

DISSERTATION | DOCTORAL THESIS

Titel | Title

Sich im Kontext von Komplexität ein Urteil bilden: Eine qualitative Studie zur
Förderung von Urteilskompetenz in der Ernährungs- und
Verbraucher:innenbildung

verfasst von | submitted by

Mag.rer.nat. Rebecca Wagner-Kerschbaumer

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Naturwissenschaften (Dr.rer.nat.)

Wien | Vienna, 2026

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

UA 796 610 474

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt | Field of study
as it appears on the student record sheet:

Ernährungswissenschaften

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Dr. paed. Claudia Maria Angele | Univ.-Prof.
Mag. Dr. Karl-Heinz Wagner | Prof. Dr. Katharina Groß

Danksagung

Mein größter Dank gilt an dieser Stelle Assoz.-Prof. Dr. Claudia Angele, die mir vor einigen Jahren den Weg in diesen Fachbereich aufgezeigt und mir einen Einblick in ein Themenfeld eröffnet hat, von dem ich damals noch nicht wusste, wie sehr es mich begeistern würde. Besonders danken möchte ich ihr dafür, dass sie mir – einer zu diesem Zeitpunkt vollkommen schlafdeprivierten Jungmutter – die Möglichkeit gegeben hat, dieses Promotionsprojekt zu beginnen, mich stets zum Dranbleiben motiviert und mich während des gesamten Prozesses mit Rat und Tat begleitet hat.

Prof. Dr. Katharina Groß und Prof. Dr. Karl-Heinz Wagner danke ich herzlich für ihre Tätigkeit als versierte, engagierte und unterstützende Zweitbetreuer:innen. Jedes einzelne Gespräch war fachlich bereichernd und hat mich auf unterschiedliche Weise dazu angeregt, neue Denkwege zu beschreiten.

Ich bedanke mich auch bei der Arbeitsgruppe von Katharina Groß insbesondere Niklas Prewitz, Brian Hesse und Bea Fichtner, die mich fachlich, methodisch und inhaltlich und nicht zuletzt auch menschlich ein Stück mit Rat und Tat begleitet haben und auf so unterschiedliche Weise ermutigt haben.

An dieser Stelle auch ein Dankeschön an Prof. Dr. Gerda Kernbichler, M.A., B.Ed., die mit ihrer ausgewiesenen qualitativen Expertise in der Unterrichtsforschung und ihrem fachlichen Einblick und der Bereitstellung ihres beruflichen Netzwerkes einen immens wichtigen Beitrag zum Gelingen des Projekts sicherte.

Mein besonderer Dank gilt Rim Abu Zahra-Ecker, Vorständin des TNE, für die Öffnung ihres beruflichen Netzwerkes und die wertvolle Unterstützung bei der Vermittlung von Interviewpartner:innen.

Wenn ich eine Person nennen sollte, die mein Projekt in all seinen Facetten kennt, von dem umfassenden Datenkorpus über das Studiendesign bis hin zur Entwicklung der Materialien, und die weit mehr als nur das notwendige Durchhaltevermögen für eine Dissertation mitbringt, dann ist dies Sophie Szankovich, M.Ed. Danke, Sophie, dass du mich bei nahezu jedem einzelnen Schritt dieses Projekts so ruhig, verlässlich und kompetent begleitet hast, an meiner Seite, hinter mir und neben mir. Mit deinen vielfältigen Expertisen hast du maßgeblich zum Gelingen beigetragen. Du wirst vermutlich nie vollständig wissen, wie sehr jedes unserer Gespräche dazu beigetragen hat, dass ich diesen Weg überhaupt gehen konnte.

Janine Enghart, M.Ed., danke dir dafür, dass du meine Partnerin in Crime und meine Sparring-Partnerin bist und warst. Du bist die beste Kollegin, die man sich nur wünschen kann. Philipp Hartmann und Simone Hackl danke ich herzlich für die vielfältige Unterstützung des Forschungsprojekts. Ihr wart und seid fantastische Studienassistent:innen, auf die stets Verlass

ist. An dieser Stelle gilt auch Doris Sachata mein besonderer Dank für ihre administrativen Kompetenzen, ihr tiefes institutionelles Wissen und dafür, immer eine verlässliche Anlaufstelle zu sein.

Dr. Rebeka Fejes, Tibor Stöffel, M.Sc., Dr. Catharina Candussi und Lara Keszleri, M.Sc. danke ich für die kollegiale Unterstützung und dafür, die besten Bürokolleg:innen zu sein, die man sich vorstellen kann.

Dr. Isolde Prommer und dem gesamten Leitungsteam der VDS PhaNuSpo danke ich für die hilfreichen Informationen, Gespräche sowie die institutionellen, informativen und strukturellen Unterstützungsangebote. Den HaBiFo-NEOs gilt mein Dank dafür, mich von Beginn an mit offenen Armen aufgenommen zu haben und das Projekt mit ihrer Expertise durchgehend mit raschen, fundierten und äußerst wertvollen fachlichen Inputs bereichert zu haben.

Ein herzlicher Dank gilt auch den Studierenden der beteiligten Lehrveranstaltungen, die mich bei der Erprobung qualitativer Forschungsmethoden unterstützt haben.

Ganz besonders danke ich den 16 Lehrpersonen, die ich hier nicht namentlich nennen darf. Ohne eure Bereitschaft, für dieses Projekt, und für mich, mehr als nur die sprichwörtliche Extrameile zu gehen, wäre dieses Forschungsvorhaben nicht möglich gewesen. Dass ihr diese zusätzliche Leistung neben eurem ohnehin fordernden Schulalltag erbracht habt, verdient höchste Anerkennung. Ebenso danke ich den Schüler:innen sowie ihren Eltern für das entgegengebrachte Vertrauen. Ohne euch wäre diese Studie nicht zustande gekommen. Danke, dass ihr mir erlaubt habt, mit euch und durch euch zu lernen.

Zuletzt danke ich meiner Familie und meinen Freund:innen, meinen Eltern, Geschwistern, Schwägerinnen und Schwager sowie Nichten und Neffen und Patenkindern, dafür, dass sie mich über so viele Lebensabschnitte hinweg geprägt haben und ich trotz mancher Abwesenheit bei familiären Zusammenkünften stets ein selbstverständlicher Teil dieser Familie geblieben bin.

Mein tiefster Dank gilt meinem Mann, der mir den Mut zugesprochen hat, den Schritt auch zur Dissertation überhaupt zu wagen, und der mich in all den Jahren dieses intensiven und mitunter wilden Weges uneingeschränkt unterstützt hat.

Und schließlich gebührt meiner Tochter Freya ein ganz besonderer Dank. Du warst so klein, als ich begann, über eine Promotion nachzudenken. Dass du nun viereinhalb Jahre alt bist, macht mir eindrücklich bewusst, wie viel wir in den letzten Jahren gemeinsam lernen und erleben durften. Danke, dass du mir auch eindrücklich gezeigt hast, meine Prioritäten im Leben zu erkennen.

Abstract – Deutsch

Das qualitative Forschungsprojekt untersucht die Anbahnung und Förderung von Urteilskompetenz im Fachunterricht Ernährung und Haushalt in der Sekundarstufe I in Österreich. Vor dem Hintergrund der im österreichischen Lehrplan für Pflichtschulen (inklusive Sekundarstufe I) seit 2023 verankerten Kompetenz sowie gesellschaftlicher Herausforderungen durch Informationsüberflutung und den zunehmenden Einsatz Künstlicher Intelligenz wird Urteilskompetenz als zentrale Bildungsaufgabe verstanden. Methodisch ist die Arbeit als empirische, explorative Design-Based-Research-Studie nach Euler et al. (2014) angelegt und kombiniert eine hermeneutische Literaturarbeit, eine qualitative leitfadengestützte Interviewstudie mit Lehrkräften sowie videobasierte Unterrichtsforschung im Feld.

Die Interviewstudie zeigt, dass Urteilskompetenz im Fachunterricht bereits implizit durch unterschiedliche Lernsettings im Fachunterricht Ernährung und Haushalt angebahnt wird, der Kompetenzbegriff bei Lehrpersonen jedoch bislang wenig expliziert ist und enge zeitliche Rahmenbedingungen eine systematische Förderung erschweren. Aufbauend auf den Ergebnissen der Literatur- und Interviewstudie wurde ein Lernsetting zur Förderung von Urteilskompetenz entwickelt, iterativ mit facheinschlägigen Expert:innen reflektiert und in der Unterrichtspraxis erprobt. Die videobasierte Unterrichtsanalyse mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) sowie explizierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) verdeutlicht, dass insbesondere wahrnehmungs- und erfahrungsbasierte Zugänge sowie die Fähigkeit der Schüler:innen, Informationen und eigene Standpunkte miteinander zu verknüpfen und teilweise begründet zum Ausdruck zu bringen, eine Rolle in der Anbahnung von Urteilskompetenz im Fachunterricht spielen. Demgegenüber zeigen sich komplexe Orientierungs- und Navigationsprozesse im Umgang mit vielschichtigen Entscheidungsanforderungen und umfassende Perspektivenübernahme als weniger ausgeprägt. Zudem weisen die explorativen Ergebnisse darauf hin, dass vorläufige Urteile von Schüler:innen auch nonverbal zum Ausdruck gebracht werden und durch gezielte Wahrnehmung und Modellierung seitens der Lehrperson förderlich aufgegriffen werden können.

Die Arbeit leistet einen theoretischen Beitrag zur weiteren fachbezogenen Modellierung von Urteilskompetenz und einen praxisrelevanten Beitrag für die fachdidaktisch ausgerichtete Unterrichtsforschung sowie Lehrer:innenbildung, indem sie empirische Einblicke in die bislang wenig erforschte ‚Blackbox Unterricht‘ der Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung bietet.

Abstract – English

The present dissertation investigates the initiation and promotion of judgement competence in the subject-specific area of Nutrition and Consumer Education at lower secondary level (short SEK I) in Austria. In the context of the Austrian curriculum for compulsory schooling (including lower secondary education), in which judgement competence has been formally anchored since 2023, as well as societal challenges arising from digital information overload and the increasing use of artificial intelligence, judgement competence is conceptualised as a central educational task. Methodologically, the study employs an empirical, exploratory design-based research study approach, aligning with the methodologies outlined by Euler et al. (2014). The study combines a hermeneutic literature review, a qualitative semi-structured interview study with teachers, and video-based classroom research.

The interview study reveals that judgement competence is already implicitly fostered in subject-specific teaching through various learning settings in Nutrition and Household Education. However, the concept of judgement competence remains largely implicit among teachers, and tight time constraints hinder systematic implementation. The development of a learning setting aimed at fostering judgement competence was informed by the findings of the literature review and the interview study. This learning setting was then iteratively reflected upon with subject-specific experts and tested in classroom practice. The video-based classroom analysis, conducted using qualitative content analysis according to Kuckartz und Rädiker (2024b) and explicative content analysis following Mayring (2022), indicates that perceptual and experience-based approaches, as well as students' abilities to relate information to their own viewpoints and to articulate these partially in a reasoned manner, play a role in the initiation of judgement competence in classroom practice.

Conversely, the intricacies inherent in orientation and navigation processes, particularly in multifaceted decision-making scenarios, along with the comprehensive perspective-taking abilities, appear to be underdeveloped. Furthermore, the exploratory findings suggest that students' preliminary judgements are also expressed nonverbally and can be productively taken up through teachers' targeted perception and modelling.

The dissertation makes a theoretical contribution to the further subject-specific modelling of judgement competence. Moreover, it offers a practice-oriented contribution to classroom research and teacher education in Austria by providing empirical insights into the largely unexplored 'black box' of teaching in nutrition and consumer education.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	IV
Abbildungsverzeichnis.....	V
Tabellenverzeichnis.....	VII
1 Einleitung und Problemstellung	1
2 Theoretischer Bezugsrahmen und Grundlagen	4
2.1 Urteilsbildung – ein kognitiver, emotionaler und sozialer Prozess.....	4
2.2 Interdisziplinäre Perspektiven auf Urteilsbildungsprozesse	7
2.3 Urteilskompetenz in der EVB: Definition und Modellierung.....	10
2.4 Urteilskompetenz im Kontext verschiedener Fachdidaktiken	12
2.4.1 Geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektive	12
2.4.2 Naturwissenschaftliche Perspektive	14
2.4.3 Ableitungen für die Modellierung von Urteilskompetenz in der EVB.....	16
2.4.4 Urteilskompetenz zwischen Querschnittsanforderung und fachspezifischem Bildungsauftrag der EVB.....	18
2.5 Operatoren: Zugang zur Modellierung von Urteilskompetenz in der EVB	22
2.5.1 Operatoren als didaktisch-analytisches Konzept	22
2.5.2 Operatoren im curricularen Kontext der EVB in Österreich	24
2.5.3 Identifikation urteilsbezogener Operatoren in der EVB: Dokumentenanalyse	27
2.6 Verbraucher:innenbildung als fachdidaktischer Kontext zur Förderung von Urteilskompetenz	36
2.6.1 Verbraucher:innenbildung im D-A-CH-Raum.....	37
2.6.2 Nachhaltige Verbraucher:innenbildung und Urteilskompetenz	39
3 Forschungsdesign und Methodologie: Design-Based Research	43
3.1 Forschungsparadigma des DBR-Ansatzes	43
3.2 DBR als Forschungsansatz	45
4 Methoden der Datenerhebung und -auswertung (Phase 1 & 2)	51
4.1 Hermeneutische Literaturanalyse als Teil des DBR-Prozesses (Phase 1).....	52
4.2 Qualitative Interviewstudie mit Lehrpersonen (Phase 2)	53

4.2.1	Leitfadengestütztes Expert:inneninterview - Forschungsdesign	54
4.2.2	Pre-Test des Interviewleitfadens zur Interviewstudie	57
4.2.3	Akquise der Forschungspartner:innen – Stichprobe und Rekrutierung.....	60
4.2.4	Interviewdurchführung	63
4.2.5	Datenaufbereitung in der Interviewstudie	64
4.2.6	Datenauswertung der qualitativen Lehrer:innen-Interviewstudie	67
4.2.7	Qualitätssicherung der Interviewstudie.....	71
5	Empirische Ergebnisse aus der Lehrer:inneninterviewstudie (Phase 2)	73
5.1	Begriffsverständnis von Urteilskompetenz im Fachbereich.....	73
5.2	Urteilsfelder in der EVB	76
5.3	Urteilsbildungsprozess im EH-Unterricht.....	88
5.4	Einflussfaktoren auf die Urteilskompetenz.....	95
5.5	Wahrgenommene Teilkompetenzen	104
5.6	Urteilskompetenzförderung im EH-Unterricht	112
5.7	Schüler:innenurteile – Merkmale und Kennzeichen.....	139
5.8	Zusammenfassung der Ergebnisse und forschungsmethodische Reflexion der Interviewstudie	143
6	Unterrichtsforschung (Phase 3 und 4)	147
6.1	Design des Lernarrangements (Phase 3).....	148
6.2	Unterrichtliche Erprobung des Lernarrangements (Phase 4)	163
6.3	Qualitative Datenerhebungsinstrumente der videobasierten Unterrichtsforschung	167
6.4	Ablauf der unterrichtlichen Erprobung (Phase 4)	168
6.5	Datenauswahl.....	170
6.6	Datenaufbereitung	172
6.7	Qualitative Auswertung der Unterrichtsforschung: zweistufige Inhaltsanalyse mit multimodaler Erweiterung.....	173
6.8	Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse der Unterrichtserprobung.....	179
6.8.1	Beobachtbare Urteilsformen im Fachunterricht Ernährung und Haushalt.....	182
6.8.2	Lernkontexte in der Anbahnung von Urteilskompetenz im Fachunterricht	215

6.8.3	Zwischenfazit: Datenauswertung der strukturierenden Inhaltsanalyse	244
6.9	Ergebnisse der erweiterten qualitativen Auswertung zu nonverbalen Schüler:innenurteilen	244
6.10	Ergebnisse der explizierenden Inhaltsanalyse	255
7	Gütekriterien qualitativer Forschung und kritische Methodendiskussion	263
8	Gesamtsynthese und Ausblick	271
9	Literaturverzeichnis	276
10	Anhang	293
10.1	Ergebnisse der Dokumentenanalyse: identifizierten Operatoren zur Förderung der Urteilskompetenz in der EVB	294
10.2	Interviewleitfaden	298
10.3	Transkriptionsleitfaden Interviewstudie	301
10.4	Codierleitfaden Interviews (Eigene Darstellung und Entwicklung)	309
10.5	Stundenbild zu Unterrichtsetting	336
10.6	Unterrichtsforschung: Arbeitsbooklet für Schüler:innen	341
10.7	Beobachtungsprotokoll Vorlage	349
10.8	Transkriptionsregeln und Leitfaden für multimodale Videotranskription	355
10.9	Codierleitfaden Unterrichtsforschung	361
10.10	Ergebnistabelle für nonverbale Urteile	367
10.11	Glossar für Beobachtung nonverbaler Urteile	388
10.12	Ergebnismatrix – explizierende Inhaltsanalyse	390

Abkürzungsverzeichnis

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schulen</i>
BHS	<i>Berufsbildende höhere Schulen</i>
BMBWF.....	<i>Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung</i>
DBR	<i>Design Based Research</i>
EVA	<i>Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung Austria</i>
EVB	<i>Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung</i>
HÖK.....	<i>Haushaltsökonomie und Ernährung</i>
NRW	<i>Nordrhein-Westphalen</i>
NVC.....	<i>Non Verbal Communication</i>
PH	<i>Pädagogischen Hochschule</i>
REVIS	<i>Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen</i>
VWA.....	<i>Vorwissenschaftliche Arbeit</i>
WAH	<i>Wirtschaft Arbeit Haushalt</i>
WIKU.....	<i>Wirtschaftskundliche Gymnasien</i>

Informationsbox:

Das Abkürzungsverzeichnis umfasst ausschließlich nicht allgemein gebräuchliche Abkürzungen. Abkürzungen, die nur einmal im Text erscheinen, werden nicht gesondert aufgenommen. Übliche Abkürzungen des allgemeinen Sprachgebrauchs, wie bzw. i.d.R., v.a. z.B., bleiben unberücksichtigt. Die aufgeführten Abkürzungen beziehen sich auf in der österreichischen Bildungslandschaft etablierte Begriffe, die insbesondere im bildungsbezogenen, fachdidaktischen Diskurs verwendet werden. Zur Sicherstellung der Verständlichkeit für eine gesamtdeutschsprachige Leserschaft werden diese Abkürzungen im Abkürzungsverzeichnis erläutert.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Urteilskompetenz im Zusammenspiel emotionaler, sozialer und kognitiver Dimensionen (Eigene Darstellung).....	9
Abbildung 2: Bloom'sche Taxonomie (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bloom et al. (1956))	23
Abbildung 3: Codebaum der Operatorenanalyse zur Urteilskompetenz (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024).....	28
Abbildung 4: Code-Matrix-Browser der codierten Operatoren zur Urteilskompetenz (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	30
Abbildung 5: Operatoren der Urteilskompetenz in EVB-Dokumenten – Taxonomiestufen 1 und 2 (Eigene Darstellung)	31
Abbildung 6: Operatoren der Urteilskompetenz in EVB-Dokumenten – Taxonomiestufen 3 und 4 (Eigene Darstellung)	32
Abbildung 7: Operatoren der Urteilskompetenz in EVB-Dokumenten – Taxonomiestufe 5 (Eigene Darstellung)	33
Abbildung 8: Operatoren der Urteilskompetenz in EVB-Dokumenten – Taxonomiestufen 6 (Eigene Darstellung)	33
Abbildung 9: Wortwolke zu codierten Operatoren der Urteilskompetenz (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024).....	34
Abbildung 10: Design-Based Research im PhD-Forschungsprojekt (Eigene Darstellung in Anlehnung an Scheersoi und Tessartz (2019)).....	47
Abbildung 11: Prozess der Erstellung des Interviewleitfadens inklusive Pretest (Eigene Darstellung)	56
Abbildung 12: Verteilung österreichischer Mittelschulen nach Bundesländern (Eigene Darstellung)	62
Abbildung 13: Auszug aus dem Codierleitfaden der Interviewstudie (Eigene Darstellung in Anlehnung an Pfeffer (2023)).....	70
Abbildung 14: Hauptcode „Definition Urteilskompetenz“ und Subcode „Urteilstypen EVB“ (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	74
Abbildung 15: Digital ausgefüllte Argumentationswippe von Schüler:innen (Standort B01) ..	155
Abbildung 17: Auszug aus dem Stundenbild der Unterrichtserprobung (Seite 1 von 3; Eigene Darstellung)	169
Abbildung 17: Auszug aus dem finalen Codierleitfaden zur qualitativen Auswertung der Unterrichtsforschung (Eigene Darstellung).....	175

Abbildung 18: Zweistufige inhaltsanalytische Datenauswertung der Unterrichtsforschung mit multimodaler Erweiterung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Fowler et al. (2023))	179
Abbildung 19: Codebaum zur Unterrichtsforschung (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	181
Abbildung 20: Häufigkeit der vergebenen Codes (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	181
Abbildung 21: Code-Relations-Matrix zu sensorischen Urteilen und ihren Impulsgeber:innen im Unterricht (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	183
Abbildung 22: Hauptcode 1.0 „Urteilsform“ und dessen Subcodes (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	187
Abbildung 23: Überlappungen des Hauptcodes 1.0 „Urteilsform“ mit dem Hauptcode 2.0 „Kontext“ (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	200
Abbildung 24: Code-Relations-Matrix: Überlappungen zwischen metakognitiven Urteilen und Kontext-Impulsen (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	214
Abbildung 25: Hauptcode 2.0 „Kontext“ und Subcodes nach Schulstandorten (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	217
Abbildung 26: Häufigkeit der Subcodes des Hauptcodes 2.0 „Kontext“, Anzahl der codierten Segmente (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	220
Abbildung 27: Anzahl codierter Segmente der „Lehrpersonen-Impulse“ ihrer Sub-Subcodes (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	222
Abbildung 28: Code-Matrix-Browser des Hauptcodes 2.0 „Kontext“ nach Untersuchungsstandorten (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)	225
Abbildung 30: Auszug aus dem Leitfaden zur Erstellung von Bildausschnitten von nonverbalen Schüler:innenurteilen (Eigene Darstellung)	249
Abbildung 30: Glossar zur deskriptiven und interpretativen Analyse von nonverbalen Schüler:innenurteilen (Eigene Darstellung)	250
Abbildung 31: Ergebnistabelle der nonverbalen Schüler:innenurteile im Fachunterricht EH, Auszug, Seite 1 (Eigene Darstellung)	251
Abbildung 32: Explikation von Schlüsselstellen, methodisches Vorgehen nach Mayring (2022) (Darstellung: Sophie Szankovich)	257
Abbildung 33: Modell der Urteilskompetenz im Fachunterricht EH (zusammengesetzte Darstellung: Sophie Szankovich)	274

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fachdidaktische Perspektiven auf Urteilskompetenz und ihre Bedeutung für die Modellierung von Urteilskompetenz in der EVB (Eigene Darstellung)	17
Tabelle 2: Verbraucher:innenbildung im deutschsprachigen Raum – Überblick (Eigene Darstellung)	38
Tabelle 3: Interviewpartner:innen der Pre-Interviews mit Angaben zu Schulstandort und Berufserfahrung (Eigene Darstellung)	56
Tabelle 4: Ergebnisse des Pretests und daraus abgeleitete Anpassungen des Interviewleitfadens (Eigene Darstellung)	58
Tabelle 5: Interviewpartner:innen der Hauptinterviews mit Angaben zu Schulstandort und Berufserfahrung (Eigene Darstellung)	64
Tabelle 6: Zentrale Aspekte der Urteilskompetenz aus den Lehrpersoneninterviews (Eigene Darstellung)	76
Tabelle 7: Themenschwerpunkte im Kontext von Ernährungsentscheidungen – Interviewergebnisse (Eigene Darstellung)	78
Tabelle 8: Themenschwerpunkte im Kontext sensorischer Urteile – Interviewergebnisse (Eigene Darstellung)	81
Tabelle 9: Themenschwerpunkte im Kontext der Konsumententscheidungen – Interviewergebnisse (Eigene Darstellung)	83
Tabelle 10: Themenschwerpunkte im Kontext ästhetischer Urteile – Interviewergebnisse (Eigene Darstellung)	84
Tabelle 11: Themenschwerpunkte im Kontext emotionaler Urteile – Interviewergebnisse (Eigene Darstellung)	86
Tabelle 12: Wissen und Erfahrungen im Prozess der Urteilsbildung – in den Interviews genannte Aspekte (Eigene Darstellung)	90
Tabelle 13: Zentrale Aspekte der Anbahnung von Urteilskompetenz aus den Interviews (Eigene Darstellung)	92
Tabelle 14: Aspekte urteilskompetenten Handelns von Schüler:innen aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)	94
Tabelle 15: Einflussfaktoren auf Urteilskompetenz – soziale und kulturelle Dimension (Eigene Darstellung)	97
Tabelle 16: Einflussfaktoren auf Urteilskompetenz – emotionale und motivationale Dimension (Eigene Darstellung)	98

Tabelle 17: Zeitlich, räumliche und atmosphärische Einflussfaktoren im Prozess der Urteilsbildung (Eigene Darstellung)	100
Tabelle 18: Einflussfaktoren auf Urteilskompetenz – Sprache und Lehrpersonen als Vorbild (Eigene Darstellung)	102
Tabelle 19: Teilkompetenz „Kritisches Denken“ aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)	106
Tabelle 20: Teilkompetenz „Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit“ aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)	108
Tabelle 21: Teilkompetenz „Soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit“ aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)	109
Tabelle 22: Teilkompetenz „Problemlösefähigkeit“ aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)	111
Tabelle 23: Sozialformen zur Förderung von Urteilskompetenz aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)	114
Tabelle 24: Genannte kooperative Unterrichtsmethoden zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)	116
Tabelle 25: Genannte handlungsorientierte Methoden zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)	118
Tabelle 26: Genannte problembasierte Lernmethoden zur Förderung von Unterteilskompetenz (Eigene Darstellung)	120
Tabelle 27: Genannte spielbasierte Lernmethoden zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)	121
Tabelle 28: Genannte multimediale Ansätze zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)	123
Tabelle 29: Genannte ästhetische und expressive Ansätze zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)	125
Tabelle 30: Unterrichtsmethoden im Fach Ernährung und Haushalt zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)	125
Tabelle 31: Unterrichtsthemen im Cluster „Grundlagen der EVB“ als Lernanlässe für Urteilsprozesse (Eigene Darstellung)	128
Tabelle 32: Unterrichtsthemen im Cluster „Ernährungsverhalten und Ernährungsgewohnheiten“ als Lernanlässe für Urteilsprozesse (Eigene Darstellung)	130
Tabelle 33: Unterrichtsthemen im Cluster „Konsumentenschutz und Finanzbildung“ als Lernanlässe für Urteilsprozesse (Eigene Darstellung)	132

Tabelle 34: Unterrichtsthemen im Cluster „Küchenpraxis und Nahrungszubereitung“ als Lernanlässe für Urteilsprozesse (Eigene Darstellung).....	134
Tabelle 35: Unterrichtsthemen im Cluster „Nachhaltigkeit und Einkaufsplanung“ als Lernanlässe für Urteilsprozesse (Eigene Darstellung).....	136
Tabelle 36: Überblick der genannten Unterrichtsthemen als Lernanlässe für Urteilsbildung im Fach Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung)	137
Tabelle 37: Überblick über erstelltes Material für die Unterrichtsforschung (Eigene Darstellung)	157
Tabelle 38: Feedbackschleifen im Entwicklungsprozess der Unterrichtsmaterialien (Eigene Darstellung).....	160
Tabelle 39: Schulstandorte, Klassenstufen und Gruppengrößen der Unterrichtsforschung (Eigene Darstellung).....	164
Tabelle 40: Phasenstruktur der geplanten Unterrichtseinheit (Vereinfachte Darstellung eines Stundenbildes; Eigene Darstellung)	168
Tabelle 41: Häufigkeitsverteilung der Subcodes des Hauptcodes „Urteilsform“ im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024).....	183
Tabelle 42: Erscheinungsformen und sprachliche Merkmale sensorischer Urteile (Eigene Darstellung).....	186
Tabelle 43: Erscheinungsformen, Merkmale und Interpretation konsumbezogener Urteile (Eigene Darstellung).....	191
Tabelle 44: Erscheinungsformen moralischer Schüler:innenurteile – Merkmale, sprachliche Äußerungen und Interpretation (Eigene Darstellung)	195
Tabelle 45: Erscheinungsformen ästhetischer Schüler:innenurteile im Fachunterricht Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung).....	198
Tabelle 46: Erscheinungsformen ernährungs- und gesundheitsbezogener Schüler:innenurteile im Fachunterricht Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung)	204
Tabelle 47: Erscheinungsformen emotionaler und sozialer Schüler:innenurteile im Fachunterricht (Eigene Darstellung)	210
Tabelle 48: Erscheinungsformen metakognitiver Schüler:innenurteile im Fachunterricht Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung).....	214
Tabelle 49: Lehrpersonen-Impulse zur Förderung der Vernetzungskompetenz nach Marchand (2015) – Muster, O-Töne und Kontext (Eigene Darstellung).....	226
Tabelle 50: Lehrpersonen-Impulse zur Förderung der Positionierungskompetenz nach Marchand (2015) – Muster, O-Töne und Kontext (Eigene Darstellung).....	230

Tabelle 51: Lehrpersonen-Impulse zur Förderung der Navigationskompetenz nach Marchand (2015) – Muster, O-Töne und Kontext (Eigene Darstellung).....	233
Tabelle 52: Instruktionale Lehrpersonen-Impulse als Grundlage der Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)	235
Tabelle 53: Schüler:innen-Impulse im Prozess der Urteilsbildung im Fachunterricht Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung).....	238
Tabelle 54: Material-Impulse und angestoßene Teilaspekte der Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)	240
Tabelle 55: Peer-Impulse im Urteilsprozess von Schüler:innen im Fachunterricht Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung).....	243
Tabelle 56: Muster aus den ethnographischen Protokollen der Unterrichtsforschung (Eigene Darstellung).....	260

1 Einleitung und Problemstellung

Schüler:innen¹ sollen im Rahmen ihrer Allgemeinbildung an Schulen für ihre persönliche Zukunft bestmöglich vorbereitet werden. Wie diese Zukunft aussieht, kann heute noch nicht genau antizipiert werden. Doch mit welchen kognitiven, handwerklichen, sozialen, emotionalen, ästhetischen und motorischen Werkzeugen kann man junge Lernende ausstatten, um sie auf eine noch ungewisse Zukunft vorzubereiten? Und welche Fähig- und Fertigkeiten benötigen sie, um Gestalter:innen ihres Lebens werden zu können? Mit diesen und weiteren Fragen beschäftigten sich nicht nur aber vor allem Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken seit Anfang des 20. Jahrhunderts (Bayrhuber, 2017).

