teile ich Gruppen ein. Es gibt immer zwei Gruppen und je nachdem was wir kochen, werden die dann teilweise auch noch in zwei Gruppen aufgeteilt, dass zum Beispiel eine Gruppe (..) was/ das letzte Mal haben wir so Blätterteiggebäck gemacht, zwei verschiedene, und eben in diesen zwei großen Gruppen gab es eine Gruppe, die Schneiden gemacht hat und eine Gruppe, die Taschen gemacht hat. Und dann, je nachdem, teilweise, hängt von der Gruppe ab und wie es funktioniert, teile ich dann entweder noch die, die Abschlussaufgaben ein, also das Zusammenräumen, Abwaschen, Abtrocknen, Putzen und so weiter. In manchen Gruppen funktioniert es selbstständig und ich muss niemanden einteilen, weil es eh gemacht wird, und in manchen Gruppen teile ich es ein, ist unterschiedlich. Muss auch sagen, dass ich teilweise so zwischendurch auch schon experimentiert habe und absichtlich nicht eingeteilt habe (lacht), damit ich schaue: Okay, wer denkt mit? Wen muss ich einteilen? Und ja, ja und dann gehen die Schüler Hände waschen und dann geht es in die Küche.“
--	--	--

Lehrperson 2, Position 29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_1 Einstiegsphase	„Also die Kinder kommen halt zur Küche und grundsätzlich/ wir kochen nicht jede Einheit, aber eben oft oder meistens, dann wissen sie schon, wir haben da so eine Routine aufgebaut, dass sie sich die Hände waschen, dass sie sich die Schürzen anziehen, Haare zusammenbinden. Und dann sammeln wir uns im Esszimmer quasi, also in/ im Speisesaal, da setzen sie sich hin, dann besprechen wir die Rezepte einmal so wirklich durch theoretisch und teilen auch gleich ein, wer was kocht, und dann geht es auch schon in die Küche.“	Die Schüler*innen kommen zur Küche. Es wurde eine feste Routine etabliert: Die Schüler*innen waschen sich die Hände, ziehen die Schürzen an und binden sich die Haare zusammen. Dann sammeln sich alle im Speisesaal, wo die Rezepte theoretisch durchbesprochen werden und die Schüler*innen in Gruppen eingeteilt werden. Dann geht es in die Küche.
Lehrperson 2, Position 33	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_1 Einstiegsphase	„also ich habe mir eben zu Beginn solche/ schon überlegt, wie ich den Ablauf haben möchte und dann eben auch Routinen einfach etabliert, dass sie immer wissen, wenn sie kommen, dann gehen sie eben Hände waschen, Schürze/ also dass, dass das immer eigentlich gleich ist und dass wir das halt/ die ersten paar Male muss man noch mehr reden und dann irgendwie läuft das schon von selbst.“	Es wurde eine Routine für den Unterrichtsbeginn eingeführt, damit die Schüler*innen wissen, was zu tun ist, wenn sie in die Küche kommen: Hände waschen, Schürze anziehen etc. Nach einer gewissen Eingewöhnung läuft alles routiniert ab.
Lehrperson 2, Position 37	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_1 Einstiegsphase	„Und dann ist es halt wirklich so, also diese Routine mit dem/ oder diese Struktur mit dem Hände waschen und so, das habe ich mir halt selbst/ so auch so Bilder erstellt und die aufgehängt in der Kla-/ in der, in der Küche“	Um die Routine zu Beginn der Unterrichtseinheit zu unterstützen, wurden Bilder erstellt und in der Küche aufgehängt.
Lehrperson 3, Position 32	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_1 Einstiegsphase	„Ich zwingt niemanden, dass er Fleisch isst, wenn er das absolut nicht möchte, dann hole ich halt vorher ein, eine Information ein: "Ja wir werden dieses und jenes Gericht kochen, ähm welche Alternative möchtest du?“	Da auf Vegetarier*innen Rücksicht genommen wird, werden vor dem Kochen vegetarische Alternativen besprochen, wobei die Vorlieben der Schüler

Lehrperson 3, Position 38	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_1 Einstiegsphase	Was wäre möglich?" Was weiß ich, mit Zucchini oder mit Schwammerl oder mit was anderem.“ „Wir gehen/ Also ich hole die Kinder üblicherweise aus der Klasse ab und wir gehen gemeinsam hinunter in die Küche, weil die Küche ist auch zugesperrt, das heißt/ und die Kinder dürfen nicht während des/ während der Schulstunden hinunter in die Garderobe, weil unten in den Spinden sind die Handys eingesperrt und wir wollen auch nicht während dem Unterricht, dass die Kinder zu den Handys runterlaufen, daher gehe ich mit den Kindern hinunter in die Küche. Sie warten nicht unten auf sie/ darauf, dass ich runtergehe. Dann müssen alle Hände waschen, alle ihre Schürzen auspacken und anziehen und sich quasi bereit machen. Dann werden die Sessel an den Tischen runtergestellt, wir setzen uns hin und ich erkläre, was wir heute machen. Wir besprechen kurz das Rezept, ich teile auf, wer was macht und in welchen Küchenblöcken wer arbeitet. Ja und dann geht es ans Werk. Im Endeffekt müssen sie sich dann durchlesen, was sie brauchen, müssen sich das inzwischen selbstständig holen, im Laufe des Schuljahres lernen sie auch kennen, wo sie was alles finden, das heißt, dass es/ jetzt am Ende des Schuljahres sage ich eigentlich nicht mehr viel dazu, da kriegen sie das Rezept, müssen es durchlesen und ich teile nur auf, wer was für eine Arbeit macht. Also im Sinne von: "Ihr zwei macht, weiß ich nicht, die Hauptspeise und ihr zwei macht den Kuchen." Und dann müssen sie das Rezept selbst lesen.“	berücksichtigt werden (z.B. verschiedene Gemüse statt Fleisch) Die Schüler*innen werden bei der Klasse abgeholt und alle gehen gemeinsam zur Küche hinunter. Die Schüler*innen machen sich bereit: Sie müssen sich die Hände waschen und ihre Schürzen anziehen. Die Schüler*innen setzen sich, das Menü wird vorgestellt und das Rezept kurz besprochen. Die Lehrperson teilt die Gruppen für die jeweiligen Arbeiten ein, weist den Gruppen ihre Arbeitsplätze zu und händigt die Rezepte aus. Dann beginnt das praktische Arbeiten.
------------------------------	---	--	---

Lehrperson 4, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_1 Einstiegsphase	„Okay jetzt nehmen wir einmal eine Einheit, wo drei Stunden dauert. Drei Stunden sind ungefähr 150, 160 Minuten. Also wir machen immer einen theoretischen Teil, wo das Menü erklärt wird, wo die/ der/ die Aufgaben aufgeteilt werden, wer was macht, wo auch über die Nahrungsmittel geredet wird, und ich habe sie meistens, die Zutaten, griffbereit, sodass man anschauen, anfassen, riechen kann, dass wir wissen, was wir da ver- arbeiten.“	Jede Unterrichtseinheit beginnt mit einem theoretischen Teil: Dabei wird das Menü vorgestellt, die Aufgaben werden verteilt und die verwendeten Zutaten besprochen. Diese stehen in der Regel griffbereit zur Verfügung, sodass die Schüler*innen sie sehen, anfassen und daran riechen können.
Lehrperson 4, Position 47	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_1 Einstiegsphase	„Also bei der Theorie habe ich sie so weit, dass sie eh ruhig zuhören müssen, weil sonst kapieren sie es nicht.“	Bei der theoretischen Besprechung gelingt es der Lehrperson in der Regel, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu sichern – was auch notwendig ist, damit sie den Inhalt verstehen.
Lehrperson 5, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_1 Einstiegsphase	„Dann kommen die Kinder. Dann werden wir einteilen, wer was macht. Da haben sie freie Wahl, also ich frage immer: "Wer möchte was machen und mit wem?" Also es sind immer zwei Kinder zusammen, die etwas machen und dann erkläre ich nur ku-/ also dann lesen wir das Rezept durch (..) und ich stelle dann die Frage, ob sie alles verstehen oder ob sie eine Frage haben oder ob sie etwas nicht verstehen, dann erkläre ich das. Und nachher gehen wir in die Küche und in der Küche, bei den Lebensmitteln zeige ich ihnen, was sie da dann machen müssen“	Die Schüler*innen kommen zur Küche. Die Gruppen und Aufgaben werden eingeteilt. Die Schüler*innen dürfen frei wählen, welche Aufgabe sie übernehmen möchten und mit wem sie zusammenarbeiten möchten. Das Rezept wird durchgelesen und Unklarheiten und Fragen geklärt. In der Küche bei den Lebensmitteln wird den Schüler*innen die weitere Vorgehensweise gezeigt und erklärt.
Lehrperson 5, Position 51	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson >	„Also, was ich mache ich mache eine Aufzeichnung. Also ich kontrolliere am Anfang, ob sie alles dabei haben, einmal ist keim, und ich mache einfach Aufzeichnungen“	Zu Beginn der Unterrichtseinheit, wird kontrolliert und dokumentiert, ob die Schüler*innen alles dabei haben.

	K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_1 Einstiegsphase		
Lehrperson 1, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„Es gibt immer zwei Gruppen und je nachdem, was wir kochen, werden die dann teilweise auch noch in zwei Gruppen aufgeteilt, dass zum Beispiel eine Gruppe (..) was/ das letzte Mal haben wir so Blätterteiggebäck gemacht, zwei verschiedene, und eben in diesen zwei großen Gruppen gab es eine Gruppe, die Schnecken gemacht hat und eine Gruppe, die Taschen gemacht hat.“	Es gibt immer zwei Hauptgruppen, die je nach Gericht weiter unterteilt werden. So bereitet innerhalb einer Hauptgruppe zum Beispiel die eine Hälfte Blätterteig-Schnecken und die andere Hälfte Blätterteig-Taschen zu.
Lehrperson 1, Position 27–29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„Ja, dann wird gekocht und ich muss sagen mit dem Zeitmanagement, ich habe es noch nicht so ganz raus (lacht), ich gebe zu (!: Das kann ich mir vorstellen am Anfang), ja. Und also jetzt in der letzten Einheit habe ich ihnen das Zeitlimit gegeben und habe gesagt so <u>circa</u> nach einer halben, Dreiviertelstunde sollte alles im Ofen sein, damit es sich rechtzeitig ausgeht mit dem Essen, hat natürlich nicht funktioniert (lacht). Es hat mich auch nicht überrascht. Ja, ich schaue meistens/ Es läutet bei uns immer um 50 und ich versuche dann immer so gegen halb zu essen, (..) manchmal funktioniert es, manchmal funktioniert es nicht (lacht). I: Mhm und wenn es funktioniert, dann werdet ihr rechtzeitig fertig? B1: Genau, wenn es funktioniert, werden wir rechtzeitig fertig. Eine Vorgabe, die ich auch immer habe, ist	Dann wird gekocht. Obwohl die Lehrperson Zeitvorgaben gibt, funktioniert es nicht immer, dass das Essen rechtzeitig fertig wird. Vor der gemeinsamen Mahlzeit muss die Küche sauber gemacht werden.

		immer, die Küche muss blitzblank sein, bevor gegessen wird“	
Lehrperson 2, Position 29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„Und dann haben wir es so auf Kojen irgendwie aufgeteilt und das lege ich meistens im Vorhinein schon hin, also wo wer was kocht, schon ein bisschen die Zutaten, dass sie wissen, wo sie sich hinstellen sollen. Dann kochen die Kinder selbstständig und bei Fragen/ ich bin natürlich/ gehe immer durch, helfe, zeige Sachen vor. Ab und zu zentriere ich sie dann auch/ also, dass sie alle zusammenkommen, wenn ich irgendwas vorzeige, muss aber sagen das ist eher seltener. Ja und dann, wenn das so fertig ist, schauen wir eben, dass so ziemlich/ also zuerst halt die Vorspeise und so weiter und dann essen wir gemeinsam.“	Die Küche ist in Kojen aufgeteilt. Die Schüler*innen gehen zu ihren Arbeitsplätzen, wo die jeweiligen Zutaten schon bereitliegen. Die Schüler*innen kochen selbstständig und die Lehrperson geht durch, hilft bei Bedarf und zeigt gelegentlich Sachen vor.
Lehrperson 3, Position 23–24	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„I: Dann kocht ihr jetzt nur noch ein Gericht? B3: Ja, wir sind zehn Kinder/ also ich habe zehn Kinder in der Klasse und wenn ich zwei Gruppen mache zu je fünf Leuten soll jeder beschäftigt sein. Also zwei Leute sind meistens zuständig für Tisch decken, wegräumen helfen oder beziehungsweise den beiden Gruppen beim Aufräumen helfen, beim Abwaschen helfen und solche Sachen. Und die machen dann meistens auch so den, den Salat, also sämtliche Kleinigkeiten, die so am Rande zu erledigen sind und dann bleiben mal pro Gruppe, wenn alle da sind und niemand krank ist zwei Schüler, das heißt an und für sich würde sich zum Beispiel eine Suppe und ein Kuchen ausgehen oder Reisfleisch und	Bei zehn Schüler*innen in der Gruppe werden zwei Gruppen mit fünf Schüler*innen gebildet. Das Ziel ist, dass alle Schüler*innen beschäftigt sind. Zwei Schüler*innen übernehmen Aufgaben wie Tisch decken, Aufräumen, Abwaschen und bereiten oft auch Salat oder andere Kleinigkeiten zu. Die anderen Schüler*innen arbeiten in Zweiertams und kümmern sich jeweils um ein Gericht. Das heißt es gehen sich in der Regel zwei einfache Gerichte aus.

		ein Karottensalat dazu, wo man die Karotten erst reiben muss oder eben zwei verhältnismäßig einfache Speisen.“		
Lehrperson 3, Position 32	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„Und ja, dann habe ich halt zwei Gruppen, die eine kocht mit Fleisch und die andere kocht/ oder die die Leute, die Vegetarier, die habe ich glücklicherweise jetzt alle in einer Gruppe beieinander, die kochen halt ihre fleischlose Sache und die anderen kochen das Normale mit Fleisch“	Wenn das Gericht Fleisch enthält und es Vegetarier*innen unter den Schüler*innen gibt, gibt es zwei Gruppen: Eine Gruppe kocht mit Fleisch und die Vegetarier*innen bereiten eine vegetarische Alternative zu.	
Lehrperson 3, Position 38	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„Ja und dann geht es ans Werk. Im Endeffekt müssen sie sich dann durchlesen, was sie brauchen, müssen sich das inzwischen selbstständig holen, im Laufe des Schuljahres lernen sie auch kennen, wo sie was alles finden, das heißt, dass es/ jetzt am Ende des Schuljahres sage ich eigentlich nicht mehr viel dazu, da kriegen sie das Rezept, müssen es durchlesen und ich teile nur auf, wer was für eine Arbeit macht. Also im Sinne von: "Ihr zwei macht, weiß ich nicht, die Hauptspeise und ihr zwei macht den Kuchen." Und dann müssen sie das Rezept selbst lesen.“	Die Schüler*innen lesen das Rezept eigenständig durch und müssen sich die Lebensmittel selbstständig holen. Gegen Ende des Schuljahres werden kaum mehr Anleitungen gegeben, die Lehrperson teilt nur die Aufgaben ein.	
Lehrperson 3, Position 60	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„Ja, voriges Jahr habe ich die Kinder in fixe Gruppen eingeteilt, aber ich hatte voriges Jahr die (.), voriges Jahr die dritte Klasse, also die sind jetzt die vierte Klasse dieses Jahr und die waren am Anfang des Jahres 14 Schüler, das heißt sie wurden nicht geteilt und ich bin/ war mit 14 Schülern in der Klasse und es sind aber dann während dem Jahr (...) hm (...) fünf Schüler dazugekommen, ja. Aber ich habe nicht mehr Stunden bekommen,	Eine Klasse mit 14 Schüler*innen ist im Laufe des Schuljahres auf 19 Schüler*innen angewachsen und wurde nicht geteilt, sodass die Lehrperson am Ende mit 19 Schüler*innen in der Küche arbeitete. Um mit der Gruppengröße und der Disziplinierung besser zurechtzukommen, wurden fixe Gruppen	

		also ich bin am Ende des Jahres mit 19 Schülern drinnen gestanden und da habe ich einfach diese fixen, fixen Gruppen gebraucht, weil sie, ja weil sie auch in einem Alter waren, wo sie dann mit gewissen Leuten nicht zusammenarbeiten wollten oder mit anderen lieber zusammenarbeiten wollten, aber dann nicht wirklich gearbeitet haben, sondern eher lieber gequatscht haben oder irgendwie geblödet. Also da habe ich dann diese Gruppen gebraucht, dass ich einfach (...) (I: Ja) Gruppen habe, die/ wo auch wirklich gearbeitet wird (räuspert sich). Dass ich mir mit der Disziplinierung da halt auch leichter tue. Und dann habe ich innerhalb dieser Gruppen halt abgewechselt, einmal machen die Nachspeise, einmal machen die die Suppe und den Salat und einmal müssen die abwaschen und so und so (räuspert sich).“	gebildet. Innerhalb der Gruppen wurden die Aufgaben abgewechselt: Mal wird die Nachspeise gemacht, mal die Suppe und der Salat zubereitet etc.
Lehrperson 3, Position 62	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„Und dieses Jahr ist eben (räuspert sich) ist meine Klasse, wo ich Klassenvorstand bin/ sind 20 Schüler, das heißt es ist getrennt dann mit jeweils zehn Schülern, das ist eigentlich recht ru-/ recht übersichtlich und ja, wir machen eigentlich immer zwei Gruppen, die dasselbe kochen mit maximal fünf Schülern drinnen und die würfle ich jedes Mal neu zusammen, damit jeder mal mit jedem/ Ich ich achte schon darauf, dass sie sich auch verstehen oder dass zumindest eine Freundin oder ein Freund dabei ist, aber nicht immer derselbe.“	Die Klasse mit 20 Schüler*innen wurde in zwei Gruppen mit jeweils zehn Schüler*innen geteilt. Diese werden in zwei Gruppen mit je fünf Schülern aufgeteilt, die dasselbe kochen und die jedes Mal neu zusammengewürfelt werden. Dabei wird darauf geachtet, dass ein*e Freund*in dabei ist, aber nicht immer dieselben Schüler*innen zusammenarbeiten.
Lehrperson 4, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson >	„Und dann wird in Gruppen gekocht und natürlich ein wichtiger Teil ist auch, dass man abwaschen kann, aufräumen kann, abtrocknen kann. Das das wird eigentlich	Es wird in Gruppen gekocht. Gleichzeitig wird der Tisch gedeckt. Vor der gemeinsamen Mahlzeit wird die Küche

	K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	im ersten Lernjahr gemacht, dass sie das alles mal/ weil das können die ja nicht, das müssen sie alles zuerst mal lernen (lacht). Der Umgang mit Geschirrtüchern, Putztüchern und die unterschiedlichen Putzmittel gehört genauso dazu, also die Handhabung vom Gerät, wie die Handhabung der Lebensmittel. Also dann wird gekocht und gleichzeitig wird der Tisch gedeckt und ich lege sehr viel Wert auf ordentliches Tischdecken, auf richtiges Tischdecken. Servieren tun wir nicht so, wir schöpfen meistens selbst, aber bevor wir zu Tisch gehen, das ist auch bei mir ein wichtiger Punkt, ist die Küche aufgeräumt. Erst dann gehen wir essen. Also das das Menü muss so geplant werden, oder der Ablauf, dass noch genügend Zeit bleibt zum Aufräumen und trotzdem alles warm auf den Tisch kommt.“	aufgeräumt, wofür genügend Zeit eingeplant werden muss. Das Ziel ist, dass schließlich alle Speisen warm auf den Tisch kommen.
Lehrperson 4, Position 53	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„es geht eigentlich darum, dass alle immer beschäftigt sind mit irgendwas Sinnvollem. Es muss für den Schüler sinnvoll sein, dann nachher macht er es auch.“	Wichtig ist, dass alle Schüler*innen durchgehend mit einer für sie sinnvollen Aufgabe beschäftigt sind – wenn sie den Sinn darin erkennen, arbeiten sie mit.
Lehrperson 5, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„Also es sind immer zwei Kinder zusammen, die etwas machen“	Die Schüler*innen arbeiten in Zweierteams.
Lehrperson 5, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_2 Durchführungsphase	„Also ja und dann legen sie los. Dann wird gekocht. Vor wir dann zum Essen gehen muss alles aufgeräumt sein“	Vor dem Essen muss alles aufgeräumt sein.

Lehrperson 1, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_3 Essen	„Und also jetzt in der letzten Einheit habe ich ihnen das Zeitlimit gegeben und habe gesagt so <u>circa</u> nach einer halben, Dreiviertelstunde sollte alles im Ofen sein, damit es sich rechtzeitig ausgeht mit dem Essen, hat natürlich nicht funktioniert (lacht). Es hat mich auch nicht überrascht. Ja, ich schaue meistens/ Es läutet bei uns immer um 50 und ich versuche dann immer so gegen halb zu essen, (..) manchmal funktioniert es, manchmal funktioniert es nicht (lacht).“	Das Ziel ist, 20 Minuten vor dem Unterrichtsende zu essen, was sich manchmal ausgeht und manchmal nicht.
Lehrperson 2, Position 29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_3 Essen	„und dann essen wir gemeinsam. Dann teilen wir auch beim Essen schon ein, wer die Nachbereitungsaufgaben, wer was macht“	Im Rahmen der gemeinsamen Mahlzeit werden die Nachbereitungsaufgaben zugeteilt.
Lehrperson 4, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_3 Essen	„Servieren tun wir nicht so, wir schöpfen meistens selbst“	Das Essen wird nicht serviert, sondern es wird selbst geschöpft.
Lehrperson 4, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_3 Essen	„Dann wird gemeinsam gegessen und während dem Essen reden wir meistens: Was ist gut gegangen? Was ist gelungen? Was ist danebengegangen? Wieso ist es danebengegangen? Was müssen wir nächstes Mal beachten?“	Während der gemeinsamen Mahlzeit wird das Ergebnis bewertet und der Arbeitsprozess reflektiert.
Lehrperson 5, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_3 Essen	„dann essen wir gemeinsam“	Es wird gemeinsam gegessen.