Mit dem Einzug der Kompetenzorientierung in die deutschsprachigen Lehrpläne in den Primar- und Sekundarstufen sowie dem tertiären Bildungsbereich scheint die Antwort auf diese Fragen gefunden zu sein. Sogenannte Future Skills (Ehlers, 2020) werden als zentral angesehen, um einer ungewissen Zukunft begegnen zu können. Dabei spielen auch „Urteilsfähigkeit“, also die Fähigkeit, informierte, reflektierte Abwägungen zu äußern und in weiterer Folge verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen, eine entscheidende Rolle. In einer immer komplexer werdenden Gesellschaft müssen Lernende nicht nur Wissen aufnehmen, sondern dieses auch kritisch bewerten und anwenden können.

Besonders die Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) stellt hohe Anforderungen an diese Urteilskompetenz. Die EVB vereint die Bereiche Ernährung, Konsum und Alltags- und Lebensgestaltung und setzt sich mit komplexen, mehrperspektivischen und multidimensionalen Fragestellungen auseinander. Diese reichen von gesundheitlichen und sozialen Überlegungen bis hin zu ökologischen und ethischen Fragen (Angele et al., 2021). Um Lernende auf ein reflektiertes und verantwortungsbewusstes Handeln in den Bereichen der EVB vorzubereiten,

¹ In der vorliegenden Arbeit wird eine gendersensible Schreibweise verwendet. Für eigenständige Formulierungen wird überwiegend der Genderdoppelpunkt (z. B. Lehrer:innen) eingesetzt, da diese Schreibweise zum aktuellen Zeitpunkt als besonders inklusiv gilt und zugleich eine höhere Barrierefreiheit aufweist, insbesondere im Hinblick auf die Nutzung von Screenreader-Technologien für blinde und sehbeeinträchtigte Personengruppen.

Die Entscheidung orientiert sich an Empfehlungen institutioneller Leitlinien zur gendersensiblen Sprache, wie sie unter anderem von der Universität Rostock ausgesprochen wird, die den Genderdoppelpunkt gegenüber Unterstrich und Sternchen als leser:innenfreundlicher und barriereärmer bewertet (Universität Rostock, Prorektorat Internationales, Gleichstellung und Vielfaltsmanagement - Stabstelle Diversity/Vielfaltsmanagement (o.D.)).

In Fällen, in denen das generische Maskulinum verwendet wird, bezieht sich dies auf fachlich etablierte, in der deutschsprachigen Fachcommunity bislang weitgehend ungegenderte Bezeichnungen, insbesondere auf zusammengesetzte Fachbegriffe wie Ernährungs- und Verbraucherbildung. In der deutschen Fachcommunity wird bei derartigen Wortkonstruktionen in der Regel auf eine explizite Genderkennzeichnung verzichtet. In der österreichischen Fachcommunity hingegen ist eine stärkere Tendenz zur gendersensiblen Anpassung solcher Fachbegriffe zu beobachten, unter anderem durch die Verwendung des Binnen-I. Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit kontextsensitiv vorgegangen und jeweils an den etablierten fachlichen Sprachgebrauch angeknüpft.

müssen sie dazu befähigt werden, diese Herausforderungen aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und zu bewerten.

Urteilskompetenz wird somit als Metakompetenz verstanden, die kognitive, emotionale und soziale Dimensionen umfasst. Sie ermöglicht es, Sachverhalte kritisch zu reflektieren, Bewertungen und Entscheidungen auf der Grundlage von Wissen, Werten und Normen vorzunehmen und zu treffen und diese nachvollziehbar zu begründen. Kapitel 2 verfolgt das Ziel, ein umfassendes Verständnis von Urteilskompetenz im Kontext der EVB zu entwickeln, theoretische Grundlagen zu beleuchten und deren praktische Relevanz für Bildung und fachliches Lernen aufzuzeigen. Die folgenden Abschnitte widmen sich daher dem Problemaufriss des Forschungsprojekts sowie einer Begriffsdefinition, den zugrunde liegenden Theorien und den spezifischen Anforderungen der EVB.

Urteilskompetenz in der EVB ist ein zentrales Bildungsziel, das angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Komplexität und der Notwendigkeit nachhaltiger Konsumententscheidungen immer mehr an Bedeutung gewinnt. Forschungsergebnisse zeigen, dass viele junge Menschen nicht über die notwendigen Fähigkeiten verfügen, um fundierte Entscheidungen in den Bereichen Ernährung, Gesundheit, Konsum und Lebensgestaltung zu treffen (Jacobs, 2004; Albert & Steinberg, 2011; Riva et al., 2015). Dies hat weitreichende Konsequenzen für ihre persönliche Gesundheit, ihr Wohlbefinden sowie ökologische und soziale Herausforderungen (Lobstein & Frelut, 2003; Badura et al., 2024;).

Dieses Forschungsprojekt zielt darauf ab, das Phänomen der Urteilskompetenz in der EVB zu analysieren und dazu beizutragen, fachdidaktische Konzepte und Lernarrangements zu entwickeln, die eine fundierte Urteilsbildung bei Schüler:innen fördern.

Daraus ergeben sich die drei zentralen Forschungsfragen:

- Forschungsfrage 1: Wie ist – ausgehend von Marchand (2015) – wissensbasierte Urteilskompetenz als Metakompetenz in den Bereichen *Nutrition*-, *Health*- und *Consumer Literacy*² zu modellieren? Welche Operatoren kennzeichnen die Urteilskompetenz in den genannten Fachbereichen?
- Forschungsfrage 2: Wie können zielgruppenspezifische Lernarrangements in den Lernfeldern Ernährung, Gesundheit und Konsum im schulischen Setting gestaltet werden, um eine Förderung wissensbasierter Urteilskompetenz bei den Lernenden zu avisieren?

² Die englischsprachigen Begriffe Nutrition Literacy, Health Literacy und Consumer Literacy werden ausschließlich in Zusammenhang mit der Forschungsfrage 1 verwendet, da diese im Zuge des Promotionsverfahrens im Rahmen des englischsprachigen Forschungsantrags, Exposés und der fakultätsöffentlichen Präsentation (FÖP) entwickelt wurde. Die Begriffe werden aus Gründen der formalen Kohärenz beibehalten und stellen keine terminologische Festlegung für den deutschsprachigen Fachdiskurs dar.

- Forschungsfrage 3: Welche Implikationen ergeben sich aus den Erkenntnissen zu den Forschungsfragen 1) und 2) für die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?

Diese Forschungsfragen zielen darauf ab, die theoretischen und unterrichtspraktischen Grundlagen für die Förderung von Urteilskompetenz im Schulkontext zu untersuchen. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Gestaltung von Lernarrangements gelegt, die den spezifischen Anforderungen von Lernenden der Sekundarstufe I im österreichischen Schulkontext entsprechen. Darüber hinaus werden Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in diesem Fachbereich abgeleitet.

Die Untersuchung der Urteilskompetenz im Kontext der EVB ist vielschichtig und berührt verschiedene Disziplinen. Um eine klare wissenschaftliche Auseinandersetzung zu ermöglichen, braucht es eine präzise Abgrenzung: Was gehört dazu? Was bleibt außen vor? Diese Arbeit richtet ihren Blick gezielt auf die theoretische Modellierung von Urteilskompetenz als Metakompetenz und deren Förderung in der Sekundarstufe I im Kontext der Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung.

Konkret geht es darum, wie Schüler:innen darin unterstützt werden können, reflektierte und fundierte Entscheidungen zu treffen – sei es im Bereich Ernährung, Gesundheit oder Konsum. Der Fokus liegt dabei auf schulischer Bildung und der Entwicklung von Lernarrangements, die diese Kompetenz fördern.

Bestimmte Aspekte werden bewusst nicht vertieft. Dazu zählen allgemeine psychologische Theorien der Urteilsbildung, wirtschaftspolitische Rahmenbedingungen des Konsumverhaltens sowie die direkte Analyse gesundheitlicher Folgen spezifischer Ernährungsweisen. Auch Bildungsbereiche jenseits der Sekundarstufe I, etwa Erwachsenenbildung oder berufliche Bildung, fallen nicht in den Untersuchungsbereich.

Diese klare Eingrenzung sorgt dafür, dass die Forschungsfragen präzise beantwortet werden können – und vor allem, dass die gewonnenen Erkenntnisse konkret im schulischen Kontext anwendbar sind.

2 Theoretischer Bezugsrahmen und Grundlagen

Das vorliegende Kapitel legt die theoretischen Grundlegungen der Forschungsarbeit dar. Im Zentrum des PhD-Forschungsprojekts steht die Untersuchung der Urteilsfähigkeit von Lernenden sowie der Anbahnung und Förderung dieser Kompetenz im Fachbereich der EVB.

Urteilskompetenz wird dabei als alltagsrelevante Metakompetenz verstanden, die für eine selbstbestimmte, reflektierte und verantwortungsvolle Lebensführung von zentraler Bedeutung ist.

Eine theoretische Auseinandersetzung mit Urteilskompetenz erfordert eine Perspektive, die über eine rein fachdidaktische oder psychologische Betrachtung einzelner kognitiver Prozesse hinausgeht.

Urteilen ist nicht ausschließlich ein individueller kognitiver Akt, sondern stets auch sozial, normativ und kulturell gerahmt.

Vor diesem Hintergrund wird Urteilskompetenz in der vorliegenden Arbeit als ein vielschichtiges Konstrukt verstanden, das neben psychologischen auch soziologische und philosophische Dimensionen umfasst. Diese interdisziplinäre Perspektive ist insbesondere für die EVB relevant, da Urteile in diesem Fachbereich häufig unter Bedingungen von Unsicherheit, Wertekonflikten, sozialen und kulturellen Einflüssen und widersprüchlichen Informationen getroffen werden.

Das Kapitel ist entsprechend mehrperspektivisch aufgebaut. Zunächst wird die Fähigkeit des Urteilens aus sprachlicher, psychologischer, soziologischer und philosophischer Perspektive beleuchtet, um zentrale begriffliche und theoretische Grundlagen herauszuarbeiten. Darauf aufbauend erfolgt eine fachdidaktische Einordnung der Urteilskompetenz im Kontext der EVB. Ergänzend wird das Konzept von Urteilskompetenz vergleichend aus ausgewählten anderen Fachdidaktiken betrachtet, die sich ebenfalls mit der Förderung von Urteilskompetenz befassen. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie fachspezifische Akzentsetzungen sichtbar zu machen.

Das anschließende Kapitel widmet sich einer vertiefenden Analyse der fachspezifischen Operatoren der Urteilskompetenz und bildet damit die Grundlage für die weitere empirische und fachdidaktische Ausarbeitung der Kompetenz im Rahmen der vorliegenden Studie.

2.1 Urteilsbildung – ein kognitiver, emotionaler und sozialer Prozess

Urteilskompetenz stellt eine essenzielle Fähigkeit dar, die Individuen befähigt, informierte, reflektierte und begründete Bewertungen vorzunehmen und diese in expliziten Urteilen zum Ausdruck zu bringen und ggf. auch Entscheidungen zu treffen (Angele et al., 2021; Marchand, 2015). Sie beinhaltet mitunter Fähigkeiten wie Wissen kritisch zu analysieren, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen oder ethische sowie gesellschaftliche Implikationen zu berücksichtigen (Plessner, 2011).

Besonders in der EVB spielt diese Kompetenz eine zentrale Rolle, da Bewertungen, Urteile und Entscheidungen in diesem Bereich weitreichende Konsequenzen für die persönliche Gesundheit, das soziale Miteinander und ökologische Nachhaltigkeit haben. Die Förderung dieser Kompetenz im und durch das Bildungssystem ist daher ein wichtiger Bestandteil einer zukunftsorientierten und nachhaltigen Bildungsstrategie in freien, demokratischen Gesellschaften.

Beschäftigt man sich mit Urteilskompetenz, kommt man nicht umhin, sich auch mit der Bedeutung der zwei Nomen (Urteil und Kompetenz) im deutschen Sprachgebrauch auseinanderzusetzen. Dies soll im Folgenden für die zwei Worte des Kompositum geschehen.

Das Substantiv Urteil geht etymologisch auf das mittelhochdeutsche *urteil* zurück. Bereits in diesen frühen Sprachstufen bezeichnete der Begriff nicht lediglich einen allgemeinen Akt des Entscheidens, sondern war semantisch eng mit der Rechtsprechung und der Feststellung von Recht und Unrecht verbunden (Kluge, 1899). Das Urteil implizierte somit von Beginn an eine normativ gerahmte Bewertung, die auf der Abwägung von Sachverhalten und der verbindlichen Zuschreibung von Geltung beruhte.

Als Urteil wurde und wird eine „richterliche Entscheidung“ bezeichnet (Kluge, 1899, S. 405). Sieht man sich die Kookkurrenz³ für das Wort Urteil an, so erkennt man, dass das Wortprofil in Medien, Enzyklopädien, Belletristik und Wissenschaftstexten größtenteils nur im juristischen Sinne gebraucht wird (Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache).

Dennoch sind dem Wort Urteil noch zwei weitere Bedeutungen zuzuordnen. Einerseits bedeutet es ein Urteil zu bilden, in der Alltagssprache auch sich eine „Meinung, Ansicht oder Einschätzung“ zu jemandem oder etwas zu bilden. Im wissenschaftlichen Kontext wird das Wort Urteil verwendet, um den „Inhalt eines Sachverhaltes“ widerzuspiegeln („Urteil“, o.D.) (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, o.J.b). Diese zwei Bedeutungen scheinen in medialen, wissenschaftlichen und belletristischen Textkorpora noch unterrepräsentiert zu sein.

Nachdem die verschiedenen deutschsprachigen Bedeutungen des Wortes Urteil betrachtet wurden, stellt sich die Frage, was unter *Kompetenz* zu verstehen ist. Der Begriff ist vielschichtig und wird in unterschiedlichen Kontexten verwendet – von der Pädagogik über die Psychologie bis hin zur Betriebswirtschaft.

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird Kompetenz als die Fähigkeit verstanden, eine Aufgabe sachgerecht und eigenverantwortlich zu bewältigen. Das Digitale Wörterbuch der deutschen

³ Eine Kookkurrenz beschreibt die signifikante Häufigkeit mit der Mehrwortsausdrücke in Texten häufiger zusammen auftreten. Diese statistische Zahl wird heute mit Computermethoden und *Machine Learning* berechnet. Manche Wörter treten häufiger mit anderen Wörtern zusammen auf. Daraus ergeben sich sprachliche Gebrauchsmuster. Im Deutschen kann man beispielsweise eine *Entscheidung treffen* oder auch *fällen*, aber sie nicht *machen*. Im Französischen nimmt man sich eine Entscheidung (*prendre une décision*), während man im englischen Sprachgebrauch eine Entscheidung macht (*make a decision*).

Sprache verweist dabei auf verschiedene Bedeutungsdimensionen: Zum einen beschreibt der Begriff die Zuständigkeit oder Befugnis in einem bestimmten Bereich, zum anderen bezeichnet er die Fähigkeit oder das Wissen, eine Tätigkeit erfolgreich auszuführen (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, o.J.a). Besonders im Bildungskontext hat sich der Kompetenzbegriff jedoch seit den 1990er Jahren weiterentwickelt und als Zielvorgabe in den Curricula und Bildungsplänen etabliert.

In der Bildungswissenschaft ist Kompetenz nicht nur als reines Wissen oder eine Fähigkeit zu verstehen, sondern als ein Bündel aus kognitiven, motivationalen und sozialen Aspekten, das Individuen dazu befähigt, in variablen Situationen erfolgreich zu handeln (Weinert, 2016). Diese weitgehend anerkannte Definition von Weinert (2016) hebt hervor, dass Kompetenzen nicht nur auf reinen Wissensbesitz beschränkt, sondern immer mit der Fähigkeit zur Anwendung in konkreten Handlungssituationen verbunden sind.

Klieme et al. (2007) betonen in ihrer Auseinandersetzung mit der Kompetenzdiagnostik, dass Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ verstanden werden (Klieme et al., 2007, S. 7). Dabei ist entscheidend, dass Kompetenz kein statisches Konzept ist, sondern in Wechselwirkung mit situativen Herausforderungen steht.

Gerade im pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass der Erwerb von Kompetenzen nicht nur auf das Erlernen von Faktenwissen reduziert werden kann, sondern gezielt darauf ausgerichtet sein muss, die Handlungsfähigkeit in verschiedenen Lebensbereichen zu stärken.

Im schulischen Kontext bedeutet Kompetenzorientierung somit eine Abkehr vom bloßen Faktenlernen hin zu einem Ansatz, der es Schüler:innen ermöglicht, Wissen aktiv und reflektiert anzuwenden (Walzik, 2013). Diese Perspektive ist insbesondere für die Urteilskompetenz von zentraler Bedeutung, da es nicht nur darum geht, eine Meinung oder Entscheidung zu formulieren, sondern diese reflektiert zu begründen und kritisch abzuwägen.

In den folgenden Kapiteln soll sich nun an den Urteilskompetenzbegriff aus psychologischer und philosophischer Sicht herangetastet werden, um eine erste Annäherung an den Begriff für die EVB darzulegen.

2.2 Interdisziplinäre Perspektiven auf Urteilsbildungsprozesse

Die Urteilsbildung ist ein komplexer Prozess, der mittels unterschiedlicher wissenschaftlicher Ansätze beleuchtet werden kann. In diesem Abschnitt werden verschiedene Theorien und Modelle zur Urteilsbildung aus den Domänen der Psychologie, Philosophie und Bildungsforschung vorgestellt, bevor anschließend die spezifische Relevanz für den Bildungskontext und insbesondere für die EVB erörtert wird.

In der psychologischen Forschung wird Urteilen als kognitiver Prozess verstanden, bei dem Menschen „einer Situation, einem Objekt oder einer Aussage einen Wert auf einer Urteilsdimension zuweisen“ (Plessner, 2011, S. 12).

Dieser Prozess ist nicht rein rational, sondern von zahlreichen Faktoren beeinflusst: von Wahrnehmungsverzerrungen, emotionalen Zuständen bis hin zu heuristischen Entscheidungsstrategien (Plessner, 2011).

Kahneman et al. (2008) zeigten mit ihren Theorien auf, dass Menschen Urteile in vielen Fällen nicht auf Basis rationaler Kalküle fällen, sondern durch so genannte Heuristiken und kognitive Verzerrungen beeinflusst werden.

Plessner (2011) erweitert diese Perspektive, indem er betont, dass Urteile nicht nur durch kognitive Heuristiken, sondern auch durch motivationale und emotionale Faktoren geprägt werden. Die Kontextabhängigkeit von Urteilen wird etwa darin sichtbar, dass Menschen je nach sozialem oder kulturellem Rahmen unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe anlegen, so Plessner (2011).

Ein ähnlich differenzierter Zugang aus der psychologischen Entwicklungsforschung zur Urteilsbildung ergibt sich aus der *Domänentheorie* von Turiel (1983). Turiel nimmt an, dass Menschen Urteile nicht nur fällen, sondern vor allem in sozialen Kontexten dabei zwischen verschiedenen sozialen Regeltypen unterscheiden. Während frühere Entwicklungsmodelle, wie die Stufentheorie von Kohlberg, Urteilsbildung als einen einheitlichen moralischen Entwicklungsprozess betrachteten (Plessner, 2011), argumentiert Turiel, dass Individuen von klein auf differenzieren, in welchen Bereichen bestimmte Regeln Gültigkeit haben (Turiel, 1983). Turiel unterscheidet drei zentrale Domänen, die für die Entwicklung von Urteilskompetenz entscheidend sind:

- **Moralische Domäne:** Diese umfasst Regeln, die universelle Prinzipien wie Gerechtigkeit, Fairness und das Vermeiden von Schaden betreffen. Verstöße gegen moralische Normen – etwa Lügen, Diebstahl oder körperliche Gewalt – werden als grundsätzlich falsch betrachtet, unabhängig von sozialen Konventionen oder kulturellen Unterschieden.

- Konventionelle Domäne: Diese Ebene bezieht sich auf soziale Normen, die das Zusammenleben regulieren, wie Tischmanieren oder Kleiderordnungen. Diese Regeln sind kontextabhängig und variieren je nach gesellschaftlicher Gruppe oder Kultur.
- Persönliche Domäne: Dieses Feld betrifft Entscheidungen, die individuell getroffen werden können, ohne andere direkt zu betreffen, etwa persönliche Vorlieben (Turiel, 1983).

Diese Differenzierung ist für die pädagogische Praxis von Bedeutung, da sie verdeutlicht, dass junge Lernende nicht einfach Regeln übernehmen, sondern je nach Domäne unterschiedlich bewerten. Während sie moralische Prinzipien oft schon früh als universell erkennen, sehen sie konventionelle Regeln eher als veränderlich an (Smetana, 1997). Bildungsprozesse sollten daher nicht nur darauf abzielen, Wissen zu vermitteln, sondern die Fähigkeit stärken, Urteile in unterschiedlichen sozialen Kontexten reflektiert treffen zu können.

In der kontemporären Philosophie wird unter anderem auch die normative Bedeutung des Urteilens diskutiert. In Nussbaum (2013) *„Political emotions : why love matters for justice“* eröffnet die Autorin eine tiefere Perspektive, indem sie Urteile mit Emotionen verknüpft und aufzeigt, dass Urteilskompetenz weit mehr umfasst als rein kognitive Prozesse.

Ein zentraler Gedanke Nussbaums ist, dass Emotionen nicht als irrationale, instinktive Regungen missverstanden werden sollten, sondern als Werturteile über die Welt (*emotions as judgments of value*). Sie argumentiert, dass Emotionen stets eine kognitive Dimension haben, indem sie bestimmten Objekten oder Ereignissen Bedeutung zuschreiben. Das bedeutet, dass Emotionen nicht einfach passieren, sie sind Ausdruck unserer Wahrnehmung dessen, was für unser eigenes Wohl oder das unserer Mitmenschen von Relevanz ist (Nussbaum, 2001).

Im Kontext der Urteilskompetenz bedeutet dies, dass reflektierte Urteile nicht von Emotionen getrennt werden können. Vielmehr erfordert ein ausgewogenes Urteilen die bewusste Integration von emotionalen Bewertungen. Dies widerspricht klassischen Rationalitätsmodellen, die Emotionen als Störfaktoren oder Verzerrungen betrachten. Laut Nussbaum (2001, 2013) sind Emotionen vielmehr notwendige Bestandteile eines reflektierten Urteils, da sie anzeigen, was uns als Individuen oder Gesellschaften wichtig ist.

Die Verbindung von Emotion und Urteil hat auch Konsequenzen für die Bildung und Förderung von Urteilskompetenz. Diese Verbindung deutet darauf hin, dass es nicht ausreicht, Menschen reine Fakten oder logische Argumentationsstrukturen zu vermitteln. Vielmehr müssen Lernende befähigt werden, ihre eigenen emotionalen Reaktionen kritisch zu reflektieren und in ein kohärentes Urteil zu überführen. Dies erfordert eine Förderung sowohl der kognitiven als auch der affektiven Dimension der Urteilskompetenz.

Nussbaum (2001) betont in diesem Zusammenhang die Rolle von Narrativen und Literatur für die Entwicklung von Urteilskompetenz. Geschichten und biographische Erzählungen

ermöglichen es, sich in andere Perspektiven hineinzusetzen, emotionale Reaktionen auf komplexe soziale Probleme zu erleben und daraus reflektierte Urteile zu entwickeln. Dadurch wird das bloße Übernehmen von Meinungen vermieden und stattdessen eine tiefere Form des Verstehens gefördert.

Diese interdisziplinäre Betrachtung soll aufzeigen, dass Urteilskompetenz weit mehr ist als die Fähigkeit, eine informierte Entscheidung zu treffen oder eine begründete Meinung zu äußern. Reflektierte Urteilsbildung erfordert mehr als ein rein kognitives Abwägen, da es ein vielschichtiger Prozess ist, der unterschiedliche Ebenen des Denkens und Fühlens miteinander verbindet.

Nussbaum (2001) hebt hervor, dass Emotionen nicht als irrational betrachtet werden sollten, sondern als wertbezogene Urteile, die menschliches Handeln leiten. Kahneman et al. (2008) stellten fest, dass viele unserer Urteile auf intuitiven Denkmustern beruhen, die oft sowohl unbewusst als auch fehleranfällig sein können. Schließlich verdeutlicht Turiels (1983) Domänentheorie, dass Menschen zwischen moralischen, konventionellen und persönlichen Urteilen unterscheiden und sich je nach sozialem und kulturellem Kontext anpassen.

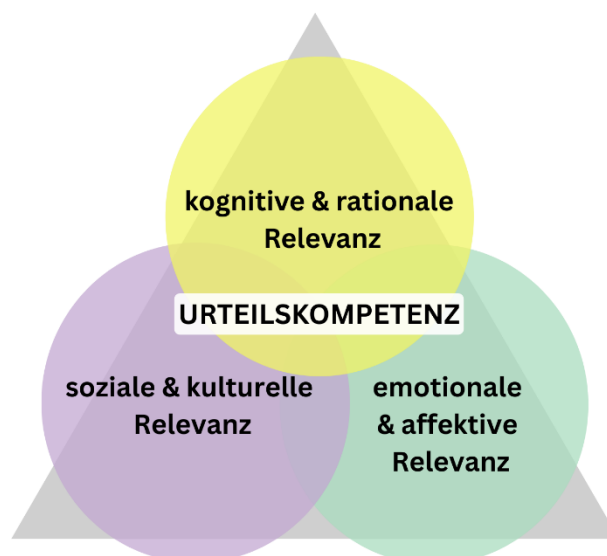


Abbildung 1: Urteilskompetenz im Zusammenspiel emotionaler, sozialer und kognitiver Dimensionen (Eigene Darstellung)

Abbildung 1 fasst diese Überlegungen für das Verständnis von Urteilskompetenz für das vorliegende Forschungsprojekt zusammen. Sie zeigt, dass Urteilskompetenz als ein mehrdimensionales Konstrukt, das kognitive, emotionale sowie soziale und kulturelle Relevanzaspekte miteinander verbindet, verstanden wird.

In der Bildungsarbeit bedeutet das, dass die Anbahnung und Förderung von Urteilskompetenz nicht allein durch logische Argumentationsübungen, Debatten oder kognitive Trainings gefördert werden kann. Vielmehr muss ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie emotionale Bewertungen unser Denken prägen, wie soziale Normen unsere Urteilsprozesse beeinflussen und wie situative Kontexte Bewertungen, Urteilsprozesse und Entscheiden

lenken. Lernende sollten dazu befähigt werden, ihre eigenen emotionalen Reaktionen zu reflektieren, intuitiven Annahmen kritisch zu begegnen und moralische sowie soziale Kontexte differenziert zu analysieren. Nur eine ganzheitliche Förderung der Urteilskompetenz ermöglicht es Menschen, in einer zunehmend komplexen Welt reflektierte, verantwortungsbewusste und adaptive Entscheidungen zu treffen sowie wissensbasierte Urteile zu fällen – sei es im persönlichen Leben, in gesellschaftlichen Diskussionen oder im Berufsfeld.

2.3 Urteilskompetenz in der EVB: Definition und Modellierung

Urteilskompetenz geht über die reine Urteilsbildung hinaus und beschreibt die Fähigkeit, in komplexen, oft widersprüchlichen Situationen fundierte und reflektierte Bewertungen vorzunehmen, Urteile zu äußern und Entscheidungen zu treffen. Dabei spielen sowohl fachliche als auch ethische und soziale Aspekte eine Rolle. Fundierte Urteile und Entscheidungen sowie Urteile in den Totalphänomenen (Mauss, 1968) Ernährung, Konsum und Haushalt zu treffen, ist gezeichnet von zunehmender Komplexität. Individuen sind daher gefordert, informierte Bewertungen vorzunehmen und Urteile zu äußern, sowie in weiterer Folge auch Entscheidungen zu treffen, die sowohl gesundheitliche, soziale, ökologische, wirtschaftliche und ethische Aspekte berücksichtigen (Angele et al., 2021).

Urteilskompetenz in der EVB bezieht sich nicht nur auf die Beurteilung von Nahrungsmitteln und Konsumgütern, sondern erfordert auch Reflexion über die Produktionsbedingungen, Ernährungspraktiken, Werbestrategien, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und viele mehr.

Marchand (2015) betont mit der Definitions-Delegations-Distinktions-Theorie (kurz: DDD-Theorie), dass Konsumententscheidungen in einem Spannungsfeld zwischen Informationsüberfluss, individueller Verantwortung und sozialer Zugehörigkeit stehen. Diese Theorie bietet ihr in ihrer Studie eine wertvolle Grundlage für die Modellierung von Urteilskompetenz für die Verbraucher:innenbildung. Ausgehend von der Definition leitet sie in ihrer Interview-Analyse Muster zu nachhaltigen Urteilen im Kontext des Konsums ab (Marchand, 2015). Diese erste Annäherung an Urteilsfähigkeit aus dem deutschsprachigen Raum bietet eine wertvolle Grundlage für die Modellierung der Urteilskompetenz in der EVB.

In der Fachdidaktik der Ernährung nähern sich Angele et al. (2021) an die Urteilskompetenz aus einer theoretischen Untersuchung heraus an und betonen, die Bedeutung der Urteilskompetenz als mehrdimensionale Fähigkeit Sachurteile, Werturteile und Handlungsurteile zu entwickeln. Lt. Angele et al. (2021) umfasst Urteilskompetenz in der Ernährungsbildung die Fähigkeit, Sachwissens-, Verfügungswissens- und Orientierungswissensbestände miteinander zu verknüpfen und in Entscheidungs- und Urteilssituationen miteinander zu verflechten. Ein zentrales fachdidaktisches Ziel der Ernährungsbildung sei es, Lernenden über einen kritischen

Reflexionsprozess über die vorhandenen Wissensbestände zu begründeten Urteilen und Entscheidungen zu verhelfen. Dies schließt die Fähigkeit mit ein, zwischen verschiedenen Optionen abzuwägen und widersprüchliche Interessen analysieren zu können (Angele et al., 2021).

Die Fachdidaktik der Ernährungsbildung schlägt für die Anbahnung und Förderung der Urteilskompetenz im Fachbereich einen mehrstufigen Prozess vor – den „Lernweg 3 – ‚Urteilen & Entscheiden‘“ (Angele et al., 2021, S. 506). Dieser Lernweg ist in vier Phasen für die didaktische Anwendung im schulischen Kontext gegliedert:

- Beobachten, wahrnehmen und differenzieren: Problemwahrnehmung und Kriterienbildung
- Vergleiche und differenzierte Gesichtspunkte: Perspektivenwechsel und Vergleichsanalyse
- Folgen einer Entscheidung abschätzen: Antizipation von potentiell eintreffenden Szenarien
- Bewerten und begründen einer Entscheidung: Verbalisierung von Entscheidungen (Angele et al., 2021, S. 506)

Die Förderung der Urteilskompetenz in der Ernährungsbildung folgt damit einem strukturierten fachdidaktischen Prozess, der verschiedene Phasen durchläuft und gezielt kognitive, soziale und ethische Reflexionen anregt. Während Angele et al. (2021) diesen Prozess als mehrphasigen Lernweg beschreiben, betrachtet Marchand (2015) Urteilskompetenz aus einer anderen Perspektive und identifiziert drei zentrale Teilkompetenzen, die für eine fundierte Entscheidungsfindung in komplexen Konsumkontexten unerlässlich sind.

Marchand (2015) beschreibt als Schlussfolgerung ihrer Analyse, Urteilskompetenz als ein Zusammenspiel dreier Teilkompetenzen:

- Vernetzungskompetenz: die Fähigkeit, Wissen aus verschiedenen Domänen (Wirtschaft, Gesundheit, Umwelt, etc.) miteinander zu verknüpfen und zu einem ganzheitlichen Urteil zu gelangen.
- Positionierungskompetenz: die Fähigkeit, eine eigene eigenständige, reflektierte Position zu einem Thema zu entwickeln und diese auch zu vertreten.
- Navigationskompetenz: die Fähigkeit, sich in komplexen Konsumententscheidungen zu orientieren, verschiedene Quellen von Informationen zu bewerten und eine umsetzbare Entscheidung zu treffen (Marchand, 2015).

Die Entwicklung und Förderung dieser drei Fähigkeiten, zusammengefasst als die Ausbildung von Urteilskompetenz, ermöglichen laut Marchand (2015) eine differenzierte Betrachtung von Konsumententscheidungen und helfen, kognitive Überforderung zu vermeiden, indem sie strukturierte Entscheidungsprozesse ermöglichen (Marchand, 2015).

Urteilskompetenz wird in der deutschsprachigen Fachliteratur der Ernährungsdidaktik und der Verbraucher:innenbildung als eine Fähigkeit beschrieben, die es Lernenden ermöglicht, informierte und reflektierte Ernährungs- und Konsumententscheidungen zu treffen⁴. Während Angele et al. (2021) mit dem „Lernweg 3 – Urteilen und Entscheiden“ (Angele et al., 2021, S. 506) einen unterrichtspraktischen Prozess zur Förderung der Kompetenz anbieten, verdeutlicht Marchand (2015) mit ihrer Analyse und ihren Schlussfolgerungen, dass Urteilsbildung geprägt ist von kognitiven, normativen und moralischen Spannungen. Marchands Modell der drei Teilebenen der Urteilskompetenz (Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenz), soll es Lernenden nach ihrer Anbahnung und Förderung ermöglichen, Konsumententscheidungen strukturiert zu analysieren, kritisch zu hinterfragen und nachhaltige, handlungsfähige Entscheidungen zu treffen (Marchand, 2015).

Eine zukunftsweisende EVB soll daher nicht nur fachliche Inhalte vermitteln, sondern auch die Fähigkeiten anbahnen und fördern, welche mit der Urteils- und Entscheidungsfindung verbunden sind.

2.4 Urteilskompetenz im Kontext verschiedener Fachdidaktiken

Urteilskompetenz ist eine zentrale Bildungsaufgabe und ermöglicht es Lernenden, fundierte, reflektierte und begründete Entscheidungen in unterschiedlichen Themenfeldern zu treffen. Während sie traditionell in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Politik, Geschichte, Ethik und Religion in den Curricula verankert war, gewinnt sie zunehmend auch in naturwissenschaftlichen Fächern wie Chemie, Biologie, Physik und Geographie an Bedeutung. Diese Entwicklung folgt der Erkenntnis, dass wissenschaftliche und gesellschaftliche Fragestellungen zunehmend miteinander verwoben sind, insbesondere im Kontext von Nachhaltigkeit, Umweltpolitik oder bioethischen Fragestellungen.

In diesem Kapitel wird untersucht, wie sich die fachliche Konzeption von Urteilskompetenz in unterschiedlichen Fachdidaktiken unterscheidet, welche spezifischen Herausforderungen sich in der jeweiligen fachdidaktischen Umsetzung ergeben und welche interdisziplinären Ansätze zur Förderung von Urteilskompetenz bestehen. Abschließend wird aufgezeigt, welche Konsequenzen sich daraus für die Modellierung von Urteilskompetenz im Kontext der EVB ergeben.

2.4.1 Geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektive

Die Urteilskompetenz stellt eine zentrale Kategorie in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken dar. Sie wird in den einzelnen Disziplinen

⁴ In dieser fachdidaktischen Arbeit werden Bewerten, Urteilen und Entscheiden, in Anlehnung an Angele et al. (2021), als prozessual verschränkte Elemente der Urteilskompetenz verstanden. Eine trennscharfe oder hierarchische Abgrenzung dieser genannten kognitiven Operationen, wie sie in der psychologischen Forschung üblich ist, wird hier bewusst nicht vorgenommen.

unterschiedlich definiert und konzeptualisiert, wobei sie stets die Fähigkeit umfasst, auf Basis fachlich fundierter Kenntnisse und Reflexionen begründete Urteile zu formulieren.

Geschichtsdidaktik und das Verständnis der geschichtlichen Urteilskompetenz

In der Geschichtsdidaktik wird Urteilskompetenz in zwei Kategorien unterteilt: Sachurteile und Werturteile. Während Sachurteile darauf abzielen, historische Ereignisse, Prozesse und Zusammenhänge mit wissenschaftlicher Methodenkompetenz zu analysieren, gehen Werturteile darüber hinaus und verlangen eine ethische oder normative Bewertung historischer Entwicklungen. Die Fähigkeit zur Reflexion multiperspektivischer Zugänge und der kritischen Analyse von Geschichtsnarrativen spielt dabei eine zentrale Rolle (Gryl et al., 2023; Hoffmann, 2012).

Urteilskompetenz in der Didaktik der politischen Bildung

In der politischen Bildung wird Urteilskompetenz als die Fähigkeit verstanden, politische Prozesse und Entscheidungen kritisch zu hinterfragen und im Sinne demokratischer Prinzipien zu bewerten. Weißeno und Weißeno (2021) definieren Urteilskompetenz als ein Zusammenspiel von sachlichem Wissen, analytischen Fähigkeiten und Normenbewusstsein, das Schüler:innen befähigt, eigenständige politische Urteile zu fällen. Dabei wird zwischen analytischen Urteilen, die sich auf die systematische Untersuchung politischer Sachverhalte stützen, und normativen Urteilen, die eine Bewertung anhand politischer, moralischer oder rechtlicher Maßstäbe vornehmen, unterschieden. Ein besonderes Merkmal politischer Urteilskompetenz ist der Umgang mit Kontroversität und das Abwägen unterschiedlicher Perspektiven (Weißeno & Weißeno, 2021).

Schröder erweitert die klassische Sichtweise der Urteilskompetenz, indem er auf die Rolle von Emotionen und affektiven Dispositionen hinweist, die oft in der Politikdidaktik unterbetont werden. Diese Perspektive eröffnet neue Wege für eine politische Bildung, die Schüler:innen nicht nur mit Fakten und Argumentationsstrukturen ausstattet, sondern sie auch zur Reflexion der eigenen affektiven Reaktionen anregt (Schröder, 2020).

Ethik- und Religionsdidaktik und Urteilskompetenz

Kuld betont, dass Urteilskompetenz in der Ethik- und Religionsdidaktik stark mit der Reflexion von moralischen Dilemmata verbunden ist. Während Ethik die Fähigkeit zur rationalen Auseinandersetzung mit moralischen Fragestellungen fördert, geht es in der Religionsdidaktik zusätzlich um die Verschränkung moralischer Urteile mit religiösen Werthaltungen. Hierbei wird besonders die Methode der Dilemmadiskussion hervorgehoben, die auf der Diskurstheorie und der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit nach Lawrence Kohlberg basiert. Eine zentrale These Kulds ist, dass religiöse Überzeugungen keine moralischen Argumente per se darstellen, sondern vielmehr als Motivation oder Orientierung für ethische Reflexionen dienen (Angele et al., 2022; Kuld, 2021).

Urteilskompetenz in der Geographiedidaktik

In der Geographiedidaktik wird Urteilskompetenz zunehmend unter ethischen Gesichtspunkten betrachtet. Barth (2022) entwickelt derzeit ein Modell, das ethische Urteilsbildung als integralen Bestandteil der geographischen Bildung versteht. Hierbei stehen drei zentrale Dimensionen im Vordergrund:

- Bewertung räumlicher Prozesse und Strukturen: die Beurteilung von Umwelteinflüssen, Stadtentwicklung und globalen Verflechtungen auf Basis wissenschaftlicher Daten.
- Reflexion sozialer und ökonomischer Zusammenhänge: die Analyse globaler Ungleichheiten, Klimawandelfolgen und nachhaltiger Entwicklungsstrategien.
- Normative Urteilsbildung: die ethische Dimension geographischer Entscheidungen, etwa bei der Abwägung zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Umweltverträglichkeit.

Besonders hervorgehoben wird die Rolle der moralischen Impulse, die durch leiblich-sinnliche Wahrnehmung und empathische Auseinandersetzung mit realen Problemen angestoßen werden. Diese stellen eine Brücke zwischen subjektiven Empfindungen und rationaler Reflexion dar und sind für die Förderung einer kritischen Urteilsfähigkeit unerlässlich (Barth, 2022).

Als Fazit lässt sich sagen, dass Urteilskompetenz in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken als eine kognitive und reflexive Fähigkeit definiert wird, die sich durch Multiperspektivität, Begründungsfähigkeit und eine Ausdifferenzierung zwischen Urteilen (z.B. Sach- und Werturteile in der Geschichtsdidaktik) auszeichnet. Während erste Annäherungen an Modelle der Urteilskompetenz aus den verschiedenen Disziplinen primär als eine rationale Fähigkeit betrachteten, zeigen sich in neueren Ansätzen zunehmende Berücksichtigung von emotionalen Faktoren. Somit wird Urteilskompetenz in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken nicht nur als intellektuelle Fähigkeit, sondern auch als eine sozial-kommunikative und ethische Kompetenz verstanden, die Schüler:innen dazu befähigt, sich reflektiert und kritisch an gesellschaftlichen Diskursen zu beteiligen.

2.4.2 Naturwissenschaftliche Perspektive

Die Entwicklung von Urteilskompetenz ist nunmehr auch (implizit) ein zentrales Anliegen der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken, insbesondere in den Fächern Biologie und Chemie. Die Annäherungen an Definitionen und Modelle in den beiden Unterrichtsfächern soll nun im Folgenden skizziert werden, bevor im Anschluss ein Resümee zu Gemeinsamkeiten der beiden gezogen wird.

Fachdidaktik Chemie und Urteilskompetenz

In der Chemiedidaktik wird Urteilskompetenz häufig als Bewertungskompetenz verstanden, die sich auf die Fähigkeit bezieht, chemische Erkenntnisse und deren Anwendungen in gesellschaftlichen Kontexten zu reflektieren. Lühken et al. (2020) betonen, dass eine fundierte Urteilsbildung sowohl fachliche als auch überfachliche Perspektiven integrieren muss, um komplexe Entscheidungsprozesse zu ermöglichen. Das Modell der Urteilskompetenz in der Chemiedidaktik umfasst drei zentrale Bereiche. Die multiperspektivische Beurteilung beschreibt die Fähigkeit, chemische Prozesse und Technologien nicht nur aus einer naturwissenschaftlichen Perspektive, sondern auch unter ökonomischen, gesellschaftlichen und ethischen Gesichtspunkten zu bewerten. Dies erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit Chancen und Risiken chemischer Anwendungen, beispielsweise in Themenfeldern wie nachhaltiger Energiegewinnung oder der Kunststoffproduktion. Die kriteriengeleitete Entscheidungsfindung stellt die Fähigkeit in den Mittelpunkt, anhand geeigneter Bewertungsmaßstäbe fundierte Urteile zu fällen und dabei ökologische, wirtschaftliche und technologische Aspekte abzuwägen. Ein dritter zentraler Bereich ist die Reflexion von Entscheidungsprozessen, die es ermöglicht, chemische Entwicklungen nicht nur zu beurteilen, sondern auch deren gesellschaftliche und wirtschaftliche Folgen kritisch zu hinterfragen. Ein besonderer Schwerpunkt in der Chemiedidaktik liegt auf der Differenzierung zwischen wissenschaftlichen und normativen Aussagen. Lernende sollen lernen, chemische Fakten von subjektiven Bewertungen zu unterscheiden, um Urteile auf eine sachlich fundierte Basis zu stellen.

L. Müller (2021) betont zudem, dass Urteilskompetenz in der Chemiedidaktik untrennbar mit der Reflexion ethischer Verantwortung verbunden ist und Lernende befähigen soll, die gesellschaftlichen Folgen naturwissenschaftlicher Entscheidungen kritisch abzuwägen.

Fachdidaktik Biologie und Urteilskompetenz

In der Biologiedidaktik wird Urteilskompetenz im Kontext bioethischer Fragestellungen sowie gesellschaftlicher Diskussionen zu biowissenschaftlichen Themen diskutiert. Dabei geht es um die Fähigkeit, biologische Fakten mit moralischen, sozialen und politischen Aspekten zu verknüpfen und darauf basierend reflektierte Urteile zu fällen. Müller (2005) definiert Urteilskompetenz in der Biologiedidaktik als eine Kombination aus wissenschaftlichem Verständnis, ethischer Reflexion und kritischer Bewertung naturwissenschaftlicher Entwicklungen. Sie umfasst drei zentrale Teilkompetenzen. Die diskursive Urteilskompetenz beschreibt die Fähigkeit, sich mit verschiedenen wissenschaftlichen und ethischen Argumenten auseinanderzusetzen und alternative Sichtweisen in einen reflektierten Diskurs einzubeziehen. Die rationale Urteilskompetenz bezieht sich auf die Analyse wissenschaftlicher Daten und Theorien, um daraus begründete Urteile abzuleiten und eine klare Trennung zwischen deskriptiven und normativen Aussagen vorzunehmen. Die dritte Teilkompetenz, das

Verantwortungsbewusstsein, beinhaltet die Reflexion der Konsequenzen naturwissenschaftlicher Innovationen und deren langfristige Auswirkungen auf Umwelt und Gesellschaft. Die Biologiedidaktik versteht Urteilskompetenz somit nicht nur als kognitive Fähigkeit, sondern als eine ethisch und gesellschaftlich eingebettete Kompetenz, die Lernende zur Partizipation an wissenschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen befähigt (M. Müller, 2005).

Vergleicht man die Modelle der Urteilskompetenz in der Biologie- und Chemiedidaktik, so ergeben sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch fachspezifische Unterschiede. Beide Disziplinen betonen die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten Urteilsbildung, die sich durch Begründungsfähigkeit, Multiperspektivität und Reflexion der Konsequenzen auszeichnet. Während die Biologiedidaktik einen stärkeren Fokus auf ethische und gesellschaftliche Fragestellungen legt, strukturiert die Chemiedidaktik die Urteilskompetenz stärker im Sinne einer kritischen Bewertung technologischer und umweltbezogener Themen. Beide Fachdidaktiken verfolgen das Ziel, Lernende zu befähigen, wissenschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge reflektiert zu analysieren, differenzierte Urteile zu formulieren und diese mit fundierten Argumenten zu begründen. Urteilskompetenz wird somit als eine Schlüsselkompetenz verstanden, die über das reine Fachwissen hinausgeht und zur verantwortungsbewussten Teilhabe an einer wissenschaftlich-technologisch geprägten Gesellschaft beiträgt.

2.4.3 Ableitungen für die Modellierung von Urteilskompetenz in der EVB

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Urteilskompetenz der unterschiedlichen Fachdidaktiken zeigt trotz fachspezifischer Akzentuierungen gemeinsame Strukturmerkmale. Über alle betrachteten Fachdidaktiken hinweg wird Urteilskompetenz als die Fähigkeit, Urteile begründet, multiperspektivisch und reflexiv zu bilden, verstanden, die fachliche Analysen mit normativen, gesellschaftlichen und zunehmend auch emotionalen Dimensionen verbindet. Während geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer Urteilskompetenz stärker als normativ-diskursive und gesellschaftlich eingebettete Fähigkeit konzipieren, ist sie in den Naturwissenschaften enger an empirische Fakten, kriteriengeleitete Bewertungen und die Differenzierung zwischen deskriptiven und normativen Aussagen gebunden. Für die EVB ergibt sich aus ihrer multidimensionalen und multiperspektivischen Ausprägung die Notwendigkeit, Urteilskompetenz als verschränkte Kompetenz zu modellieren, die naturwissenschaftliche Sachanalysen mit gesellschaftlichen, ethischen und lebensweltlichen Perspektiven integriert und auf konkrete Bewertungs-, Beurteilungs- und Entscheidungssituationen im Alltag ausgerichtet ist.

Die vorliegende Darlegung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da weitere Fachdidaktiken, wie beispielsweise ästhetische, technische oder sportpädagogische Zugänge,

nicht berücksichtigt werden konnten; sie verdeutlicht jedoch das Potenzial einer Fachdidaktiken übergreifenden Perspektive auf Urteilskompetenz, wie sie etwa von Bayrhuber (2017) angedeutet wurde, und markiert ein lohnenswertes Feld für weitere Forschung in der Allgemeinen Fachdidaktik (Vollmer & Rothgangel, 2024).

Die nachfolgende Tabelle soll noch einmal einen Überblick über die Erkenntnisse zum Verständnis der Urteilskompetenz aus anderen Fachdidaktiken bieten und die Ableitungen für das Modell von Urteilskompetenz für die EVB darstellen.

Tabelle 1: Fachdidaktische Perspektiven auf Urteilskompetenz und ihre Bedeutung für die Modellierung von Urteilskompetenz in der EVB (Eigene Darstellung)

	Geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken	Naturwissenschaftliche Fachdidaktiken	Ableitung für die EVB
Zentraler Fokus	gesellschaftliche, historische, politische und ethische Fragestellungen	naturwissenschaftliche Sachverhalte, Technologien und Anwendungen	alltagsnahe Ernährungs- und Konsumentscheidungen an der Schnittstelle von Natur, Gesellschaft und Wirtschaft
Sachdimension	fachlich fundierte Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und Narrativ	empirisch fundierte Analyse naturwissenschaftlicher Fakten und Daten	Verknüpfung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse mit gesellschaftlicher Kontextualisierung
Normative Dimension	zentrale Rolle von Werturteilen, Normen und ethischer Reflexion (z. B. Sach- und Werturteile, moralische Dilemmata)	klare Trennung von Fakten und Bewertungen, zunehmende Berücksichtigung ethischer Verantwortung	explizite Thematisierung von Werten, Zielkonflikten und normativen Orientierungen im Konsum- und Ernährungsalltag
Emotionale Dimension	zunehmend berücksichtigt (z. B. Politikdidaktik)	vorläufig eher implizit, vor allem über Verantwortungsperspektiven	bewusste Reflexion emotionaler und motivationaler Anteile von Urteilsprozessen
Multi-perspektivität	historisch, politisch, ethisch, kulturell	ökologisch, ökonomisch, technologisch	systematische Integration sozialer, kultureller, historischer, ethischer, ökologischer, ökonomischer und

			individueller Perspektiven
Prozess-verständnis	Differenzierung von Sach- und Werturteilen, diskursive Aushandlung	kriteriengeleitete Bewertung und Reflexion von Entscheidungsprozessen	sequenzielle Verschränkung von Bewerten – Urteilen – Entscheiden – (potentiellem) Handeln
Handlungs-bezug	gesellschaftliche Teilhabe, Diskurs- und Argumentationsfähigkeit	Argumentationsfähigkeit Verantwortungsbewusstsein für Folgen naturwissenschaftlicher Innovationen, Förderung des Nachhaltigkeitsverständnisses	Urteilskompetenz als entscheidungs- und handlungsleitend, aber nicht handlungsverpflichtend
Zielperspektive	kritische Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen	verantwortungsvolle Teilhabe an einer wissenschaftlich-technologisch geprägten Gesellschaft	Befähigung zu reflektierten, begründeten und lebensweltlich relevanten Entscheidungen

Die vergleichende Betrachtung fachdidaktischer Verständnisse von Urteilskompetenz zeigt weiters, dass diese weniger als isolierte kognitive Fähigkeit, sondern vielmehr als fachlich situierter, normativ eingebetteter und prozessual strukturierter Kompetenzbereich verstanden wird. Für die EVB ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Urteilskompetenz als integratives, handlungsorientiertes und lebensweltlich verankertes Konstrukt zu modellieren, das fachliche Analyse, normative Bewertung, emotionale Orientierung und begründete Entscheidungsfindung miteinander verschränkt.

2.4.4 Urteilskompetenz zwischen Querschnittsanforderung und fachspezifischem Bildungsauftrag der EVB

Die zunehmende Bedeutung von Urteilskompetenz in aktuellen Bildungsdiskursen ist Ausdruck eines grundlegenden Wandels bildungspolitischer Zielsetzungen. Bildung wird nicht länger primär als Aneignung gesicherten Wissens verstanden, sondern als Befähigung von Lernenden, in einer komplexen, von Unsicherheit, Zielkonflikten und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen geprägten Welt reflektiert, begründet und verantwortungsvoll handeln zu können. Urteilskompetenz nimmt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle ein, da sie die Verbindung zwischen Wissen, Bewertung und Entscheidung herstellt.