Lehrperson 1, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_4 Nachbereitungsphase	„In manchen Gruppen funktioniert es selbstständig und ich muss niemanden einteilen, weil es eh gemacht wird, und in manchen Gruppen teile ich es ein, ist unterschiedlich.“	In manchen Gruppen werden die Abschlussarbeiten selbstständig erledigt und in anderen Gruppen teilt die Lehrperson die Schüler*innen ein.
Lehrperson 1, Position 29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_4 Nachbereitungsphase	„Eine Vorgabe, die ich auch immer habe, ist immer, die Küche muss blitzblank sein, bevor gegessen wird, damit zum Schluss wirklich nur mehr alles abgeräumt werden muss und einmal darübergewischt werden muss. Und ganz als Letztes wird der Müll rausgebracht. Ich/ Es passiert auch, dass teilweise in der Pause noch der Müll rausgebracht wird. Also ja.“	Da die Küche schon vor dem Essen aufgeräumt wird, muss danach bestenfalls nur noch alles abgeräumt, einmal darübergewischt werden und der Müll rausgebracht werden, was teilweise auch noch in der Pause passiert.
Lehrperson 2, Position 29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_4 Nachbereitungsphase	„Dann teilen wir auch beim Essen schon ein, wer die Nachbereitungsarbeiten, wer was macht und dann räumen die Kinder die Küche zusammen und wenn wir dann noch Zeit haben zum Schluss, weil ich schon immer eher so plane, bei den drei Stunden, dass wir halt so einen Puffer haben, dann setzen wir uns noch zusammen und entweder wir/ ich habe dann so eine didaktische Reserve und wir lesen irgendwas noch oder reden über irgendein Thema und ab und an gehen wir dann auch noch für eine Viertelstunde zum Beispiel in den Turnsaal, weil ich finde das gehört auch irgendwie zum zum/ zur gesunden/ zu einem gesunden Leben und dann dürfen sie sich noch auspowern.“	Die Küche wird aufgeräumt. Jedes Kind erledigt die ihm zugewiesenen Aufgaben. Wenn dann noch Zeit bleibt, kommt entweder die didaktische Reserve zum Einsatz und es wird noch etwas zu einem Thema gelesen oder besprochen oder die Schüler*innen dürfen sich noch im Turnsaal auspowern, da dies aus Sicht der Lehrperson zu einem gesunden Leben dazugehört.
Lehrperson 3, Position 70	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson >	„Das heißt, das müsste entweder vorher klargestellt werden, wer das wegräumt und wer das abwäscht oder es darf einfach niemand heimgehen, bevor es sauber	In der Nachbearbeitungsphase müssen die Aufgaben entweder im Vorfeld klar aufgeteilt werden oder niemand darf die Küche verlassen, bevor sie sauber

	K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_4 Nachbereitungsphase	ist. Auch wenn es geläutet hat, dort muss man eisern bleiben, weil da fangen die Kinder an mit allen möglichen Ausreden, von wegen (!: Ja) "Aber ich muss zum Bus." Der wohnt 100 Meter neben der Schule, der muss nicht zum Bus. Weiß man am Anfang noch nicht, weil man vielleicht die Kinder noch nicht so gut kennt und lässt sich dann von so etwas beeindrucken. Und auf einmal muss die Hälfte der Klasse zum Bus, obwohl die alle im Ort wohnen (lacht). Also es ist besser man lässt sich da einfach nicht davon beeindrucken und sagt: "Ja, es geht aber trotzdem niemand (lacht). Es sei denn die Küche ist sauber." Weil es sind zehn Kinder, wenn die zusammenhelfen, haben sie es in fünf Minuten geschafft."	ist, auch wenn die Stunde vorbei ist. Wenn alle zusammenhelfen, sind die Aufräumarbeiten rasch erledigt. Die Schüler*innen kommen öfters mit Ausreden, wie „Ich muss zum Bus“.
Lehrperson 4, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_4 Nachbereitungsphase	„Und nach dem Essen wird gemeinsam aufgeräumt. Und doch das Aufräumen, ja das geht dann eh recht flott – in der vierten Klasse (lacht). Es sind immer dieselben die aufräumen, aber ja.“	Nach dem Essen wird gemeinsam aufgeräumt, was zumindest mit den vier-ten Klassen recht schnell erledigt ist. Es sind immer dieselben Schüler*innen, die fleißig mithelfen.
Lehrperson 5, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_3 Unterrichtsablauf/-strukturierung > K6_3_4 Nachbereitungsphase	„nach dem Essen wird aufgeräumt.“	Nach der gemeinsamen Mahlzeit wird aufgeräumt.
Lehrperson 1, Position 19	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„also ich wechsle immer ab zwischen praktischen Einheiten und Theorieeinheiten und wenn wir Theorieeinheiten haben, dann gibt es meistens irgendwie einen kurzen Frontalvortrag oder eine PowerPoint-Präsentation. Und dann werden verschiedene Themen theoretisch besprochen und dann gibt es meistens aber	Es wird zwischen praktischen und Theorieeinheiten abgewechselt. Die Theorieeinheiten umfassen meist einen kurzen Vortrag oder eine PowerPoint-Präsentation, theoretische Besprechungen zu verschiedenen Themen und einen

		trotzdem noch einen praktischen Einschub, wie zum Beispiel eine Verkostung oder das Basteln eines Saisonkalenders, sowas in die Richtung.“	praktischen Teil, wie zum Beispiel eine Verkostung oder das Basteln eines Saisonkalenders.
Lehrperson 1, Position 33	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„Also ich würde sagen in den 100 Minuten sehr knifflig, gerade für mich am Anfang. Ich fand das superschwierig. Es ist bestimmt möglich, nur, also ich für mich selbst, habe entschieden, dass ich das jetzt, wo ich noch nicht so viel Erfahrung habe, quasi trenne und einmal praktischen Unterricht mache mit dem Kochen und einmal theoretischen Unterricht mit dem/ mit der Theorie und immer eh einen kleinen Praxisteil, ist dann eigentlich eh quasi die Verknüpfung, aber halt nicht jetzt mit dem Kochen an sich. Also (!: Okay) ich glaube das kommt mit der Erfahrung, aber dadurch, dass ich in der Praxis noch nicht so viel Erfahrung habe, finde ich es noch relativ schwierig das (!: Ja) so zu verknüpfen, wie es teilweise irgendwie in welchen Begleitseminaren gefordert wird.“	Die Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis in den zwei Stunden wird momentan noch als sehr schwierig empfunden. Die Lehrperson hat sich daher dazu entschieden, Theorie und Fachpraxis zu trennen und zwischen praktischen und Theorieeinheiten abzuwechseln, bis sie mehr Erfahrung hat. Jede Theorieeinheit umfasst jedoch auch einen kurzen praktischen Teil.
Lehrperson 1, Position 35	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„muss auch ehrlicherweise dazu sagen, auch wenn es den Schülern nicht so viel Spaß macht, ich lasse sie gerne schreiben, weil es halt auch für mich sehr angenehm ist dann zwischendurch. Ja, ich muss auch sagen, die zwei Klassen, in denen ich bin, die sind sehr, im Vergleich zu anderen Gruppen oder zu anderen Klassen, sehr laut und deswegen tendiere ich auch dazu eben zu schreiben, weil es für mich einfach angenehmer ist. In anderen Gruppen würde es bestimmt besser funktionieren, aber das Jahr teilweise war so anstrengend, dass ich irgendwann gesagt habe: Okay, ich möchte keine	Um sich selbst zu schützen, lässt die Lehrperson die Schüler*innen in den theoretischen Phasen gerne schreiben, da ihre Klassen sehr laut sind und selbst das gemeinsame Besprechen von Arbeitsblättern als belastend empfunden wird. Sie ergänzt die Theorieeinheiten aber immer mit einer kleinen Auflockerung oder einer kleinen praktischen Übung, die zu den theoretischen Inhalten passt.

		Arbeitsblätter mit ihnen jetzt mehr offen besprechen. Weil irgendwie, ich gehe bei dieser Stunde raus und ich möchte nicht mehr reden, das geht nicht mehr (I: Mhm, ja). Da muss ich mich selbst schützen und deswegen habe ich gesagt: Okay, ich schreibe (lacht). Aber dann gibt es eh in der zweiten Stunde immer irgendeine Auflockerung und irgendeinen praktischen Teil, ja (I: Mhm, okay). Und eben wenn ich mir überlegt habe, welchen theoretischen Input ich mache, suche ich auch immer noch irgendeine kleine praktische Übung oder irgendwas was dazu passt, ja.“	
Lehrperson 2, Position 29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„wir kochen nicht jede Einheit, aber eben oft oder meistens“	Es wird nicht in jeder Einheit gekocht, aber meistens schon.
Lehrperson 2, Position 31	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„wenn man jetzt zum Beispiel irgendwie so Sachen, das Thema, weiß nicht, Finanzen oder so, oder Sparsamkeit haben wir mal so angeschnitten und dazu halt so ein Menü gekocht, wo man zum Beispiel/ wo es darum geht relativ kostengünstig/ Also ich finde, man kann das eigentlich sehr gut verknüpfen in EH, dass man wirklich ein Thema ja mit mit Speisen oder wir haben mal die/ so Küchen aus dem Ausland gemacht und haben da halt irgendwie vorbesprochen, die Tischmanieren in anderen Ländern und so weiter und dann halt gekocht dazu. Also ich habe eben die drei Stunden und das geht sich wirklich sehr sehr gut immer aus, dass man da so ein	In EH lässt sich die Theorie sehr gut mit der Fachpraxis verknüpfen. Beim Thema Sparsamkeit wurde z.B. ein kostengünstiges Menü zubereitet oder wenn Speisen aus anderen Ländern zubereitet wurden, wurden die Tischmanieren in diesen Ländern besprochen. In den drei Stunden geht es sich sehr gut aus, dass man sowohl die Theorie behandelt als auch praktisch in der Küche arbeitet.

		bisshen Theorie und dann aber auch/ weil die Kinder wollen kochen (lacht).“	
Lehrperson 3, Position 18	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„Ernährung und Haushalt ist bei uns hauptsächlich Kochunterricht, weil wir noch einen Schwerpunkt auch haben, „Gesundheit und Soziales“, und da mache ich dann mehr Theorie.“	In EH wird hauptsächlich gekocht, da es den Schwerpunkt „Gesundheit und Soziales“ gibt, wo die theoretischen Inhalte behandelt werden.
Lehrperson 3, Position 48	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„Dieses effiziente Arbeiten, das kann man von den Kindern noch nicht verlangen, aber ich habe dieses Jahr in den ersten zwei Stunden versucht mit ihnen eine Arbeitsplanung zu erstellen. Also sie haben das Rezept bekommen haben sich überlegen müssen zuerst/ also ich habe das Rezept zerschnitten gehabt in ein paar einzelne Teile und sie haben überlegen müssen, wie würde ich das in die richtige Reihenfolge bringen und danach haben sie überlegen müssen: Wenn wir zu dritt sind, wer macht welche Arbeit? Und dann haben sie überlegen müssen: Wie lange könnte das ungefähr dauern? Selbsteinschätzung. Und das haben wir so in einer Doppelstunde gemacht, noch bevor wir überhaupt irgendwas in der Küche gemacht haben. Das war natürlich für die Kinder furchtbar langweilig, weil sie wollten ja schon kochen und sie wollten schon was essen, aber sie haben dann in der nächsten Stunde/ Ich habe das schon kontrolliert und sie haben Feedback darauf bekommen, wo ich gesagt habe: "Nein, da könntest ein bisschen mehr Zeit dafür einrechnen und da vielleicht ein bisschen weniger und natürlich, dass das Rezept in der richtigen Reihenfolge ist und in der darauffolgenden Stunde haben	Bevor die Schüler*innen praktisch in der Küche arbeiten durften, sollten sie in der ersten Unterrichtseinheit theoretisch eine Arbeitsplanung erstellen. Sie bekamen anschließend Feedback von der Lehrperson und sollten ihre Arbeitsplanung in der nächsten Einheit in die Realität umsetzen.

		wir dann dieses Rezept auch gekocht und da haben auch die, die Leute eben so wie sie sich eingeteilt haben, ähm (...) (I: miteinander gekocht) das umsetzen müssen und haben dann auch gesehen: Wie gut hat das funktioniert?“	
Lehrperson 3, Position 50	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„Ich habe in „Gesundheit und Soziales“ zwar nicht die ganze Klasse, es sind 18 von 20 Schülern dieses Jahr drinnen, ja. Aber alles, was so die theoretischen Blöcke sind, die theoretischen Themen sind, mache ich lieber im „Gesundheit und Soziales“-Unterricht. Sie kriegen zwar dort keine Note, sondern nur ein 'teilgenommen', aber ich sitze mit, ja eben mit 18 Schülern in der Klasse und da lässt sich die Theorie leichter vermitteln als wie, wenn ich es umgekehrt mache, mit 18 Kindern in die Küche gehe (I: Ja, auf jeden Fall (lacht)). Das habe ich probiert.“	Theoretische Inhalte vermittelt die Lehrperson lieber im Klassenzimmer im Schwerpunktfach „Gesundheit und Soziales“, an dem 18 von 20 Schüler*innen der Klasse teilnehmen, da sich dies einfacher umsetzen lässt, als mit so vielen Schüler*innen in der Küche zu arbeiten.
Lehrperson 4, Position 21	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„es ist eigentlich <u>sehr</u> viel praktischer Unterricht. Es ist relativ wenig Theorie. Die Theorie, die ich bringe, ist hauptsächlich mündlich, für Arbeitsblätter und für schriftliche Theorie bleibt eigentlich kaum Zeit, einmal im ersten Lernjahr, Unterrichtsjahr. Das kommt dann in der zweiten und dritten Stufe mehr dazu.“	Der Unterricht ist überwiegend praktisch, mit wenig Theorie. Die theoretischen Inhalte werden hauptsächlich mündlich vermittelt, da im ersten Lernjahr kaum Zeit für schriftliche Aufgaben oder Arbeitsblätter bleibt. Mehr schriftliche Theorie wird erst im zweiten und dritten Lernjahr eingebaut.
Lehrperson 4, Position 33	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„Also wir machen sehr viel 'Learning by Doing'. Also ich schaue, dass ich möglichst jedes Mal koche und die Theorie, die lasse ich praktisch während der Besprechung einfließen. Das geht irgendwie Hand in Hand, die	Der EH-Unterricht steht unter dem Motto „Learning by Doing“: Es wird möglichst jedes Mal praktisch gearbeitet und theoretische Inhalte fließen in

		Theorie ist während dem Kochen auch dass Sachen erklärt werden, vorgemacht werden, aber es gibt bei mir <u>mittlerweile</u> relativ wenig Arbeitsblätter, also in diesen 100 Minuten schaffe ich es nicht, weil sonst müssen wir auf das Kochen verzichten und da sind die, die Gesichter lang (lacht) (!: (lacht) Ja). Wenn ich drei Stunden habe, dann hängt das ab, wie ambitioniert die Gruppe ist, ob ich die Theorie praktisch vermittele oder ob wir wirklich einmal Theorie durchmachen.“	die Besprechung ein. Arbeitsblätter werden kaum eingesetzt, da in den 100 Minuten sonst das Kochen zu kurz käme, was bei den Schüler*innen auf wenig Begeisterung stößt. Bei dreistündigen Einheiten hängt es vom Engagement der Gruppe ab, ob die Theorie praktisch vermittelt oder explizit durchgenommen werden.
Lehrperson 5, Position 29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_4 Verknüpfung von Theorie und Fachpraxis	„Also ganz viel geht so zwischendurch, also so wenn sie am kochen sind oder beim Essen und ich mache den Theorieblock gerne nach der/ nach dem Essen oder wenn wir, wenn wir, wenn wir schon aufgeräumt haben, weil je nachdem wie viel Zeit das bleibt. Weil Kochen ist ziemlich ein straffer Stundenplan, beziehungsweise sehr anstrengend, dass sie fertig werden. Und wenn die Kinder neu im Unterricht sind, brauchen sie viel länger für das Praktische und dann ist es für mich angenehm, wenn ich im Anschluss den Theorieblock mache und zurückgreife auf das, was sie gemacht haben.“	Theoretische Inhalte werden teils während des Kochens oder Essens vermittelt. Da das praktische Arbeiten im ersten Lernjahr meistens noch viel Zeit in Anspruch nimmt, wird der Theorieblock bevorzugt nach dem Essen und Aufräumen angesetzt – abhängig von der verbleibenden Zeit. Dabei wird auf die zuvor gemachten Erfahrungen Bezug genommen.
Lehrperson 1, Position 37	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_5 Gestaltung von Instruktionsphasen	„Also ich bespreche immer die Rezepte zuerst und da erkläre ich das quasi schon einmal mündlich und dann während dem Unterricht rufe ich dann immer die ganze Klasse/ oder die ganze Gruppe zusammen zu einer Koje und zeige ihnen das vor. Je nachdem, teilweise zeige ich dann vereinzelt, also einem einzelnen Schüler, wenn er gerade bei diesem Schritt ist und er nicht weiß, wie das geht, zeige ich das nur ihm, aber meistens mache ich	Die Rezepte werden zunächst mündlich besprochen und erklärt. Während des Unterrichts ruft die Lehrperson die ganze Gruppe zu einer Küchenkoje zusammen, um wichtige Schritte vorzuzeigen. Manchmal werden einzelne Schüler*innen individuell angeleitet, wenn sie bei einem bestimmten Arbeitsschritt

		das so, dass ich die ganze Gruppe zusammenrufe und ihnen zeige: Okay/ Wir haben zum Beispiel eine Fruchtsoße gemacht, so eine Apfelfruchtsoße, heißt das Fruchtsoße? Naja, mit mit eben Zucker karamellisieren, mit Zucker ablöschen und dann mit, auch noch mit dem Verdicken mit Maizena und ich habe dann quasi die ganze Gruppe zusammengerufen und ihnen das einmal vorgemacht, ja.“	Unterstützung benötigen. Meistens wird jedoch die ganze Gruppe zusammengerufen und die korrekte Vorgehensweise – mit wichtigen Techniken, wie z.B. Karamellisieren, Ablöschen und Andicken bei einer Fruchtsoße – wird einmal demonstriert.
Lehrperson 2, Position 29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_5 Gestaltung von Instruktionsphasen	„Ab und zu zentriere ich sie dann auch/ also, dass sie alle zusammenkommen, wenn ich irgendwas vorzeige, muss aber sagen das ist eher seltener.“	Es kommt selten vor, dass die Schüler*innen zentriert werden, um etwas vorzuzeigen.
Lehrperson 2, Position 35	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_5 Gestaltung von Instruktionsphasen	„Grundsätzlich halt mal bei der Rezeptbesprechung am Anfang, dass dann auch wirklich alle noch irgendwie hören, weil wenn wir dann in der Küche sind, ist das ja öfter das so, dass dann die einen weit-/ die können gerade nicht weggehen dort, weil sie was rühren müssen und dann ist das halt so, bisschen chaotischer und darum eben bei der Rezeptbesprechung, aber auch wenn wir dann eben in der Küche werken, dass ich so die Schüler herkommen lasse und zentriere und dann nochmal was vorzeige oder bespreche.“	Neue Rezepte, Arbeitstechniken und Zubereitungsformen werden grundsätzlich im Rahmen der Rezeptbesprechung zu Beginn eingeführt, damit alle aufmerksam zuhören können. In der Küche gestaltet sich das schwieriger, da manche Schüler*innen beschäftigt sind und ihren Arbeitsplatz nicht verlassen können. Es kommt aber schon vor, dass die Schüler*innen in der Küche zentriert werden und Arbeitsschritte vorgezeigt und besprochen werden.
Lehrperson 3, Position 42–44	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson >	„Wenn jetzt im Rezept irgendetwas drinnen ist, wo ich sage, da muss man besonders darauf achten oder besonders vorsichtig sein, zum Beispiel beim/ Wir haben mal was mit Brandteig gemacht und damit der schön	Besonderheiten der Rezepte, bzw. Arbeitschritte, die besondere Sorgfalt erfordern – wie etwa die Zubereitung von Brandteig – werden vor Beginn der