Diese Perspektive wird auf internationaler Ebene deutlich im OECD Lernkompass 2030 formuliert. Mit dem Konzept der Student Agency rückt die OECD die Fähigkeit von Lernenden

ins Zentrum, das eigene Leben sowie gesellschaftliche Entwicklungen aktiv mitzugestalten. Der im Lernkompass beschriebene Antizipations-, Aktions- und Reflexionszyklus (kurz AAR) setzt voraus, dass Lernende Situationen bewerten, unterschiedliche Handlungsoptionen abwägen und Entscheidungen im Hinblick auf ihre Folgen reflektieren können (OECD, 2019). Urteilskompetenz erscheint hier nicht als isolierte Einzelfähigkeit, sondern als integraler Bestandteil von Handlungsfähigkeit, Verantwortungsübernahme und gesellschaftlicher Teilhabe.

Diese Art der internationalen Rahmung spiegelt sich in nationalen Lehrplänen in Österreich wider. Im Lehrplan der SEK I wird Urteilskompetenz sowohl fachbezogen – im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt – als auch fächerübergreifend adressiert. Neben Fächern wie Geschichte & Politische Bildung, Geographie & wirtschaftliche Bildung, Kunst & Gestaltung oder Latein wird sie auch im Unterrichtsfach Ernährung & Haushalt sowie in übergreifenden Themenbereichen wie Medienbildung, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung oder Verbraucher:innenbildung angebahnt. Der Lehrplan fordert Lernende explizit dazu auf, Sachverhalte zu analysieren, zu bewerten, zu reflektieren und begründete Entscheidungen zu treffen. Tätigkeiten wie Argumentieren, kritisches Reflektieren medial vermittelter Inhalte, Entscheidungslernen anhand von Fallbeispielen sowie das Bewerten von Ernährungspraxis unter den Orientierungen von Gesundheit und Nachhaltigkeit verweisen im Fachlehrplan Ernährung und Haushalt klar auf intendierte Urteilsprozesse (BMBWF, 2023).

Diese curriculare Breite unterstreicht die Bedeutung von Urteilskompetenz als übergeordnete Querschnittsanforderung zeitgemäßer Bildung. Zugleich birgt sie die Gefahr, Urteilskompetenz primär als allgemeinpädagogische Fähigkeit zu begreifen, deren Entwicklung sich gleichsam automatisch im Zuge fachlichen Lernens vollzieht. Gerade für die EVB greift eine solche Sichtweise jedoch zu kurz.

Ernährung, Konsum und Haushalt sind keine neutralen Wissensdomänen, sondern Totalphänomene alltäglicher Lebensführung (Mauss, 1968), die untrennbar mit normativen Setzungen, Zielkonflikten, emotionalen Bedeutungen und gesellschaftlichen Macht- und Interessensverhältnissen verbunden sind (Angele et al., 2021; Schlegel-Matthies et al., 2022). Bewertungen, Beurteilungen, Urteilsäußerungen und Entscheidungen in diesen Bereichen sind unausweichlich und folgen nicht eindeutigen Richtig-Falsch-Logiken. Urteilskompetenz ist in der EVB daher nicht lediglich eine begleitende oder übergeordnete Fähigkeit, sondern konstitutiver Bestandteil fachlichen Lernens.

Diese fachspezifische Besonderheit wird auch in den Referenzrahmen und Positionspapieren der Fachgesellschaften im deutschsprachigen Raum deutlich. Sowohl der österreichische Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria (kurz EVA) als auch der deutsche Referenzrahmen REVIS sowie die darauf aufbauende neue Standortbestimmung

der Bildungsziele der EVB von Schlegel-Matthies et al. (2022) verankern Urteils- und Entscheidungsprozesse implizit als Bindeglied zwischen Wissen, Bewertung und Handlung. In beiden Rahmenwerken wird fachliche Kompetenz nicht als Beherrschung isolierter Wissensbestände verstanden, sondern als Fähigkeit, Sachinformationen einzuordnen, normative Kriterien zu reflektieren und daraus begründete Urteile und Entscheidungen abzuleiten. Urteilskompetenz fungiert damit als fachinhärente Schlüsselfähigkeit, die den Bildungsauftrag der EVB strukturiert.

Schlegel-Matthies et al. schärfen diese Perspektive, indem sie die EVB explizit als Bildungsbereich positionieren, in dem Lernende befähigt werden sollen, mit Zielkonflikten, Dilemmata und widersprüchlichen Anforderungen umzugehen (Schlegel-Matthies, 2022b, S. 43). Urteilen und Entscheiden werden hier als zentrale fachliche Lernleistungen ausgewiesen, die Sach-, Wert- und Handlungsurteile systematisch miteinander verschränken. Hervorgehoben wird dabei die Einbettung von Urteilen in gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Kontexte.

Eine theoretische Vertiefung dieser fachspezifischen Perspektive liefern Wagner-Kerschbaumer und Angele (2023) in ihrer hermeneutischen Annäherung an ein Modell von Urteilskompetenz für die EVB. Sie argumentieren, dass Urteilskompetenz in der EVB nicht als kontextfreie Metakompetenz verstanden werden kann, sondern eine domänenspezifische Ausprägung besitzt. Urteilen ist demnach kein allgemeiner Denkakkt, sondern abhängig vom Gegenstand, von typischen Dilemmata, von spezifischen Wissensarten sowie von fachlich relevanten Bewertungsmaßstäben (Angele et al., 2021, S. 504–507). Aufgrund der inhärenten Mehrdimensionalität und Mehrperspektivität der EVB-Lernfelder ist Urteilsbildung hier strukturell unvermeidlich.

Wagner-Kerschbaumer & Angele heben hervor, dass Urteile in der EVB mitunter auch emotional, sozial und normativ eingebettet sind. Ernährungs- und Konsumentscheidungen sind sinnlich erfahrbar, biographisch geprägt und kulturell kontextualisiert. Werte besitzen, wie Wagner-Kerschbaumer und Angele (2023) unter Rückgriff auf psychologische und philosophische Theorien verdeutlichen, immer einen emotionalen Kern. Diese emotionalen und sozialen Dimensionen der EVB sind aber mitnichten Störfaktoren des rationalen Urteilens, sondern fachlich konstitutiv für die EVB und ein potenziell konstruktiv nutzbarer Bestandteil des fachlichen Lernens. Eine fachspezifische Urteilskompetenz muss daher über rein kognitive Aspekte hinausgehen und emotionale, soziale und normative Einflussfaktoren explizit berücksichtigen.

Ein weiteres Argument für die Notwendigkeit einer fachspezifischen Urteilskompetenz liegt in der Gefahr der Normativitätsverkürzung. Gerade aufgrund der stark normativen Rahmung von Themen im Bereich der Gesundheit, Nachhaltigkeit oder verantwortungsvollem Konsum besteht

das Risiko, dass Bildungsprozesse in der EVB auf Verhaltenssteuerung oder moralische Belehrung ausgerichtet werden. Ohne explizite Anbahnung von Urteilskompetenz droht eine implizite Indoktrination, bei der „richtige“ Entscheidungen vorgegeben, statt reflektiert begründet werden (Marchand, 2015). Eine systematische Förderung von Urteilskompetenz fungiert hier als Weg, der Lernende dazu befähigt, normative Setzungen zu erkennen, zu hinterfragen und eigenständig zu bewerten.

Zudem ist Urteilskompetenz in der EVB nicht als Ergebnis, sondern als prozesshafte Fähigkeit zu verstehen. Urteilen ist ein sozialer, emotionaler und kognitiver Prozess, der sich kontextabhängig verändert und weiterentwickelt (Plessner, 2011). Ziel schulischer Bildung ist daher nicht die Hervorbringung „richtiger“ Urteile oder Entscheidungen, sondern die Entwicklung der Fähigkeit, Urteilsprozesse bewusst zu gestalten, zu begründen und zu reflektieren.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass Urteilskompetenz in der EVB eine doppelte Verortung besitzt: Sie ist einerseits eine überfachliche Querschnittsanforderung zukunftsfähiger Bildung, andererseits eine fachspezifische Kompetenz, die unmittelbar aus dem Gegenstand der EVB hervorgeht. Ihre Entwicklung kann nicht dem impliziten Lernen durch Fachinhalte oder Querschnittsthemen sowie anderen Fächern überlassen bleiben, sondern erfordert eine gezielte fachdidaktische Anbahnung innerhalb des Fachunterrichts.

Diese doppelte Perspektive hat unmittelbare Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung. Lehrpersonen im Fachbereich der EVB müssen, verkürzt gesagt⁵, über ein reflektiertes Verständnis von Urteilen und Entscheidungsprozessen verfügen, um Lernende bei der Entwicklung fachlicher Urteilskompetenz professionell begleiten zu können. Urteilskompetenz fördern zu können, wird damit zu einer professionellen Kompetenz von Fachlehrpersonen, die den Fachunterricht der EVB in besonderer Weise prägt und deren Förderung im Unterricht zugleich ein zentrales Forschungsdesiderat darstellt.

Wenn Urteilskompetenz als zentrales Ziel fachlichen Lernens in der EVB ausgewiesen ist und ihre Förderung zugleich eine zentrale Dimension professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen darstellt, stellt sich im nächsten Schritt die Frage, wie Urteilskompetenz fachdidaktisch konkretisiert werden kann.

⁵ Der Autorin ist bewusst, dass professionelles Lehrer:innenhandeln nicht darin aufgeht, über eine Kompetenz selbst zu verfügen, um diese auch wirksam vermitteln zu können. Studien zum professionellen Kompetenzmodell von Lehrpersonen zeigen, dass fachliche Kompetenz zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für erfolgreichen Unterricht darstellt. Erst im Zusammenspiel mit fachdidaktischem sowie pädagogisch-psychologischem Wissen kann fachliche Kompetenz lernwirksam werden (Baumert und Kunter (2006); Kunter et al. (2011, S. 55)). Die hier vorgenommene verkürzte Formulierung verweist daher bewusst auf das eigene Verfügen über Urteilskompetenz als erste Voraussetzung professionellen Handelns, ohne die Komplexität professioneller Vermittlungsprozesse zu negieren.

Um Urteilskompetenz nicht lediglich auf einer normativen oder programmatischen Ebene zu verorten, bedarf es einer näheren Bestimmung der kognitiven und handlungsbezogenen Anforderungen, die mit dem Urteilen in der EVB verbunden sind.

Einen Zugang hierzu bieten sogenannte Operatoren der Urteilskompetenz, die beschreiben, welche Denk-, Bewertungs- und Entscheidungsprozesse Lernende im Fachunterricht vollziehen sollen. Sie erlauben es, Urteilskompetenz zu strukturieren, zu analysieren und für Unterricht sowie Lehrer:innenbildung anschlussfähig zu machen. Vor diesem Hintergrund widmet sich das folgende Kapitel der systematischen Betrachtung der Operatoren der Urteilskompetenz in der EVB.

2.5 Operatoren: Zugang zur Modellierung von Urteilskompetenz in der EVB

Dieses Kapitel widmet sich der Frage nach Operatoren als Zugang zur Modellierung von Urteilskompetenz in der Fachdidaktik der EVB. In einem ersten Schritt erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Operatorenbegriff sowie dessen Funktion in kompetenzorientierten Lehr-Lern- und Prüfungsformaten. Darauf aufbauend werden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse deutschsprachige Rahmen- und Positionspapiere zur EVB unter Rückgriff auf theoretische Konzeptionen von Urteilskompetenz nach Angele et al. (2021) und Marchand (2015) untersucht. In einem weiteren Schritt werden bestehende Prüfungsaufgaben aus Österreich (Maturafragen) sowie der kompetenzorientiert formulierte Lehrplan der SEK I analysiert. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) werden die in diesen Dokumenten verwendeten Operatoren systematisch herausgearbeitet und anschließend in die Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001) eingeordnet. Ziel ist es, zu erfassen, welche Operatoren bereits in kompetenzorientierten Dokumenten der EVB verwendet werden und wie diese zur Modellierung von Urteilskompetenz und ihrer Teilkompetenzen beitragen.

2.5.1 Operatoren als didaktisch-analytisches Konzept

Die heute im Bildungsbereich gebräuchliche Verwendung sowie die Forschung an Operatoren gehen heute weitestgehend auf die Entwicklung von Bloom et al. (1956) zurück.

Im Bildungsbereich versteht man unter Operatoren verbale Ausdrücke, die dabei helfen sollen, dass Lernende und Lehrende eine klare Vorstellung davon haben, welche Denkleistungen oder Handlungen erwartet werden, um eine Kompetenz zu erreichen (Reitbrecht & Sorger, 2018). Bloom et al. (1956) gliederten die kognitive Domäne in sechs Stufen, die aufbauend die Komplexität des Denkprozesses widerspiegeln sollen. Die Taxonomie wird dabei häufig in einer pyramidenartigen Abbildung dargestellt, um den hierarchischen Aufbau der einzelnen Stufen visuell darzustellen.

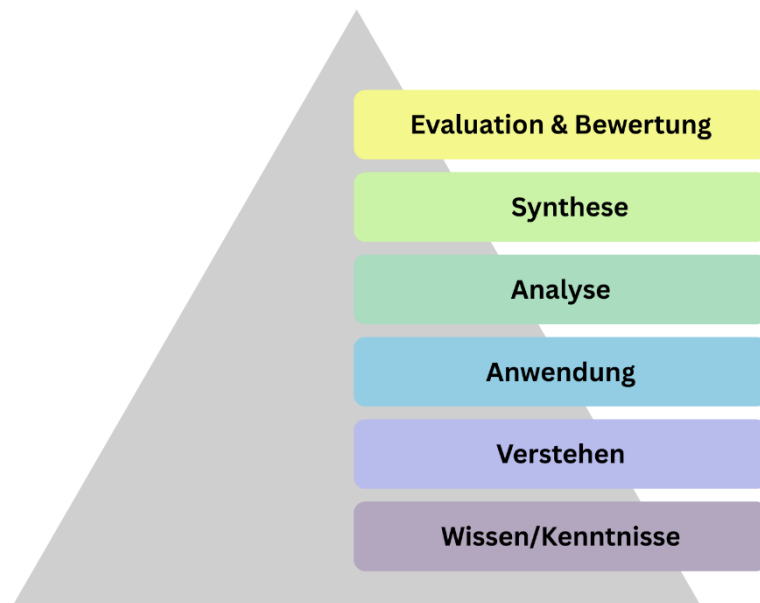


Abbildung 2: Bloom'sche Taxonomie (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bloom et al. (1956))

Anfang des neuen Jahrtausends publizierten Anderson & Krathwohl (2001) eine Revision der Bloom'schen Taxonomie sowie eine Änderung der Nomenklatur, auf Basis von Erkenntnissen der Kognitionswissenschaften (Adams, 2015; Anderson & Krathwohl, 2001). Zentrale Punkte dieser Überarbeitung waren eine Ausrichtung der Taxonomie auf Verben (Tätigkeitsbeschreibungen) und die Änderung der letzten beiden Stufen, die defacto zu einem Tausch geführt haben. So wurde die Synthese durch das Verb „evaluieren“ ersetzt und die Evaluation und Bewertung mit dem Verb „kreieren“ ausgetauscht (Anderson & Krathwohl, 2001).

Die heute in den deutschsprachigen Bildungslandschaften häufig verwendeten Listen der Operatoren (Auflistung transitiver Verben), gehen weitestgehend auf die Publikation von Bloom et al. (1956) sowie deren Überarbeitung durch Anderson und Krathwohl (2001) zurück und sollen eine Unterstützung für Lehrpersonen sein, um Lern- und Leistungserwartungen bei Aufgabenstellungen klar zu formulieren (Angele et al., 2021, E-86).

Diese Listen werden im deutschen Sprachraum (vorrangig Österreich und Deutschland) in sogenannte Anforderungsbereiche, zumeist drei Ebenen, gegliedert. Die Ebene 1 entspricht dabei der *Reproduktion*, Ebene 2 dem *Transfer* und Ebene 3 der *Problemlösung*, der Reorganisation sowie der Reflexion (Reitbrecht & Sorger, 2018).

Diese Stufung in drei Anforderungsbereiche geht auf die Reform des deutschen Schulwesens in den 1970er Jahren zurück und ist im Anschluss an Heinrich Roths (Roth, 1971) systematische Ordnung von Lernzielen nach zunehmender Komplexität kognitiver Lernaufgaben zu verorten (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 1975).

Die Einteilung der kognitiven Operationen soll eine Zunahme der kognitiven Eigenleistung widerspiegeln. Die dargelegte Einteilung in drei hierarchische Stufen bildet zwar die hierarchische Zunahme einer kognitiven Eigenleistung ab, jedoch gehen die einzelnen Autor:innen mit dieser Gliederung nicht von einer Zunahme des Schwierigkeitsgrades der einzelnen Verben aus. Zudem wird auch darauf hingewiesen, dass die in die Anforderungsbereiche eingeteilten Operatoren nicht nur einem einzigen Anforderungsbereich alleine zugeteilt werden, sondern mehrere Ebenen gleichzeitig bedienen können (Abraham & Saxalber, 2016, S. 2).

Mit der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans in der SEK I in Österreich im Jahr 2023 spielen Operatoren nun auch in diesem Bildungsbereich eine wichtige Rolle. Zur Beschreibung der Kompetenzziele in den Lehrplänen und Begleitdokumenten wurden in den einzelnen Unterrichtsfächern, sowie auch Ernährung & Haushalt, entsprechende Operatoren eingesetzt, um transparente Zielvorstellungen und -erwartungen zu kommunizieren (Angele et al., 2023; BMBWF, 2023).

Operatoren spielen somit nicht nur im unterrichtlichen Geschehen, bei der Formulierung von Handlungsanweisungen oder Prüfungs- und Lernaufgaben eine Rolle, sondern auch auf der Ebene der curricularen Entwicklung (Reitbrecht & Sorger, 2018).

2.5.2 Operatoren im curricularen Kontext der EVB in Österreich

Mit Ausrichtung des Bildungssektors auf die Kompetenzorientierung, beginnend mit den frühen 2000er-Jahren, erhielten die Operatoren nach und nach zunehmend mehr Bedeutung, wie zuvor bereits beschrieben. Ausgehend von den PISA-Schulleistungsuntersuchungen hielten die transitiven Verben nach und nach auch Einzug in die schulischen Prüfungsformate und Lehrpläne.

Eine erste wesentliche institutionelle Verankerung erfuhren Operatoren im österreichischen Bildungssystem mit der Einführung der standardisierten Reifeprüfung⁶ bzw. der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in der österreichischen SEK II in den Bildungsbereichen der

⁶ In Österreich können in verschiedenen Schulsystemen Reifeprüfungen, die sogenannte Matura, abgelegt werden (entspricht dem deutschen Abitur). Schüler:innen der BHS legen nach 5 Jahren oder 5 – 7 Semester dauernden Aufbaulehrgängen, am Ende die Reife- und Diplomprüfung ab. Diese Prüfung umfasst eine Doppelqualifikation, die neben dem Zugang zum Hochschulbereich auch den Zugang zu gesetzlich geregelten Berufen ermöglicht. Die Reife- und Diplomprüfung setzt sich dabei aus bis zu sieben Prüfungsteilen zusammen, welche 3 – 4 standardisierte bzw. nichtstandardisierte schriftliche Prüfungen mit entsprechenden Wahlmöglichkeiten, 2 – 3 nichtstandardisierte, kompetenzorientierte mündliche Teilprüfungen mit diversen Wahlmöglichkeiten sowie die Abfassung einer Diplomarbeit inklusive Präsentation und Diskussion beinhaltet (BMBF, 2023). Schüler:innen der AHS legen hingegen seit dem Schuljahr 2014/15 die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung ab, welche aus dem Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), deren Präsentation und Diskussion, sowie schriftlichen und mündlichen Prüfungen (analoge Zusammenstellung zur BHS-Matura) besteht.

Allgemeinbildende höhere Schulen (kurz AHS) und Berufsbildende höhere Schulen (kurz BHS) im Schuljahr 2015/16.

Im Zuge einer Bildungsreform wurden für jene maturablen Unterrichtsfächer, in denen keine bundesweit standardisierten Aufgabenstellungen vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (kurz BMBWF) vorgegeben waren, fachbezogene Richtlinien erarbeitet. Diese enthalten Vorgaben zur Erstellung kompetenzorientierter Prüfungsaufgaben, zur Entwicklung von Themenpools sowie exemplarische Aufgabenstellungen und richten sich an Lehrpersonen, die mündliche Reife- bzw. Diplomprüfungen abnehmen (Binder et al., 2012).

Für das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung (kurz HÖK), welches in der österreichischen AHS in der Oberstufe an Wirtschaftskundlichen Gymnasien (WIKU) als Pflichtgegenstand im Ausmaß von bis zu vier Wochenstunden unterrichtet werden kann (BMBWF, 2023), wurde bereits im Jahr 2012 vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Frauen unter der Leitung von Dachtler-Freiler, ehemalige Fachinspektorin für den Bereich der AHS des Stadtschulrates Wien, die Handreichung *„Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Haushaltsökonomie und Ernährung. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben“* herausgegeben (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2019; Dachtler-Freiler, 2012).

Basierend auf Publikationen des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) zur Qualitätssicherung des Abiturs, wurden in der österreichischen Leitlinie für Lehrkräfte zur kompetenzorientierten Reifeprüfung unter anderem eine Tabelle für in Maturaaufgaben infrage kommende Verben inklusive Formulierungsvorschlägen und exemplarische Zuordnung zu den einzelnen Anforderungsdimensionen angeführt (BMBWF, 2019, 23 ff). In dem Material für Lehrpersonen wird darauf hingewiesen, dass die Arbeit mit Operatoren bereits während des Unterrichts und in Arbeitsaufträgen bei der Vorbereitung auf die Matura verwendet werden soll (BMBWF, 2019, S. 23).

Damit wird ihre Funktion über den Prüfungsbereich hinaus auf die Unterrichtsgestaltung ausgeweitet. Operatoren werden folglich als Steuerungsinstrumente verstanden, mit deren Hilfe Lernprozesse strukturiert und kognitive Anforderungen differenziert gestaltet werden können.

Die Bedeutung der Operatoren für die EVB wird unter anderem durch den Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung Austria (EVA) unterstrichen. Dieser legt fest, dass Schüler:innen nicht nur Wissen über Haushalt, Ernährung und Konsum erwerben, sondern auch lernen sollen, dieses Wissen kritisch zu hinterfragen, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen (Thematisches Netzwerk Ernährung [TNE], 2018).

Dementsprechend erfordert die Unterrichtsgestaltung den gezielten Einsatz spezifischer Operatoren, die über die bloße Reproduktion von Wissen hinausgehen und stattdessen kognitive Eigenleistungen wie „analysieren“, „bewerten“, „vergleichen“, „reflektieren“ und „entscheiden“ in den Mittelpunkt stellen.

Diese Entwicklung wird auch in der Fachdidaktik Ernährung von Angele et al. (2021) hervorgehoben. Die Autorinnen betonen, dass Operatoren nicht nur die kognitive Komplexität von Aufgabenstellungen steuern, sondern auch als fachdidaktische Instrumente zur Förderung einer fachlichen Entscheidungs-, Handlungs- und Urteilskompetenz dienen (Angele et al., 2021, S. 157).

Insbesondere für die Unterrichtsfächer HÖK und EH bedeutet dies, dass Lernaufgaben nicht nur darauf abzielen sollten, Fachwissen zu vermitteln, sondern auch zur Reflexion über nachhaltigen Konsum, ethische Ernährung und die Auswirkungen des eigenen Handelns auf Umwelt und Gesellschaft anregen.

Ebenso wie das BMBWF (2019) plädieren Angele et al. (2021) für eine konsequente Einbindung der Operatoren bereits in die Unterrichtsplanung, um den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, sich unter anderem kritisch mit relevanten Themen auseinanderzusetzen und fundierte Entscheidungen zu treffen (Angele et al., 2021, S. 412).

Ein wichtiger erster Schritt in der Standardisierung und Systematisierung von Operatoren im Fachbereich EVB in Österreich war – wie bereits skizziert – die Integration entsprechender Verben in die Leitlinien für die kompetenzorientierte Reifeprüfung im Unterrichtsfach HÖK bereits 2012.

Die vom BMBWF (2019) später herausgegebenen und von Fachexpert:innen entwickelten Matura-Richtlinien für das Unterrichtsfach orientieren sich dabei an den in den naturwissenschaftlichen Fächern üblichen drei Anforderungsbereichen – Reproduktion, Transfer und Reflexion – und weisen den einzelnen Bereichen spezifische Operatoren zu. Während die erste Anforderungsstufe vorwiegend Operatoren wie „benennen“, „beschreiben“ oder „wiedergeben“ umfasst, erfordern die höheren Stufen anspruchsvollere kognitive Leistungen, wie sie durch Operatoren wie „analysieren“, „begründen“, „bewerten“ oder „argumentieren“ ausgedrückt werden (BMBWF, 2019).

Ein weiterer entscheidender Faktor im fachdidaktischen Diskurs ist die Rolle der Operatoren im Kontext der EVB als ganzheitliches Bildungsziel. Der deutsche Referenzrahmen „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“, kurz REVIS (Heseker et al., 2005) und die anknüpfende neue „Standortbestimmung zur Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung“ (Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 5) heben hervor, dass in der Ernährungs- und Verbraucherbildung nicht nur kognitive, sondern auch soziale und affektive Kompetenzen gefördert werden sollen. Operatoren, wie „reflektieren“, „bewerten“ und „begründen“, die

immer wieder in den Bildungszielen angeführt sind, unterstützen dabei die Entwicklung einer kritischen Ernährungs-, Gesundheits- und Konsumkompetenz, die für mündige Entscheidungen im Alltag unerlässlich ist. Dies bedeutet, dass die Arbeit mit Operatoren nicht nur auf Prüfungsanforderungen in der EVB beschränkt bleibt, sondern ein zentrales Element der Förderung von Kompetenzentwicklung im Allgemeinen und näherhin auch für die Anbahnung und Förderung von Urteilskompetenz darstellt (Schlegel-Matthies et al., 2022).

Mit Beginn einer systematischen Verwendung von transitiven Verben zur Kompetenzbeschreibung, den Operatoren, in den Rahmen-, Positionspapieren und Leitlinien der EVB werden diese weit über die fachliche Prüfungskultur hinaus genutzt. Sie stellen ein wesentliches Instrument zur Förderung einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit den zentralen Themen der EVB dar und werden bereits in der Planung von Lernzielen als auch in Lernsettings selbst eingesetzt und prägen somit das Lernen im Fach mit.

Die institutionelle und fachliche Verbindlichkeit der zuvor genannten Referenzen legitimiert die Auswahl für die qualitative Inhaltsanalyse, die im folgenden Kapitel vorgestellt wird und sich auf Operatoren konzentriert, welche die Urteilskompetenz anbahnen und fördern.

2.5.3 Identifikation urteilsbezogener Operatoren in der EVB: Dokumentenanalyse

Ziel dieses Kapitels ist die Darstellung der methodischen Vorgehensweise sowie der Ergebnisse der qualitativen, strukturierenden Inhaltsanalyse zu Operatoren, die in zentralen curricularen, bildungspolitischen und fachdidaktischen Dokumenten zur Förderung von Urteilskompetenz im Fachbereich angeführt werden. Damit wird die Forschungsfrage (Teil der Forschungsfrage 1) beantwortet, welche Operatoren Urteilskompetenz im Kontext der EVB konstituieren. Die Ergebnisdarstellung fokussiert auf die identifizierten Operatoren, ihre funktionale Systematisierung sowie ihre Verteilung über unterschiedliche kognitive Anforderungsstufen im Sinne der etablierten Taxonomien (Anderson & Krathwohl, 2001). Eine fachdidaktische und kritische Einordnung der Ergebnisse erfolgt im anschließenden Diskussionsteil.

Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse bilden 18 ausgewählte Dokumente bzw. entsprechende Textausschnitte aus Rahmenpapieren (Schlegel-Matthies, 2022a; TNE, 2018), der neue, kompetenzformulierte Lehrplan der österreichischen Mittelschule (SEK I) und der entsprechende Passus der Rechtsverordnung zum Unterrichtsfach EH (BMBWF, 2023), sowie die dazugehörigen Lehrplankommentare (Angele et al., 2023). Integriert in die qualitative Analyse wurden auch die standardisierten Prüfungsaufgaben für das Maturafach HÖK der AHS (Binder et al., 2012). Zur Analyse hinzugezogen wurden auch definitorische Texte, die der Autorin der vorliegenden Arbeit in einem ersten Schritt zur Definition von entsprechenden Operatoren dienten (Gröblichhoff, 2013; TAMAS, 2010) und Textpassagen zu theoretischen bzw. empirischen Zugängen zur Urteilskompetenz im Fachbereich, die bereits kompetenzorientierte Formulierungen enthalten (Angele et al., 2021; Marchand, 2015).

Insgesamt wurden 209 Fundstellen von Operatoren in den genannten Definitions-, Rahmen- und curricularen Papieren identifiziert, die einem der definierten Operatorencodes zu unterschiedlichen Phasen oder Prozessstufen der Urteilskompetenz bzw. den Taxonomiestufen nach Anderson und Krathwohl (2001) zugeordnet werden konnten. Codiert wurden sowohl explizit genannte Operatoren als auch sinngleiche Denkhandlungen, sofern diese eindeutig einer Operatorendefinition zugeordnet werden konnten (vgl. Anhang, Kap. 10.1: Ergebnisse der Dokumentenanalyse: identifizierten Operatoren zur Förderung der Urteilskompetenz in der EVB).

Die Strukturierung der identifizierten Operatoren sowie deren Zuordnung zu den einzelnen Taxonomiestufen bzw. Phasen der Anbahnung und Entwicklung von Urteilskompetenz wird im nachfolgenden Codebaum der qualitativen Inhaltsanalyse zusammenfassend visualisiert.

Codes		209
1_wahrnehmen		8
1_beobachten		3
2_erkunden/recherchieren/verstehen	=	4
3_anwenden		25
3_vergleichen		4
4_differenzieren (+)	=	7
4_Informationen vernetzen, verknüpfen, synthetisieren (+) (+) (+)	=	34
5_begründen (+)	=	18
5_(be-)urteilen und bewerten (+)	=	32
5_reflektieren		18
6_Entscheidung fällen		6
6_Folgen abschätzen/antizipieren		6
UK EVB - Operatoren Definition		44
Sets		0
Set 1		0

Abbildung 3: Codebaum der Operatorenanalyse zur Urteilskompetenz (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Die qualitative, strukturierende Analyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) orientierte sich bei der Bildung der Codes an der Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001). Sie zeigt, dass die in den untersuchten Dokumenten identifizierten Operatoren alle kognitiven Anforderungsstufen abdecken.

Die herausgearbeiteten Operatoren reichen von wahrnehmungs- und erkundungsbezogenen Tätigkeiten über analytische und bewertende Denkhandlungen bis hin zu entscheidungs- und handlungsorientierten Operationen. Bereits auf dieser heruntergebrochenen Ebene wird deutlich, dass Operatoren höherer kognitiver Anforderungsstufen im Kontext der Anbahnung von Urteilskompetenz einen wesentlichen Anteil der Fundstellen ausmachen. Insbesondere Operatoren der Analyse-, Bewertungs- und Reflexionsebene treten in allen untersuchten

Dokumenttypen regelmäßig auf. Demgegenüber sind Operatoren niedrigerer kognitiver Stufen, zum Beispiel solche der Wahrnehmung oder Beobachtung, deutlich seltener vertreten.

Die 209 identifizierten Fundstellen verteilen sich ungleichmäßig über die einzelnen kognitiven Anforderungsstufen. Operatoren der ersten und zweiten Stufe („Wahrnehmen“, „Beobachten“, „Erkunden“/„Recherchieren“) machen gemeinsam nur einen geringen Anteil der Gesamtfundstellen aus. Sie erfüllen überwiegend eine vorbereitende Funktion –im Sinne des Verständnisses von Urteilskompetenz nach Angele et al. (2021) und Marchand (2015) - indem sie die Erfassung relevanter bzw. Vernetzung von Informationen ermöglichen. Diese genannten sind jedoch selten Zieloperatoren in curricularen Zielbeschreibungen oder Prüfungsaufgaben.

Demgegenüber entfallen deutlich mehr Fundstellen auf Operatoren der mittleren und höheren kognitiven Stufen. Operatoren der „Anwendung“ und des „Vergleichens“ sind regelmäßig vertreten, während insbesondere die Operatoren der Analyseebene, etwa das „Differenzieren“ sowie das „Vernetzen“, „Verknüpfen“ und „Synthetisieren von Informationen“, einen substanziellen Anteil der Fundstellen ausmachen. Den größten Anteil stellen Operatoren der Urteilskompetenz der „Bewertungs- und Reflexionsebene“, gefolgt von entscheidungsorientierten Operatoren wie dem „Abschätzen von Folgen“ oder dem „Treffen begründeter Entscheidungen“ dar.

Die Darstellung der numerischen Fundstellenverteilung dient hierbei ausschließlich der deskriptiven Veranschaulichung diskursiver Schwerpunkte in den analysierten Dokumenten. Die Häufigkeiten werden nicht als Maß für Bedeutung oder Wirksamkeit einzelner Operatoren interpretiert, sondern als Hinweis auf die relative Gewichtung unterschiedlicher kognitiver Anforderungen innerhalb der normativen Steuerungsdokumente.

Die folgende Abbildung stellt die codierten Operatoren der Urteilskompetenz in einer Code-Matrix (Auszug aus MAXQDA 2024) dar und erlaubt einen vergleichenden Überblick über deren Auftreten in den untersuchten Dokumenten.

Codesystem	Schlegel-Matthies et al. Bildungsziele 1-5	Schlegel-Matthies et al. bildungsziele 6-10	TNE-plakat_nov17-druck	Lehrplan_HÖK_STand2025	Operatoren_AHS Matura_HÖK	Lehrplan(NEU)_Ernaehrung-und-Haushalt-Mittelschule (1)	LP-Kommentar-EH-Sek-I (1)	SUMME
1_wahrnehmen		2	1		3	1		8
1_beobachten						1		3
2_erkunden/recherchieren/verstehen			2			1		4
3_anwenden	1	3	6		6	5	3	25
3_vergleichen					2	1		4
4_differenzieren (+)		1	2					7
4_Informationen vernetzen, verknüpfen	1				4	7	2	34
5_begründen (+)	2	5	11	1	8	1	4	18
5_(be-)urteilen und bewerten (+)	1		3		6	5	2	32
5_reflektieren	10	6	2		1	4	1	18
6_Entscheidung fällen	4	5	1		1	2	1	6
6_Folgen abschätzen/antizipieren			1			2	1	6
UK EVB - Operatoren Definition	1							44
SUMME	20	22	29	1	31	30	14	209

Abbildung 4: Code-Matrix-Browser der codierten Operatoren zur Urteilskompetenz (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Über die deskriptive Verteilung hinaus lassen sich die herausgearbeiteten Operatoren funktional entlang eines mehrphasigen Urteilsprozesses strukturieren, wie er in der Literatur zur Urteilskompetenz beschrieben wird (Angele et al., 2021, S. 506; Marchand, 2015, S. 291–301).

Diese Sichtweise auf die Entwicklung von Urteilskompetenz in einem mehrphasigen Prozess erlaubt es, die Operatoren, im Sinne von Performanzermöglichung der Urteilskompetenz, nicht als isolierte Einheiten, sondern als aufeinander bezogene Bausteine eines kognitiven Prozesses zu verstehen.

In einer ersten Ebene finden sich Operatoren, die der Erfassung urteilsrelevanter Informationen dienen. Dazu zählen insbesondere „wahrnehmen“, „beobachten“ sowie „erkunden“ bzw. „recherchieren“.

Operator	Definition	Anzahl der Fundstellen	Relevanz in den Rahmenpapieren (REVIS-neu, EVA)	Vorkommen im LP Mittelschule im UF E&H	Vorkommen in Maturaufgaben HÖK	Beispiele für Aufgaben oder Bildungsziele aus dem LP, LP-Kommentar oder Maturaufgaben
1_Wahrnehmen	Selbständiges bemerken, erkennen und einordnen von Veränderungen / Hinweisen (Leufgen et al., 2020)	8	EVA, REVIS	Ja	Ja	„Zusammenhänge zwischen Ernährungsgewohnheiten, Gesundheit und psychischem Wohlbefinden wahrnehmen und beschreiben“ (Binder et al., 2012, S. 13)
1_Beobachten	Systematische Wahrnehmung von Sachverhalten und Situationen (Leufgen et al., 2020)	2	---	Ja	Nein	„ Beobachten , Gewinnen von Erkenntnissen und Ziehen von Schlüssen sowie der Erwerb von Wissen über Begriffe, Strukturen und Zusammenhänge sind wesentliche Schritte naturwissenschaftlichen Lernens.“ (BMBWF, 2023)
2_Erkunden / Recherchieren	Gezieltes Suchen nach Informationen aus verschiedenen Quellen, um ein grundlegendes Verständnis für ein Thema zu entwickeln (Angele et al., 2021, E-60)	4	EVA	Ja	NEIN	„Dabei setzen sie sich mit den Handlungsfeldern Ernährung, Gesundheit und Verbraucher/innenbildung auseinander und erfahren sich als selbstwirksam (u.a. durch Recherchieren , fachlich adäquate Nutzung digitaler Medien, kritisches Reflektieren von medial vermittelten Inhalten, Experimentieren, Analysieren, Argumentieren, Verkosten, Bearbeiten von Fallbeispielen, soziales Handeln)“ (BMBWF, 2023)

Abbildung 5: Operatoren der Urteilskompetenz in EVB-Dokumenten – Taxonomiestufen 1 und 2 (Eigene Darstellung)

Diese Operatoren treten neben den Maturaufgaben (Binder et al., 2012) auch in curricularen Rahmenpapieren (Schlegel-Matthies, 2022a; TNE, 2018) und dem Lehrplan der österreichischen Mittelschule zum Unterrichtsfach EH auf (BMBWF, 2023) und sind dort häufig in Zusammenhang mit der Erschließung von Sachverhalten oder der Auseinandersetzung mit Informationsquellen verankert. Ihre Funktion liegt in der Vorbereitung weiterführender Denkhandlungen, oder mit den Worten von Marchand: in der Vernetzung von Informationen zu „mentalenen Konstrukten“ (Marchand, 2015, S. 295), nicht jedoch in der eigentlichen Urteilsäußerung selbst.

Eine zweite, zentrale Ebene wird durch Operatoren der „Analyse“ gekennzeichnet. Hierzu zählen insbesondere „vergleichen“, „differenzieren“ sowie das „Vernetzen“, „Verknüpfen“ und „Synthetisieren von Informationen“.

Operator	Definition	Anzahl der Fundstellen	Relevanz in den Rahmenpapieren (REVIS-neu, EVA)	Vorkommen im LP Mittelschule im UF E&H	Vorkommen in Maturaufgaben HÖK	Beispiele für Aufgaben oder Bildungsziele aus dem LP, LP-Kommentar oder Maturaufgaben
3_Anwenden	einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen (Binder et al., 2012; Detjen et al., 2012, S. 55)	25	EVA, REVIS	Ja	Ja	„Qualitätskriterien von Produkten und Dienstleistungen in Hinblick auf Nachhaltigkeit und Gesundheit beschreiben und anwenden .“ (Angele et al., 2023, S. 7)
3_Vergleichen	Gemeinsamkeiten und Unterschiede gewichtend einander gegenüberstellen und ein Ergebnis bzw. Fazit formulieren. (Sitte, 2011)	4	---	Ja	Ja	„ Vergleichen Sie die Veränderungen der Haushaltsausgaben beider Jahre in Prozent. Erklären Sie, wie sich die Konsumgewohnheiten in den letzten fünf Jahren verändert haben. Geben Sie mögliche Gründe an und begründen Sie Ihre Meinung.“ (Binder et al., 2012, S. 33)
4_Differenzieren	Unterscheidung zwischen verschiedenen Aspekten (TAMAS, 2010)	7	EVA, REVIS	NEIN	NEIN	„Hilfs- und Unterstützungsangebote zur Rechtsdurchsetzung kennen, differenzieren und nutzen.“ (Schlegel-Matthies, 2022, S. 112)
4_Informationen vernetzen, synthetisieren, verknüpfen	Verbindung von Informationen und Wissensbeständen und verschiedenen Wissensarten aus verschiedenen Bereichen (Hochschulrektorenkonferenz, 2013)	34	EVA, REVIS	Ja	Ja	„Die erfassten Themenbereiche sollen Eigenerfahrung mit Alltagsbezug und Gesellschaftsrelevanz verknüpfen .“ ((Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen/15.02.2024; StF: BGBl. II Nr. 185/2012/15.02.2024; StF: BGBl. II Nr. 204/2024/05.02.2025)

Abbildung 6: Operatoren der Urteilskompetenz in EVB-Dokumenten – Taxonomiestufen 3 und 4 (Eigene Darstellung)

Diese Operatoren sind in allen untersuchten Dokumenttypen vertreten und weisen vergleichsweise hohe Fundstellenzahlen auf. Sie ermöglichen es, Informationen in Beziehung zu setzen, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen und komplexe Sachverhalte strukturiert zu durchdringen. In funktionaler Hinsicht nehmen diese Operatoren eine Scharnierposition zwischen der Informationsaufnahme und der eigentlichen Urteilsbildung ein und stehen in der Definition nach Marchand (2015) in einer Zwischenposition von Vernetzungs- und Positionierungskompetenz.

Die eigentlich sichtbarwerdende Urteilsbildung vollzieht sich in einer nächsten Phase, die durch Bewertungs- und Reflexionsoperatoren geprägt ist. Zu dieser Gruppe zählen insbesondere „begründen“, „beurteilen“, „bewerten“ und „reflektieren“.

Operator	Definition	Anzahl der Fundstellen	Relevanz in den Rahmenpapieren (REVIS-neu, EVA)	Vorkommen im LP Mittelschule im UF E&H	Vorkommen in Maturaufgaben HÖK	Beispiele für Aufgaben oder Bildungsziele aus dem LP, LP-Kommentar oder Maturaufgaben
5_Begründen / Argumentieren	Sachverhalte auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten bzw. kausale Beziehungen von Ursachen und Wirkung zurückführen (Binder et al., 2012)	18	EVA, REVIS	Ja	Ja	„Erstellen Sie mit Hilfe der beiden Tabellen der Statistik Austria (siehe Beilage 1 und 2) ein Stabdiagramm (Excel) für die Jahre 2004/05 und 2009/10. Ordnen Sie die unter Punkt 1 definierten Begriffe Ihrem Diagramm zu und begründen Sie Ihre Entscheidung.“ (Binder et al., 2012, S. 33)
5_(Be-)urteilen und Bewerten	zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil nach Prüfung des Sachverhaltes bzw. unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen (Binder et al., 2012)	32	EVA, REVIS,	Ja	Ja	„Die Grundlagen bedarfsgerechter Ernährung benennen und das eigene Ess- und Trinkverhalten bewerten .“ (Angele et al., 2023, S. 6)
5_Reflektieren	Im Umgang mit Material und Quellen reflektiert arbeiten und das erzielte Ergebnis in Bezug mit der gewählten Verfahrensweise setzen (Sitte, 2011)	18	EVA, REVIS,	Ja	Ja	„Einflüsse auf Ernährungsgewohnheiten (u. a. kulturelle, religiöse, soziale und geografische) reflektieren .“ (Angele et al., 2023, S. 6)

Abbildung 7: Operatoren der Urteilskompetenz in EVB-Dokumenten – Taxonomiestufe 5 (Eigene Darstellung)

Diese Operatoren sind in sämtlichen analysierten Dokumenten explizit verankert und weisen insgesamt die höchste Dichte an Fundstellen auf. Sie markieren jene kognitive Ebene, auf der Informationen nicht nur verarbeitet, sondern anhand von Kriterien geprüft, gewichtet und zu einem begründeten Urteil verdichtet werden sowie in der Performanz sichtbar und im Sinne Marchands Definition eindeutig der Stufe der Positionierungskompetenz (Marchand, 2015, S. 297) zugeordnet werden können. Die qualitative Inhaltsanalyse zeigt, dass diese Operatoren den Kern der Urteilskompetenzanbahnung im EVB-Kontext bilden.

Ergänzt wird der Urteilsprozess durch eine weitere eher handlungsorientierte Phase, die durch Operatoren wie „Folgen abschätzen“, „antizipieren“ und „Entscheidungen fällen“ gekennzeichnet ist.

Operator	Definition	Anzahl der Fundstellen	Relevanz in den Rahmenpapieren (REVIS-neu, EVA)	Vorkommen im LP Mittelschule im UF E&H	Vorkommen in Maturaufgaben HÖK	Beispiele für Aufgaben oder Bildungsziele aus dem LP, LP-Kommentar oder Maturaufgaben
6_Folgen abschätzen / Antizipieren	Vorhersage möglicher Konsequenzen (Detjen et al., 2012, S. 57)	6	EVA, REVIS,	Ja	Ja	„die Tragweite von Konsumententscheidungen in Bezug auf vertragliche Verpflichtungen einschätzen .“ (Schlegel-Matthies, 2022, S. 112)
6_Entscheidungen fällen	Auswahl einer Lösung basierend auf Argumenten (Detjen et al., 2012, 35 ff)	6	---	Ja	Ja	„Ernährungs entscheidungen qualitäts- und genussorientiert treffen und begründen.“ (Angele et al., 2023, S. 6)

Abbildung 8: Operatoren der Urteilskompetenz in EVB-Dokumenten – Taxonomiestufen 6 (Eigene Darstellung)

Diese Operatoren treten seltener auf als Bewertungsoperatoren, sind jedoch in allen zur Inhaltsanalyse herangezogenen Dokumententypen auffindbar. Sie kennzeichnen den Übergang von der Urteilsbildung zur Entscheidungsfindung und erweitern Urteilskompetenz um eine zukunfts- und handlungsbezogene Dimension bzw. im Sinne Marchands – um die Navigationskompetenz (2015, S. 297–299).

Die Synthese der Ergebnisse der qualitativen, strukturierenden Inhaltsanalyse verdeutlicht, dass Urteilskompetenz in der EVB nicht durch einzelne bzw. isoliert zu betrachtende Operatoren, sondern sich viel eher durch das Zusammenspiel mehrerer Operatoren bzw. Operatorengruppen auszeichnet. Während wahrnehmungs- und erkundungsbezogene Operatoren eine notwendige vorbereitende Funktion erfüllen – wie im Sinne des Verständnisses von Vernetzungskompetenz nach Marchand (2015) – sind diese Operatoren („wahrnehmen“, beobachten, „erkunden“, „recherchieren“, „verstehen“) für sich genommen nicht hinreichend, um Urteilskompetenz in ihrer Performanz alleine auszubilden.

Konstitutiv für performante, urteilskompetente Äußerungen von Lernenden in der EVB sind jene Operatoren, die der „Analyse“, „Bewertung“ und „Reflexion“ zugeordnet werden können. Insbesondere das „Vergleichen“, „Differenzieren“ und „Vernetzen“ von Informationen sowie das „begründete Bewerten“ und „Reflektieren“ von Sachverhalten oder Situationen treten in den untersuchten Dokumenten konsistent und dokumentübergreifend auf. Entscheidungsorientierte Operatoren („Folgen abschätzen“, „Entscheidungen treffen“) ergänzen diese Kernoperatoren, indem sie die Überführung begründeter Urteile in konkrete Handlungsentscheidungen ermöglichen.

Die folgende Abbildung zeigt die Wortwolke der codierten Operatoren in den untersuchten Texten.

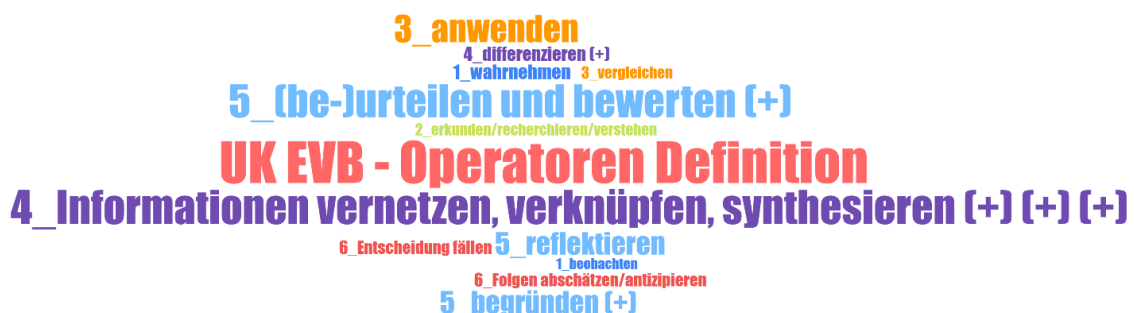


Abbildung 9: Wortwolke zu codierten Operatoren der Urteilskompetenz (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Die Annäherung an die Operatoren der Urteilskompetenz in der EVB in der qualitativen, strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024b) zeigt, dass Urteilskompetenz in der EVB in den untersuchten Rahmenpapieren (Schlegel-Matthies et al., 2022; TNE, 2018), Lehrplänen (BMBWF, 2023) und Begleitdokumenten (Angele et al., 2023) sowie Prüfungsdokumenten (Binder et al., 2012) primär über Operatoren höherer kognitiver Anforderungsstufen der Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001) adressiert wird. Dominant sind dabei Operatoren der „Analyse“, „Bewertung“ und „Reflexion“, während wahrnehmungs- und erkundungsbezogene Operatoren überwiegend vorbereitende Funktionen übernehmen. Urteilskompetenzanbahnung über Operatoren wird als kognitiv strukturierter

Prozess modelliert, der auf dem „Vergleichen“, „Vernetzen“, „Bewerten“ und „Begründen“ von Informationen basiert und in der „Antizipation“ und „Entscheidungsfindung“ kulminiert.

Diese Fokussierung ist theoretisch anschlussfähig an das Verständnis sowie die fachdidaktische Umsetzung von Urteilskompetenzanbahnung bei Angele et al. (2021) sowie Marchands empirische Ausführungen zur Urteilskompetenz in der Verbraucher:innenbildung (2015). Diese konzipieren Urteilskompetenz als anspruchsvolle geistige Leistung, die über aufbauende Prozesse lehr- und lernbar ist.

Die Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung und Operatoren erfordert zugleich eine Auseinandersetzung mit der im schulischen Kontext vielfach geäußerten Kritik an Performanzmessungen.⁷

Durch die zuvor herausgearbeiteten Operatoren werden insbesondere jene Aspekte der Urteilskompetenz und ihrer Performanz in Lernaufgaben operationalisiert, die sprachlich explizierbar, taxonomisch einordnungsfähig und prüfungspraktisch bewertbar sind.

Normative, affektive und ambivalente Dimensionen von Urteilsprozessen, die bereits weiter oben skizziert wurden, bleiben demgegenüber implizit. Operatoren erfassen überwiegend kognitive Aspekte von Urteilsbildung.

Diese Reduktion könnte durch die Linearität operatorenbasierter Prozessmodelle verstärkt werden. Eine Anführung einer Abfolge von „Analysieren“, „Bewerten“ und „Entscheiden“ in einer Lerneinheit zur Urteilskompetenzförderung legt ein schrittweises, zielgerichtetes Verständnis von Urteilsbildung nahe, das der tatsächlichen Komplexität bzw. Widersprüchlichkeit von Urteilsprozessen nur begrenzt gerecht wird.

Im Kontext standardisierter Prüfungsformate, wie zum Beispiel der Matura in Österreich, zeigt sich eine strukturelle Verschiebung hin zu formal bewertbaren Begründungs- und Bewertungsleistungen, wodurch schwer prüfbare Aspekte wie Ambiguitätstoleranz (Marchand, 2015, S. 199) oder die innere Aushandlung von Wertkonflikte, die für die Urteilskompetenz von zentraler Bedeutung sind (Marchand, 2015, S. 299), marginalisiert werden.

Die Forschungsfrage F1, welche Operatoren Urteilskompetenz ausmachen, soll hier kurz, aber differenziert, beantwortet werden: Für Urteilskompetenz sind nicht einzelne Operatoren direkt zu nennen, sondern ein Zusammenspiel spezifischer Denkhandlungen, insbesondere „Analyse-, Bewertungs- und Reflexionsoperatoren“ („(be-)urteilen“, „bewerten“, „Informationen vernetzen“, „Informationen verknüpfen“, „synthetisieren“, „begründen“, „reflektieren“).

⁷ Angesprochen werden hier die in der bildungstheoretischen Kritik an u.a. PISA und vergleichbaren Performanzmessungen vielfach thematisierten Engführungen von Bildung auf messbare Kompetenzperformanzen. Wie zum Beispiel Biesta (2010) herausarbeitet, werden komplexe Bildungsprozesse dabei auf jene Leistungen reduziert, die sich standardisieren, quantifizieren und vergleichen lassen, während schwer messbare, aber bildungstheoretisch zentrale Dimensionen, wie sie für die Entwicklung von Urteilskompetenz wichtig sind, z.B.: Urteilskraft, Verantwortungsübernahme oder ethische Reflexion, strukturell marginalisiert werden.

Gleichzeitig sind für die stufenweise Anbahnung auch nieder- und höherrangige Operatoren wichtig, welche in der Auseinandersetzung mit den Rahmenpapieren (Schlegel-Matthies et al., 2022; TNE, 2018) und den kompetenzorientierten Lehrplänen (BMBWF, 2023) und Begleitpapieren (Angele et al., 2023) in der qualitativen, strukturierenden Inhaltsanalyse zum Vorschein gekommen sind („wahrnehmen“, „beobachten“, „recherchieren“, „erkunden“, „verstehen“, „anwenden“ sowie „Folgen abschätzen“, „antizipieren“, „Entscheidungen fällen“). Zugleich zeigt die vorläufige Auseinandersetzung mit der Theorie der Urteilskompetenzentwicklung sowie in diesem Zusammenhang stehenden Operatoren auch, dass Urteilskompetenz bzw. eine urteilskompetente Performanz nur partiell abgebildet werden kann.

Operatoren strukturieren Lernaufgaben, definieren Urteilskompetenz jedoch nicht vollständig. Die Dokumentenanalyse zeigt vielmehr, dass bislang vor allem kognitive Aspekte der Urteilskompetenz operationalisiert sind, während weitere Facetten, etwa emotionale oder soziale Dimensionen, in den untersuchten Materialien deutlich weniger explizit berücksichtigt werden.

2.6 Verbraucher:innenbildung als fachdidaktischer Kontext zur Förderung von Urteilskompetenz

Die Verbraucher:innenbildung spielt eine zentrale Rolle in der allgemeinen Bildung und zielt darauf ab, Individuen zu befähigen, informierte, reflektierte und nachhaltige Konsumententscheidungen zu treffen. Während sie sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz geschichtlich gesehen unterschiedlich entwickelt und institutionalisiert hat, verbindet sie gemeinsame Herausforderungen: die curriculare Verankerung, die Berücksichtigung ethischer und sozialer Aspekte sowie die Förderung der Urteilskompetenz als zentrale Bildungsaufgaben. Da Konsumententscheidungen nicht nur individuelle, sondern auch gesellschaftliche Konsequenzen haben, gewinnt die Verbraucher:innenbildung besonders im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und der Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) an Bedeutung. (Nachhaltiger) Konsum setzt auch die Fähigkeit voraus, sich kritisch mit komplexen ethischen, sowie ökologischen, sozialen und ökonomischen Fragestellungen auseinanderzusetzen (Schlegel-Matthies, 2022b, S. 41).

Da sich die vorliegende Arbeit im Kontext der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) verortet, ist eine Einordnung der Verbraucher:innenbildung im deutschsprachigen Raum erforderlich. Ziel dieses Kapitels ist es nicht, eine umfassende bildungspolitische Analyse zu leisten, sondern jene strukturellen Rahmenbedingungen herauszuarbeiten, die für die Förderung von Urteilskompetenz im Kontext (nachhaltigen) Konsums relevant sind.