	K6_5 Gestaltung von Instruktionsphasen	aufgeht, so Brandteigkrapferl, damit die schön aufgehen, muss man ja die Eier einzeln reingeben und mixen, bis dass der Teig wieder schön glatt ist und dann das nächste Ei und wieder mixen. Dann, wann solche Besonderheiten sind, wo ich sage: "Passt da bitte darauf auf" dann bespreche ich das schon vorher und mache sie vorher darauf aufmerksam und dann schicke ich sie erst in die, in die Gruppen und/ also in die/ zu den, zu den Küchenblöcken zum Arbeiten. I: Aber nicht, dass du jetzt zum Beispiel unter dem Kochen alle zusammenrufst und was (B3: Nein) vorzeigst (B3: Nein)? Okay. B3: Das mache ich/ Das habe ich am Anfang ein paar Mal gemacht (...) und ähm (..) das (6 Sek.) das Problem daran ist: Erstens, nicht jeder kann auslassen. Zweitens, es ist so oder so schon sehr laut in der Küche und wenn man dann die Leute unterbricht und ihnen irgendetwas Wichtiges sagt/ Für die einen ist es tatsächlich jetzt relevant, weil die kochen das gerade, für die anderen ist es nicht relevant, die denken sich: Wozu muss ich da jetzt zuhören? Lassen vielleicht ihren Kuchenteig stehen und vergessen: Was habe ich schon reingegeben? Was habe ich noch nicht reingegeben? Von dem her, es ist sinnvoller, dass ich sage: Wenn ich schon Leute habe, die dasselbe kochen, dass die auf der gleichen Kücheninsel	praktischen Arbeit im Plenum besprochen. Das Zentrieren der gesamten Gruppe während des Kochens hat sich als unpraktisch erwiesen, da nicht alle ihre Arbeit unterbrechen können, die Lautstärke hoch ist und für manche die Information gerade nicht relevant ist. Stattdessen arbeiten die Schüler*innen, die dasselbe kochen, an einer gemeinsamen Küchenzeile und wichtige Schritte werden direkt vor Ort in der kleinen Gruppe vorgezeigt.
--	--	--	--

Lehrperson 3, Position 44	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_5 Gestaltung von Instruktionsphasen	oder Küchenzeile arbeiten, weil dann kann ich es in der kleinen Gruppe herzeigen.“	Im Unterricht wurden Manti zubereitet – kleine gefüllte Nudeln. Die Lehrperson hat den zuständigen Schüler*innen an einer Küchenzeile vorgezeigt, wie der Teig ausgerollt wird und wie die Nudeln gefüllt und zusammengeklebt werden. Die Lehrperson wurde darauf hingewiesen, dass die Nudeln viel kleiner sein müssen und daraufhin haben sich alle Schüler*innen, die mit ihren Aufgaben schon fertig waren, dazu gesellt, und gemeinsam wurden die Manti hergestellt. Schlussendlich waren ca. zehn Schüler*innen damit beschäftigt. Normalerweise sind es aber vier Schüler*innen, denen die Lehrperson die Technik vorzeigt und danach arbeiten die Schüler*innen selbstständig weiter.
------------------------------	---	--	---

		mitnehmen, aber da waren wir wirklich alle beieinander und haben dann auch gemeinsam das gemacht. Aber normalerweise sind wir eben vielleicht vier Schüler und ich zeige ihnen, wie man den Teig ausrollt und und danach machen sie es selbst.“	
Lehrperson 4, Position 37–39	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_5 Gestaltung von Instruktionsphasen	„Also entweder zeige ich das in der kleinen Gruppe vor, das besprechen wir auch öfters einmal theoretisch, manchmal schauen wir uns auch Filme an oder Videos. Wir haben auch schon Zubereitungen einfach auf YouTube geschaut, wie man, wenn etwas komplizierter ist, dann machen wir es mit Bild. I: Ja und das ist dann aber eher vor dem Kochen oder auch, dass du zum Beispiel unter dem Kochen mal die ganze Gruppe zusammenrufst und was (B4: Die gan-/) vorzeigst? B4: Die ganze Gruppe nie, weil die/ jeder irgendwie woanders dran ist und das dann nicht geht, aber wir haben auch schon, dass ich die Schüler geschickt habe, dass sie sich ein Video anschauen sollen, zum einfach nochmal schauen: Wie geht das? Wie wie formt man die Semmel oder wie faltet man den Viererzopf? (I: Mhm, okay) Oder mit dem Tablet, das geht ganz gut.“	Neue Arbeitstechniken und Zubereitungsformen werden entweder in der kleinen Gruppe vorgezeigt oder bei der Theoriebesprechung erklärt. Wenn die Zubereitung komplizierter ist, werden manchmal auch YouTube-Videos gezeigt. Während des Kochens wird nie die Gruppe zentriert, da jeder an unterschiedlichen Aufgaben arbeitet. Gelegentlich wird den Schüler*innen der Auftrag gegeben, ein Video anzuschauen, um sich bestimmte Techniken, wie das Formen eines Semmels oder das Falten eines Viererzopfes anzuschauen. Mit dem Tablet funktioniert das gut.
Lehrperson 5, Position 33–35	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson >	„Also Rezepte Grundna-/äh Grundrezepte, die bespreche ich in der Theorie und das Andere wird an Ort und Stelle vorgezeigt.“	Neue Rezepte werden theoretisch besprochen und Arbeitstechniken und Zubereitungsformen werden in der Küche

	K6_5 Gestaltung von Instruktionsphasen	I: Mhm und zeigst du das dann für die ganze Gruppe oder (B5: Ja) also, dass du unter dem Kochen immer wieder die Gruppe zusammenrufst? B5: Nein, das mache ich immer im Vorfeld (!: Okay). Ja also am Anfang gehen, gehen wir alle hinaus und dann gehen die Kinder mit mir mit und ich gehe zu jeder Station und dort zeige ich das vor und erst dann gehen sie zu ihren/ zu ihrem Platz und manchmal ist es schon so, dass ich nachher wieder alle herrufe.“	vorgezeigt: Bevor die Schüler*innen mit der praktischen Arbeit beginnen, gehen alle gemeinsam zu jeder Station und die Lehrerin demonstriert die Handlungsschritte. Erst danach gehen die Schüler*innen zu ihrem Arbeitsplatz. Manchmal werden die Schüler*innen aber schon später noch einmal zentriert.
Lehrperson 1, Position 17	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	„obwohl ich eigentlich darauf darauf hinarbeite, dass sie, die Schüler, relativ selbstständig sind, aber manchmal funktioniert das halt nicht so gut (lacht).“	Die Lehrperson arbeitet darauf hin, dass die Schüler*innen selbstständig arbeiten, aber manchmal gelingt das nicht so gut.
Lehrperson 1, Position 23	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	„Ich würde auch sagen die Selbstständigkeit, auch wenn ich sehr darauf poche, dass sie selbstständig arbeiten, scheitert es manchmal halt daran und ich habe aber auch schon bemerkt teilweise, wenn ich direkt in der Küche mitten im Geschehen stehe, fragen sie mich mehr, was sie jetzt tun müssen und wenn ich abseits am Rand sitze, dann teilweise weniger. Oder wenn, beispielsweise, ich hatte auch schon meine Mentorin vom/ von der Induktionsphase/ war auch schon hospitieren bei mir und ich bin dann daneben gesessen mit ihr und wir haben uns unterhalten, das hat auch relativ gut funktioniert. Ja und ich glaube, das ist auch teilweise	Auch wenn großen Wert auf die Selbstständigkeit der Schüler*innen gelegt wird, funktioniert das manchmal nicht so gut. Es wurde beobachtet, dass die Schüler*innen mehr Fragen stellen, wenn die Lehrperson mitten im Geschehen steht, während sie weniger fragen, wenn die Lehrperson am Rand sitzt oder sich z.B. abseits mit ihrer Mentorin unterhält. Es wird angenommen, dass das Maß an Selbstständigkeit tagesabhängig ist und von der

		tagesabhängig: Also wie die Dynamiken in der Gruppe sind, gibt es irgendwie Streit? Gibt es irgendwelche Diskussionen? Ich weiß nicht, war irgendein Vorfall in der Stunde davor? In der Pause?“	Gruppendynamik und Zwischenfällen im Unterricht und den Pausen davor beeinflusst wird.
Lehrperson 1, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	„Und dann versuche ich das noch einmal zu erklären beziehungsweise/ oder ich erkläre dann einzelne Arbeitsschritte und ich möchte dann zum Schluss, dass die Schüler das Rezept in eigenen Worten wiedergeben. Das funktioniert so mehr schlecht (lacht) als recht, weil sie dann meistens schon irgendwie fadisiert sind und endlich in die Küche wollen kochen wollen und meistens lesen sie es dann nur noch einmal ab, aber mein Ziel ist es eigentlich, dass sie mit ihrem/ selbst im Kopf einmal durchgehen: Okay, welchen Schritt muss ich wann machen? Teilweise habe ich auch das Gefühl, wenn die Schüler das Rezept oder die Speise oder, ja, das schon kennen, dann ist es für sie einfacher, als wie, wenn sie es noch gar nicht kennen.“	Im Rahmen der Rezeptbesprechung sollen die Schüler*innen das Rezept schließlich nochmals in eigenen Worten wiedergeben, damit die Abfolge der Arbeitsschritte verinnerlicht wird. Da die Schüler*innen oft schon ungeduldig sind, lesen sie es meistens nur noch einmal ab. Dabei hat die Lehrperson den Eindruck, dass es für die Schüler*innen leichter ist, wenn sie das Rezept bereits kennen.
Lehrperson 1, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	„Und dann, je nachdem, teilweise, hängt von der Gruppe ab und wie es funktioniert, teile ich dann entweder noch die, die Abschlussaufgaben ein, also das Zusammenräumen, Abwaschen, Abrocknen, Putzen und so weiter. In manchen Gruppen funktioniert es selbstständig und ich muss niemanden einteilen, weil es eh gemacht wird, und in manchen Gruppen teile ich es ein, ist unterschiedlich. Muss auch sagen, dass ich teilweise so zwischendurch auch schon experimentiert habe und	In manchen Gruppen werden die Abschlusssarbeiten selbstständig erledigt und in anderen Gruppen ist es notwendig die Schüler*innen einzuteilen. Die Lehrperson hat auch schon experimentiert und die Schüler*innen bewusst nicht eingeteilt, um zu beobachten, wer mitdenkt und wer eine Einteilung braucht.

		absichtlich nicht eingeteilt habe (lacht), damit ich schaue: Okay, wer denkt mit? Wen muss ich einteilen?“	
Lehrperson 1, Position 27	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	„Manchmal, je nachdem wie viel Zeit ich davor habe, bereite ich schon die Lebensmittel vor und gib sie in die Arbeitskojen und, also in die Küchenkojen, und manchmal müssen sie sich das selbst besorgen, ist unterschiedlich.“	Manchmal gibt die Lehrperson die Lebensmittel in die Küchenkojen und manchmal müssen die Schüler*innen sie selbst besorgen.
Lehrperson 3, Position 18	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	„Und im EH-Unterricht, wann wenn wir kochen, dann kaufe derzeit ich immer ein, weil meine Schüler sind jetzt in der dritten Klasse und nächstes Jahr werde ich eher die Schüler einkaufen lassen, weil da sind sie dann in der Vierten, da kann man ihnen das schon zutrauen.“	Derzeit übernimmt die Lehrperson noch den Einkauf, aber wenn die Schüler*innen in der vierten Klasse sind, werden eher die Schüler*innen einkaufen gehen, weil man das den Viertklässler*innen zutrauen kann.
Lehrperson 3, Position 18	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	„Ansonsten bin ich/ lasse ich sie eigentlich sehr selbstständig arbeiten. Sie bekommen von mir das Rezept, also eigentlich auch genau aufgeschrieben, wann was zu tun ist und das sollen sie auch lesen. Es kommt sehr oft vor, dass sie dann zu mir kommen: "Frau ((Name der Lehrperson)) ich brauche Sie! Frau ((Name der Lehrperson)) was kommt als nächstes? Was passiert als nächstes? Was muss ich als nächstes machen?" Und dann ist meine Standardantwort inzwischen: "Was sagt das Rezept?" (I: Ja (lacht)) "Weiß ich nicht." "Wo ist dein Rezept?" "Weiß ich nicht." (lacht) Und ja da steht es meistens wortwörtlich dort (räuspert sich) sehr schön eigentich auch in Schritte gegliedert, noch besser geht es nicht und das müssen sie dann befolgen, was dort steht. Und ich helfe nur dann, wenn es wirklich nicht anders	Die Schüler*innen sollen möglichst selbstständig arbeiten. Die Schüler*innen bekommen das Rezept mit klaren Schritt-für-Schritt-Anleitungen, das sie lesen und befolgen sollen. Trotzdem fragen viele immer wieder nach dem nächsten Arbeitsschritt, woraufhin auf das Rezept verwiesen wird. Die Lehrperson springt nur im Notfall ein, z. B. wenn etwas anbrennt oder übersehen wurde. Es wurde die Erfahrung gemacht, dass zu viel Hilfe dazu führt, dass die Schüler*innen weniger selbstständig werden, nichts dazulernen und beim nächsten Mal erneut überfordert

		geht, wann wirklich Not am Mann ist: "Da brennt was an" oder "Ich habe was übersehen" oder "Ich kenne mich nicht aus was da gemeint ist" oder sonst irgendwas. Ich bin auch so die ganze Stunde sehr fleißig beschäftigt, aber ich habe die Erfahrung gemacht, wenn man ihnen zu viel hilft, dann machen sie gar nichts und haben beim nächsten Mal wieder keine Ahnung von nichts. Daher kriegen sie eben von mir die Anleitung und müssen sich an die Anleitung halten. Und wenn was schief geht, springe ich ein (..) rette was zu retten ist und den Rest müssen sie so essen, wie sie es gekocht haben (!: Ja, okay, mhm unv.). Wenn man nicht auf das Rezept schaut, sondern improvisiert, kann es gut gehen, aber muss nicht immer."	sind. Wenn nicht nach Rezept gearbeitet und improvisiert wird, versucht die Lehrerin das Essen bestmöglich zu retten und die Schüler*innen müssen es so essen, wie sie es zubereitet haben.
Lehrperson 3, Position 38–40	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	„Im Endeffekt müssen sie sich dann durchlesen, was sie brauchen, müssen sich das inzwischen selbstständig holen, im Laufe des Schuljahres lernen sie auch kennen, wo sie was alles finden, das heißt, dass es/ jetzt am Ende des Schuljahres sage ich eigentlich nicht mehr viel dazu, da kriegen sie das Rezept, müssen es durchlesen und ich teile nur auf, wer was für eine Arbeit macht. Also im Sinne von: "Ihr zwei macht, weiß ich nicht, die Hauptspeise und ihr zwei macht den Kuchen." Und dann müssen sie das Rezept selbst lesen. I: Mhm, also es gibt keine quasi gemeinsame Rezeptbesprechung?	Die Lehrperson teilt nur die Aufgaben ein und verzichtet auf eine ausführliche gemeinsame Rezeptbesprechung, da die Zeit dafür nicht ausreicht und die Schüler*innen sich die Informationen eher nicht merken würden. Die Schüler*innen lesen das Rezept eigenständig durch und müssen sich die Lebensmittel und Utensilien selbstständig holen. Gegen Ende des Schuljahres werden kaum mehr Anleitungen gegeben.

		B3: Ich stelle es vor und wenn es/ also was wir kochen. Ich bespreche das Rezept nicht im Detail durch (I: Ja). Erstens, wir haben nicht die Zeit. Das geht sich einfach nicht aus. Die Zeit bleibt/ habe ich dann hinterher/ brauche ich die zum Zusammenräumen, zum Essen, zum Zusammenräumen. Sie würden sich auch nicht alles merken, was ich sage. Es ist besser sie lesen es sich selbst durch.“	
Lehrperson 3, Position 40	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	„Und ansonsten, alles, was sie brauchen, müssen sie sich selbst holen. Wenn sie etwas nicht finden, zeige ich es ihnen, eh klar, ich weiß, wo alles ist, gebe ich Auskunft, aber sie sollen es mindestens zuerst einmal selbst probieren, ob es über-/ ob sie wissen, wo wo die Sachen in der, in der, in der Küche zu finden sind. Am Anfang natürlich, in den ersten ein, zwei Stunden geht man schon mit den Kindern einmal die Küche ab und schaut: Wo findet man was? Und da fangen wir dann mit Schneideübungen und solchen Sachen an und das heißt sie lernen in den ersten paar Stunden die ganze Küche kennen und am Ende des Jahres sollten sie wissen: Wo sind die Pfannen? Wo sind die Schüsseln? Wo finde ich die Waagen? Wo finde ich die Gewürze? und so weiter und so fort.“	Die Schüler*innen müssen sich die Lebensmittel und Utensilien selbstständig holen. Wenn sie etwas nicht finden, hilft die Lehrperson weiter, erwartet aber, dass sie zuerst selbstständig suchen. Zu Beginn des Schuljahres lernen die Schüler*innen die Küche kennen und das Ziel ist, dass die Schüler*innen bis zum Ende des Jahres wissen, wo alle wichtigen Küchenutensilien und Zutaten zu finden sind.
Lehrperson 3, Position 48	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_6 Selbstständigkeit der Schüler*innen	„ich habe dieses Jahr in den ersten zwei Stunden versucht mit ihnen eine Arbeitsplanung zu erstellen. Also sie haben das Rezept bekommen haben sich überlegen müssen zuerst/ also ich habe das Rezept zerschnitten gehabt in ein paar einzelne Teile und sie haben	Als Vorbereitung auf das praktische Arbeiten in Gruppen, wurde in der ersten Unterrichtseinheit eine theoretische Arbeitsplanung erstellt. Die Schüler*innen bekamen zunächst ein zerschnittenes

		überlegen müssen, wie würde ich das in die richtige Reihenfolge bringen und danach haben sie überlegen müssen: Wenn wir zu dritt sind, wer macht welche Arbeit? Und dann haben sie überlegen müssen: Wie lange könnte das ungefähr dauern? Selbsteinschätzung. Und das haben wir so in einer Doppelstunde gemacht, noch bevor wir überhaupt irgendwas in der Küche gemacht haben. Das war natürlich für die Kinder furchtbar langweilig, weil sie wollten ja schon kochen und sie wollten schon was essen, aber sie haben dann in der nächsten Stunde/ Ich habe das schon kontrolliert und sie haben Feedback darauf bekommen, wo ich gesagt habe: "Nein, da könntest ein bisschen mehr Zeit dafür einrechnen und da vielleicht ein bisschen weniger und natürlich, dass das Rezept in der richtigen Reihenfolge ist und in der darauffolgenden Stunde haben wir dann dieses Rezept auch gekocht und da haben auch die, die Leute eben so wie sie sich eingeteilt haben, ähm (..) (!: miteinander gekocht) das umsetzen müssen und haben dann auch gesehen: Wie gut hat das funktioniert? Und ich hätte dann eigentlich noch gerne eine Feedbackrunde hinterher gemacht, wo wir darüber geredet hätten: "Okay, wie gut hat euer Arbeitsplan, euer selbst erstellter, funktioniert?" Aber da war leider keine Zeit mehr und in der, ja Woche darauf war die zweite Gruppe und dann zwei Wochen später hat es eigentlich keinen Sinn mehr gemacht, weil da war das schon wieder so lange vorbei, dass da keiner mehr daran gedacht hat. Da war Feedback dann leider nicht mehr, nicht mehr möglich."	Rezept und mussten es in die richtige Reihenfolge bringen. Danach sollten sie in Gruppen überlegen, wie sie die Aufgaben effizient aufteilen und wie viel Zeit die jeweiligen Arbeitsschritte in Anspruch nehmen könnten. Die Schüler*innen bekamen anschließend Feedback und Verbesserungsvorschläge von der Lehrperson. In der nächsten Einheit kochten sie anhand ihrer eigenen Arbeitsplanung und konnten sehen, wie gut diese in der Praxis funktionierte. Für eine Feedbackrunde war leider keine Zeit mehr.
--	--	---	---

Lehrperson 1, Position 35	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Je nachdem, ich habe mit den Schülern teilweise/ habe gefragt, was sie kochen möchten, und bereite das dann vor. Manchmal suche ich Rezepte aus dem Internet heraus, weil ich einfach einfache Rezepte bevorzuge und die Dinge, die die Schüler vorschlagen echt kompliziert sind, beziehungsweise ich ihnen nicht zutraue in 100 Minuten.“	Teilweise werden die Wünsche der Schüler*innen in die Rezeptauswahl einbezogen. Die Rezepte sind aber oft zu kompliziert und zeitaufwendig.
Lehrperson 2, Position 25	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Man muss eben mit den Vorerfahrungen der Kindern, wie die das sonst machen, irgendwie umgehen“	Die Vorerfahrungen der Schüler*innen müssen berücksichtigt werden.
Lehrperson 3, Position 18	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Ich nehme zwar einerseits auch Wünsche der Schüler/ greife ich auf, so gut es geht, aber man kann nicht jeden/ jedes Mal Schnitzel machen oder manche Sachen sind einfach zu aufwendig für zwei Stunden“	Teilweise werden die Wünsche der Schüler*innen in die Rezeptauswahl einbezogen. Die Rezepte sind aber oft zu zeitaufwendig und nicht abwechslungsreich.
Lehrperson 3, Position 32	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Und eine Herausforderung sind Schüler, die Unverträglichkeiten haben. Das muss man natürlich, eh klar, am Anfang des Jahres abklären und natürlich auch jedes Mal Rücksicht darauf nehmen. Ich habe eine Schülerin, die darf kein Milch-/ also kein kein, ja kein Milcheiweiß zu sich nehmen und sie verträgt Weizen schlecht. Dann habe ich diverse Nussallergiker und Allergiker auf ein paar Obstsorten, Weintrauben glaube ich und Pflirsich und Ananas und auf das muss man halt dann alles Rücksicht nehmen. Also schauen, dass man dann halt bei den Rezepten variiert, was man dann statt diesen Sachen nehmen kann. Es ist inzwischen eh leichter, also	Die Lehrperson unterrichtet Schüler*innen mit diversen Unverträglichkeiten und Allergien: Laktose- und Weizenunverträglichkeit, Nussallergien oder Allergien auf bestimmte Obstsorten. Diese werden zu Beginn des Schuljahres abgeklärt und jede Unterrichtseinheit berücksichtigt. Die Rezepte werden entsprechend angepasst, was heutzutage durch die breite Produktpalette, z.B. an veganen Ersatzprodukten, erleichtert wird.