2.6.1 Verbraucher:innenbildung im D-A-CH-Raum

In Deutschland bildet der KMK-Beschluss zur Verbraucherbildung von 2013 den zentralen bildungspolitischen Referenzrahmen (Kultusministerkonferenz [KMK], 2013). Verbraucherbildung ist in Deutschland Teil der Allgemeinbildung und zielt auf die Befähigung zu informierten, reflektierten und nachhaltigen Konsumententscheidungen. Thematisch umfasst sie unter anderem Finanzen und Marktgeschehen, Ernährung und Gesundheit, Medienkompetenz sowie nachhaltigen Konsum (Heseker et al., 2005; KMK, 2013; Schlegel-Matthies et al., 2022). Die konkrete Umsetzung variiert aufgrund der föderalen Struktur zwischen den Bundesländern. Verbraucherbildung ist teils als Leitperspektive (z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016) teils als Querschnittsaufgabe oder Bestandteil einzelner Fächer verankert. Damit bestehen unterschiedliche strukturelle Bedingungen für die curriculare Ausgestaltung und Operationalisierung von Konsum- und Urteilskompetenzen. Unterstützungsstrukturen wie der Verbraucherzentrale Bundesverband (Verbraucherzentrale Bundesverband [vzbv], o.J.) flankieren diese Implementierung, ohne jedoch eine bundesweit einheitliche Verbindlichkeit herzustellen (H. Müller, 2025).

In Österreich ist Verbraucher:innenbildung curricular insbesondere in der SEK I über Trägerfächer wie Ernährung und Haushalt sowie Geographie und wirtschaftliche Bildung verankert (BMBWF, 2023). Mit dem kompetenzorientierten Lehrplan 2023 zählt die Verbraucher:innenbildung zu den „übergreifenden Themen“ und adressiert ökonomische, rechtliche sowie nachhaltigkeitsbezogene Aspekte von Konsumententscheidungen (BMBWF, 2023). Der Grundsatzterlass zur Wirtschafts- und Verbraucher:innenbildung (Grundsatzterlass Wirtschafts- und Verbraucher:innenbildung, 2015/BMBF-28.747/0007-I/6/2015) betont dabei die fächerübergreifende Vermittlung entsprechender Kompetenzen. In der SEK II zeigt sich jedoch eine weniger systematische Integration, insbesondere im allgemeinbildenden höheren Schulwesen.

In der Schweiz ist Konsumentenbildung integraler Bestandteil der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und im Lehrplan 21 curricular verankert (BNE-Konsortium COHEP, 2013; Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016). Eine zentrale Rolle übernimmt das Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH), das ökonomische, ökologische und soziale Perspektiven auf Konsum miteinander verknüpft (Bender, 2013). Konsumententscheidungen werden hier explizit als reflexive Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Folgen konzipiert.

Im D-A-CH-Raum ist eine curriculare Verankerung von Verbraucher:innen- bzw. Konsumentenbildung, die überwiegend fächerübergreifend angelegt und nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen sind integriert. Die institutionellen Unterschiede betreffen vor allem Grad und Verbindlichkeit der Umsetzung. Für die vorliegende Arbeit ist dabei

entscheidend, dass Verbraucher:innenbildung in allen drei deutschsprachigen Kontexten auf die Befähigung zu reflektierten Konsumententscheidungen abzielt und damit strukturell an die Förderung von Urteilskompetenz anschließt, wenngleich deren konkrete Operationalisierung curricular unterschiedlich ausgestaltet ist.

Tabelle 2 systematisiert die institutionellen Verankerungen, maßgeblichen Referenzdokumente, Unterstützungsstrukturen sowie zentrale Herausforderungen der Verbraucher:innenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Sie dient der analytischen Verdichtung der Kontextbedingungen, innerhalb derer auch die Förderung von Urteilskompetenz curricular verortet ist.

Tabelle 2: Verbraucher:innenbildung im deutschsprachigen Raum – Überblick (Eigene Darstellung)

Aspekt	Deutschland	Österreich	Schweiz
Institutionelle Verankerung	Verankerung durch KMK-Beschluss 2013; Umsetzung uneinheitlich auf Länderebene	Verankerung als übergreifendes Thema in den Pflichtschulen; in der SEK II nur in gewählten BMHS-Typen und dem Unterrichtsfach HÖK in der AHS Oberstufe (WIKU) in der SEK I im UF EH	Verankerung über den Lehrplan21; Konsumbildung als Teil der übergreifenden Bildung über BNE
Rahmen- und Positionspapiere	KMK Beschluss von 2013 sowie REVIS (Heseker et al., 2005; Schlegel-Matthies et al., 2022)	Lehrplan für die Pflichtschulen SEK I (BMBWF, 2023) und EVA(TNE, 2018)	Lehrplan 21(D-EDK, 2016)
Ausgewählte Unterstützungsprojekte	VBZV und die Länderausführungen der VBZV, cLEVER-Projekt in Baden-Württemberg (Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Technische Universität Berlin, o.J.)	Konsumtentfragen.at(Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz [BMSGPK] und CoCo-Lab (Österreichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum, o.D.)	education21.ch sammelt zu Bildungsinhalten von BNE: Projekte, Workshops und Impulsveranstaltungen sowie Stundenplanungen und Escape-Rooms ((Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren [EDK], o.D.)
Herausforderungen	fehlende verbindliche Implementierung, ungleiche Umsetzung in den Bundesländern	begrenzte Lehrer:innenausbildung, geringe Verbindlichkeit in der SEK II	starke Wirtschaftsorientierung

2.6.2 Nachhaltige Verbraucher:innenbildung und Urteilskompetenz

Die enge Verbindung von Verbraucher:innenbildung und BNE führt dazu, dass Konsum nicht primär als individuelle Entscheidung, sondern als gesellschaftlich eingebettete Praxis mit normativen, ökologischen und politischen Implikationen verstanden wird. Für die Analyse von Urteilskompetenz ist dies insofern relevant, als Urteilsprozesse unter Bedingungen von Zielkonflikten, Unsicherheit und multiplen Wertbezügen erfolgen.

Entsprechend wird Verbraucher:innenbildung in aktuellen Konzepten nicht als Verhaltensschulung, sondern als Befähigung zur reflektierten Urteils- und Entscheidungsbildung unter Bedingungen von Komplexität, Unsicherheit und Zielkonflikten konzipiert (Marchand, 2015, S. 118–119; Schlegel-Matthies et al., 2022).

Innerhalb der BNE lassen sich jedoch unterschiedliche paradigmatische Akzentuierungen identifizieren, die für die Verbraucher:innenbildung unterschiedliche Konsequenzen haben. Während ein erzieherisch-normativer Ansatz (BNE 1) auf die Vermittlung als nachhaltig bewerteter Verhaltensweisen zielt, rückt ein kritisch-reflexiver Ansatz (BNE 2) Kontroversität, Perspektivenvielfalt und eigenständige Urteilsbildung in den Mittelpunkt, ohne bestimmte Konsumpraktiken normativ vorzugeben (Fexer & Hippe, 2024).

Während der erzieherische Ansatz häufig für seine tendenzielle Überwältigung der Lernenden kritisiert wird (Beutelsbacher Konsens aktualisiert in der so genannten Frankfurter Erklärung (2015)) sieht der reflexive Ansatz Verbraucher:innen als mündige Subjekte, die durch wissenschaftlich fundierte Diskurse zu informierten Entscheidungen kommen. BNE 2 rückt also die Frage der Urteilskompetenz in den Mittelpunkt der Verbraucher:innenbildung.⁸

Gerade vor dem Hintergrund kontroverser gesellschaftlicher Debatten um Nachhaltigkeit, Verantwortung und dem Spannungsfeld zwischen individuellen und gesellschaftlichen bzw. politischen Handlungsräumen von Konsum (Hellmann, 2019, S. 20–22) erscheint die Untersuchung von Urteilsbildungsprozessen im Rahmen von Themen der Verbraucher:innenbildung als ein zentraler Forschungsgegenstand für die Unterrichtsforschung. Die Idee eines nachhaltigen Konsums ist eng mit gesellschaftlichen, politischen aber auch individuellen Faktoren verknüpft. Konsumententscheidungen haben weitreichende ökologische und soziale Auswirkungen, deren Tragweite für Individuen nur begrenzt überblickbar ist.

⁸ Der Beutelsbacher Konsens ist nicht nur ein zentraler Referenzrahmen der politischen Bildung (Wehling (2024, S. 23–31), sondern auch in der EVB fachlich etabliert. Er dient hier als fachdidaktischer Orientierungsmaßstab für den Umgang mit Normativität, Kontroversität und Wertefragen, insbesondere im Kontext nachhaltigkeitsbezogener Konsumententscheidungen (Angele et al. (2021, S. 44); Schlegel-Matthies (2022d, S. 94). In der fachdidaktischen Diskussion wird er herangezogen, um Lernarrangements zu legitimieren, die Urteilsbildung, Reflexivität und die Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Positionen fördern, ohne Lernende zu überwältigen oder bestimmte Wertungen unreflektiert zu setzen. Eine weitergehende Ausführung erfolgt an dieser Stelle nicht, da der Konsens als vorausgesetzter fachlicher Bezugsrahmen dient und nicht Gegenstand der empirischen Untersuchung ist.

Empirische Studien deuten jedoch darauf hin, dass individuelle Konsumententscheidungen nur bedingt zu gesamtgesellschaftlichen Veränderungen beitragen bzw. dass strukturelle Rahmenbedingungen einen ebenso großen, wenn nicht größeren Einfluss haben (Berbryan et al., 2025; Bürger et al., 2024; Fexer & Hippe, 2024; Hellmann, 2019).

Bildungsprozesse zu nachhaltigem Konsum erfordern aus fachdidaktischen Gründen eine Reduktion von Komplexität angepasst an die Lernniveaus der Zielgruppe. Problematisch wird die didaktische Transformation jedoch dort, wo Komplexitätsreduktion in Lernsettings zu einer normativen Verkürzung führt, nachhaltiger Konsum einseitig dargestellt und ökonomische sowie politische Verantwortungszusammenhänge ausgeblendet werden.

Insbesondere ‚rezeptartige‘ Vorgaben, die Konsumententscheidungen in vereinfachte Richtig-Falsch-Kategorien überführen, laufen Gefahr, Nachhaltigkeit als moralisch eindeutiges Handlungsfeld zu inszenieren und damit die Ambivalenz nachhaltiger Konsumententscheidungen zu verdecken (Marchand, 2015, S. 118–120).

Normativ verengte Lernarrangements können bei Lernenden Widerstand oder Resignation hervorrufen, insbesondere dann, wenn Bildungsangebote als bevormundend oder indoktrinierend wahrgenommen werden.

Marchand weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass nachhaltiger Konsum durch Unsicherheit, Zielkonflikte und widersprüchliche Anforderungen gekennzeichnet ist und daher nicht über Verhaltensvorgaben, sondern über die Förderung reflektierter Urteilskompetenz erschlossen werden sollte (Marchand, 2015, S. 226).

Auch de Haan betont, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht auf die Erziehung zu richtigem Handeln zielen darf, sondern Lernende dazu befähigen muss, in offenen, komplexen und normativ umstrittenen Situationen eigenständig zu handeln (Haan, 2008, S. 36).

Nachhaltiger Konsum stellt nicht nur ein inhaltlich komplexes, sondern zugleich ein ethisch anspruchsvolles Spannungsfeld dar. Die Auseinandersetzung mit nachhaltigen Konsumententscheidungen ist durch Zielkonflikte, Unsicherheiten und normative Ambivalenzen geprägt und erfordert daher die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven abzuwägen und begründete Urteile zu entwickeln (Marchand, 2015). Fragen rund zu nachhaltigen Konsum sind zugleich eine besondere Herausforderung für die Förderung von Urteilskompetenz, eröffnen aber auch ein zentrales Lernfeld für deren Entwicklung.

Urteilskompetenz im Kontext von Nachhaltigkeit wird in der EVB nicht als eindimensionale Fähigkeit verstanden, sondern als mehrdimensionale Kompetenz, die unterschiedliche, miteinander verschränkte Kompetenzbereiche integriert (Angele et al., 2021; Wagner-Kerschbaumer & Angele, 2023). Dazu zählen:

- fachliche Urteilskompetenz, die Wissen über Nachhaltigkeit, Konsum sowie gesellschaftliche, politische und rechtliche Rahmenbedingungen umfasst (TNE, 2018),

- ethische Urteilskompetenz, die die Reflexion moralischer Aspekte des Konsums und das Abwägen konkurrierender Werte und Normen einschließt (Angele et al., 2021; Schlegel-Matthies, 2022a), (Angele et al., 2021; Angele et al., 2022; Schlegel-Matthies, 2022b, S. 41)
- soziale Urteilskompetenz, die die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und Interessen entlang globaler Wertschöpfungsketten ermöglicht (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2022; Taube et al., 2024; TNE, 2018)
- emotionale Urteilskompetenz, die den Umgang mit Unsicherheiten, Widersprüchen und Ambiguitäten nachhaltiger Urteils- und Entscheidungsprozesse betrifft (Haan, 2008; Marchand, 2015, S. 199; Prote, 2024)

Die Einbeziehung emotionaler Dimensionen in Bildungsprozesse ist hierbei von Bedeutung, da Emotionen die Wahrnehmung, Verarbeitung und Bewertung von Nachhaltigkeitsproblemen maßgeblich beeinflussen und sowohl motivierend als auch hemmend wirken können, so Prote (2024). Ein reflektierter Umgang mit Emotionen kann Lernende darin unterstützen, Unsicherheiten auszuhalten, eigene Positionen zu selbstwirksam entwickeln und sich aktiv mit komplexen Konsumfragen auseinanderzusetzen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich auf Basis aktueller fachdidaktischer Forschungsarbeiten verschiedene didaktische Zugänge identifizieren, die gezielt auf die Förderung von Urteilskompetenz ausgerichtet sind. Dazu zählen unter anderem Dilemma-Diskussionen zur Förderung reflexiver Abwägungsprozesse (Angele et al., 2022; Woltran, 2020), narrative Zugänge zur Entwicklung von Empathie und Perspektivenwechsel (Nussbaum, 1992; Prote, 2024), Simulations- und Planspiele zur Erfahrung komplexer Entscheidungszusammenhänge unter Einbezug individueller und struktureller Faktoren (Brahm et al., 2022) sowie digitale Formate wie *Reflectories*⁹, die multiperspektivische Reflexionsprozesse in interaktiven Entscheidungsszenarien unterstützen (Prote, 2024).

Die Verbraucher:innenbildung als auch BNE bzw. BNK stehen vor der Herausforderung, nachhaltigen Konsum weder auf individuelle Verantwortung zu verkürzen noch Verantwortung vollständig auf politische oder wirtschaftliche Akteur:innen zu verlagern. Vielmehr gilt es in den Kontexten, Lernarrangements zu gestalten, die eine kritische, reflexive und zugleich partizipative Urteilshaltung fördern.

An dieser Stelle setzt das vorliegende Forschungsprojekt im Bereich der Unterrichtsforschung an, indem es empirisch untersucht, wie Urteilsbildungsprozesse in schulischen Lernsettings der

⁹ Reflectories sind interaktive Lernangebote, in denen Lernende in eine kurze Geschichte eingebunden werden und wiederholt Entscheidungen zu nachhaltigkeitsbezogenen Fragestellungen treffen. Die Entscheidungen beeinflussen den weiteren Verlauf der Geschichte und machen unterschiedliche Perspektiven sowie mögliche Folgen des Handelns unmittelbar sichtbar Schröfer (o.D.)

EVb angestoßen, begleitet und reflektiert werden können. Die qualitative Ausrichtung der empirischen Unterrichtsforschung ermöglicht es dabei, subjektive Deutungen, emotionale Bezüge sowie argumentative Aushandlungsprozesse der Lernenden differenziert zu rekonstruieren (siehe *Stundenbild zu Unterrichtssetting* im Anhang, Kap. 10.5).

3 Forschungsdesign und Methodologie: Design-Based Research

Design-Based Research (kurz DBR) hat sich als eine Methodologie zur Erforschung und Entwicklung innovativer Bildungsansätze etabliert. Im Gegensatz zu traditionellen experimentellen Forschungsansätzen verfolgt DBR das Ziel, theoretische Erkenntnisse mit praktischer Anwendung zu verbinden. Dabei werden Bildungsinterventionen in realen Lernumgebungen entwickelt, getestet und iterativ verbessert (Design-Based Research Collective, 2003; Bakker, 2018; Perez Cortez & Warr, 2021).

In diesem Forschungsprojekt dient DBR als übergeordneter methodologischer Rahmen zur Untersuchung und Weiterentwicklung der Förderung von Urteilskompetenz in der EVB im schulischen Setting.

Zur fundierten Einordnung dieses Forschungsansatzes werden im Folgenden zunächst die theoretischen Grundlagen von DBR dargestellt. Daran anschließend wird die spezifische Ausrichtung des DBR-Ansatzes im vorliegenden Forschungsprojekt erläutert sowie auf die damit verbundenen Potenziale und Herausforderungen für die Untersuchung eingegangen.

3.1 Forschungsparadigma des DBR-Ansatzes

DBR ist ein interdisziplinäres Forschungsparadigma, das seine Wurzeln in der Bildungsforschung, der Designwissenschaft und der kognitiven Psychologie hat. DBR wurde als Reaktion auf die Kritik an isolierten Laborstudien entwickelt, die oft nur begrenzte Aussagekraft für reale Bildungssettings besitzen (Bakker, 2018).

Charakteristisch ist die Verbindung explorativer Entwicklungsarbeit mit empirischer Forschung: Theoriebildung erfolgt dabei in enger Verschränkung mit der praktischen Implementierung und Erprobung von Lehr-Lern-Arrangements (Schmiedebach & Wegner, 2021). Entsprechend werden in DBR pädagogische Designs bzw. „Bildungsinterventionen“¹⁰ selbst zum Gegenstand der Forschung, in iterativen Entwicklungszyklen unter Einbindung von Praxisakteur:innen weiterentwickelt und zugleich darauf ausgerichtet, kontextbezogene, übertragbare theoretische Erkenntnisse zu generieren (Euler, 2014b, S. 17–19).

Ein zentraler theoretischer Bezugspunkt ist die von Arthur Bakker (2018) herausgearbeitete Doppelausrichtung von DBR. DBR fungiert einerseits als methodologischer Rahmen für Theoriebildung, indem theoretische Konzepte aus der systematischen Gestaltung und Analyse praktischer Anwendungen hervorgehen. Andererseits ist DBR als interaktiver Designprozess

¹⁰ Der in der internationalen DBR-Literatur verwendete Begriff der *Intervention* bezieht sich nicht auf experimentelle Eingriffe, sondern auf die theoriegeleitete Gestaltung und Weiterentwicklung pädagogischer Designs in authentischen Praxiszusammenhängen. Im deutschsprachigen Diskurs wird hierfür häufig auch von Gestaltungsprozessen oder Prototypen gesprochen (Design-Based Research Collective (2003); Euler et al. (2014)).

angelegt, der die kontinuierliche Anpassung und Weiterentwicklung pädagogischer Designs in realen Kontexten organisiert (Bakker, 2018). Diese Doppelfunktion unterstreicht den hybriden Charakter von DBR, der sowohl auf wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung als auch auf die Entwicklung praxisrelevanter Lösungen zielt.

Kennzeichnend für DBR ist zudem die kooperative Ausrichtung. Forschung wird nicht als einseitiger Transfer von Wissenschaft in Praxis verstanden, sondern als gemeinsamer Erkenntnisprozess zwischen Forschenden und Bildungspraktiker:innen. Während Wissenschaftler:innen theoretisches Wissen und methodische Expertise einbringen, tragen Bildungspraktiker:innen Erfahrungswissen zu konkreten Unterrichtssettings und deren Realisierbarkeit bei (Euler, 2014b, S. 21). Diese Zusammenarbeit unterstützt die Identifikation praxisrelevanter Problemstellungen und erhöht die Anschlussfähigkeit der entwickelten Lösungen im schulischen und unterrichtlichen Kontext.

Aufgrund der Verbindung von Entwicklungsarbeit und Forschung stellt sich DBR zugleich der Anforderung, wissenschaftliche Strenge und praktische Anwendbarkeit methodisch abzusichern.

Euler et al. (2014) sowie McKenney und Reeves (2014) verweisen hierbei auf Qualitätskriterien, die sich gegenüber klassischen experimentellen Studiendesigns teilweise anders akzentuieren. Die Kriterien lassen sich gebündelt als (1) prozessuale Transparenz und Nachvollziehbarkeit, (2) theoretisch-empirische Plausibilität sowie (3) Praxisrelevanz und Übertragbarkeit fassen. Transparenz wird insbesondere durch die systematische Dokumentation aller Phasen des iterativen Forschungsprozesses, von der Problemidentifikation über Entwicklung und Erprobung bis zur Evaluation, gewährleistet (Euler, 2014b, S. 35). Plausibilität ist gegeben, wenn die entwickelten Designs theoriegeleitet hergeleitet und empirisch gestützt sind (McKenney & Reeves, 2014, S. 142). Praxisrelevanz erfordert, dass die Ergebnisse einen nachvollziehbaren Mehrwert für Bildungspraxis bieten und die entwickelten Lösungen an realen Anforderungen ausgerichtet sind, was wiederum eine enge Kooperation mit Praxisakteur:innen voraussetzt (Euler, 2014b). Wegen der Kontextspezifik von DBR zielt der Ansatz darauf, Erkenntnisse in Form von Gestaltungs- bzw. Design-Prinzipien so aufzubereiten, dass sie für vergleichbare Kontexte adaptierbar werden (Euler, 2014b).

Die Sicherung dieser Qualitätsanforderungen erfolgt in DBR typischerweise über einen mehrstufigen Evaluationsprozess. McKenney und Reeves (2014) nennen hierzu unter anderem Expert:innenbewertungen zur theoretischen Fundierung, Pilotierungen zur Prüfung der Umsetzbarkeit sowie Feldstudien zur Erprobung unter realen Bedingungen (McKenney & Reeves, 2014, S. 144). Insgesamt ermöglichen diese Qualitätskriterien, die Balance zwischen wissenschaftlicher Exaktheit und praktischer Umsetzbarkeit in DBR-Projekten zu halten und die

Wissensgenese aus iterativen Designprozessen systematisch abzusichern. (McKenney & Reeves, 2014).

Zusätzlich spielt die Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse eine wesentliche Rolle. Obwohl DBR stark kontextgebunden ist, sollten die entwickelten Design-Prinzipien nicht nur für das spezifische Untersuchungssetting gültig sein, sondern auch auf vergleichbare Kontexte übertragbar gemacht werden. Dies geschieht durch die Ableitung von übergeordneten Gestaltungsprinzipien, die in anderen Bildungskontexten adaptiert und weiterentwickelt werden können (Euler, 2014b).

Zur Sicherstellung dieser Qualitätskriterien wird in der DBR-Forschung ein mehrstufiger Evaluationsprozess angewandt. McKenney und Reeves (2014) schlagen verschiedene Methoden vor, darunter Expertenbewertungen zur theoretischen Fundierung, Pilotstudien zur ersten Einschätzung der Umsetzbarkeit sowie umfassende Feldstudien, die die Wirksamkeit der Interventionen in realen Bildungskontexten prüfen. Diese Evaluationsstrategien tragen dazu bei, die wissenschaftliche Strenge von DBR zu wahren, ohne dabei die Praxisrelevanz zu vernachlässigen.

Die Kombination dieser Qualitätskriterien ermöglicht es, die Balance zwischen wissenschaftlicher Exaktheit und praktischer Umsetzbarkeit in DBR-Projekten zu gewährleisten. Im Kontext des vorliegenden PhD-Projekts dienen sie als methodologische Leitlinien für die Entwicklung, Implementierung und Evaluierung von Bildungsinterventionen im Bereich der Urteilskompetenz in der EVB.

3.2 DBR als Forschungsansatz

Im PhD-Projekt wird DBR (Euler et al., 2014) als übergeordnete Rahmenmethodologie eingesetzt, um die Förderung von Urteilskompetenz im Fachbereich EVB im schulischen Setting zu untersuchen. DBR bietet hierfür einen geeigneten Zugang, da er die systematische Entwicklung, Erprobung und Weiterentwicklung pädagogischer Designs in realen Praxiszusammenhängen mit theoriegeleiteter Forschung verbindet.

DBR ermöglichte es, ein praxisrelevantes Unterrichtsarrangement zur Förderung von Urteilskompetenz iterativ zu entwickeln, empirisch zu erproben und auf Grundlage von Rückmeldungen aus der Praxis zu evaluieren und Ausblicke für eine Weiterentwicklung zu geben. Zugleich eröffnete der Ansatz die Möglichkeit, aus diesem Entwicklungsprozess theoretische Erkenntnisse und Design-Prinzipien abzuleiten, die über das konkrete Setting hinaus anschlussfähig sind.

Im Folgenden wird dargestellt, wie der DBR-Ansatz im Rahmen des Forschungsprojekts umgesetzt wurde und welche methodologischen Potenziale, Herausforderungen und Begrenzungen sich aus der Durchführung ergeben haben. Diese reflexive Rückschau dient der

Einordnung des DBR-Ansatzes als methodologischer Rahmen der Arbeit und bildet die Grundlage für die anschließende detaillierte Darstellung der empirischen Methoden und Ergebnisse.

Die Abbildung nachfolgend visualisiert den Aufbau des Forschungsprozess des vorliegenden DBR-Projekts zur Förderung der Urteilskompetenz in der EVB.

Ausgangspunkt bildet ein identifiziertes Praxisproblem, das sowohl aus einer fachlichen Forschungslücke zur Urteilskompetenz als auch aus einem fachdidaktischen Entwicklungsbedarf an geeigneten Lernarrangements für den Unterricht resultiert.

Die Abbildung verdeutlicht die Abfolge zentraler Forschungsphasen: von der Problemanalyse über die Zieldefinition bis hin zum iterativen Design- und Erprobungsprozess, und macht die zyklische Verzahnung von Entwicklung, Erprobung, Analyse und Re-Design sichtbar. Der Designprozess integriert dabei theoretische Wissensbestände und praxisbezogene Rückmeldungen und mündet in von der Praxis und Theorie gestützte Design-Prinzipien sowie Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis. Die einzelnen Phasen werden im Folgenden erläutert.