		weil es ja für (räuspert sich) für Veganer viel gibt, insofern kann ich das Milcheiweiß eigentlich gut ersetzen.“	
Lehrperson 3, Position 32	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Ja und dann natürlich Vegetarier, wenn du Vegetarier dabei hast (!: Ja da kann man eh (unv.)). Ich zwingen niemanden, dass er Fleisch isst, wenn er das absolut nicht möchte, dann hole ich halt vorher ein, eine Information ein: "Ja wir werden dieses und jenes Gericht kochen, ähm welche Alternative möchtest du? Was wäre möglich?" Was weiß ich, mit Zucchini oder mit Schwammerl oder mit was anderem. Und ja, dann habe ich halt zwei Gruppen, die eine kocht mit Fleisch und die andere kocht/ oder die die Leute, die Vegetarier, die habe ich glücklicherweise jetzt alle in einer Gruppe beieinander, die kochen halt ihre fleischlose Sache und die anderen kochen das Normale mit Fleisch“	Es wird Rücksicht auf Vegetarier*innen genommen. Die Lehrperson bespricht im Vorfeld vegetarische Alternativen mit den Schüler*innen z.B. wird das Fleisch durch verschiedene Gemüsesorten ersetzt, wobei die Vorlieben der Schüler*innen berücksichtigt werden. Dabei ist es ein Vorteil, wenn alle Vegetarier*innen in derselben Halbgruppe sind. Es gibt dann zwei Gruppen: Eine Gruppe kocht mit Fleisch und die Vegetarier*innen bereiten die vegetarische Alternative zu.
Lehrperson 3, Position 46	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Man muss dabei natürlich auch immer miteinrechnen, Kinder sind viel langsamer als Erwachsene und das Salatwaschen kann ewig dauern, Karotten schälen, Äpfel schälen kann ewig dauern - muss es aber nicht. Und insofern man man kennt dann eh seine Kinder, wie schnell/ also man muss halt die Kinder kennenlernen: Wie schnell können die arbeiten? Wie geschickt sind sie? Wie oft muss ich etwas erklären, bevor sie es dann selbst umsetzen können? Wie oft müssen wir was üben? Und so weiter, das zeigt sich dann eh.“	Es muss bedacht werden, dass alle Schüler*innen unterschiedlich schnell arbeiten. Wenn man die Schüler*innen besser kennt, kann man ihre Arbeitsgeschwindigkeit, Geschicklichkeit und den Unterstützungsbedarf besser einschätzen und den Unterricht entsprechend anpassen.
Lehrperson 3, Position 48	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„das ist eine dritte Klasse, das heißt die waren zwar im „Gesundheit und Soziales“-Unterricht schon ein paar Mal in der Küche, aber eben nicht so viel oder nicht so	Wenn die Schüler*innen noch nicht so oft in der Küche waren, kann man nicht voraussetzen, dass sie sich in der Küche

		oft, dass man voraussetzen kann, dass sie wüssten, wie und wo und was sie finden. Von dem her, aus den vorherigen Jahren habe ich mir gewisse Erfahrungen mitgenommen, unter anderem, wenn ich drei Kindern sage, sie sind für die Hauptspeise zuständig, sagen wir Reisfleisch, ähm (..) dann machen alle gleichzeitig das Gleiche (...) und dann hast du da das Fleisch und du hast drei Kinderpaare, drei Kinderhändepaare, die an dem Fleisch herumschnippeln und du hast drei Bretter angepatzt, wo das Fleisch darauf ist. Und danach schneiden sie den Zwiebel oder vorher schneiden sie von mir aus den Zwiebel, zu dritt. Und danach schneiden sie das Fleisch, zu dritt. Und das kann man nicht voraus- äh voraussetzen bei den Kindern, dass sie wissen, okay, sie müssen sich die Arbeit aufteilen: Du schneidest das, du schneidest das, du machst das, du holst den Reis. Dieses effiziente Arbeiten, das kann man von den Kindern noch nicht verlangen“	zurechtfinden und dass sie die Aufgaben innerhalb der Gruppe sinnvoll aufteilen können.
Lehrperson 3, Position 60	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Aber ich habe nicht mehr Stunden bekommen, also ich bin am Ende des Jahres mit 19 Schülern drinnen gestanden und da habe ich einfach diese fixen, fixen Gruppen gebraucht, weil sie, ja weil sie auch in einem Alter waren, wo sie dann mit gewissen Leuten nicht zusammenarbeiten wollten oder mit anderen lieber zusammenarbeiten wollten, aber dann nicht wirklich gearbeitet haben, sondern eher lieber gequatscht haben oder irgendwie geblödelte. Also da habe ich dann diese Gruppen gebraucht, dass ich einfach (...) (!: Ja) Gruppen habe, die/wo auch wirklich gearbeitet wird (räuspert sich).“	Bei einer Gruppengröße von 19 Schüler*innen hat die Lehrperson fixe Gruppen gebildet, die über alle Unterrichtseinheiten hinweg gleichblieben. So stellte sie sicher, dass in den Gruppen wirklich gearbeitet wird.

Lehrperson 3, Position 64	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Und ich habe dann natürlich auch reduzieren müssen eben was was das angeht, was ich, was ich von den Schülern verlange, weil es einfach zeitlich sich nicht anders ausgegangen ist (!: Ja, ja das (unv.) (lacht)). Da war ich am Anfang sehr übermotiviert.“	Die Lehrperson war sehr motiviert zu Beginn und musste ihre Anforderungen an die Schüler*innen anpassen, da sich die geplanten Vorhaben zeitlich nicht umsetzen ließen.
Lehrperson 3, Position 72	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Und bei der Planung ist Voraussicht gefragt, also wann du dir dein, dein Rezept durchschaust, überlege dir gut: Wo könnten Missverständnisse entstehen? Wo könnten/ Wo könnte man als Kind einen Fehler machen? Wo haben die Kinder möglicherweise Fragen oder Schwierigkeiten? Meine Schwester ruft gerade an, ich sage ihr kurz, dass es nicht geht. (!: Es geht nicht mehr lange.) Nein nein, ich rufe sie nachher zurück, ist egal. Okay ja, okay ich rufe sie nachher zurück. Da gibt es, wenn Firmen ein neues Produkt entwickeln, dann gibt es einen (..) ähm (..) dann gibt es hinterher einen Test oder so, wo das Produkt getestet wird auf den Umgang mit dem, mit dem DAU mit dem 'Dümmsten anzunehmenden User'. Das klingt jetzt furchtbar gemein, wann ich das so sage, umgelegt auf unsere Schüler, aber wir sind Erwachsene und wir haben viel Erfahrung (!: Ja) und wir haben vergessen, was man alles schiefma-/ schief-/ was alles schiefgehen kann und was man alles falsch machen kann, weil wir es so gewohnt sind, dass wir, dass wir eh alles wissen“	Bei der Rezepterstellung sollte stets überlegt werden, wo die Schüler*innen Schwierigkeiten haben könnten und wo Missverständnisse entstehen könnten. Als Erwachsene mit viel Erfahrung neigt man dazu zu vergessen, wie viele Dinge für Schüler*innen unklar sind oder schiefgehen können. Ähnlich wie bei Produkttests sollte auch das Rezept so gestaltet sein, dass es für den ,dümms-ten anzunehmenden User' (DAU) verständlich und umsetzbar ist.
Lehrperson 3, Position 78	K6 Didaktisch-methodische Vorge- hensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„jede Gruppe ist individuell“	Jede Gruppe ist individuell.

Lehrperson 4, Position 25	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„eine wichtige Herausforderung ist sicher, dass wir so viele Nationalitäten in der Gruppe haben und dass man die muslimischen Kinder genauso berücksichtigen muss wie die orthodoxen, christlichen, alle haben ihre Feiertage, alle haben ihre (lacht) Zeiten, wo sie fasten, wo sie essen und was sie essen, das ist eine große Herausforderung.“	In der Gruppe treffen viele verschiedene Kulturen, Nationalitäten und Religionen aufeinander. Es muss Rücksicht auf Essgewohnheiten, Feiertage und Fastenzeiten genommen werden.
Lehrperson 4, Position 41	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Es ist jedes Mal anders, weil jedes Mal die Schüler auch wieder anders sind und andere Sachen mit-/ andere Kenntnisse mitbringen oder Vorkenntnisse. Manche kommen da/ Manche kommen aus dem Gymnasium und können überhaupt nichts, steigen dann in der vierten Klasse ein, das ist ganz anders, wie wenn ich sie von der zweiten Klasse her richtig konditioniere (lacht).“	Der Unterricht ist mit jeder Gruppe anders, da die Schüler*innen unterschiedliche Vorkenntnisse mitbringen. So macht es einen großen Unterschied ob die Schüler*innen in der vierten Klasse aus dem Gymnasium dazustoßen und überhaupt keine Vorkenntnisse haben oder bereits zwei Jahre von der Lehrperson ‚konditioniert‘ wurden.
Lehrperson 4, Position 47	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Es gibt ja auch Schüler, die irgendwelche mentalen Beeinträchtigungen haben oder psychischen Beeinträchtigungen haben, da muss ich auch ein Plätzchen finden, wo sie nicht gestört werden, wo sie irgendwie 'schaffen' (arbeiten) können.“	Für Schüler*innen mit mentalen oder psychischen Beeinträchtigungen muss ein Arbeitsplatz geschaffen werden, an dem sie ungestört arbeiten können.
Lehrperson 4, Position 51	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Ein Unterricht gelingt dann gut, wenn ich meine Schüler kenne und ich genau weiß, was sie in welcher Zeit schaffen und wenn ich sie durchgehend beschäftigen kann.“	Der Unterricht gelingt gut, wenn die Lehrperson die Schüler*innen gut kennt, ihre Leistungsfähigkeit und Arbeitsgeschwindigkeit realistisch einschätzen kann und die Schüler*innen durchgehend beschäftigen kann.

Lehrperson 4, Position 59	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„weil in der Mittelschule, wenn sie in der zweiten Klasse anfangen, die können wirklich nichts. Die wissen zum Teil nicht einmal, was eine Karotte ist oder wie eine Karotte in Natur aussieht“	Viele Zweitklässler*innen bringen keine Vorkenntnisse mit und wissen teilweise nicht einmal, wie eine Karotte aussieht oder was das ist.
Lehrperson 5, Position 29	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Weil Kochen ist ziemlich ein straffer Stundenplan, beziehungsweise sehr anstrengend, dass sie fertig werden. Und wenn die Kinder neu im Unterricht sind, brauchen sie viel länger für das Praktische und dann ist es für mich angenehm, wenn ich im Anschluss den Theorieblock mache und zurückgreife auf das, was sie gemacht haben.“	Zu Beginn des ersten Lernjahres brauchen die Schüler*innen meistens mehr Zeit für das praktische Arbeiten. Der Theorieblock wird daher bevorzugt nach dem Essen und Aufräumen angesetzt – abhängig von der verbleibenden Zeit
Lehrperson 5, Position 36–37	K6 Didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrperson > K6_7 Differenzierung	„Wie hast du dir die Strategien zur Planung und Strukturierung des fachpraktischen Unterrichts angeeignet? B5: Ausprobieren. Erfahrung. (I: Okay). Also ich habe ganz oft das verändert und es ist mit jeder Klasse anders, also bei manchen funktioniert es ganz gut, bei manchen gar nicht und da muss man immer/ also darum sage ich Flexibilität ist das Wichtigste für mich.“	Der Unterricht ist mit jeder Klasse anders. Bei manchen Gruppen funktioniert eine Strategie gut, bei anderen gar nicht. Die didaktisch-methodische Vorgehensweise wurde oft verändert. Die Lehrperson legt großen Wert auf Flexibilität.

Dokument, Textstelle	Code K7	Codiertes Segment	Zusammenfassung
Lehrperson 1, Position 45	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen	„Und ich weiß nicht ob das eine Unterrichtsstörung ist, wenn ich, aber eigentlich schon, wenn ich am Ende in der Nachbereitung mit ihnen dann die Küche	Im Rahmen der Nachbereitungsphase weigern sich manche Schüler, beim Aufräumen zu helfen.

		zusammenräume und sie sich dann weigern, weil sie sagen: "Nein, ich möchte nicht abwaschen, weil das ist eine Aufgabe für Frauen" oder "Ich habe noch nie den Geschirrspüler eingeräumt, weil das muss ich zuhause nicht und mein Vater muss das zuhause auch nicht" (lacht)."	
Lehrperson 1, Position 45	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen	„ich würde sagen generell in der Phase des Rezeptbesprechens, obwohl die eigentlich sehr wichtig wäre. Aber einfach dadurch, dass sie eben im/ dass sie im Kreis sitzen und alle sich gegenseitig anschauen können, irgendwelche Kommentare abgeben können, bietet das schon sehr viel Potenzial, dass sie sich da irgendwie gegenseitig auf die Nerven gehen und irgendwelche Unterrichtsstörungen stattfinden.“	Während der Rezeptbesprechung kommt es vermehrt zu Unterrichtsstörungen
Lehrperson 2, Position 43	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen	„definitiv bei der Nahrungszubereitung, also wenn dann die Kinder so an den Kojen stehen und man hat halt nur zwei Augen als Lehrkraft und es ist öfter mit Gruppen, die ein bisschen schwieriger sind und man dreht sich weg und die machen schon irgendein Blödsinn, weil sie eben auch beim Kochen/ weiß nicht, also mit den Lebensmitteln, dann essen sie halt irgendwas, stopfen sich was rein oder so.“	In der Durchführungsphase/bei der Nahrungszubereitung treten vermehrt Unterrichtsstörungen auf.
Lehrperson 2, Position 43	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen	„Aber auch in der Phase bei der Nachbereitung, wenn wir zusammenräumen, weil das das freut sie nicht, haben sie irgendwie keine Lust darauf und dann gehen sie halt fünfmal auf das Klo hintereinander oder so, also da kommt es dann auch öfter zu irgendwelchen Störungen oder schießen mit dem Putzjetzen herum oder so.“	In der Nachbereitungsphase beim Aufräumen kommt es häufig zu Unterrichtsstörungen.

Lehrperson 3, Position 70	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen	„und zweitens, nach dem Abwaschen: Ich schaue eh schon, dass wir vor dem Essen möglichst viel abgewaschen haben und wir haben natürlich einen Geschirrspüler, wo dann die die Gläser und die Teller und so reinkommen, aber es bleiben immer noch Pfannen, Salatschüsseln, Salatbesteck, irgendwelche Schöpfer oder was auch immer/ bleiben meistens noch übrig. Wer wäscht das dann ab? Und wenn alle satt sind, 'freut' es niemand (hat niemand Lust).“	„und zweitens, nach dem Abwaschen: Ich schaue eh schon, dass wir vor dem Essen möglichst viel abgewaschen haben und wir haben natürlich einen Geschirrspüler, wo dann die die Gläser und die Teller und so reinkommen, aber es bleiben immer noch Pfannen, Salatschüsseln, Salatbesteck, irgendwelche Schöpfer oder was auch immer/ bleiben meistens noch übrig. Wer wäscht das dann ab? Und wenn alle satt sind, 'freut' es niemand (hat niemand Lust).“	Vor allem während der Nachbereitungsphase, beim Abwaschen kommt es zu Unterrichtsstörungen.
Lehrperson 4, Position 47	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen	„Eindeutig beim Abwaschen (lacht). Beim Kochen sind sie meistens/ Also bei der Theorie habe ich sie so weit, dass sie eh ruhig zuhören müssen, weil sonst kapieren sie es nicht. In der Praxis, also der praktische Teil, das macht am meisten Spaß“	„Eindeutig beim Abwaschen (lacht). Beim Kochen sind sie meistens/ Also bei der Theorie habe ich sie so weit, dass sie eh ruhig zuhören müssen, weil sonst kapieren sie es nicht. In der Praxis, also der praktische Teil, das macht am meisten Spaß“	Die Nachbereitungsphase, wenn abgewaschen wird, ist besonders störungsanfällig. In den anderen Phasen gibt es keine Probleme.
Lehrperson 5, Position 41	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen	„Also auffallend ist, nach dem Essen, wenn sie wieder Energie haben, dann sind Störungen eher. Und Aufräumen ist am Schluss nicht unbedingt das Highlight.“	„Also auffallend ist, nach dem Essen, wenn sie wieder Energie haben, dann sind Störungen eher. Und Aufräumen ist am Schluss nicht unbedingt das Highlight.“	Unterrichtsstörungen treten vor allem in der Nachbereitungsphase auf.
Lehrperson 1, Position 35	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„Ja, ich muss auch sagen, die zwei Klassen, in denen ich bin, die sind sehr, im Vergleich zu anderen Gruppen oder zu anderen Klassen, sehr laut“	„Ja, ich muss auch sagen, die zwei Klassen, in denen ich bin, die sind sehr, im Vergleich zu anderen Gruppen oder zu anderen Klassen, sehr laut“	Die Schüler*innen sind sehr laut.
Lehrperson 1, Position 45	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„Und ich weiß nicht, ob das eine Unterrichtsstörung ist, wenn ich, aber eigentlich schon, wenn ich am Ende in der Nachbereitung mit ihnen dann die Küche zusammenräume und sie sich dann weigern“	„Und ich weiß nicht, ob das eine Unterrichtsstörung ist, wenn ich, aber eigentlich schon, wenn ich am Ende in der Nachbereitung mit ihnen dann die Küche zusammenräume und sie sich dann weigern“	Manche Schüler*innen weigern sich, beim Aufräumen zu helfen.

Lehrperson 1, Position 53	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„Ich konnte diesen Schülern nicht vertrauen, dass sie dann nur im Nebenraum sitzen, ist nämlich auch passiert, dass dann der Schüler weggelaufen ist“	Die Schüler*innen laufen weg, wenn sie unbeaufsichtigt sind.
Lehrperson 1, Position 53	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„weil dieser Schüler teilweise auch keinen Respekt vor mir hatte und wenn ich den nicht 'handlen' kann, dann kann ich auch keinen Unterricht führen. Ich habe gesagt, ich/ es geht nicht, dass er im Nebenraum sitzt, weil der haut ab und ich habe aber die Aufsichtspflicht“	Der Schüler ist respektlos und läuft weg, wenn er unbeaufsichtigt ist.
Lehrperson 2, Position 43	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„es ist öfter mit Gruppen, die ein bisschen schwieriger sind und man dreht sich weg und die machen schon irgendein Blödsinn, weil sie eben auch beim Kochen/ weiß nicht, also mit den Lebensmitteln, dann essen sie halt irgendwas, stopfen sich was rein oder so.“	Sobald die Lehrperson sich wendet, machen die Schüler*innen Blödsinn, z.B. stopfen sie sich Lebensmittel in den Mund.
Lehrperson 2, Position 43	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„und dann gehen sie halt fünfmal auf das Klo hintereinander oder so, also da kommt es dann auch öfter zu irgendwelchen Störungen oder schießen mit dem Putzfecken herum oder so.“	Die Schüler*innen gehen mehrmals hintereinander auf die Toilette oder schießen mit dem Putzfecken herum.
Lehrperson 2, Position 47	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„Also das ist wirklich irgendwie ganz witzig, dass da immer mal wieder irgendwas dazwischen so gegessen wird und das ist halt/ da habe ich irgendwie was enger geplant und dann ist es dann schon weg (lacht) (I: (lacht) Okay).“	Die Schüler*innen essen immer wieder zwischendurch, sodass am Ende nichts mehr übrig ist.
Lehrperson 3, Position 26	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„Aber ich habe wirklich im ersten Jahr einen Schüler, oder zwei Schüler gehabt, die haben eigentlich nichts getan. Sobald ich mich umgedreht habe, waren die wieder dahin. Niemand wollte mit denen zusammenarbeiten. Ich habe meine liebe Not gehabt. Ich habe jede	Einzelne Schüler*innen machten überhaupt nichts. Sobald die Lehrperson sich umdrehte, hörten sie auf zu arbeiten. Die Lehrperson musste durchgehend bei ihnen stehen, damit sie