Design Based Research – PhD-Forschungsprojekt „Urteilskompetenz in der EVB“

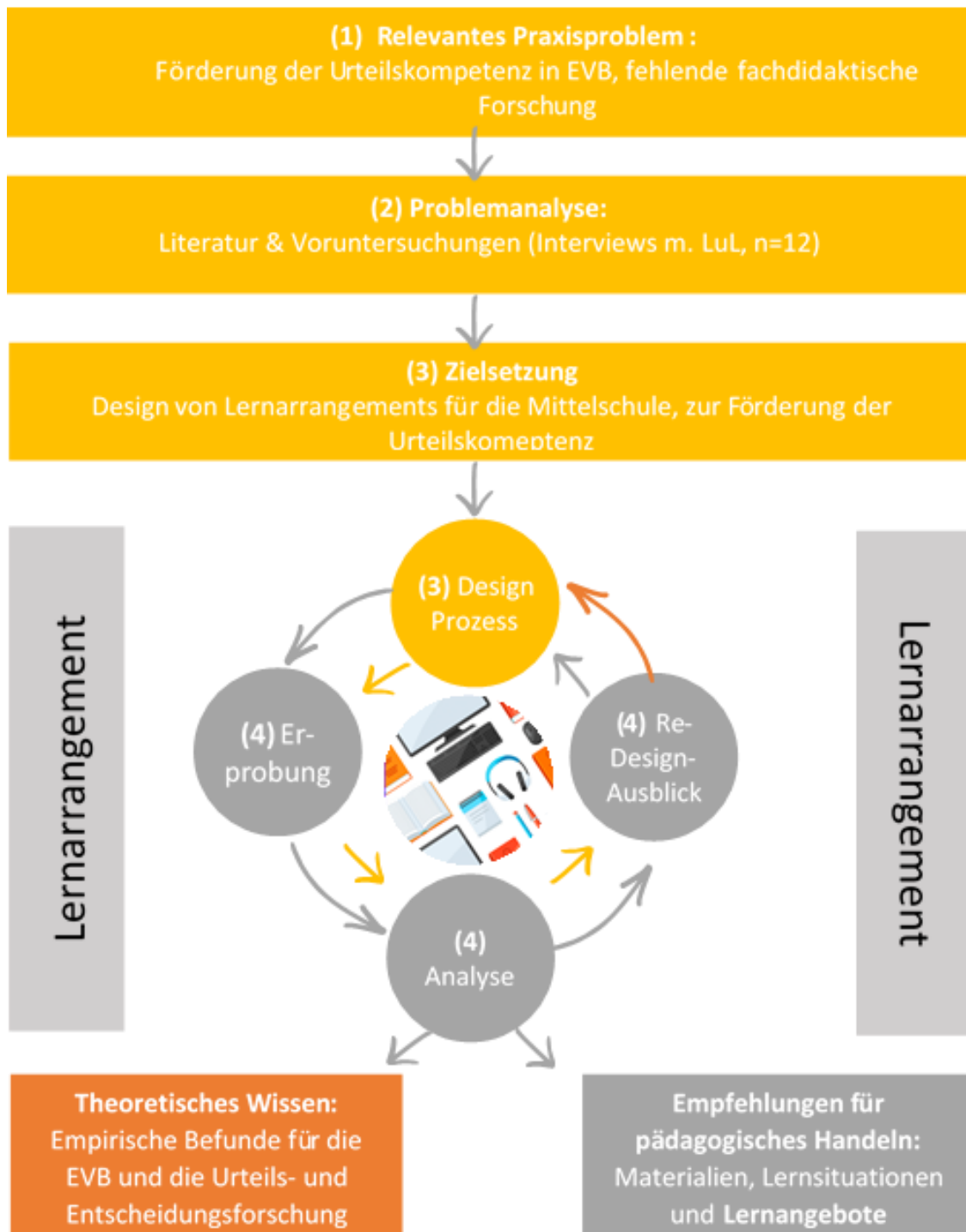


Abbildung 10: Design-Based Research im PhD-Forschungsprojekt (Eigene Darstellung in Anlehnung an Scheersoi und Tessartz (2019))

Phase 1 – Identifikation des Praxisproblems

Der Ausgangspunkt dieses Forschungsprojekts ist die Feststellung, dass es bisher nur wenige empirische Studien zur gezielten Förderung von Urteilskompetenz im Kontext der EVB gibt (Marchand, 2015; Woltran, 2020; Pfeffer, 2023;). Gleichzeitig besteht ein fachdidaktischer Bedarf, diese Kompetenz im Unterricht gezielt anzubahnen, um Schüler:innen zu befähigen, reflektierte und begründete Entscheidungen in Konsum- und Ernährungssituationen zu treffen, nicht zuletzt durch die kompetenzorientierte Ausrichtung des Lehrplans in der SEK I und der Forderung in den österreichischen Lehrplänen, diese Kompetenz im Unterricht anzubahnen (BMBWF, 2023). Dieses Praxisproblem bildet die Grundlage für die Entwicklung eines fachdidaktischen Designs, das den Erwerb von Urteilskompetenz gezielt unterstützt.

Phase 2 – Problemanalyse

Zur vertieften Analyse des Forschungskontextes wird eine eingehende Literaturanalyse durchgeführt, die sich an einem adaptierten hermeneutischen Ansatz (Gadamer, 2011) orientiert. Dabei werden bestehende theoretische Modelle zur Urteilskompetenz (Marchand, 2015) sowie relevante fachdidaktische Konzepte (Angele et al., 2021; Schlegel-Matthies et al., 2022; TNE, 2018) in der EVB systematisch erfasst, interpretiert und im Hinblick auf ihre Bedeutung für das Forschungsvorhaben reflektiert.

Ergänzend werden qualitative leitfadengestützte Interviews mit 12 Lehrpersonen des Unterrichtsfaches EH durchgeführt. Diese dienen dazu, Bedarfe aus der Unterrichtspraxis zu erfassen und Herausforderungen sowie förderliche Bedingungen für die Implementierung eines Urteilsbildungsansatzes im Unterricht zu analysieren.

Phase 3 – Der Design-Prozess

Auf Grundlage der Erkenntnisse aus der Problemanalyse wurde ein Unterrichtsarrangement zur gezielten Förderung der Urteilskompetenz für die SEK I entwickelt. Die Konzeption orientierte sich an den Designprinzipien nach Euler (2014a), die im Projekt nicht als starre Vorgaben, sondern als Leitlinien mit begrenzter Reichweite verstanden und im iterativen Entwicklungsprozess fortlaufend kontextualisiert wurden.

Verwendete Gestaltungsprinzipien waren die Komplexitätsreduktion durch Fokussierung auf zentrale Entscheidungsprozesse im Verbraucher:innenalltag der Schüler:innen sowie die situative Einbettung der Lernaufgaben in authentische Kontexte (Euler, 2014a). Ergänzend wurde Wert auf interaktive und reflexionsfördernde Aufgabenformate gelegt, um die kognitive Auseinandersetzung mit den Inhalten und die systematische Urteilsbildung zu unterstützen.

Phase 4 – Erprobung, Evaluation und Ausblick auf Re-Design

Die in Phase 3 entwickelten Unterrichtsmaterialien wurden in einem iterativen Prozess im Fachunterricht erprobt und evaluiert. Zunächst erfolgte eine Begutachtung durch ausgewiesene

Fachdidaktik-Expert:innen aus dem Feld sowie eine Rückmeldung der beteiligten Lehrkräfte, um mögliche Herausforderungen der unterrichtspraktischen Umsetzung frühzeitig zu identifizieren. Die schulische Erprobung des Unterrichtsarrangements fand in mehreren Klassen (n=8) an vier unterschiedlichen Schulstandorten in Österreich statt. Nach der ersten Implementierung wurden die Lehrkräfte um eine reflexive Einschätzung zur Anwendbarkeit und Wirksamkeit der Materialien gebeten. Die gewonnenen Rückmeldungen flossen in die Überarbeitung und Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns ein. Dabei nahmen Lehrkräfte teilweise kontextspezifische Anpassungen vor, während umfassendere inhaltliche Modifikationen durch die Forschende erfolgten.

Aufgrund organisatorischer und zeitlicher Rahmenbedingungen wurde auf eine weitere Erprobungsschleife verzichtet. Gleichwohl ermöglichten die durchgeführten Erprobungs- und Expert:innenevaluationszyklen eine fundierte empirische Auswertung der Erprobung und eine Weiterentwicklung des Unterrichtsarrangements. Die Ergebnisse lieferten sowohl theoretische Erkenntnisse zur Förderung von Urteilskompetenz als auch praxisrelevante Hinweise für die Gestaltung urteilskompetenzfördernder Lernarrangements in der EVB.

Die Entscheidung für DBR als methodologischer Rahmenansatz erwies sich als sinnvoll, um die Förderung der Urteilskompetenz im schulischen Kontext zu erforschen. Die enge Zusammenarbeit mit Lehrkräften und fachdidaktischen Expert:innen ermöglichte es, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die sowohl theoretisch fundiert als auch unter realen schulischen Bedingungen praktikabel sind. Der kontinuierliche Austausch zwischen Theorie und Unterrichtspraxis erwies sich dabei als zentraler Mehrwert des gewählten Forschungsansatzes. Die iterative Struktur von DBR erlaubte es, Schwachstellen im entwickelten Prototypen des Lernarrangements frühzeitig zu identifizieren und das Unterrichtsdesign schrittweise noch während der laufenden Erprobungen an den verschiedenen Standorten zu optimieren. Insbesondere das unmittelbare Feedback der Lehrpersonen konnte gezielt in die Weiterentwicklung der Materialien integriert werden, was die Anschlussfähigkeit der Lernarrangements in der unterrichtlichen Praxis erhöhte. Zugleich zeigte sich, dass iterative Entwicklungsprozesse mit einem erheblichen zeitlichen und organisatorischen Aufwand verbunden sind. Abstimmungsprozesse mit Bildungsdirektionen und Schulen, erforderliche Einwilligungen sowie logistische Rahmenbedingungen begrenzten die Möglichkeit weiterer umfassender Erprobungsschleifen, sodass auf eine zweite vollständige Implementierungsphase verzichtet wurde.

Methodologisch stellte sich die Umsetzung von DBR als Balanceakt zwischen wissenschaftlicher Rigorosität und praktischer Umsetzbarkeit dar. Einerseits ermöglichte der iterative Forschungsprozess eine flexible Anpassung der Unterrichtsmaterialien an unterschiedliche schulische und unterrichtliche Kontexte. Andererseits erforderte die wissenschaftliche Analyse

eine systematische, theoriegeleitete Dokumentation aller Design- und Evaluationsschritte innerhalb der zeitlich begrenzten schulischen Erprobung (innerhalb von 2 Monaten inkl. Herbstferien). Damit bestätigt das Projekt, dass DBR ein leistungsfähiger Ansatz zur Entwicklung theoriebasierter, praxisnaher Innovationen ist, zugleich jedoch einer sorgfältigen methodischen Planung und vor allem motivierter und verlässlicher schulischer Partner:innen bedarf, um wissenschaftlichen Standards und schulischen Realitäten gleichermaßen gerecht werden zu können.

Gleichzeitig weist das Forschungsprojekt Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Die Erprobung des Unterrichtsarrangements erfolgte in acht Klassen an vier Schulstandorten. Angesichts der hohen Kontextabhängigkeit von Unterrichtssituationen ist die Übertragbarkeit empirischer Ergebnisse grundsätzlich begrenzt und bedarf einer reflektierten Einordnung (Horvath, 2020). Darüber hinaus konnten aufgrund des Projektzuschnitts und der Projektziele keine Aussagen zu langfristigen Effekten der Förderung von Urteilskompetenz bei Lernenden getroffen werden. Da Kompetenzentwicklungsprozesse über längere Zeiträume verlaufen, wären Folgestudien mit einem Längsschnitt-Design erforderlich, um die Nachhaltigkeit der beobachteten Phänomene zu untersuchen.

Schließlich verdeutlicht das Projekt, dass die Implementierung von DBR in schulischen Kontexten mit spezifischen Herausforderungen verbunden ist, insbesondere in Bezug auf zeitliche Ressourcen, Planungsaufwand und die Abstimmung mit verschiedenen Akteur:innen. Zukünftige Forschung könnte auch gezielt hier ansetzen und Strategien entwickeln, um iterative Designprozesse effizienter zu gestalten, etwa durch verkürzte Feedbackzyklen oder die Kombination von DBR mit Ansätzen der Aktionsforschung (Altrichter et al., 2018).

Im folgenden Kapitel werden nun die einzelnen Phasen des DBR-Projektes dieses Forschungsprojekts erläutert.

4 Methoden der Datenerhebung und -auswertung (Phase 1 & 2)

Die nachfolgenden Unterkapitel legen die methodische Vorgehensweise der Datenerhebung und -auswertung dar, die der Erschließung des Forschungsgegenstandes sowie der theoriegeleiteten Präzisierung des Forschungsdesiderats dienen. Ziel dieses methodischen Zugangs ist es, den Problemaufriss der Arbeit theoretisch und empirisch zu fundieren, die bestehende Forschungslücke qualitativ zu schärfen und zugleich eine tragfähige theoretische und forschungsmethodische Fundierung für die weiteren Phasen des Design-Based-Research-Prozesses zu entwickeln.

Den Ausgangspunkt bildet eine hermeneutisch angelegte Literaturanalyse (vgl. Kap. 2.1 - 2.6.2), die als interpretatives Verfahren zur systematischen Erschließung zentraler theoretischer Konzepte der Urteilsbildung und Urteilskompetenz herangezogen wird. Mit der theoretischen Auseinandersetzung wird ein Bezugsrahmen entwickelt, der sowohl die Konzeption des empirischen Zugangs fundiert als auch die Interpretation der späteren empirischen Ergebnisse leitet. Zugleich erfolgt eine kritische methodologische Einordnung der hermeneutischen Literaturanalyse innerhalb des übergeordneten Forschungsdesigns, insbesondere im Hinblick auf ihre erkenntnistheoretischen Potenziale und Grenzen im Kontext qualitativer, fachdidaktischer Forschung.

Aufbauend auf die methodische Darlegung zur Literaturanalyse wird im Anschluss die strukturierte Herangehensweise der qualitativen Interviewstudie mit Lehrpersonen des Fachbereichs EH entfaltet. Durch einen leitfadengestützten Zugang (Helfferich, 2022) wird es ermöglicht, sowohl theoriebasierte Themenfelder gezielt zu adressieren als auch offen für neue, aus der Praxis heraus emergierende Perspektiven zu bleiben. Die Darstellung umfasst das Forschungsdesign, die Akquise von Interviewpartner:innen, die Durchführung der Interviews sowie das Vorgehen der qualitativen Auswertung und Qualitätssicherung.

Die Ergebnisse der Interviewstudie werden anschließend zusammenfassend dargestellt und im Lichte des theoretischen Bezugsrahmens fachdidaktisch eingeordnet. Dabei erfolgt zugleich eine reflexive Betrachtung der methodischen Entscheidungen sowie ihrer Tragfähigkeit für die weiteren Phasen des DBR-Projekts. Insbesondere wird aufgezeigt, inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse als empirische Grundlage für die Entwicklung und Erprobung von Lernarrangements in den nachfolgenden Phasen (Phase 3 und 4) dienen.

Die Ergebnisse der Unterrichtsforschung, einschließlich der Entwicklung der Lernarrangements sowie der videobasierten Unterrichtserprobung, werden in den anschließenden Kapiteln gesondert behandelt. Dort werden der methodische Zugang, die Auswertung sowie die empirischen Ergebnisse dieser Phasen systematisch dargestellt und in Bezug auf die übergeordneten Forschungsfragen und Zielsetzungen der Arbeit diskutiert.

4.1 Hermeneutische Literaturanalyse als Teil des DBR-Prozesses (Phase 1)

Die Literaturanalyse in Phase 1 des DBR-Forschungsprojekts ist als hermeneutisch angelegte Untersuchung konzipiert und erfüllt eine zentrale Funktion im Forschungsdesign. Sie dient nicht allein der Rekonstruktion des Forschungsstandes, sondern der theoriegeleiteten Präzisierung des Praxisproblems sowie der Sensibilisierung für relevante Dimensionen von Urteilskompetenz im Kontext der EVB.

Methodologisch orientiert sich die Analyse an einem hermeneutischen Verständnis von Verstehen als dialogischem, sprachlich vermitteltem Prozess (Gadamer, 2004), in dem Bedeutungen im Wechselspiel von Vorverständnis und Text erschlossen werden (Di Cesare, 2011; Figal, 2011; 2004).

Zur theoretischen Klärung des Begriffs der Urteilskompetenz wurden unterschiedliche disziplinäre Zugänge systematisch einbezogen (vgl. Kap. 2.1).

Aus psychologischer Perspektive wurden insbesondere die bekannten deutschen Lehrwerke zur Urteils- und Entscheidungsfindung herangezogen (Betsch et al., 2011; Plessner, 2011), um grundlegende kognitive und affektive Prozesse der Urteilsbildung zu verstehen.

Ergänzend wurden moralpsychologische Ansätze (Turiel, 1983) sowie philosophische Positionen zur Rolle von Emotionen und normativen Bewertungen in Urteilsprozessen analysiert (Nussbaum, 2001, 2013). Diese disziplinübergreifende Perspektive ermöglichte es, Urteilskompetenz nicht eindimensional zu fassen, sondern als mehrschichtigen Prozess zu verstehen, der für die weitere Modellierung im EVB-Kontext zentral ist.

Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff (Weinert, 2016) sowie Bildung für die Zukunft (Future Skills) (Ehlers, 2020) erfüllte im Forschungsdesign die Funktion, Urteilskompetenz nicht als isolierte Fähigkeit, sondern als integriertes Kompetenzkonstrukt zu verorten. Diese theoretische Klärung bildete eine zentrale Grundlage für die spätere Ableitung von Teilkompetenzen sowie für die Analyse kompetenzorientierter Bildungsdokumente im Bereich der EVB.

Der Einbezug erster empirischer fachdidaktischer Forschungen zur Urteilskompetenz (Marchand, 2015; Pfeffer, 2023; Woltran, 2020) stellte eine wesentliche Grundlage dar, um bestehende theoretische Annahmen empirisch zu rahmen und für die Entwicklung des Unterrichtsarrangements im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes fruchtbar zu machen.

Die Auseinandersetzung mit Rahmen- und Positionspapieren sowie fachlichen Deutungen der EVB im deutschsprachigen Raum (Angele et al., 2021; Heseker et al., 2005; Marchand, 2015; Schlegel-Matthies et al., 2022; TNE, 2015, 2018) diente dazu, normative Setzungen und fachliche Kompetenzverständnisse zu rekonstruieren. Diese Analyse erfolgte vor der Untersuchung curricularer Dokumente (Angele et al., 2023; BMBWF, 2023), um eine differenzierte Einordnung

der Kompetenzorientierung im Bildungsdiskurs zu ermöglichen und deren Bedeutung für die fachliche Ausgestaltung von Urteilskompetenz herauszuarbeiten.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Operatorenbegriff erfüllte eine vorbereitende Funktion für die anschließende empirische Dokumentenanalyse. Auf dieser Grundlage wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) durchgeführt, die im Abschnitt 2.5 bereits skizziert wurde. Ziel war es, relevante Operatoren im Kontext der Urteilskompetenz zu identifizieren und deren Bedeutung für kompetenzorientierte Lernarrangements in der EVB herauszuarbeiten.

Die Reflexion der Literaturanalyse verdeutlicht die Spannung zwischen notwendiger theoretischer Fundierung und der Offenheit qualitativer Forschungsdesigns. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff der Urteilskompetenz stellte eine Form theoretischer Sensibilisierung dar, die den Forschungsprozess zugleich strukturierte und potenziell vorstrukturierte. Es wurde im weiteren Verlauf dann in der Interviewstudie deutlich, dass unterschiedliche Grade der Offenheit unterschiedliche Erkenntnisperspektiven eröffnen. Diese Spannung wurde im Projekt reflektiert und bei der Konzeption der empirischen Erhebungen berücksichtigt und wird in der kritischen Methodendiskussion noch einmal eingehend dargelegt. Die Literaturanalyse in der ersten Phase des DBR-Projektes fungierte als Bindeglied zwischen Theorie, Designprozess und Empirie. Die hermeneutische Auseinandersetzung diente zur Schärfung der Skizzierung des Praxisproblems, eine Sensibilisierung für zentrale Dimensionen von fachlicher und überfachlicher Urteilskompetenz, der Begründung von Designentscheidungen in der Erarbeitung des Lernarrangements und der Fundierung der empirischen Auseinandersetzungen mit den Ergebnissen der Interview- und Unterrichtsstudie. In diesem Sinne wird die Literaturanalyse nicht als vorgelagerter Schritt betrachtet, sondern als integraler Bestandteil des iterativen Forschungsprozesses nach DBR.

4.2 Qualitative Interviewstudie mit Lehrpersonen (Phase 2)

Diese qualitative Interviewstudie ist in Phase 2 des DBR-Prozesses im Forschungsprojekt verortet und dient der vertieften Erhebung fachdidaktischer Perspektiven auf Urteilskompetenz im Unterrichtsfach EH in der SEK I. Dafür wurden insgesamt 13 Lehrpersonen der österreichischen Mittelschule interviewt, die das Fach aktuell unterrichten und dafür ausgebildet sind. Das Kapitel skizziert den gesamten Ablauf der Interviewstudie von der Konzeption des leitfadengestützten Interviews über die Akquise von Interviewpartner:innen bis hin zur Durchführung und Datenaufbereitung (Transkription, Anonymisierung). Im Anschluss wird das methodische Vorgehen der Auswertung (qualitative Inhaltsanalyse, Codesystem, Codierprozess) transparent dargestellt und durch Maßnahmen der Qualitätssicherung (Intercoderprüfung und Intracodermaßnahmen) abgesichert. Darauf aufbauend werden die

zentralen Ergebnisse der Interviewanalyse strukturiert präsentiert, insbesondere hinsichtlich des Begriffsverständnisses, der Urteilsformen und der unterrichtlichen Anbahnung von Schüler:innenurteilen im Fach EH. Abschließend erfolgt eine Synthese mit Rückbezug auf die Forschungsfragen sowie eine reflektierende Einordnung der Methode und der Befunde als Grundlage für die folgenden Entwicklungsschritte im DBR-Prozess.

4.2.1 Leitfadengestütztes Expert:inneninterview - Forschungsdesign

Zur vertieften Rekonstruktion professioneller Deutungsmuster von Urteilskompetenz im Unterrichtsfach EH in der SEK I wurde die Methode des leitfadengestützten Interviews eingesetzt. Diese Interviewform erlaubt es, theoriegeleitet zentrale Themenfelder systematisch zu adressieren und zugleich offen für subjektive Zuschreibungen sowie implizite Wissensbestände der Befragten zu bleiben. Die Kombination aus Strukturierung und Offenheit gilt insbesondere in explorativen Forschungsdesigns als zentral, da sie sowohl Vergleichbarkeit als auch die Erschließung unerwarteter Perspektiven ermöglicht (Helfferich, 2011).

Da die befragten Lehrpersonen über eine spezifische berufliche Erfahrung im Fachbereich verfügen, können sie im Sinne der qualitativen Sozialforschung als Expert:innen des untersuchten Praxisfeldes verstanden werden. Der Begriff des Expert:inneninterviews ist jedoch methodisch nicht eindeutig definiert, sondern beschreibt primär die besondere Wissensposition der Befragten und weniger eine eigenständige Interviewtechnik bestimmt (Meuser & Nagel, 2010; Misoch, 2019, S. 465). Der Expert:innenstatus wird in dieser Studie daher nicht normativ vorausgesetzt, sondern funktional begründet und bezieht sich auf professionelle Praxisexpertise im Kontext der unterrichtlichen Förderung von Urteilskompetenz.

Aufgrund ihrer fachlichen Ausbildung sowie ihrer Unterrichtserfahrung im Fach verfügen sie über spezifisches handlungsleitendes Wissen zur Förderung von Urteilskompetenz im Unterrichtsfach EH. Ziel der Interviews ist es folglich nicht, individuelle Erfahrungen zu erheben, sondern verdichtete, professionsspezifische Perspektiven auf unterrichtliche Urteilsbildungsprozesse zu rekonstruieren.

Die Fragen für den Interviewleitfaden wurden im Rahmen der Antragstellung des Ethikrates (kurz Ethikantrag) im Juni 2023 an der Universität Wien erarbeitet.

Ziel war es ein Erhebungsinstrument zu konzipieren, das sowohl eine Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen ermöglicht als auch Erkenntnisse über den aktuellen Status quo des Unterrichts sowie die Anbahnung von Urteilskompetenz im Fach EH in der österreichischen Mittelschule liefert. Darüber hinaus wurden gezielt Fragen integriert, die relevante Informationen für die Entwicklung eines Unterrichtsszenarios sowie eines Beobachtungsprotokolls für die Unterrichtsanalyse generieren sollten.

Der Interviewleitfaden wurde systematisch auf Basis der theoretischen Fundierung entwickelt. Ziel war es, eine enge Anbindung an die Forschungsfragen sicherzustellen. Als

Orientierungsrahmen dienten die zentralen Gütekriterien qualitativer Interviewforschung: insbesondere Relevanz, Offenheit, Kohärenz, Präzision und Forschungsökonomie (Helfferich, 2011; Kuckartz & Rädiker, 2024b). Diese Prinzipien sind grundlegend für qualitative Forschung.

- **Relevanz:** Alle Fragen wurden so konzipiert, dass sie einen direkten Bezug zu den zentralen Forschungsfragen des Forschungsprojekts haben. Sie untersuchen die Förderung von Urteilskompetenz im Fach „Ernährung und Haushalt“ aus Perspektive von Fachlehrpersonen. Zudem fokussieren sie auf didaktische Herausforderungen und curriculare Vorgaben.
- **Offenheit:** Die Fragen sind bewusst offen gestaltet. So haben die Befragten Raum, eigene Gedanken und Erfahrungen einzubringen. Beispielsweise beginnt das Interview mit der Einstiegsfrage: „*Was bedeutet es für Sie, fundierte Entscheidungen zu treffen?*“ Solche Fragen sollten Reflexionsprozesse bei den Interviewpartner:innen in Gang setzen und einen eigenständigen Bezug zum Thema herstellen.
- **Kohärenz:** Der Leitfaden wurde in fünf Frageblöcke strukturiert. Diese folgen einer logischen Reihenfolge. Die Themen entwickeln sich schrittweise: von allgemeinen Überlegungen zur Urteilskompetenz (Frageblock 1) über konkrete Unterrichtssituationen (Frageblock 2) bis zu methodischen Aspekten (Frageblock 4).
- **Forschungsökonomie:** Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Interviewtiefe und Effizienz wurde angestrebt. Die Fragenanzahl wurde begrenzt, um die Gesprächsdauer im Rahmen von maximal einer Stunde zu halten. Trotzdem wurde mit den Frageblöcken und einzelnen Unterfragen sichergestellt, dass zentrale Aspekte erfasst werden. Ein Pretest des Interviewleitfadens (n=3) diente der Feinabstimmung dieses Zeitrahmens und der Verständlichkeit der Fragen.
- **Präzision:** Unklare oder mehrdeutige Begriffe wurden vermieden. Der Leitfaden enthält beispielsweise eine explizite Definition von Urteilskompetenz, dass bei aktiver Nachfrage einer Definition der Interviewpartner:innen vorgezeigt werden konnte (vgl. Interviewleitfaden im Annex, Kap. 10.2).

Die Entwicklung des Leitfadens erfolgte in mehreren, kurz aufeinanderfolgenden Schritten. Zunächst wurde eine theoretische Grundlage erarbeitet. Diese basierte auf Literatur zu Urteilskompetenz, Kompetenzorientierung (Wagner-Kerschbaumer & Angele, 2023) und fachdidaktischen Modellen zu Urteilskompetenz (Angele et al., 2021; Marchand, 2015). Auf dieser Basis wurde ein erster Entwurf der Interviewfragen erstellt, der vor der Einreichung des Ethikantrags von der Supervisorin des Forschungsprojekts begutachtet und kommentiert wurde. Das erhaltene Feedback floss in die Überarbeitung des Leitfadens ein und trug zur weiteren Präzisierung der Fragen sowie zur Schärfung der inhaltlichen Fokussierung bei.

Zur Überprüfung der Verständlichkeit, Praxistauglichkeit und Interviewlogik wurde der Leitfaden im Rahmen eines qualitativen Pre-Tests erprobt. Zu diesem Zweck wurden drei aktive Lehrkräfte des Unterrichtsfachs EH in einem Online-Setting interviewt. Der Pre-Test diente der Evaluation der Fragenformulierung, der Struktur des Leitfadens sowie der methodischen Umsetzung der Interviewsituation insgesamt. Die Durchführung eines solchen Pre-Tests stellt eine etablierte Vorgehensweise in der qualitativen Forschung dar, um potenzielle Verständnisschwierigkeiten und strukturelle Schwächen von Erhebungsinstrumenten frühzeitig zu identifizieren und gezielt zu adressieren (Buschle et al., 2022).