		Stunde mit ihnen/ sie ermahnen können und ich habe im Endeffekt die ganze Stunde neben ihnen stehen müssen, damit die überhaupt ihre Sachen schneiden. Dabei waren sie dann/ oder schneiden und schnippeln und garen und kochen und braten und was auch immer. Und sie waren dabei unglaublich langsam, unmotiviert und un-/ überhaupt nicht sorgfältig.“	arbeiten, wobei sie unmotiviert, sehr langsam und nicht sehr sorgfältig waren.
Lehrperson 3, Position 30	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„Der macht nicht mit, der will nicht. Ich kann mich jetzt selbst fertig machen und ihn, aber er war einfach nicht zu motivieren. Und er war auch zeitweise sehr respektlos“	Der Schüler macht nicht mit. Er ist schlichtweg nicht zu motivieren und teilweise sehr respektlos.
Lehrperson 3, Position 60	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„aber dann nicht wirklich gearbeitet haben, sondern eher lieber gequatscht haben oder irgendwie gebödelte“	Die Schüler*innen arbeiten nicht, sondern quatschen oder blödeln.
Lehrperson 3, Position 70	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„Dann rennen sie herum und hauen sich gegenseitig mit den Geschirrtüchern oder fangen an, dass sie beim Abwaschen das Wasser rausspritzen oder was auch immer. Irgendwas fällt ihnen immer ein, womit man nicht gerechnet hat als Erwachsener“	Die Schüler*innen rennen durch die Küche und belästigen sich gegenseitig mit Geschirrtüchern oder spritzen beim Abwaschen mit dem Wasser.
Lehrperson 3, Position 74	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_1 Arten der Unterrichtsstörungen	„Aber ich habe eben auch da ein Schüler gehabt, der hat provokant nichts getan. Der hat/ Ihm war das egal, er wollte dann/ hinterher ob er was zu essen hat oder nicht, sondern der, der hat einfach Grenzen austesten wollen, weil ich war eine junge Lehrerin und er hat geglaubt da muss er jetzt, keine Ahnung, da muss er jetzt provozieren und sich auf diese Art und Weise profilieren.“	Der Schüler machte provokant gar nichts. Er wollte Grenzen austesten und provozierte die Lehrperson

Lehrperson 1, Position 45	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_2 Ursachen für Unterrichts- störungen	„generell in der Phase des Rezeptbesprechens, obwohl die eigentlich sehr wichtig wäre. Aber einfach dadurch, dass sie eben im/ dass sie im Kreis sitzen und alle sich gegenseitig anschauen können, irgendwelche Kommentare abgeben können, bietet das schon sehr viel Potenzial, dass sie sich da irgendwie gegenseitig auf die Nerven gehen und irgendwelche Unterrichtsstörungen stattfinden.“	Bei der Rezeptbesprechung kommt es vermehrt zu Unterrichtsstörungen, da die Schüler*innen im Kreis sitzen, sich gegenseitig anschauen können und Kommentare abgeben können.
Lehrperson 1, Position 45	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_2 Ursachen für Unterrichts- störungen	„Und ich weiß nicht ob das eine Unterrichtsstörung ist, wenn ich, aber eigentlich schon, wenn ich am Ende in der Nachbereitung mit ihnen dann die Küche zusammenräume und sie sich dann weigern, weil sie sagen: "Nein, ich möchte nicht abwaschen, weil das ist eine Aufgabe für Frauen" oder "Ich habe noch nie den Geschirrspüler eingeräumt, weil das muss ich zuhause nicht und mein Vater muss das zuhause auch nicht" (lacht).“	Im Rahmen der Nachbereitungsphase weigern sich manche Schüler, beim Aufräumen zu helfen, da ihre Einstellung von persönlichen familiären Rollenbildern geprägt ist und sie der Ansicht sind, dass nur Frauen für die Aufräumarbeiten zuständig sind.
Lehrperson 1, Position 47	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_2 Ursachen für Unterrichts- störungen	„ich glaube auch, dass sie kein Interesse haben teilweise, wirkt so (l: ja). Ja fehlendes Interesse, aber auch irgendwie/ die Dynamik in der Klasse ist sehr, teilweise sehr schwierig und deswegen kommt es auch sicher davon. Und in der anderen Gruppe ist es sicher auch dadurch, dass es die fünfte, sechste Stunde ist und die Konzentration nicht mehr so da ist.“	Mangelndes Interesse, schwierige Gruppendynamiken und die nachlassende Konzentration in der fünften und sechsten Unterrichtsstunde werden als Ursache für die Unterrichtsstörungen angesehen.
Lehrperson 2, Position 43	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_2 Ursachen für Unterrichts- störungen	„wenn wir zusammenräumen, weil das das freut sie nicht, haben sie irgendwie keine Lust darauf“	Wenn zusammengeräumt wird, kommt es zu Unterrichtsstörungen, weil die Schüler*innen keine Lust darauf haben.

Lehrperson 2, Position 47	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_2 Ursachen für Unterrichts- störungen	„Beim Kochen eben, weil sie schon einen Hunger haben (lacht). Und sie halten das dann öfter/ Also das ist wirklich irgendwie ganz witzig, dass da immer mal wieder irgendwas dazwischen so gegessen wird und das ist halt/ da habe ich irgendwie was enger geplant und dann ist es dann schon weg (lacht) (!: (lacht) Okay).“	Die Schüler*innen essen immer wieder zwischendurch, weil sie schon Hunger haben und es nicht aushalten auf das Essen zu warten.
Lehrperson 2, Position 47	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_2 Ursachen für Unterrichts- störungen	„Und weil sie halt so frei arbeiten dürfen, weil sie halt irgendetwas/ (..) Es gibt jetzt nicht so ein richtig oder falsch finde ich ja und ich glaube, darum können da schneller so Störungen auftreten, weil sie auch nicht so/ in der Klasse sonst sitzen sie ja so und und da ist es eher diszipliniert und in der Küche kann man auch mal ein bisschen sich ausprobieren.“	Unterrichtsstörungen treten auf, weil die Schüler*innen in der Küche frei arbeiten und viel ausprobieren dürfen. Sie sitzen nicht auf ihren Plätzen, wie im Klassenzimmer, sondern dürfen sich frei in der Küche bewegen.
Lehrperson 3, Position 26	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_2 Ursachen für Unterrichts- störungen	„Da gibt es Schüler, die nicht wollen. Schüler, die zwar gerne essen, aber nicht kochen wollen, nicht abwaschen wollen, ihre Sachen nicht beieinanderhaben und da habe ich auch im ersten, im ersten Jahr ähm (..) zu kämpfen gehabt.“	Mangelnder Arbeitswille wird als Ursache für störendes Verhalten identifiziert.
Lehrperson 3, Position 26	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_2 Ursachen für Unterrichts- störungen	„Im zweiten Jahr habe ich es dann besser gemacht, weil wenn man dann zu spät/ wenn man schon drinnen ist im Jahr und dann während dem Jahr ein System einführt, das wird nicht gut angenommen. Das ist dann, das ist dann ein wenig schwierig manchmal, vor allem wenn man im ersten Dienstjahr ist und wie ich mit der vierten Klasse dasteht und da sind ein paar Burschen, die sich das nicht gefallen lassen oder die einfach gerne provozieren.“	Wenn man unter dem Jahr ein neues Benotungssystem einführt, lassen sich dies manche Schüler*innen nicht gefallen und rebellieren.

Lehrperson 3, Position 30	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_2 Ursachen für Unterrichts- störungen	„im ersten Jahr habe ich einen Schüler gehabt, der war einfach nicht mehr motiviert, aber nicht nur bei mir, sondern, also nicht nur im Kochunterricht, sondern generell in allen Fächern.“	Ein Schüler war einfach nicht mehr motiviert, nicht nur in EH, sondern in allen Fächern.
Lehrperson 3, Position 60	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen > K7_2 Ursachen für Unterrichts- störungen	„weil sie auch in einem Alter waren, wo sie dann mit gewissen Leuten nicht zusammenarbeiten wollten oder mit anderen lieber zusammenarbeiten wollten, aber dann nicht wirklich gearbeitet haben, sondern eher lieber gequatscht haben oder irgendwie geblödel.“	Das Alter der Schüler*innen stellt eine Ursache für die auftretenden Unterrichtsstörungen dar, da sie nur mit bestimmten Mitschüler*innen zusammenarbeiten wollen, mit denen sie schlussendlich mehr herumalbern als zu arbeiten.
Lehrperson 3, Position 68–70	K7 Störungsanfällige Unterrichtspha- sen	„Erstens, wenn ich zwei Gruppen habe/ wenn ich jetzt hernehme ich habe meine zehn Leute in zwei Gruppen aufgeteilt zu je fünf Kindern und wir machen das als Vorspeise oder das als Hauptspeise und das als Nachspeise. Und jetzt ist/ sagen wir wir haben eine Vorspeise oder eine, ja eine Hauptspeise halt, die ist ein bisschen aufwendiger, irgendwelche Nudeln und man muss Gemüse dafür putzen und schneiden und man muss das anbraten und man braucht Gewürze dafür und dieses und jenes. Das heißt die Kinder sind da sehr, zwei Kinder sind hier sehr beschäftigt und dann haben wir noch einen Kuchen, der im Endeffekt daraus besteht, dass man alle Zutaten in eine Schüssel reinschmeißt, wir haben so Küchenrührmaschinen, das heißt man muss auch nicht einmal mixen, sondern man schmeißt das da in die Schüssel hinein und gibt das/ stellt das in die, in die Küchenmaschine rein, klappt die zu, das rührt, so.	Die Ursache der Störungen liegt in Leerlaufzeiten und fehlender Beschäftigung. Wenn die Schüler*innen nichts zu tun haben, machen sie Blödsinn.

		Und während das rührt, was machen die Kinder? Naja, sie können ein Blech schmieren oder eine Form schmieren, dann wird das da eingefüllt und dann muss das 40 Minuten backen. Was machen die Kinder in diesen 40 Minuten? Die anderen sind beschäftigt, die anderen aus der Gruppe sind beschäftigt mit ihren Nudeln und mit dem allem, aber was machen die zwei, die jetzt nichts zu tun haben? I: Also so quasi die Leerstellen im Unterricht? (B3: Die zwei machen Blödsinn) B3: Genau. Also immer dann, wann die Kinder nichts zu tun haben machen sie Blödsinn. Dann rennen sie herum und hauen sich gegenseitig mit mit den Geschirrtüchern oder fangen an, dass sie beim Abwaschen das Wasser rausspritzen oder was auch immer. Irgendwas fällt ihnen immer ein, womit man nicht gerechnet hat als Erwachsener, aber die Kinder machen definitiv dann Blödsinn, wann sie sonst nichts mehr anderes zu tun haben. Das heißt in der Vorbereitung auf den Unterricht ist es auch wichtig, dass man schaut, dass jedes Kind beschäftigt ist (I: Ja), dass man keine Stehzeiten hat, weil in diesen Stehzeiten passiert garantiert irgendwas, das man nicht haben wollte.“		Manchen Schüler*innen macht es keinen Spaß.
Lehrperson 3, Position 74	K7 Störungsanfällige Unterrichtssphasen > K7_2 Ursachen für Unterrichtsstörungen	„Es kann natürlich jetzt einmal sein, dass es die Kinder oder dass es jemanden bestimmten einfach nicht 'freut' (dass es jemandem keinen Spaß macht).“		

Lehrperson 3, Position 74	K7 Störungsanfällige Unterrichtssphasen > K7_2 Ursachen für Unterrichtsstörungen	„der hat einfach Grenzen austesten wollen, weil ich war eine junge Lehrerin und er hat geglaubt da muss er jetzt, keine Ahnung, da muss er jetzt provozieren und sich auf diese Art und Weise profilieren.“	Da die Lehrperson noch sehr jung war, wollte der Schüler Grenzen austesten, provozieren und sich auf diese Art und Weise profilieren.
Lehrperson 4, Position 49	K7 Störungsanfällige Unterrichtssphasen > K7_2 Ursachen für Unterrichtsstörungen	„Also das hängt/ das ist die Klassendynamik zum einen, es gibt große Gruppen, die wunderbar 'zusammenschaftern' (zusammenarbeiten) und es gibt kleine Gruppen, wo absolutes Chaos ist. Das ist immer die Klassen- die Gruppendynamik und was wollte ich jetzt sagen? Jetzt habe ich es vergessen (...) Ja es sind einfach manchmal welche dabei, die zu dem Fach verdonnert werden und die das aber nur als Bühne für irgendwelchen Blödsinn (unv.) (lacht) (!: (lacht) Okay), kommt mir vor.“	Ursachen für Unterrichtsstörungen liegen oft in der Gruppendynamik: Es gibt große Gruppen, die gut zusammenarbeiten und kleine Gruppen, in denen Chaos herrscht. Zusätzlich gibt es Schüler*innen, die dem Fach wenig Interesse entgegenbringen und es lediglich als Bühne für provokatives oder störendes Verhalten nutzen.
Lehrperson 4, Position 51	K7 Störungsanfällige Unterrichtssphasen > K7_2 Ursachen für Unterrichtsstörungen	„Ein Unterricht gelingt dann gut, wenn ich meine Schüler kenne und ich genau weiß, was sie in welcher Zeit schaffen und wenn ich sie durchgehend beschäftigen kann. Sobald Leerlauf ist, ist das für manche nicht gut.“	Leerlaufzeiten werden als Ursache für Unterrichtsstörungen angesehen.
Lehrperson 4, Position 59	K7 Störungsanfällige Unterrichtssphasen > K7_2 Ursachen für Unterrichtsstörungen	„dritte Klasse ist schwierig, weil da weiß man nicht, was sie schon für Basics haben und die sind dann/ die stecken voll in der Pubertät, da sind manche schwierig.“	Das pubertäre Alter der Schüler*innen wird als Ursache für störendes Verhalten betrachtet.
Lehrperson 5, Position 41	K7 Störungsanfällige Unterrichtssphasen > K7_2 Ursachen für Unterrichtsstörungen	„wenn sie wieder Energie haben, dann sind Störungen eher: Und Aufräumen ist am Schluss nicht unbedingt das Highlight.“	Unterrichtsstörungen entstehen, weil die Schüler*innen nach dem Essen wieder Energie haben und das Aufräumen nicht sehr beliebt ist.
Lehrperson 5, Position 45	K7 Störungsanfällige Unterrichtssphasen > K7_2 Ursachen für Unterrichtsstörungen	„Einfach wieder die Energie und der Übermut, ja.“	Unterrichtsstörungen entstehen aufgrund der Energie und dem Übermut nach dem Essen.

Lehrperson 1, Position 35	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„muss auch ehrlicherweise dazu sagen, auch wenn es den Schülern nicht so viel Spaß macht, ich lasse sie gerne schreiben, weil es halt auch für mich sehr angenehm ist dann zwischendurch. Ja, ich muss auch sagen, die zwei Klassen, in denen ich bin, die sind sehr, im Vergleich zu anderen Gruppen oder zu anderen Klassen, sehr laut und deswegen tendiere ich auch dazu eben zu schreiben, weil es für mich einfach angenehmer ist. In anderen Gruppen würde es bestimmt besser funktionieren, aber das Jahr teilweise war so anstrengend, dass ich irgendwann gesagt habe: Okay, ich möchte keine Arbeitsblätter mit ihnen jetzt mehr offen besprechen. Weil irgendwie, ich gehe bei dieser Stunde raus und ich möchte nicht mehr reden, das geht nicht mehr (I: Mhm, ja). Da muss ich mich selbst schützen und deswegen habe ich gesagt: Okay, ich schreibe (lacht). Aber dann gibt es eh in der zweiten Stunde immer irgendeine Auflockerung und irgendeinen praktischen Teil, ja (I: Mhm, okay).“	Um die Lautstärke der Klasse im akzeptablen Rahmen zu halten und sich selbst zu schützen, lässt die Lehrperson die Schüler*innen gerne schreiben. Da sogar das Besprechen von Arbeitsblättern als belastend empfunden wurde, ist es für die Lehrperson viel angenehmer, wenn die Schüler*innen schreiben.
Lehrperson 1, Position 53	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„Ich habe es versucht, eine Zeit lang quasi so eine Strike-Liste zu machen und die Schüler nicht mitkochen zu lassen. Das Problem war in dem Fall: Ich konnte diesen Schülern nicht vertrauen, dass sie dann nur im Nebenraum sitzen, ist nämlich auch passiert, dass dann der Schüler weggelaufen ist, deswegen, also ich habe es dieses Schuljahr auch gehandhabt, aber das waren wirklich/ oder war wirklich ein sehr schwieriger Schüler, dass ich dann gesagt habe: "Okay, ich kann dich nicht	Es wurde versucht, eine Strike-Liste einzuführen und Schüler*innen vom Unterricht auszuschließen. Das Problem war, dass die Schüler*innen teilweise nicht unbeaufsichtigt im Nebenraum gelassen werden konnten, da sie weglaufen. Die Lehrperson sah sich deswegen gezwungen gewisse Schüler zur Klassenvorständin oder zur Direktion zu schicken. Obwohl das keine dauerhafte

		mitnehmen in den Unterricht und du bist jetzt entweder/ sitzt bei der Klassenvorständin oder bei der Direktion." Ist keine langfristige Lösung, aber war/ in dem Fall konnte ich nicht anders, weil dieser Schüler teilweise auch keinen Respekt vor mir hatte und wenn ich den nicht 'handlen' kann, dann kann ich auch keinen Unterricht führen. Ich habe gesagt, ich/ es geht nicht, dass er im Nebenraum sitzt, weil der haut ab und ich habe aber die Aufsichtspflicht und wenn da irgendwas passiert, dann ist das mein Problem und ich kann einen/ einfach keinen Unterricht machen oder die Sicherheit gewährleisten, wenn sich wirklich ein Schüler weigert, mitzuko- chen, mitzuarbeiten, die anderen Schüler nicht die ganze Zeit zu nerven oder zu beschimpfen oder was auch immer. Deswegen habe ich dann gesagt: Okay, das ist die Lösung, sollte nicht der Fall sein, aber geht nicht anders, er sitzt halt bei der Direktion."	Lösung ist, hielt sie es für notwendig, um ihrer Aufsichtspflicht nachzukommen und die Sicherheit sowie einen funktionierenden Unterricht zu gewährleisten.
Lehrperson 1, Position 53–55	K7 Störungsanfällige Unterrichtsspha- sen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörun- gen/unerwarteten Herausforderungen	Und sonst haben wir auch eine Zeit lang, ich muss sagen da waren wir nicht ganz so konsequent, aber im Team der dritten Klassen hatten wir auch so eine quasi (..) eine Liste mit bestimmten Regeln, beziehungsweise Ver- gehen und wenn sie das machen, dann müssen sie ei- nen Text zum zum Schulverhalten abschreiben oder zu/ oder halt die Schulregeln oder einen Text über was auch immer. I: Aber das dann nach der Stunde, oder?	Im Team der dritten Klassen wurde zeit- weise mit einer Regel- und Maßnah- menliste gearbeitet. Bei bestimmten Vergehen mussten die Schüler*innen als Konsequenz nach der Stunde Texte zu Schulverhalten oder Schulregeln ab- schreiben. Die Umsetzung war jedoch nicht immer konsequent.

Lehrperson 1, Position 55	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	B1: Hm, nach der Stunde ja, ja. „Während der Stunde generell/ Ich finde das sehr schwierig Konsequenzen irgendwie zu haben, weil eigentlich soll der praktische Unterricht ja Spaß machen und alle sollten mitmachen und ich möchte da jetzt niemanden ausschließen, deswegen das mit der Direktion war eigentlich die Ausnahme und wirklich ein sehr schwieriger Fall, aber sonst gibt es nicht wirklich Konsequenzen (..) ich überlege gerade. Eine schlechte Note (!: Ja), das schon.“	Die Lehrperson findet es schwierig Konsequenzen während der Stunde umzusetzen, weil sie eigentlich niemanden vom Unterricht ausschließen will und der Unterricht Spaß machen soll. Nur in schwierigen Fällen erachtet sie einen Ausschluss als notwendig. Die Konsequenz ist eher eine schlechte Note.
Lehrperson 2, Position 43–45	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„und dann gehen sie halt fünfmal auf das Klo hintereinander oder so, also da kommt es dann auch öfter zu irgendwelchen Störungen oder schießen mit dem Putzfecken herum oder so. I: Und lässt du sie dann auf das Klo gehen? B2: Ich lasse sie schon immer mal auf das Klo gehen, aber wenn ich dann merke es ist jetzt nur mehr zum Blödsinn, dann müssen sie halt dableiben“	Wenn die Schüler*innen mehrmals hintereinander auf die Toilette wollen und die Lehrperson merkt, es ist nur um Blödsinn zu machen, müssen sie dableiben. Störungen wird in erster Linie durch das Zeigen von Präsenz und gezielte Ansprache begegnet. Die Lehrperson versucht herauszufinden, ob Schüler*innen Unterstützung benötigen, und spricht bei unangemessenem Verhalten, wenn z.B. Putzfecken geworfen
Lehrperson 2, Position 51	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„Also wenn ich jetzt eine Störung bemerke, dann gehe ich mal hin, zeige so Präsenz und frage halt ob sie irgendwie nicht wissen, was zu tun ist, ob ich ihnen eben helfen kann, aber wenn sie jetzt irgendwas schießen oder so oder/ dann sag ich halt natürlich sie müssen das unterlassen. Und wie gehe ich sonst mit Störungen/ ja eben, wenn sie jetzt tratschen oder sonst irgendwas,	

		dann/ ich versuche einfach hinzugehen und und nachzuschauen, ob ob sie nicht wissen, was sie tun müssen und halt mal zum Schauen und sie dann zu ermahnen, wenn jetzt irgendwie was ist und/ aber so richtig was Grobes, wo ich jetzt sage ich hätte jetzt wirklich voll eingreifen müssen habe ich eigentlich zum Glück noch nicht, nicht gehabt bis jetzt.“	werden, Ermahnungen aus. Größere Vorfälle, die ein stärkeres Eingreifen erfordern würden, sind bislang nicht aufgetreten.
Lehrperson 2, Position 54–55	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„I: Oder dass jemand nicht mitkochen darf? B2: Das hatte ich bis jetzt auch noch nicht. Ich meine ich habe es am Anfang mir überlegt mit den Schürzen, wenn sie die Sch-/ also wenn sie das Zeug vergessen, aber irgendwie, ja ich finde drei Stunden, wenn sie dann nur dort sitzen, ja weiß nicht, ist auch nicht ganz mein. Aber hat schon mal jemand nicht ko-/ nein, eigentlich hat es in in Kochen noch nie irgendwie/ Es gibt halt dann scho-/ Die Noten sind halt schon dementsprechend, wenn ich merke/ ich habe da so eine Liste halt und wenn da/ das gehe ich jede Stunde durch dann und wenn das nicht passt, dann gibt es halt auch einen Vierter mal, also das wirkt sich einfach in der Note dann für mich mehr aus.“	Die Lehrperson hat noch nie jemanden vom Unterricht ausgeschlossen – obwohl dies anfangs als Konsequenz überlegt wurde, wenn die Schüler*innen ihre Materialien nicht dabei haben. Stattdessen macht die Lehrperson jede Stunde Aufzeichnungen und fehlende Mitarbeit wirkt sich in der Note aus.
Lehrperson 3, Position 26	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„Im zweiten Jahr habe ich es dann besser gemacht, weil wenn man dann zu spät/ wenn man schon drinnen ist im im Jahr und dann während dem Jahr ein System einführt, das wird nicht gut angenommen. Das ist dann, das ist dann ein wenig schwierig manchmal, vor allem wenn man im ersten Dienstjahr ist und wie ich mit der	Im ersten Jahr führte die Lehrperson unter dem Jahr ein Benotungssystem ein, worauf einzelne Schüler*innen mit provokativem Verhalten reagierten. Im zweiten Jahr wurde von Anfang an ein transparentes Benotungssystem

		vierten Klasse dasteht und da sind ein paar Burschen, die sich das nicht gefallen lassen oder die einfach gerne provozieren. Das war/ Das erste Jahr war schwierig, im zweiten Jahr war es dann besser, weil ich habe dann von Anfang an eigentlich pro Stunde vier Häkchen verteilt: eines für, für engagiertes kochen, eines für engagiertes wegräumen und abwaschen, eines für alle Sachen mit haben, mindestens die Kochschürze und die Mappe, und eines für, für den Geschmack. Das war im Endeffekt ein geschenktes Häkchen, weil über Geschmack kann man streiten, aber solange es nicht völlig angebrannt war und man das irgendwie essen konnte, war es/ war das ein Häkchen, das ich gerne gegeben habe.“	eingesetzt: Die Schüler*innen können in jeder Unterrichtseinheit vier Häkchen bekommen: eines für die Mitarbeit während dem Kochen, eines für die Mitarbeit in der Nachbereitungsphase, eines für das Mitbringen der Materialien und ein (quasi geschenktes) Häkchen für den Geschmack. Die Situation verbesserte sich dadurch.
Lehrperson 3, Position 26	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/ unerwarteten Herausforderungen	„Ich habe mich natürlich sehr geärgert. Und sie haben keine oder dementsprechend wenig Häkchen jede Stunde erreicht und dann kam das ähm Semesterzeugnis, oder die Schulnachricht halt, und dann war da drinnen ein Vierer, weil insgesamt hätten sie, ich glaube insgesamt waren es 20 Häkchen, was man erreichen konnte (1: Ja) oder oder so, und beide hatten elf. Und mit elf Häkchen geht sich einfach nichts Besseres an/ aus, als wie ein Vierer. Ich habe das rumgerechnet dann auf auf 50 Prozent und wie viel sind/ vor allem wie viele Prozent bräuchte man für einen Dreier und für ein Vier- und für für einen Zweier und so und da ist dann die Reaktion gekommen: " Was? Für Kochen kriegt man eine Note? Ich habe gedacht, das ist nur mit 'teilgenommen'." Ja hm, das war auch von Anfang an klar. Ich habe das auch in der ersten Stunde gleich gesagt: "Ihr/ Ich	Die Lehrperson setzt ein System mit Häkchen zur Bewertung ein und erklärt dieses zu Beginn des Schuljahres den Schüler*innen. Am Ende des Jahres rechnet sie die Anzahl der Häkchen prozentuell in eine Note um. Einzelne Schüler*innen hatten nur wenige Häkchen und bekamen einen Vierer im Semesterzeugnis. Die unerwartet schlechte Note wirkte als Denkmittel und im zweiten Semester zeigten die Schüler deutlich mehr Engagement.

		verteile Häkchen, weil Note und so weiter". Wenn man während der Stunde nicht aufpasst, wann die Lehrerin das sagt, na ja dann mhm. Ja und das war dann natürlich eine, nehme ich an, peinliche Situation daheim bei der Mama und dem Papa, wenn man dann ein schönes Zeugnis hat, nur in Kochen den Vierer. Und die haben dann auch wirklich im zweiten Semester sich mehr bemüht und das war schon ein Denkartel (!: Ja)."	
Lehrperson 3, Position 30	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/ unerwarteten Herausforderungen	„Ich habe schon ein, zwei, drei Schüler gehabt, mit denen ich wirklich meine Schwierigkeiten gehabt habe. Aber das hat sich dann/ entweder hat es sich gegeben, eben wie in dem Fall von den zwei, von den zwei Schülern, die dann mit ihrem Vierer nicht glücklich waren und im ersten Jahr habe ich einen Schüler gehabt, der war einfach nicht mehr motiviert, aber nicht nur bei mir, sondern, also nicht nur im Kochunterricht, sondern generell in allen Fächern. Und ja, da da hat es mich getrübt, dass es nicht an mir liegt (!: Ja) und an meinem Unterricht, sondern das habe ich dann einfach akzeptieren müssen: Ja gut, da schaut nicht mehr raus als wie ein Vierer (!: Ja (unv.)). Was soll man machen? Der macht nicht mit, der will nicht. Ich kann mich jetzt selbst fertig machen und ihn, aber er war einfach nicht zu motivieren. Und er war auch zeitweise sehr respektlos, von dem her, ich habe dann, naja (!: Ja am Anfang ist das (unv.)) versucht, das nicht persönlich zu nehmen, sondern die Leistung so zu sehen, wie sie ist, nämlich sporadisch vorhanden, aber nicht immer und dementsprechend bewertet.“	Die Lehrperson hatte Schwierigkeiten mit einzelnen Schüler*innen. In einem Fall verbesserte sich die Situation durch eine schlechte Note als Denkartel im Semesterzeugnis. In einem anderen Fall musste die Lehrperson akzeptieren, dass der Schüler generell unmotiviert war und sie nichts daran ändern konnte. Sie versuchte, es nicht persönlich zu nehmen und ihn objektiv zu bewerten.

Lehrperson 3, Position 60	K7 Störungsanfällige Unterrichtsspha- sen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörun- gen/unerwarteten Herausforderungen	„Aber ich habe nicht mehr Stunden bekommen, also ich bin am Ende des Jahres mit 19 Schülern drinnen gestan- den und da habe ich einfach diese fixen, fixen Gruppen gebraucht, weil sie, ja weil sie auch in einem Alter wa- ren, wo sie dann mit gewissen Leuten nicht zusammen- arbeiten wollten oder mit anderen lieber zusammenar- beiten wollten, aber dann nicht wirklich gearbeitet ha- ben, sondern eher lieber gequatscht haben oder irgend- wie geblödel. Also da habe ich dann diese Gruppen ge- braucht, dass ich einfach (...) (!: Ja) Gruppen habe, die/ wo auch wirklich gearbeitet wird (räuspert sich). Dass ich mir mit der Disziplinierung da halt auch leichter tue.“	Um mit der Disziplinierung der Schü- ler*innen besser zurechtzukommen und Unterrichtsstörungen bestmöglich zu vermeiden, wurden bei einer Grup- pengröße von 19 Schüler*innen fixe Gruppen gebildet, die über alle Unter- richtseinheiten hinweg gleichblieben. So stellte die Lehrperson sicher, dass in den Gruppen wirklich gearbeitet wird.
Lehrperson 3, Position 66	K7 Störungsanfällige Unterrichtsspha- sen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörun- gen/unerwarteten Herausforderungen	„Es sagen immer: "Sei am Anfang ordentlich streng, weil weicher kannst du später noch werden. Umgekehrt funktioniert es nicht so gut." Und das kann ich unter- schreiben (lacht).“	Zu Beginn ist es wichtig, streng und konsequent aufzutreten, da man im Verlauf des Schuljahres immer noch nachlässiger werden kann – umge- kehrt ist das deutlich schwieriger.
Lehrperson 3, Position 70	K7 Störungsanfällige Unterrichtsspha- sen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörun- gen/unerwarteten Herausforderungen	„Das heißt, das müsste entweder vorher klargestellt werden, wer das wegräumt und wer das abwäscht oder es darf einfach niemand heimgehen, bevor es sauber ist. Auch wenn es geläutet hat, dort muss man eisern bleiben, weil da fangen die Kinder an mit allen mögli- chen Ausreden, von wegen (!: Ja) "Aber ich muss zum Bus." Der wohnt 100 Meter neben der Schule, der muss nicht zum Bus. Weiß man am Anfang noch nicht, weil man vielleicht die Kinder noch nicht so gut kennt und lässt sich dann von so etwas beeindrucken. Und auf ein- mal muss die Hälfte der Klasse zum Bus, obwohl die alle	Es darf niemand heimgehen, bevor die Küche sauber ist. Wenn die Schüler*in- nen mit Ausreden kommen, wie „Ich muss zum Bus“ ist Konsequenz und Standhaftigkeit gefragt, denn wenn alle zusammenhelfen, sind die Aufräumar- beiten rasch erledigt.

		im Ort wohnen (lacht). Also es ist besser man lässt sich da einfach nicht davon beeindrucken und sagt: "Ja, es geht aber trotzdem niemand (lacht). Es sei denn die Küche ist sauber." Weil es sind zehn Kinder, wenn die zusammenhelfen, haben sie es in fünf Minuten geschafft."	
Lehrperson 3, Position 76	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„Die Kinder werden ermahnt. Ich schaue, wann ich jetzt sehe: Da hüpfen/ Die hüpfen herum, die machen Faxen, inzwischen ist mein erster Blick in die Runde: Was gibt es zu tun? Und dann wird dieses Kind, dass da gerade herumhüpft gleich einmal für diese Arbeit eingeteilt, weil es gibt immer irgendwas zu tun. Und wann es ist den Tisch abwischen, den Tisch decken, kaltes Wasser holen... Wir haben eine Zeit lang jetzt das Problem gehabt, dass wir kein kaltes Wasser in der Küche gehabt haben und ja die werden halt dann für alles, was mir so auf den ersten Blick auffällt, das zu tun ist, gleich einmal eingeteilt, weil wer Zeit hat zum Herumhüpfen hat offensichtlich nichts zu tun und dem muss man was zu tun geben, wenn er es nicht selbst sieht. Und damit habe ich diese Situation eigentlich normalerweise recht schnell wieder unter Kontrolle.“	Sobald Unterrichtsstörungen auftreten und Schüler*innen herumalbern, reagiert die Lehrperson schnell und teilt den Schüler*innen unmittelbar Aufgaben zu, z.B. Tisch decken, Tisch abwischen – irgendetwas gibt es immer zu tun. So wird die Situation rasch wieder unter Kontrolle gebracht.
Lehrperson 3, Position 76	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„Pannen, die passieren oder so unerwart-/ unter Anführungszeichen unerwartete Sachen, wenn ich, was eben schon gelegentlich passiert ist, in meinem Rezept eine Zutat drinnen habe und die habe ich aber auf meinem Einkaufszettel vergessen und dann bräuchte man die aber. Und dann ist die aber nicht da. Da muss man dann kreativ sein, schauen was von dem was wir dahaben,	Wenn eine Zutat für das Rezept fehlt, wird entweder mit vorhandenen Vorräten improvisiert oder wenn es früh genug bemerkt wird, geht die Lehrperson in ihrer Freistunde davor noch einzukaufen. Sie bittet gelegentlich auch Kolleg*innen, die während ihrem EH-

		wir haben eh eine Lade mit offenen Lebensmitteln, die halt/ also jetzt nicht Gemüse und solche Sachen, aber halt von Reis bis Kartoffeln, da muss man dann improvisieren. Oder ich habe glücklicherweise vor dieser/ vor meinem/ meinen zwei Kochstunden eine Freistunde, dann müsste ich selbst noch schnell zum Spar rüberrennen, wenn ich rechtzeitig daraufkomme, dass mir das noch fehlt. Aber wir sind zwei Kochlehrerinnen und wir stehen uns bei so gut es geht und ich habe auch das Glück, dass meine zweite Kollegin eine Freistunde hat, wann ich kochen habe und es ist auch schon mal vorgekommen, dass ich dann gesagt habe: "He könntest du mir das noch schnell holen oder noch schnell besorgen?" Und das ist überhaupt kein Problem, dann radelt sie los. Sollte natürlich nicht so sein. Man sollte natürlich alles beieinanderhaben, aber wenn man im Kollegium weiß: Wer hat gerade Freistunde und wen könnte ich ganz lieb anschauen und fragen, ob er mir den Gefallen tut? Es findet sich immer wen, also da helfen wir zumindest bei uns alle zusammen und da bin ich sehr froh auch über meine Kolleginnen und Kollegen und ein anderes Mal (...) 'to return the favour' auf Deutsch, ein anderes Mal gibt man dem anderen den den den Gefallen wieder zurück bei Gelegenheit, also ein Geben und Nehmen."	Unterricht eine Freistunde haben, um Unterstützung. Im Kollegium herrscht ein unterstützender Zusammenhalt, bei dem man sich gegenseitig aushilft – ein Geben und Nehmen, das den Umgang mit unerwarteten Situationen erleichtert.
Lehrperson 4, Position 47	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„In der Praxis, also der praktische Teil, das macht am meisten Spaß und wenn/ sollten doch einmal welche dabei sein, die das nicht wollen, dann schaue ich, dass die einen anderen Job kriegen, irgendwas gibt/ findet	Der praktische Teil des Unterrichts begleitet den meisten Schüler*innen Freude. Falls einzelne nicht mitarbeiten möchten, wird ihnen eine alternative

		sich immer ((Sekretärin der Schule kommt in das Besprechungszimmer der Lehrperson und bittet um ein Gespräch)). Also es findet sich immer, für jeden ein Jöbchen, wo dann geht.“	Aufgabe zugewiesen. Es findet sich immer eine passende Tätigkeit für jeden.
Lehrperson 4, Position 53	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„es geht eigentlich darum, dass alle immer beschäftigt sind mit irgendwas Sinnvollem. Es muss für den Schüler sinnvoll sein, dann nachher macht er es auch.“	Wichtig ist, dass alle Schüler*innen mit einer für sie sinnvollen Aufgabe beschäftigt sind – wenn sie den Sinn darin erkennen, arbeiten sie mit.
Lehrperson 4, Position 55	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	„Ja dann streicht man mal den Geschirrspüler (lacht). Dann wird mal wieder abgewaschen. Sehr selten schicke ich sie raus zum Schreiben, kommt aber auch vor. Bei manchen Gruppen geht es einfach nicht anders. Dass einfach einmal einer ausgeschlossen wird und in den Nebenraum muss, dort irgendeine Tätigkeit, Besteck oder keine Ahnung, irgendeine Vorbereitungsarbeit machen. Es kommt relativ selten vor eigentlich, weil die meisten tun es ja gerne. Es macht ihnen ja Spaß, (!: Ja) aber ohne Disziplin läuft es nicht.“	Als Konsequenz für Unterrichtsstörungen wird der Geschirrspüler gestrichen. Vereinzelt müssen Schüler*innen auch etwas abschreiben oder werden vom Unterricht ausgeschlossen und mit einer anderen Aufgabe im Nebenraum betraut. Das kommt jedoch selten vor, da die meisten gerne praktisch arbeiten.
Lehrperson 5, Position 49–51	K7 Störungsanfällige Unterrichtsphasen > K7_3 Umgang mit Unterrichtsstörungen/unerwarteten Herausforderungen	Ja also ich Zweiergesp./ also Zwei-Augen-Gespräch: Also ich gehe direkt zu dem Schüler hin und ja, und rede mit ihm. Wenn das nichts nutzt, dann ja, dann gibt es es auch manchmal so, dass ich sage: "Wenn dein Verhalten nicht verbessert würde/ sich dein Verhalten nicht verbessert, dass du beim nächsten Mal nicht dabei bist beim Kochen." Und das hat, also solche Situationen hat es schon gegeben (!: Okay). Ja, also sicher.	Unterrichtsstörungen werden zunächst im persönlichen Gespräch mit den Schüler*innen angesprochen. Wenn sich das Verhalten nicht bessert, kommt es in gravierenden Fällen vor, dass die Schüler*innen von der nächsten Unterrichtseinheit ausgeschlossen werden. Es wird dokumentiert, wenn die Schüler*innen ihre Materialien

		I: Aber da muss dann was Gravierendes passieren (B5: Ja) oder? Zum Beispiel, wenn sie ihre Sachen nicht dabei haben, dann dürfen sie schon mitkochen? B5: Ja, also das gehört fast dazu (!: Okay (lacht)), also. Also, was ich mache ich mache eine Aufzeichnung. Also ich kontrolliere am Anfang, ob sie alles dabei haben, einmal ist keimnal, und ich mache einfach Aufzeichnungen und das wirkt sich dann über das Jahr verteilt/ (!: Ja. Ja verständlich) aber dass ich da/ nein das mache ich nicht.“	nicht dabei haben, was schließlich in die Note einfließt.
--	--	---	---

Dokument, Textstelle	Code K8	Codiertes Segment	Zusammenfassung
Lehrperson 1, Position 43	K8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	„Ich muss auch sagen jetzt/ ich habe ja im letzten Semester noch voll studiert und sehr viele Lehrveranstaltungen gemacht und da ging auch sehr viel Zeit teilweise fürs Planen/ also ich hatte einfach keine Kapazität mehr den Unterricht genau zu planen, deswegen wird auch vermutlich der Unterricht ein bisschen chaotischer gewesen sein. Jetzt, wo ich mehr Zeit habe, merke ich auch, dass ich den Unterricht besser plane, mich besser darauf vorbereite und schon wesentlich strukturierter ist, aber dennoch Luft nach oben ist.“	Im letzten Semester fehlte aufgrund des Vollzeitstudiums die Zeit für eine sorgfältige Unterrichtsplanung, was als Erklärung für den teilweise chaotischen Unterricht angenommen wird. Mit mehr verfügbarer Zeit gelingt die Unterrichtsvorbereitung inzwischen besser und der Unterricht ist wesentlich strukturierter. Es besteht aber noch Verbesserungspotenzial.

Lehrperson 1, Position 48–51	K8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	„Ja, ich denke schon, weil ich für mich würde auch sagen, ich strahle/ also ich/ je mehr, besser ich vorbereitet bin, desto selbstbewusster/ desto mehr Selbstbewusstsein strahle ich aus und die me-/ Schüler merken das schon, wenn ich nicht so gut vorbereitet bin und spontan irgendwas mache. Also ich glaube, das kommt auch mit der Routine (lacht). Ich ich bin/ Ich improvisiere ganz gerne, irgendwie das hat mir/ das habe ich in der Schule so gelernt irgendwie improvisieren zu müssen, nicht immer das Beste (lacht), aber... I: Aber als Lehrerin glaube eine gute (lacht) Eigenschaft (lacht). B1: Ja, das kann man auch wieder zu den Kompetenzen zählen, improvisieren zu können (lacht). Ja, also ich denke schon, dass das zusammenhängt. Also je besser der Unterricht geplant und strukturiert ist, desto besser ähm funktioniert das dann im Unterricht und gehen auch weniger Stör-/ und vor allem, wenn ich mir selbst festlege: Okay, welche/ bis zu welchem Grad sind Störungen okay? Weil über manche Störungen kann ich hinwegsehen und manche sind aber nicht mehr okay und ich glaube das gehört auch schon zur Planung. Oder dieses, einfach dieses Miteinberechnen: Okay, was <u>könnte</u> passieren? Ja, ist auch irgendwie wichtig das zu bedenken.“	Wenn die Lehrperson gut vorbereitet ist, strahlt sie mehr Selbstbewusstsein aus. Die Schüler*innen merken, wenn sie nicht gut vorbereitet ist, spontan handelt und improvisiert. Es wird ein klarer Zusammenhang zwischen guter Unterrichtsplanung und -strukturierung und erfolgreichem Unterricht hergestellt. Bei der Planung gilt es im Voraus festzulegen, bis zu welchem Grad Störungen toleriert werden und sich bewusst zu überlegen, welche Unterrichtsstörungen auftreten könnten.
---------------------------------	--	---	---

Lehrperson 2, Position 49	K8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	„ich würde sagen jetzt so im ersten/ Mein erster Gedanke war jetzt so nein, also dass trotzdem, auch wenn ich jetzt ur die gute Planung habe/ trotzdem zu Störungen kommt und ich finde das einfach/ das kommt so an die/ auf die Gruppe darauf an. Und ich habe eine ganz tolle Gruppe und eine Gruppe, wo ein bisschen so die, die 'Gfrasten' (lacht) Störenfriede ein bisschen sind und da kann ich die gleiche Unterrichtsvorbereitung machen und es ist trotzdem komplett unterschiedlich.“	„ich würde sagen jetzt so im ersten/ Mein erster Gedanke war jetzt so nein, also dass trotzdem, auch wenn ich jetzt ur die gute Planung habe/ trotzdem zu Störungen kommt und ich finde das einfach/ das kommt so an die/ auf die Gruppe darauf an. Und ich habe eine ganz tolle Gruppe und eine Gruppe, wo ein bisschen so die, die 'Gfrasten' (lacht) Störenfriede ein bisschen sind und da kann ich die gleiche Unterrichtsvorbereitung machen und es ist trotzdem komplett unterschiedlich.“	Eine gute Unterrichtsplanung kann Unterrichtsstörungen nicht verhindern. Entscheidend ist eher die Zusammensetzung der Gruppe, da mit derselben Unterrichtsvorbereitung sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht wurden – je nachdem, ob die Gruppe eher ruhig oder störanfällig ist.
Lehrperson 3, Position 70	K8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	„Das heißt in der Vorbereitung auf den Unterricht ist es auch wichtig, dass man schaut, dass jedes Kind beschäftigt ist (I: Ja), dass man keine Stehzeiten hat, weil in diesen Stehzeiten passiert garantiert irgendwas, das man nicht haben wollte.“	„Das heißt in der Vorbereitung auf den Unterricht ist es auch wichtig, dass man schaut, dass jedes Kind beschäftigt ist (I: Ja), dass man keine Stehzeiten hat, weil in diesen Stehzeiten passiert garantiert irgendwas, das man nicht haben wollte.“	Um Unterrichtsstörungen vorzubeugen sollte bereits bei der Unterrichtsvorbereitung darauf geachtet werden, dass alle Schüler*innen durchgehend beschäftigt sind und Leerlaufzeiten vermieden werden.
Lehrperson 3, Position 72	K8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	„aber als ein guter Tipp, den ich dir geben kann, bevor du in dein erstes Unterrichtsjahr gehst: Je besser du die Stunde geplant hast, desto weniger Störungen hast du.“	„aber als ein guter Tipp, den ich dir geben kann, bevor du in dein erstes Unterrichtsjahr gehst: Je besser du die Stunde geplant hast, desto weniger Störungen hast du.“	Die Lehrperson gibt einen Tipp für angehende Lehrkräfte: Je besser der Unterricht geplant ist, desto weniger Unterrichtsstörungen treten auf.
Lehrperson 3, Position 72	K8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	„man stolpert immer wieder über Sachen, auf die man trotzdem, trotz der besten Unterrichtsplanung nicht gedacht hat, aber je, je besser man sich eben solche Sachen vorher überlegt hat und die auch aufeinander abgestimmt hat, wie viel/ wann/ während da der Kuchen backt, was können diese Schüler dann währenddessen machen? Das heißt, die die Kuchen backen sind vielleicht auch zuständig für den Salat, können die Zeit vom/ die Backzeit im Backrohr drinnen dann mit Salat	„man stolpert immer wieder über Sachen, auf die man trotzdem, trotz der besten Unterrichtsplanung nicht gedacht hat, aber je, je besser man sich eben solche Sachen vorher überlegt hat und die auch aufeinander abgestimmt hat, wie viel/ wann/ während da der Kuchen backt, was können diese Schüler dann währenddessen machen? Das heißt, die die Kuchen backen sind vielleicht auch zuständig für den Salat, können die Zeit vom/ die Backzeit im Backrohr drinnen dann mit Salat	Trotz der besten Unterrichtsplanung kommt es immer wieder zu unerwarteten Herausforderungen, aber je besser man sich im Voraus die Abläufe durchdenkt und die Aufgaben aufeinander abstimmt werden, desto reibungsloser läuft es. Eine genaue, vorausschauende Planung ist sehr wichtig, denn wenn die Unruhe einmal entstanden ist, ist es

		waschen und und und Salat marinieren verbringen oder mit Tisch decken oder was auch immer. Das muss man sich alles vorher überlegen, weil es wird stressig dann in der Küche, wenn die Kinder herumstehen und sobald die mal herumhüpfen und und ihren Kasperl machen, dann wird es schwierig, dass man die wieder zurückholt in den Unterricht. Also da ist wirklich Unterrichtsplanung, gute Unterrichtsplanung im Vorhinein und sich überlegen wo könnten Pleiten, Pech und Pannen entstehen, das...	schwierig, die Schüler*innen wieder in den Unterricht zurückzuholen.
Lehrperson 3, Position 74	K8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	„Aber ich habe eben auch da ein Schüler gehabt, der hat provokant nichts getan. Der hat/ Ihm war das egal, er wollte dann/ hinterher ob er was zu essen hat oder nicht, sondern der, der hat einfach Grenzen austesten wollen, weil ich war eine junge Lehrerin und er hat geglaubt da muss er jetzt, keine Ahnung, da muss er jetzt provozieren und sich auf diese Art und Weise profilieren. Und das hätte ich auch schwer mit einer Unterrichtsplanung (!: Ja) verhindern können. Also da (...)/ so etwas kommt auch vor, sagen wir es mal so (!: Ja), aber in der Regel, in der Regel ist eine gute Planung alles. Oder fast alles.“	In der Regel ist eine gute Unterrichtsplanung entscheidend für einen reibungslosen, störungsarmen Unterricht. Gewisses provokatives Schüler*innenverhalten, z.B. wenn die Arbeit verweigert wird, lässt sich jedoch auch schwer mit einer Unterrichtsplanung verhindern.
Lehrperson 5, Position 46–47	K8 Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Unterrichtsstörungen	„I: Mhm, siehst du auch einen Zusammenhang zwischen deiner Unterrichtsvorbereitung und dem Störungsmaß, also zum Beispiel, dass weniger Störungen auftreten, wenn mehr Zeit in die Unterrichtsplanung investiert wurde?“	Es wird kein direkter Zusammenhang zwischen der Unterrichtsplanung und dem Störungsmaß hergestellt. Fachwissen und Handlungssicherheit sind der Lehrperson wichtig, aber das Wichtigste ist für sie, flexibel und

		B5: Das glaube ich nicht. Also ich glaube/ Also ich muss schon sattelfest sein. Ich muss wissen, was was ich mache und <u>wie</u> es geht, aber viel wichtiger ist für mich, dass ich situationsbedingt agiere und reagiere und nicht nach, nicht nach Vorbereitung.“	situationsabhängig zu agieren und nicht nach Unterrichtsvorbereitung.
--	--	---	--

Dokument, Textstelle	Code K9	Codiertes Segment	Zusammenfassung
Lehrperson 1, Position 25	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Den Unterricht gut vorbereiten, sehr gut strukturieren, klar festsetzen, was man möchte, wohin man möchte, was die Ziele sind, das den Schülern auch kommunizieren, ist auch sehr wichtig, die Regeln klar festsetzen (...) ihm, was noch für Kompetenzen? (5 Sek.) Auch die Schüler zu motivieren zusammenzuarbeiten (10 Sek.), ja.“	Wichtige Kompetenzen sind eine gute Unterrichtsplanung und -strukturierung, das Festlegen von Zielen, die den Schüler*innen auch kommuniziert werden sowie die Fähigkeit, die Schüler*innen zur Zusammenarbeit zu motivieren.
Lehrperson 1, Position 31	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Flexibilität ist auch eine wichtige Kompetenz, die die Lehrperson mitbringen muss (lacht).“	Flexibilität ist eine wichtige Kompetenz für Lehrpersonen.
Lehrperson 1, Position 51	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Ja, das kann man auch wieder zu den Kompetenzen zählen, improvisieren zu können (lacht).“	Als Lehrperson ist es wichtig, improvisieren zu können.
Lehrperson 2, Position 21	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Einen ansprechen Unterricht zu gestalten, ja.“	Lehrpersonen sollten in der Lage sein, einen ansprechenden Unterricht zu gestalten.
Lehrperson 2, Position 25	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„im fachpraktischen Unterricht muss man ei-/ auch spontan sein.“	Als Lehrperson ist es wichtig, spontan zu sein.

Lehrperson 2, Position 25	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Man muss eben mit den Vorerfahrungen der Kindern, wie die das sonst machen, irgendwie umgehen“	Lehrpersonen müssen mit den Vorerfahrungen der Schüler*innen umgehen können.
Lehrperson 2, Position 27	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Hm (..) man muss irgendwie situationselastisch sein (lacht). Grundsätzlich braucht man schon eine theoretische/ ein ein Theoriewissen, das heißt so die Sachkompetenz irgendwie, dass man sich auskennt in dem, was man tut. Was braucht man noch für Kompetenzen? (..) Hm, ja ich würde sa-/ flexibel und spontan muss man einfach sein.“	Als Lehrperson muss man spontan sein und flexibel auf Situationen reagieren können. Zudem ist die Sachkompetenz wichtig, also über grundlegendes theoretisches Wissen zu verfügen und sich im eigenen Fachbereich gut auskennen.
Lehrperson 3, Position 22	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Die Zeitplanung spielt eine große Rolle, also dass man ein Rezept, oder Rezepte findet, die sich wirklich ausgeben und dass man auch schaut, dass rechtzeitig begonnen werden kann, rechtzeitig fertig gemacht wird, Ti-/ der Tisch gedeckt ist, dass alle beim Essen sitzen, dass wir auch <u>Zeit</u> haben zum Essen und hinterher auch noch Zeit haben zum Wegräumen. Wir haben zweimal 50 Minuten mit einer Fünf-Minuten-Pause, also 105 Minuten maximal Zeit und ich habe in meinem ersten Jahr sehr oft überzogen, weil ich von den Kindern auch/ weil ich vor lauter Euphorie und <u>juhu ich koche mit den Kindern</u> und wir wollen jedes Mal mindestens eine Hauptspeise oder Suppe und eine Nachspeise oder so, also immer zwei Speisen essen, was natürlich zum Essen mehr Zeit ko-/ braucht, zum Wegräumen mehr Zeit braucht und auch zum Kochen relativ viel naja Zeit, halt es ist für mich/ ich muss sehr flexibel sein.“	Gutes Zeitmanagement ist entscheidend. Die Lehrperson muss die Zeit immer im Blick haben, sodass rechtzeitig mit dem Unterricht begonnen wird, rechtzeitig gegessen werden kann und hinterher noch genügend Zeit für die Nachbereitung bleibt. Es ist ein hohes Maß an Flexibilität erforderlich.

Lehrperson 3, Position 32	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Oder manchmal passieren auch so Pleiten, Pech und Pannen, wie: Wir haben Schnitzel gemacht und wir wollten dazu selbstgemachte Kartoffelwedges machen und die sind seit 20 Minuten im Backofen und werden einfach nicht knusprig, was ist da los? Der Backofen, da ist nur das Licht angedreht, aufgedreht. Und jetzt sind die Schnitzel fertig, in 15 Minuten wird es läuten, wir brauchen noch die Zeit zum Wegräumen und unsere Erdäpfel sind kalt und roh (lacht) (I: Ja). Was tun? Hm, also manchmal ist Improvisationstalent gefragt, beziehungsweise auch wenn man einkaufen war und dann hat man geglaubt, was weiß ich, Backpulver ist eh in der Schule und dann kommt man darauf: Ui, wir haben aber keines mehr. Was tun? (I: Ja) Sowas passiert, sagen wir so. Ja manchmal muss man ein bisschen improvisieren (I: Ja), aber ja.“	Als Lehrperson ist es wichtig, improvisieren zu können, denn gelegentlich passieren unerwartete Pannen, z.B. wenn die Schüler*innen vergessen, den Backofen einzuschalten und die Kartoffeln zur Essenszeit noch roh sind oder wenn eine Zutat für das Rezept fehlt.
Lehrperson 3, Position 76	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Pannen, die passieren oder so unerwart-/ unter Anführungszeichen unerwartete Sachen, wenn ich, was eben schon gelegentlich passiert ist, in meinem Rezept eine Zutat drinnen habe und die habe ich aber auf meinem Einkaufszettel vergessen und dann bräuchte man die aber. Und dann ist die aber nicht da. Da muss man dann kreativ sein, schauen was von dem was wir dahaben, wir haben eh eine Lade mit offenen Lebensmitteln, die halt/ also jetzt nicht Gemüse und solche Sachen, aber halt von Reis bis Kartoffeln, da muss man dann improvisieren.“	Wenn eine Zutat für das Rezept fehlt, muss die Lehrperson kreativ sein und mit den vorhandenen Vorräten improvisieren.

Lehrperson 4, Position 27	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Also die Rezepte oder der praktische Teil muss man wirklich im Kopf haben. Man muss blitzschnell (lacht) von einem/ von einer Speise zur anderen wechseln können und ja, wie ein Koch in der Großküche. Du musst einfach im Vorbeigehen merken, wenn irgendwas schief läuft und gleich korrigieren und gegensteuern, so dass möglichst wenig verschwendet wird, dass das alles hinhaut, weil die die Schüler haben nur/ ziehen eigentlich nur dann ein Nutzen, wenn am Schluss ein befriedigendes Ergebnis rauskommt (lacht).“	„Also die Rezepte oder der praktische Teil muss man wirklich im Kopf haben und schnell zwischen einzelnen Speisen wechseln können – fast wie ein Koch in einer Großküche. Die Lehrperson muss immer aufmerksam sein: Probleme müssen im Vorbeigehen erkannt und unmittelbar korrigiert werden, damit keine Lebensmittel verschwendet werden und das Ergebnis befriedigend ist.“
Lehrperson 4, Position 29	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Sie müssen sportlich sein (lacht). Sie müssen schnell sein und natürlich ja, es braucht einen ordentlichen Überblick über die Küche, dass man sich auskennt in der Küche und man muss auch Alternativen zur Hand haben, wenn Plan A nicht funktioniert, muss Plan B schon bereitstehen (lacht).“	Lehrpersonen sollten sportlich und schnell sein. Wichtig ist, dass sie sich gut in der Küche auskennen und jederzeit den Überblick über das Geschehen behalten. Außerdem sollten sie flexibel auf Situationen reagieren können und stets alternative Lösungswege parat haben.
Lehrperson 5, Position 25	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Ich glaube ganz wichtig ist, dass man sich, dass man sich auf Kinder einlässt. Das ist, das ist für mich das Allerwichtigste. Dass man flexibel ist und dass man nicht den Anspruch hat, dass das es genauso sein muss, wie ich mir das vorstelle.“	Die wichtigste Kompetenz von Lehrpersonen ist die Fähigkeit, sich auf Schüler*innen einzulassen. Außerdem sind Flexibilität und Offenheit wichtig – die Lehrperson sollte nicht starr an eigenen Vorstellungen festhalten.
Lehrperson 5, Position 37	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Also ich habe ganz oft das verändert und es ist mit jeder Klasse anders, also bei manchen funktioniert es ganz gut, bei manchen gar nicht und da muss man	Da jede Lerngruppe individuell ist, wird Flexibilität als die wichtigste Kompetenz von Lehrpersonen angesehen.

		immer/ also darum sage ich Flexibilität ist das Wichtigste für mich.“	
Lehrperson 5, Position 39	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„für mich ist das Wichtigste die Beziehung zu den Kindern (..) sie dort abzuholen, dann läuft das im Praktischen auch viel besser.“	Als wichtigste Kompetenz wird die Beziehungsarbeit angesehen. Wenn eine gute Beziehung zu den Schüler*innen aufgebaut wird, läuft das praktische Arbeiten besser.
Lehrperson 5, Position 47	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen	„Also ich muss schon sattelfest sein. Ich muss wissen, was was ich mache und <u>wie</u> es geht, aber viel wichtiger ist für mich, dass ich situationsbedingt agiere und reagiere“	Fachwissen und Handlungssicherheit sind der Lehrperson wichtig, noch bedeutender ist für sie jedoch die Fähigkeit, flexibel und situationsabhängig reagieren zu können.
Lehrperson 1, Position 39–41	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_1 Kompetenzaneignung	„Ich glaube theoretisch in der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) durch dieses viele Planen, aber teilweise sind diese Planungen, die wir in der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) ja machen nicht sehr realitätsnah (lacht), also ich glaube so dieses grobe Strukturieren habe ich von der ((Institution der Lehrer*innenbildung)), aber dann wie es im/ wie ich das dann im Unterricht oder halt jetzt während der Woche mache, das ist so ein/ weiß nicht das hat sich jetzt irgendwie so ein/ mit der Routine ist das irgendwie gekommen und auch/ jetzt verstehe ich auch wie die Gruppendynamiken sind und was die Schüler brauchen und ja. I: Also würdest du sagen eher so das Theoretische, im theoretischen Unterricht, von der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) und im fachpraktischen Unterricht,	Die Lehrperson hat sich grundlegende Planungs- und Strukturierungskompetenzen über das Studium angeeignet, da im Laufe des Studiums viele Unterrichtsplanungen erstellt wurden. Die Planungen werden jedoch als wenig realitätsnah empfunden. Ihre Classroom Management-Kompetenzen entwickeln sich vor allem durch praktische Erfahrungen im Unterrichtsaltag. Mittlerweile hat die Lehrperson ein besseres Verständnis für Gruppendynamiken und die Bedürfnisse der Schüler*innen. Das Studium bereitete die Lehrperson eher auf Theorieunterricht vor, da sie über das gesamte Studium hinweg

		das kommt, kommt eher von deiner Erfahrung oder von jetzt? B1: Ja, weil also ich habe ja die eine Praxis im Bachelor habe ich ja nur im Gymnasium gemacht, also nicht nur, aber halt im Gymnasium gemacht. Da habe ich eigentlich nur Theorieunterricht geübt, gelernt und diesen praktischen Unterricht hatte ich in der Praxisphase nicht, weil ich habe auch jetzt Pra-/ quasi die Praxis im eigenen Unterricht gemacht und habe das auch/ ich glaub davor habe ich das auch nie hospitiert, deswegen war das am Anfang schon sehr spannend (lacht).“	keine Berührungspunkte mit dem fachpraktischen Unterricht hatte.
Lehrperson 1, Position 59–61	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_1 Kompetenzaneignung	„also halt, eben, sich das anschauen, den praktischen Unterricht anschauen. ((Institutioneller Kontext entfernt)) Dadurch, dass Corona war, ist das halt bisschen flachgefallen. ((Institutioneller Kontext entfernt)) I: ((Institutioneller Kontext entfernt)) B1: Ja und ich glaube das wäre sowas gewesen, aber der Online-Unterricht ist ja noch einmal ganz was anderes (lacht).“	Die Möglichkeit, fachpraktischen Unterricht zu beobachten und mitzugestalten, wäre eigentlich im Rahmen eines Bachelor-Seminars vorhanden gewesen, aber die Lehrveranstaltung sowie der Unterricht fanden pandemiebedingt online statt, sodass keine Einblicke in den fachpraktischen Unterricht gewonnen werden konnten.

Lehrperson 2, Position 37	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_1 Kompetenzanforderung	„Ich würde sagen großteils einfach 'Learning by Doing' (lacht), beziehungsweise am Schulbeginn habe ich mir halt so gedacht, was mir halt wichtig ist im Unterricht und ja man hört auf der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) schon irgendwie auch ein paar Sachen, aber ja irgendwie finde ich zu wenig. Und dann ist es halt wirklich so, also diese Routine mit dem/ oder diese Struktur mit dem Hände waschen und so, das habe ich mir halt selbst/ so auch so Bilder erstellt und die aufgehängt in der Kla-/ in der, in der Küche, aber dann ist halt wirklich finde ich ausprobieren und das nächste Mal weiß ich wieder, dass das irgendwie besser gemacht gehört. Und ich weiß auch für das nächste Schuljahr schon, was ich wieder anders machen möchte“	Die Aneignung von Kompetenzen erfolgt größtenteils durch „Learning by Doing“. Viele praxisrelevante Strukturen und Abläufe, z. B. die Routinen im fachpraktischen Unterricht, werden eigenständig erarbeitet, erprobt und kontinuierlich optimiert.
Lehrperson 3, Position 46	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_1 Kompetenzanforderung	„Ich habe drei Jahre lang in der Gastro, in der Küche gearbeitet, insofern habe ich eine gewisse Erfahrung darin das einzuschätzen, wie lange welche Speise in der Zubereitung braucht, und/ sodass alles halbwegs gleichzeitig fertig ist“	Da die Lehrperson drei Jahre lang in der Gastronomie in der Küche arbeitete konnte sie im Zuge dessen Kompetenzen im Zeitmanagement entwickeln.
Lehrperson 3, Position 64	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_1 Kompetenzanforderung	„Hm (..) ich habe einerseits, wie gesagt, was jetzt die Planung oder die zeitliche Planung angeht ein gewisses Vorwissen mitgebracht, aber ich habe auch viel/ ich habe auch oft einen Rat eingeholt von Kolleginnen. Ich habe eine zweite Kollegin, die das auch schon seit Jahren unterrichtet, einen Moment (7 Sek.) und die hat mir hilfreiche Tipps und Tricks geben können. Und ansonsten ist es auch am Anfang zum Teil, wie sagt man da, 'try and error'?, 'try und fail'? (!: 'try and fail' (lacht)), (lacht)	Durch ihre Tätigkeit in der Gastronomie konnte die Lehrperson bereits vorab Kompetenzen im Zeitmanagement entwickeln. Auch der Austausch mit Kolleg*innen brachte praxisnahe Tipps und Unterstützung. Sie folgte zudem dem Prinzip „Trial and Error“ und probierte verschiedene Strategien aus.

		gewesen, also einfach einmal ausprobiert, geschaut wie es funktioniert (lacht).“		
Lehrperson 4, Position 41	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_1 Kompetenzaneignung	„Learning by Doing“ (lacht). Es ist jedes Mal anders, weil jedes Mal die Schüler auch wieder anders sind und andere Sachen mit-/ andere Kenntnisse mitbringen oder Vorkenntnisse.“	Die Aneignung von Kompetenzen erfolgt größtenteils durch „Learning by Doing“, da der Unterricht mit jeder Gruppe anders ist.	
Lehrperson 5, Position 37	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_1 Kompetenzaneignung	„Ausprobieren. Erfahrung. (!: Okay) Also ich habe ganz oft das verändert und es ist mit jeder Klasse anders, also bei manchen funktioniert es ganz gut, bei manchen gar nicht und da muss man immer/ also darum sage ich Flexibilität ist das Wichtigste für mich.“	Die Lehrperson hat sich die Classroom Management-Kompetenzen über die Jahre hinweg durch viel Ausprobieren angeeignet, da der Unterricht mit jeder Gruppe anders ist.	
Lehrperson 1, Position 27	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„ich muss sagen mit dem Zeitmanagement, ich habe es noch nicht so ganz raus (lacht), ich gebe zu (!: Das kann ich mir vorstellen am Anfang), ja. Und also jetzt in der letzten Einheit habe ich ihnen das Zeitlimit gegeben und habe gesagt so <u>circa</u> nach einer halben, Dreiviertelstunde sollte alles im Ofen sein, damit es sich rechtzeitig ausgeht mit dem Essen, hat natürlich nicht funktioniert (lacht). Es hat mich auch nicht überrascht.“	Die Lehrperson schätzt ihr Zeitmanagement als ausbaufähig ein. Manchmal wird das Essen nicht rechtzeitig fertig.	
Lehrperson 1, Position 39	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„wie ich das dann im Unterricht oder halt jetzt während der Woche mache, das ist so ein/ weiß nicht das hat sich jetzt irgendwie so ein/ mit der Routine ist das irgendwie gekommen und auch/ jetzt verstehe ich auch wie die Gruppendynamiken sind und was die Schüler brauchen und ja.“	Mit zunehmender Erfahrung und Routine konnte die Lehrperson ein besseres Verständnis für Gruppendynamiken und die Bedürfnisse der Schüler*innen gewinnen.	
Lehrperson 1, Position 43	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„Hm (..) ich glaube von der Planung her, ja. Naja, ich würde sagen generell auf jeden Fall noch verbesserungswürdig. Ich bin im ersten Dienstjahr, da ist noch	Die Lehrpersonen schätzen ihre Classroom Management-Kompetenzen als verbesserungswürdig ein. Da sie im	

		sehr viel Luft nach oben und ich möchte mich da auf jeden Fall noch sehr viel verbessern. Ich muss auch sagen jetzt/ ich habe ja im letzten Semester noch voll studiert und sehr viele Lehrveranstaltungen gemacht und da ging auch sehr viel Zeit teilweise fürs Planen/ also ich hatte einfach keine Kapazität mehr den Unterricht genau zu planen, deswegen wird auch vermutlich der Unterricht ein bisschen chaotischer gewesen sein. Jetzt, wo ich mehr Zeit habe, merke ich auch, dass ich den Unterricht besser plane, mich besser darauf vorbereite und schon wesentlich strukturierter ist, aber dennoch Luft nach oben ist.“	ersten Dienstjahr ist, möchte sie sich noch sehr verbessern. Gegen Ende des Unterrichtsjahres ist der Unterricht nun aber schon wesentlich strukturierter als zu Beginn, da die Lehrperson nun mehr Zeit für die Unterrichtsplanung zur Verfügung hat.
Lehrperson 2, Position 41	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„Ich glaube, das kann ich <u>sehr gut</u> , weil ich einfach ein komplett strukturierter Typ bin und mir das auch einfach viel Sicherheit gibt, wenn ich weiß, dass die Unterrichtsstunde gut geplant ist und ja, also ich glaube, das, das kann ich ganz gut.“	Die Lehrperson schätzt ihre Kompetenzen im Bereich Unterrichtsplanung als sehr gut ein, da sie von Natur aus ein strukturierter Typ ist. Es gibt ihr viel Sicherheit, wenn der Unterricht gut geplant ist.
Lehrperson 3, Position 22	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„Und das war am Anfang/ habe ich immer zu viel von den Kindern verlangt und zu viel von ihnen/ mit ihnen gekocht und wir haben regelmäßig sicher eine Viertelstunde überzogen. Ich muss sagen es war die sechste Stunde, die Kinder haben danach ausgehakt und das hat doch eine Zeit gedauert bis ich so de-/ die/ den Arbeitsauftrag so einschätzen konnte, dass er in zwei Stunden zu schaffen war.“	Zu Beginn fiel es der Lehrperson schwer den Umfang der Arbeitsaufträge realistisch einzuschätzen.

Lehrperson 3, Position 26	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„Also im ersten Jahr, es ist mir halbwegs gut gelungen würde ich mal sagen, aber bei manchen habe ich vielleicht ein bisschen zu mild beurteilt, wo ich sage denen habe ich zu viel durchgehen lassen. Im zweiten Jahr habe ich es dann besser gemacht, weil wenn man dann zu spät/ wenn man schon drinnen ist im im Jahr und dann während dem Jahr ein System einführt, das wird nicht gut angenommen. Das ist dann, das ist dann ein wenig schwierig manchmal, vor allem wenn man im ersten Dienstjahr ist und wie ich mit der vierten Klasse da steht und da sind ein paar Burschen, die sich das nicht gefallen lassen oder die einfach gerne provozieren. Das war/ Das erste Jahr war schwierig, im zweiten Jahr war es dann besser, weil ich habe dann von Anfang an eigentlich pro Stunde vier Häkchen verteilt: eines für, für engagiertes kochen, eines für engagiertes wegräumen und abwaschen, eines für alle Sachen mithaben, mindestens die Kochschürze und die Mappe, und eines für, für den Geschmack.“	Im ersten Dienstjahr fiel es der Lehrperson noch schwer, konsequente Bewertungsmaßstäbe durchzusetzen, was rückblickend zu nachsichtigen Beurteilungen führte. Im zweiten Jahr gelang dies deutlich besser, da von Beginn an ein transparentes Bewertungssystem angewendet wurde.	
Lehrperson 3, Position 46	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„Ich habe drei Jahre lang in der Gastro, in der Küche gearbeitet, insofern habe ich eine gewisse Erfahrung darin das einzuschätzen, wie lange welche Speise in der Zubereitung braucht, und/ sodass alles halbwegs gleichzeitig fertig ist (!: Ja das ist ja ein Vorteil (lacht)). (lacht) Ich kann mir vorstellen, dass das für jemanden, der da weniger Erfahrung hat durchaus nochmal eine Herausforderung ist.“	Durch ihre Vorerfahrungen in der Gastronomie konnte die Lehrperson ein gutes Gespür für die Zubereitungsdauer verschiedener Speisen entwickeln.	

Lehrperson 3, Position 66	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„Nein ich glaube inzwischen läuft das ganz gut. Ich könnte dort und da noch ein bisschen strenger sein. Aber es ist nicht leicht, dass man strenger wird (I: Ja).	Im Großen und Ganzen ist die Lehrperson mittlerweile mit ihrem Classroom Management zufrieden. In manchen Situationen könnte sie noch etwas strenger sein.
Lehrperson 3, Position 66	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„Aber im Grunde läuft es inzwischen schon ganz gut, ja. (I: Okay, na danke.) Etwas, ja beim Rezepterstellen muss man sich oft (.)/ Beim Rezepterstellen habe ich immer mal wieder die Erfahrung, dass ich Sachen vorsetze, weil sie für mich einfach so, so klar sind, wie zum Beispiel, dass ich Nudeln ins kochende Wasser erst reinschmeiße und nicht Nudeln ins Wasser und das dann erst auf den Herd stelle und zum Kochen bringe (I: Ja). Und das sind so Kleinigkeiten an die man selbst vielleicht gar nicht denkt. Erst dann, wenn die Schüler einen Topf mit Wasser und Nudeln, einen Topf mit kaltem Wasser, Salz und Nudeln auf den, auf den Herd stellen, dann kommt man darauf: Oh so habe ich das gar nicht reingeschrieben, so genau (I: Ja). Also das so so Kleinigkeiten, die zeigen einem dann die Praxis und da kommt man dann darauf: Oh ich muss meine Rezepte noch viel genauer/ also genauer hinschreiben, <u>wann</u> sie die Nudeln reingeben sollen und nicht nur: "Ja du nimmst so und so viele Gramm Nudeln und kochst sie in so und so viel Wasser" (I: Ja) oder so, sondern/ So Kleinigkeiten kann man nicht voraussetzen.“	Im Großen und Ganzen ist die Lehrperson mittlerweile mit ihrem Classroom Management zufrieden. Beim Erstellen von Rezepten denkt sie manchmal nicht daran, Details zu beschreiben, die für sie selbstverständlich sind, wie z.B., dass die Nudeln erst in das kochende Wasser gegeben werden.

Lehrperson 4, Position 43	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„Also ich glaube mittlerweile habe ich schon sehr viel Erfahrung und das, das läuft eigentlich alles recht gut, weil die Sachen, wie ich sie mache, haben sich bewährt. Ich probiere zwar auch immer wieder mal was Neues aus, ich/ meine Rezepte sind/ Ich koche oft die Sachen zum ersten Mal, wenn wir es gemeinsam in der Küche machen, weil durch das, dass wir viele ausländische Schüler haben, die bringen dann Rezepte mit und wir probieren das einfach aus (I: Ja). Und durch die Erfahrung von mir gelingt das eigentlich meistens.“	Da die Lehrperson mittlerweile viel Erfahrung hat, ist sie zufrieden mit ihrem Unterricht und Classroom Management. Sie setzt auf bewährte Vorgehensweisen, probiert aber auch regelmäßig neue Rezepte gemeinsam mit den Schüler*innen aus und durch ihre Erfahrung gelingen diese meistens.
Lehrperson 5, Position 39	K9 Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen > K9_2 Selbsteinschätzung der Kompetenzen	„Also ich glaube, dass ich auch immer eine Lernende bin. Also ich habe nicht den/ das Gefühl, dass ich, dass ich das alles schon, ja, also beherrsche“	Die Lehrperson betrachtet sich stets als Lernende und erkennt an, dass sie ihre Kompetenzen fortlaufend entwickeln.

Dokument, Textstelle	Code K10	Codiertes Segment	Zusammenfassung
Lehrperson 1, Position 39	K10 Vorbereitung auf Classroom Management	„aber teilweise sind diese Planungen, die wir in der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) ja machen nicht sehr realitätsnah (lacht)“	Die Unterrichtsplanungen, die im Rahmen des Studiums erstellt werden müssen, werden als wenig realitätsnah empfunden.
Lehrperson 1, Position 41	K10 Vorbereitung auf Classroom Management	„also ich habe ja die eine Praxis im Bachelor habe ich ja nur im Gymnasium gemacht, also nicht nur, aber halt im Gymnasium gemacht. Da habe ich eigentlich nur Theorieunterricht geübt, gelernt und diesen praktischen Unterricht hatte ich in der Praxisphase nicht, weil ich habe auch jetzt Pra-/ quasi die Praxis im eigenen Unterricht	Da die Lehrperson die Bachelor-Praxis an einem Gymnasium machte und die Master-Praxis im Rahmen der eigenen Unterrichtstätigkeit, hatte sie davor nie Berührungspunkte mit dem

		gemacht und habe das auch/ ich glaub davor habe ich das auch nie hospitiert, deswegen war das am Anfang schon sehr spannend (lacht).“	fachpraktischen Unterricht, weshalb der Berufseinstieg für sie sehr spannend war.
Lehrperson 1, Position 57–59	K10 Vorbereitung auf Classroom Management	„B1: (8 Sek) Vielleicht mehr hospitieren? (3 Sek) I: Also wirklich explizit in der Sekundarstufe I? B1: (unv.) so, also halt, eben, sich das anschauen, den praktischen Unterricht anschauen.“	Zur Vorbereitung auf das Classroom Management, kann es hilfreich sein, verstärkt fachpraktischen Unterricht zu hospitieren.
Lehrperson 1, Position 61–63	K10 Vorbereitung auf Classroom Management	„Ja und sonst auch thematisieren, also generell Classroom Manage-/ ich meine Classroom Management kommt im Unterricht sch-/ kommt im Studium schon vor, aber mir/ ich glaube nicht in dem Ausmaß, oder ich kann mich halt nicht wirklich erinnern (I: Ja). Und vielleicht so, dass es vereinzelte Schwerpunkte in Pädagogik gab, aber ich habe sicher nie irgendeine Lehrveranstaltung zum Classroom Management gemacht (lacht), muss ich ehrlich sagen. Ähm (..) ja das einfach besprechen, welche Situationen vor-/ also irgendwie aufkommen könnten, es wurde sicher in den Begleitlehrveranstaltungen angesprochen, aber ich muss sagen ich war teilweise damals noch <u>so fernab</u> von der Praxis und dadurch, dass ich halt den Unterricht im Gymnasium gemacht habe, konnte ich mir das irgendwie alles nicht vorstellen und ich habe zwar zugehört, aber irgendwie	Classroom Management wird im Studium zwar thematisiert, aber unzureichend praxisnah vermittelt. Die Lehrperson würde sich wünschen, dass das Thema Classroom Management intensiver behandelt wird, z.B. durch die konkreten Auseinandersetzung mit möglichen herausfordernden Situationen im Unterricht. Sie ist sich sicher, dass in den Begleitlehrveranstaltungen zu den Praxisphasen Classroom Management ein Thema war, aber da sie bis zu ihrem Berufseinstieg nie mit fachpraktischem Unterricht in Berührung kam, konnte sie nur wenig von den Diskussionen mitnehmen. Die Lehrperson würde es

		mitgenommen davon? Dadurch, dass es mich nicht betroffen hat, nicht so viel, muss ich ehrlicherweise sagen. I: Ich fand, das kam erst so in der Begleitlehrveranstaltung zur Master-Praxis (B1: Genau), (unv.) auch die schon arbeiten... B1: Ja, genau. Das/ So ging es mir es nämlich auch, weil damals eben war ich/ hatte ich keinen fachpraktischen Unterricht in der Bachelor-Praxis und deswegen war es so: Okay, ich bin jetzt halt da, aber das/ die Erfahrungen, die meine Kommilitonen und meine Kommilitoninnen gemacht haben, da kann ich halt jetzt nicht irgendwie, wie heißt es, also ich kann halt nicht wirklich viel damit anfangen, weil ich eben nicht in der Situation war. Vielleicht wäre es schon sinnvoll in der, ich meine darauf hat keiner einen Einfluss, aber vielleicht wäre es schon sinnvoll in der, in der Bachelor-Praxis zu schauen, dass jeder in eine Mittelschule kommt und dann vielleicht im Master, wenn man eh nicht schon selbst unterrichtet, an einer AHS die Praxis zu machen, schwierig mit dem Stundenausmaß (lacht) (I: Mhm, ja.). Aber, also ich glaube es/ im Bachelor würde es schon Sinn machen, wenn alle sich das Vorgehen in einer Mittelschule anschauen, weil es ja auch eigentlich heißt, der Bachelor, mit dem kann man ja auch nur in der Mittelschule unterrichten, theoretisch, jetzt eh nicht mehr (unv.) das volle Studium zu machen, aber/ und die Masterpraxis ist	daher als sinnvoll erachten, dass alle Studierenden im Bachelorstudium die Praxisphase in der Sekundarstufe 1 absolvieren, während die Masterpraxis vertiefend für die Oberstufe dienen könnte.
--	--	--	--

		ja quasi dann vertiefend (..) und für die Oberstufe gedacht, unter Anführungsstrichen.“	
Lehrperson 2, Position 37	K10 Vorbereitung auf Classroom Management	„man hört auf der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) schon irgendwie auch ein paar Sachen, aber ja irgendwie finde ich zu wenig.“	Die Vorbereitung auf das Classroom Management über das Studium wird als unzureichend eingeschätzt
Lehrperson 2, Position 37	K10 Vorbereitung auf Classroom Management	„Und auch der Austausch aber auch mit den Lehrkräften an der Schule, die vielleicht schon EH unterrichtet haben (..) dass man sich da ein paar/ ein bisschen so Inspirationen holt.“	Der Austausch mit anderen Lehrkräften, die Erfahrungen im Unterrichtsfach EH haben wird im Rahmen der Vorbereitung auf das Classroom Management als wertvoll und inspirierend angesehen.
Lehrperson 2, Position 57–59	K10 Vorbereitung auf Classroom Management	„Also definitiv im Studium <u>viel</u> mehr Praxis. Ich weiß das Praktikum es war, wenn man jetzt Studierender ist, ist es öfter irgendwie, dann freut man sich jetzt nicht so darauf, weil man ist halt so unter Beobachtung und so, aber ich würde mir wünschen, dass man viel öfter in Schulen muss, aber in verschiedene, dass man viel mehr kennenlernen. Also das finde ich, das würde mir voll viel bringen, dass der Austausch einfach irgendwie besser ist, dass man sieht: Was machen andere Lehrkräfte? Und dann nehme ich mir die besten Sachen irgendwie mit. Also das glaube ich, aber das müsste halt irgendwie von der S-/ von Seite der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) finde ich mehr kommen, weil es ist schwierig jetzt, dass ich jetzt irgendwie Schulen anschreibe und sage: Ja ich möchte mal kommen (!: Ja). Hm, dann würde ich mir wünschen, dass es vielleicht auch einen eigenen/ also dass die Kurse sich mehr in diese Richtung	Die Lehrperson wünscht sich deutlich mehr praktische Erfahrungen im Studium: Es sollte die Möglichkeit bestehen, viele verschiedene Schulen und Schultypen, Lehrpersonen und Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung kennenzulernen – mit dem Ziel, das Beste für den eigenen Unterricht mitzunehmen. Die Lehrperson sieht einen Handlungsbedarf seitens der Lehrpersonen- ausbildung. Sie würde sich stärker praxisorientierte Lehrveranstaltungen oder Austauschformate/Interventionsgruppen wünschen, in denen konkrete Herausforderungen im Unterricht gemeinsam reflektiert und bearbeitet werden können. Erfahrungen von Kolleg*innen

		bewegen. Also ich sehe eigentlich von der ((Institution der Lehrer*innenbildung)) irgendwie da schon einen Handlungsbedarf eigentlich. Ja und ich kenne es zum Beispiel von meinem anderen Unterrichtsfach, da hatten wir so Interventionsgruppen in einem Seminar, das heißt man musste sich fünfmal zum Beispiel treffen und immer hat eine Person ein Problem mitgenommen, von einer Stunde und dann hat man das quasi so jeder seine Meinungen und Tipps und Verbesserungsvorschläge und so/ Sowas quasi, vielleicht, dass man da wirklich so was organisiert, wo sich die Studierenden oder die jungen Lehrkräfte austauschen können. I: Das könnte man auch in (unv.) so ein Seminar in der Mast-/ im Master machen. B2: Genau, und so. Ja in diese Richtung (I: Mhm, ja). Erfahrene (unv.) (I: (lacht), Entschuldigung) Erfahrungen machen es aus.“	empfindet sie als besonders bereichernd.
Lehrperson 3, Position 78	K10 Vorbereitung auf Classroom Management	„wenn man ältere Kollegen und Kolleginnen hat, die in diesem Fach schon Erfahrungen haben unbedingt fragen, was so die wichtigsten Tipps und Tricks sind, vorab. Ich glaube das ist eines der wichtigsten Dinge, weil an und für sich jede Gruppe ist individuell, viele Sachen auf die ich jetzt im Laufe der letzten drei Jahre daraufgekommen sind/ bin, habe ich dir jetzt eh schon gesagt. Und ich gebe das auch sehr gerne weiter, weil ich denke	Zur Vorbereitung auf das Classroom Management ist der Austausch mit erfahrenen Kolleg*innen besonders wertvoll, da sie wichtige Tipps und Tricks weitergeben können, die in der Praxis hilfreich sind.

		mir, ich hätte das alles an Wissen durchaus brauchen können oder zumindest, dass ich besser darauf vorbereitet gewesen wäre, dass mir jemand gesagt hätte: "He auf das musst du aufpassen und he auf das musst du aufpassen." Vieles zeigt dann die Praxis eben selbst, aber ich glaube sich Tipps und Tricks von bereits erfahrenen Kollegen zu holen ist trotzdem Gold wert.“	
Lehrperson 4, Position 59	K10 Vorbereitung auf Classroom Management	„Am einfachsten zum das Fach Lernen ist wirklich, wenn man mit einer zweiten Klasse anfängt und von Grund auf dann aufbaut. Dann weiß man auch, wo sie stehen und wo man weitermachen kann. Wenn man in eine vierte Klasse rein/ okay vierte Klasse geht auch, dritte Klasse ist schwierig, weil da weiß man nicht, was sie schon für Basics haben und die sind dann/ die stecken voll in der Pubertät, da sind manche schwierig.“	Der Berufseinstieg gelingt am besten mit einer zweiten Klasse, da man von Grund auf beginnen kann und den Lernstand gut einschätzen und verfolgen kann. In der dritten Klasse gestaltet sich der Einstieg schwieriger, da oft unklar ist, welches Vorwissen vorhanden ist.
Lehrperson 5, Position 53	K10 Vorbereitung auf Classroom Management	„Indem sie viel Praxis machen, glaube ich. Also viel mit-also mitgehen bei anderen Lehrern und ja, beobachten, ja.“	Hospitationen und eigene praktische Erfahrungen sind zur Vorbereitung auf das Classroom Management besonders wertvoll.