Die Pre-Test-Interviews folgten in ihrem Aufbau dem geplanten Hauptleitfaden, wurden jedoch um zusätzliche Reflexionsfragen ergänzt. Diese zielten darauf ab, Rückmeldungen zur Verständlichkeit der Fragen, zur Interviewführung und zum Gesprächsstil, zum sachlogischen Aufbau des Leitfadens sowie zum Gesamteindruck der Interviewsituation zu erhalten. Die zentralen Schritte der Leitfadenentwicklung einschließlich der Pre-Test-Phase sind in **Fehler! V erweisquelle konnte nicht gefunden werden.** zusammenfassend dargestellt.

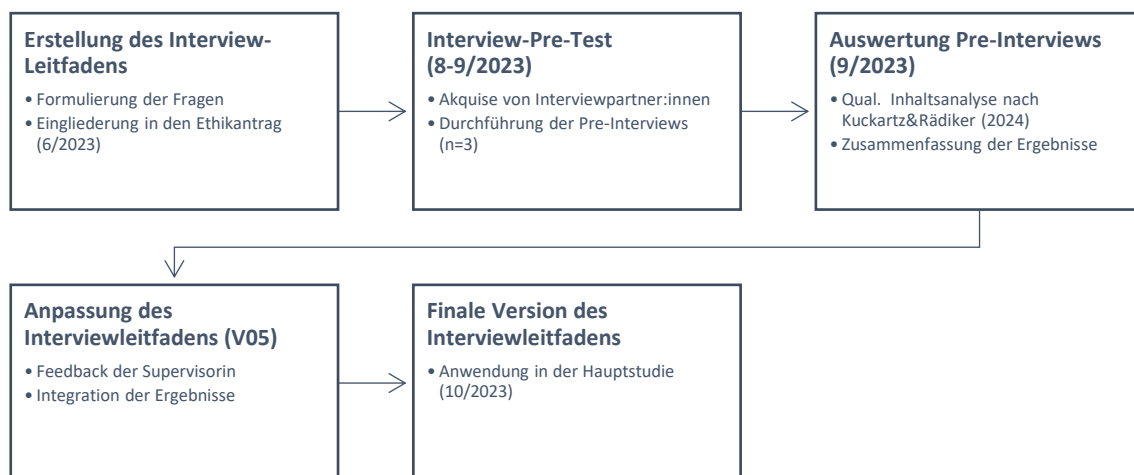


Abbildung 11: Prozess der Erstellung des Interviewleitfadens inklusive Pretest (Eigene Darstellung)

Tabelle 3: Interviewpartner:innen der Pre-Interviews mit Angaben zu Schulstandort und Berufserfahrung (Eigene Darstellung) im Anschluss gibt einen Überblick über die Interviewpartner:innen der Pre-Tests sowie über ausgewählte Kontextmerkmale wie Schulstandort und Berufserfahrung.

Tabelle 3: Interviewpartner:innen der Pre-Interviews mit Angaben zu Schulstandort und Berufserfahrung (Eigene Darstellung)

Nr.	Datum der Aufzeichnung	Pseudonym	Alter	w/m/d	Schulstandort	Berufserfahrung in Jahren
1	30.08.2023	Amelie	26	W	urban	3 Jahre
2	02.10.2023	Regina	56	W	ländlich	27 Jahre
3	06.10.2023	Mariam	26	W	urban	2 Jahre

4.2.2 Pre-Test des Interviewleitfadens zur Interviewstudie

Die im Rahmen des Pre-Tests erhobenen Reflexionsdaten wurden audiografisch aufgezeichnet und nach zuvor festgelegten sowie adaptierten Transkriptionsregeln transkribiert (Fuß & Karbach, 2019; Kuckartz & Rädiker, 2024b) und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) systematisch ausgewertet. Ziel der Analyse war die Prüfung des Forschungsinstruments und die gezielte Weiterentwicklung des Interviewleitfadens.

Die Analyse erfolgte gemäß der in der forschungsmethodischen Literatur (Kuckartz & Rädiker, 2024b) empfohlenen iterativen Schritten. In einem ersten Schritt wurden die Transkripte exploriert und inhaltlich ersten induktiven Hauptkategorien zugeordnet. Im nächsten Schritt wurden die Daten der Hauptkategorien noch einmal gesichtet und in weitere induktive Subkategorien (Subcodes) geclustert. In einem dritten Schritt wurden die zentralen Ergebnisse, die in vier geclusterte Subcodes verteilt waren, paraphrasiert und zusammengefasst und die wesentlichen Optimierungsmöglichkeiten des Interviewleitfadens für den finalen Leitfaden identifiziert und integriert.

Die qualitative, strukturierende Inhaltsanalyse der Pre-Test-Daten ergab mehrere Erkenntnisse für die Überarbeitung des Interviewleitfadens als Forschungsinstrument:

Antwortverhalten der Befragten: Die Teilnehmenden äußerten sich positiv zur Möglichkeit, spontane Antworten zu geben, merkten jedoch an, dass einige Fragestellungen (z.B.: Frage nach Metakompetenzen bzw. zukunftsfähigen Kompetenzen) eine tiefere Reflexion erforderten (Amelie - Befragung zu 1 Pre-Interview_AP_20230830). Besonders weit gefasste Fragen führten dazu, dass sich die Befragten mehr Zeit zum Nachdenken wünschten. Ein Wunsch war daher, dass besonders komplexe Fragen bereits im Vorfeld des Interviews kommuniziert werden könnten (Amelie - Befragung zu 1 Pre-Interview_AP_20230830). Gleichzeitig wurde jedoch angemerkt, dass eine Vorabinformation über die Fragen die Spontaneität der Antworten beeinflussen könnte (Regina - Befragung zu 2 Pre-Interview_RR_20231002).

Interviewführung: Die Gesprächsführung wurde von allen Interviewpartnerinnen als angenehm und strukturiert empfunden. Besonders positiv hervorgehoben wurden gezielte Nachfragen sowie Antwortzusammenfassungen durch die Interviewführende, da diese eine inhaltliche Klärung ermöglichten und das Gespräch flüssiger gestalteten. Kritikpunkte betrafen vor allem die Länge von Pausen: Während einige Befragte mehr Zeit für die Formulierung ihrer Antworten

benötigten (Amelie - Befragung zu 1 Pre-Interview_AP_20230830), empfanden andere längere Denkpausen als ungewohnt oder potenziell störend (Regina - Befragung zu 2 Pre-Interview_RR_20231002). Zudem wurde erkennbar, dass einige Teilnehmende anfänglich ein gewisses Nicht-Vertrautsein mit der Interview-Situation empfanden, was sich jedoch im Verlauf des Gesprächs reduzierte (Mariam - Befragung zu 3 Pre-Interview_ME_20231006).

Intervieweinstieg: Die Einführung in das Interview mit einer Arbeitsdefinition des Begriffs „Urteilskompetenz“ wurde von allen Befragten als hilfreich empfunden. Besonders Teilnehmer:innen, die zuvor wenig Berührungspunkte mit diesem Konzept hatten, gaben an, dass die Definition zu einem besseren Verständnis beitrug (Mariam - Befragung zu 3 Pre-Interview_ME_20231006). Eine Befragte schlug vor, die komplexeren Reflexionsfragen direkt zu Beginn des Gesprächs zu stellen, um den Interviewfluss später offener zu gestalten (Amelie - Befragung zu 1 Pre-Interview_AP_20230830).

Fragestellung: Die meisten Fragen wurden als verständlich bewertet. Dennoch gab es Hinweise darauf, dass einige Fragen zu breit formuliert waren und dadurch eine detaillierte, prägnante Beantwortung erschwerten (Amelie - Befragung zu 1 Pre-Interview_AP_20230830). Fragen zur persönlichen Ebene der eigenen Unterrichtspraxis wurden von allen drei Befragten besonders wertvoll wahrgenommen, da sie die Reflexionsbereitschaft der Teilnehmenden erhöhten. Die Verständlichkeit der Fragen wurde insgesamt als gut eingeschätzt, wenngleich einige Begriffe als erklärungsbedürftig identifiziert wurden (Amelie - Befragung zu 1 Pre-Interview_AP_20230830; Mariam - Befragung zu 3 Pre-Interview_ME_20231006). Hier anzuführen; was von der Interviewenden unter Urteilskompetenz und Metakompetenz verstanden wird und wie Urteilen konturiert wird (Mariam - Befragung zu 3 Pre-Interview_ME_20231006).

Gesamteindruck der Interviewsituation: Alle Teilnehmenden berichteten, dass sie sich wohlfühlten und genügend Raum zur freien Äußerung hatten.

Auf Grundlage der Inhaltsanalyse wurden gezielte Anpassungen vorgenommen, die insbesondere auf eine Verbesserung der Verständlichkeit, der Gesprächsstruktur sowie der inhaltlichen Präzision des Leitfadens ausgerichtet waren.

Tabelle 4: Ergebnisse des Pretests und daraus abgeleitete Anpassungen des Interviewleitfadens (Eigene Darstellung)

Hauptcode ↳ Subcode	Zentrale Erkenntnisse aus den Pre-Interviews (zusammengefasst)	Abgeleitete Anpassungen f. Interviewleitfaden
Antworten ↳ Spontaneität vs. Vorbereitung ↳ passende Antworten ↳ Praxisbezug	• hohe Spontaneität bei offenen Fragen • Überforderung bei stark abstrakten / weit umfassenden Fragen • Spannungsfeld Spontaneität – Vorbereitungsbedarf	→ Überarbeitung sehr weit gefasster Frage nach Metakompetenzen → Ergänzung strukturierender Unterfragen (Fokus auf sicht- und hörbare Merkmale von Urteilsbildungsprozessen)

Interviewführung ↳ Gesprächssituation ↳ Gesprächs- und Fragenstrukturierung ↳ Feedback ↳ Antwortzusammenfassung ↳ Nachfragen ↳ Pausen ↳ Unvertrautheit	• unterstützende Wirkung von Nachfragen & Paraphrasen • ambivalente Wahrnehmung von Denkpausen • teils unklare Themenübergänge zwischen Frageblöcken • anfängliche fehlende Vertrautheit mit Interviewsituation	→ klarere Kommunikation der Fragenblöcke und Markierung von Themenübergängen
Intervieweinstieg ↳ Arbeitsdefinition „UK“	• Begriff „Urteilskompetenz“ wenig konturiert • Arbeitsdefinition als Orientierungshilfe	→ Vorabversand einer Arbeitsdefinition von Urteilskompetenz gemeinsam mit der Terminvereinbarung → Neuordnung der Fragenabfolge (Metakompetenzen als Einstieg) → Nutzung der Arbeitsdefinition zur Reduktion anfänglicher Unsicherheiten
Fragestellung ↳ pers. Ebene ↳ Verständlichkeit ↳ große Fragestellung	• überwiegend verständlich • „große“ Fragen erschweren prägnante Antworten • persönliche Ebene fördert Reflexion	→ Aufteilung sehr breiter Fragen in fokussierte Unterfragen → Präzisierung potenziell missverständlicher Begriffe (z. B. Verwendung von „Entscheidungen“ statt „Urteile“) → Beibehaltung der persönlichen Reflexion zum eigenen Unterricht

Ein zentraler Aspekt, der sich aus der Pre-Test-Phase ergab, betrifft die begriffliche Einordnung des Konzepts „Urteilskompetenz“. Die Rückmeldungen aller drei befragten Lehrpersonen verdeutlichten, dass der Begriff zwar aus teilweise wissenschaftlichen und curricularen Kontexten bekannt war, jedoch verfügten die im Pre-Text Befragten über keine gefestigte alltags- oder professionsbezogene Definition. Vor diesem Hintergrund wurde in Rücksprache mit der Supervisorin des Projekts entschieden, den Interviewpartner:innen der Hauptstudie bereits mit der Terminvereinbarung eine kurze Arbeitsdefinition sowie eine einleitende Frage („Welche übergeordneten bzw. zukunftsfähigen Kompetenzen (oder auch Metakompetenzen) versuchen SIE, durch IHREN Unterricht, bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern?“) zur Verfügung zu stellen. Diese Maßnahme sollte eine inhaltliche Orientierung ermöglichen und dazu beitragen, anfängliche Unsicherheiten im Umgang mit dem abstrakteren Interviewthema zu reduzieren. Darüber hinaus führten die Pre-Test-Ergebnisse zu einer minimalen Bearbeitung einzelner Fragestellungen sowie zu Anpassungen der Interviewführung und der Fragenabfolge. Es wurde beispielsweise darauf geachtet, eher nach fundierten Entscheidungen zu fragen anstatt *Urteilen* als Begriff zu verwenden. Ziel dieser Modifikationen war es, die Anforderung an präzise, praxisnahe Antworten zu erhöhen und zugleich einen kohärenten, für die Befragten nachvollziehbaren Gesprächsverlauf sicherzustellen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Pre-Test-Phase, dass die erhobenen Daten einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschungsinstruments „Interviewleitfaden“ leisteten. Damit entspricht das Vorgehen den methodischen Empfehlungen zur Pre-Test-Evaluation qualitativer Interviews und stärkt die Qualität der Erhebung in der Hauptstudie (Buschle et al., 2022).

4.2.3 Akquise der Forschungspartner:innen – Stichprobe und Rekrutierung

Die Auswahl der Interviewpartner:innen stellte einen wichtigen Bestandteil des DBR-Forschungsdesigns dar und folgte einer in der qualitativen Forschung etablierten Logik. Bereits im Rahmen der Fakultätsöffentlichen Präsentation (kurz FÖP)¹¹ an der Vienna Doctoral School of Pharmaceutical, Nutritional and Sport Sciences (VDS PhaNuSpo) des Dissertationsforschungsprojekts wurde deutlich, dass eine gezielte Auswahl der Interviewteilnehmer:innen wichtig ist, um unterschiedliche Perspektiven und Deutungsmuster zur Urteilskompetenzanbahnung im Fachunterricht EH in Österreich sichtbar zu machen. Mit einer gezielten Auswahl von Interviewpartner:innen sollte eine fachdidaktisch-theoretische sowie praxisnahe und variantenreiche Erfassung zentraler unterschiedlicher Sichtweisen gefördert werden.

Die Interviewstudie basiert entsprechend auf einer purposiven Stichprobe (Mey & Ruppel, 2018), bei der Lehrpersonen gezielt angesprochen wurden, sofern sie zuvor definierte Ein- und Ausschlusskriterien erfüllten. Diese Kriterien wurden vor dem Hintergrund vergleichbarer fachdidaktischer Interviewstudien sowie unter Berücksichtigung pragmatischer Rahmenbedingungen mit der Supervisorin festgelegt. Parallel laufende qualitative Interviewstudien aus fachdidaktischen Forschungen legten nahe, dass bei etwa zehn leitfadengestützten Interviews eine inhaltliche Verdichtung zentraler Perspektiven erreichbar ist, sofern die Stichprobe hinreichend heterogen angelegt ist.

Ein zentrales Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner:innen war, dass sie das Fach EH in der SEK I aktiv unterrichten. Dies setzte voraus, dass sie entweder eine vollständig abgeschlossene Ausbildung im Fachbereich vorweisen konnten (wie in etwa eine Arbeitslehrer:innenausbildung) oder das Studium dieses Faches erfolgreich (Masterniveau oder

¹¹ Die fakultätsöffentliche Präsentation (FÖP) ist ein verpflichtender Bestandteil des Doktoratsstudiums an der Universität Wien und dient der formalen Genehmigung von Dissertationsprojekt, Thema und Betreuung durch die zuständige Studienprogrammleitung. Im Rahmen dieser Präsentation wird das Dissertationsvorhaben auf Basis eines Exposés vorgestellt und von Mitgliedern des Doktoratsbeirats sowie weiteren anwesenden Wissenschaftler:innen kommentiert. Die dabei eingebrachten Rückmeldungen und Stellungnahmen fließen beratend in die Beurteilung der Qualität und Durchführbarkeit des Projekts ein (Vienna Doctoral School of Pharmaceutical, Nutritional and Sport Sciences (VDS PhaNuSpo) Universität Wien (o.D.).

Im vorliegenden Projekt brachten insbesondere Fachwissenschaftler:innen aus dem Bereich der Ernährungswissenschaften Rückmeldungen und Fragen ein, die zur weiteren Präzisierung des Forschungsdesigns beitrugen.

Äquivalent) abgeschlossen hatten. Diese Setzung erfolgte in Rücksprache mit der Supervisorin des Projekts und vor dem Hintergrund bildungspolitischer Diskussionen um die Dauer und Struktur des Lehramtsstudiums in Österreich. Ziel war es, die akademische Ausbildung von Lehrpersonen nicht implizit abzuwerten und zugleich eine fachdidaktische Anschlussfähigkeit der Interviewaussagen sicherzustellen. Lehrkräfte, die das Fach lediglich fachfremd oder temporär unterrichteten, wurden daher nicht in die Stichprobe aufgenommen.

Neben der fachlichen Qualifikation wurde gezielt darauf geachtet, eine möglichst große Bandbreite an Unterrichtserfahrungen zu erfassen (heuristische Differenzierung nach der Auffassung von Kleining und Witt (2000)¹². Hierzu wurden die Lehrkräfte nach ihrer Berufserfahrung in drei Gruppen eingeteilt:

- Einsteiger:innen (0–4 Jahre Berufserfahrung),
- mittlere Erfahrungsstufe (5–15 Jahre Berufserfahrung) sowie
- versierte Lehrkräfte (ab 15 Jahren Berufserfahrung).

Diese Differenzierung sollte eine möglichst umfassende Darstellung der unterschiedlichen fachdidaktischen Herangehensweisen und Herausforderungen ermöglichen, mit denen Lehrkräfte im Fach EH in der SEK I konfrontiert sind. Dieser Zugang basiert auf der Annahme, dass Lehrpersonen unterschiedlicher Generationen unter variierenden bildungspolitischen, fachlichen und professionsbezogenen Rahmenbedingungen ausgebildet wurden. Insbesondere Lehrkräfte mit sehr langer Berufserfahrung verfügen in Österreich teilweise über eine arbeitslehrer:innenbezogene Ausbildung, während jüngere Lehrpersonen in stärker kompetenzorientierten universitären oder hochschulischen Studiengängen sozialisiert und ausgebildet wurden. Diese Unterschiede wurden als potenziell erkenntnisrelevant für die Analyse fachdidaktischer Orientierungen betrachtet.

Ein weiteres wichtiges Kriterium der Akquise von Forschungspartner:innen für die Interviews war die Berücksichtigung regionaler Unterschiede im österreichischen Schulwesen, also jene unterschiedlichen schulischen und sozialräumlichen Realkontexte, die die Bildungsarbeit mitprägen.

Die Mittelschulen als zentrale Schulform in der SEK I sind in Österreich mit insgesamt 1.129 Standorten vertreten (Astleithner et al., 2023; Gumpoldsberger & Sommer-Binder, 2023). Diese Standorte unterscheiden sich nicht nur in ihrer infrastrukturellen Ausstattung und Schülerschaft, sondern auch in ihrer geographischen Lage und den damit verbundenen strukturellen und

¹² Mit Bezug auf die qualitativ-heuristische Forschung nach Kleining und Witt (2000) diente die Variation der Berufserfahrung der strukturellen Differenzierung des Interviewpartner:innen, um Gemeinsamkeiten und übergreifende Strukturen im Selbstverständnis von Lehrpersonen hinsichtlich der Förderung von Urteilskompetenz sowie deren unterrichtlicher Anbahnung sichtbar zu machen. Im Unterschied zur *Grounded Theory* nach Corbin und Strauss (2008) zielte die Differenzierung nicht primär auf die anschließende Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie zur Urteilskompetenz, sondern auf die entdeckende Erschließung struktureller Muster im Phänomen.

soziodemographischen Herausforderungen. So müssen laut Astleithner et al. (2023) Schüler:innen aus dem ländlichen Bereich wesentlich höhere Anfahrtswege und die damit verbundenen Herausforderungen für die Lehr- und Lernbedingungen der Schüler:innen in Kauf nehmen (Astleithner et al., 2023, S. 18).

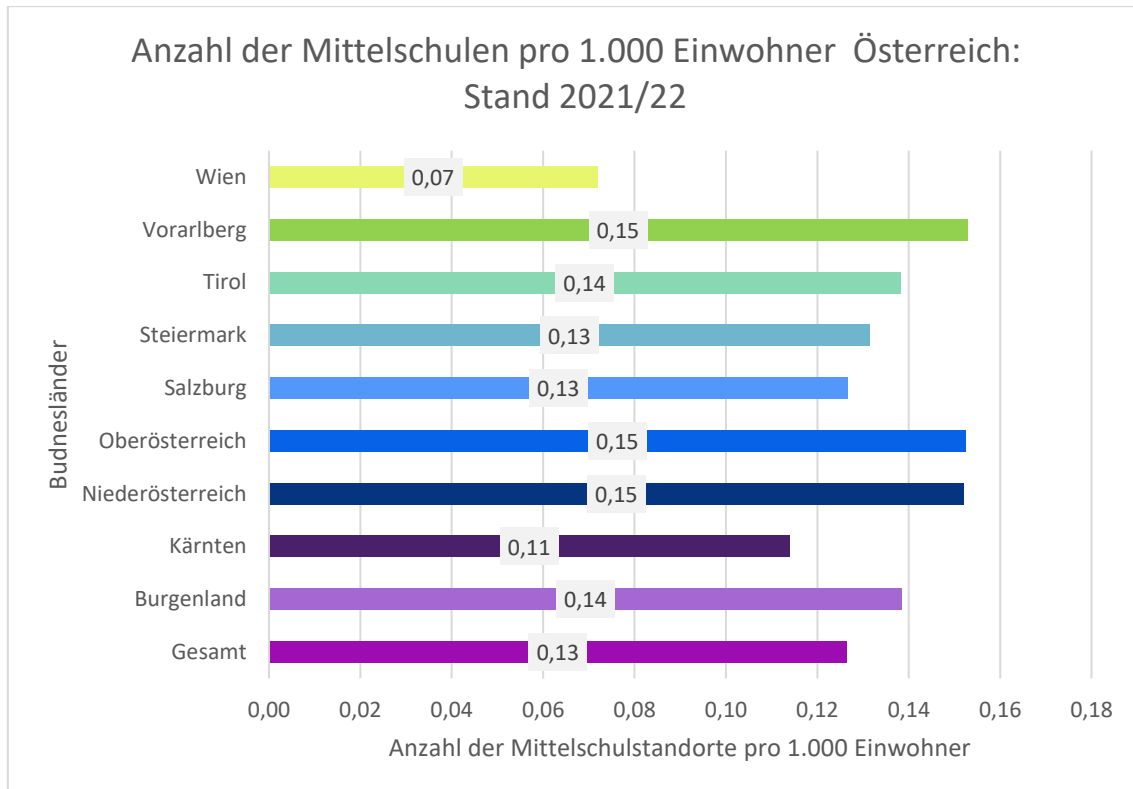


Abbildung 12: Verteilung österreichischer Mittelschulen nach Bundesländern (Eigene Darstellung)

Es wird deutlich, dass im städtischen Bereich Wiens wesentlich weniger Mittelschulstandorte pro Einwohner:innen vorhanden sind, als in den ländlichen Bereichen.

Um diesen Aspekt angemessen zu reflektieren, wurden die Schulstandorte der interviewten Lehrkräfte in drei Kategorien eingeteilt:

- **Urbane Schulstandorte:** Lehrkräfte, die an Schulen in Städten unterrichten, die laut österreichischem Recht als Stadt gelten.
- **Suburbane Schulstandorte:** Lehrkräfte, die in Schulen im Umland größerer Städte tätig sind.
- **Rurale Schulstandorte:** Lehrkräfte, die in Schulen in ländlichen Regionen unterrichten.

Diese Kategorien sind wiederum heuristisch (Kleining & Witt, 2000) verwendet, um ein breites Spektrum schulischer Rahmenbedingungen im österreichischen Kontext abzubilden, ohne eine sozialräumliche Typologie im engeren theoretischen Sinne (Forell, 2023) zu beanspruchen.

Die Rekrutierung der Interviewpartner:innen erfolgte über berufliche Netzwerke, persönliche Kontakte innerhalb der fachdidaktischen Community sowie über das Alumni-Netzwerk der Fachdidaktik Haushaltsökonomie und Ernährung an der Universität Wien.

Insgesamt wurden 32 Lehrpersonen direkt kontaktiert. Die Nutzung persönlicher Netzwerke ist in der qualitativen Bildungsforschung ein verbreiteter Rekrutierungsweg (Helfferich, 2011, S. 175–176), da erfahrungsgemäß unspezifische Anfragen ohne institutionelle oder persönliche Anbindung nur geringe Rücklaufquoten erzielen.

Die Reichweite der genutzten Netzwerke erstreckte sich dabei primär auf den Osten und Süden Österreichs; Lehrpersonen aus westlichen Bundesländern konnten nicht erreicht werden. Diese regionale Begrenzung wird als potenzieller Bias reflektiert, zugleich jedoch als forschungspraktisch nachvollziehbar eingeordnet.

Insgesamt erklärten sich zehn Lehrpersonen zur Teilnahme bereit. Im Verlauf der Datenerhebung zeigte sich, dass eine Person ausschließlich in der SEK II tätig war und somit nicht den festgelegten Kriterien entsprach, sodass letztlich neun Interviews in die Analyse einfließen. Ergänzend wurde eine Lehrperson in die Stichprobe aufgenommen, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch im Masterstudium befand, jedoch bereits über mehrjährige Unterrichtserfahrung im suburbanen Raum verfügte. Diese Entscheidung stellt eine bewusst reflektierte Grenzziehung dar, da die betreffende Person sowohl in die schulische Praxis eingebunden war als auch über fundierte fachdidaktische Erfahrungen verfügte. Ihre Einbeziehung wurde als vertretbar angesehen, um relevante Perspektiven auf die Unterrichtspraxis nicht unberücksichtigt zu lassen.

Die Auswahl der Interviewpartner:innen ist zusammengefasst als pragmatisch eingeschränkt, zugleich jedoch theorie- und forschungslogisch begründet zu verstehen. Sie ermöglicht eine differenzierte, kontextsensibel angelegte qualitative Analyse fachdidaktischer Perspektiven auf den Unterricht und die Urteilskompetenz im Fach EH in der österreichischen SEK I.

4.2.4 Interviewdurchführung

Nach erfolgreicher Terminfindung erhielten alle teilnehmenden Lehrkräfte eine Datenschutz- und Einverständniserklärung, sowie eine einleitende Frage, wie zuvor bereits erwähnt, die sie inhaltlich auf das Interview einstimmen sollte. Sämtliche Einverständniserklärungen/Datenschutzmitteilungen wurden vor der Durchführung der Interviews unterschrieben und datenschutzkonform archiviert. Die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig; die Interviewpartner:innen wurden vorab über Zielsetzung, Ablauf sowie den Umgang mit ihren Daten im Vorgespräch der Aufzeichnung informiert.

Die Interviews wurden zwischen Oktober 2023 und Januar 2024 in einem Online-Setting via Zoom-Tool der Universität Wien durchgeführt. Die durchschnittliche Dauer der Gespräche betrug etwa eine Stunde, was sich als angemessen erwies, um sowohl vertiefende Nachfragen als auch ausführliche Reflexionen der Interviewpartner:innen zu ermöglichen.

Die Durchführung von leitfadengestützten Interviews in einem Online-Format stellt mittlerweile ein etabliertes Vorgehen in der qualitativen Sozial- und Bildungsforschung dar und bietet

insbesondere bei geographisch und räumlich verteilten Interviewpartner:innen eine praktikable Möglichkeit zur Erhebung qualitativer Interviewdaten (vgl. dazu Rick (2023)).

Die Interviews wurden gemäß den geltenden Datenschutzrichtlinien audiografisch aufgezeichnet, direkt nach der Aufzeichnung heruntergeladen und anschließend von der Plattform gelöscht, um den Schutz personenbezogener Daten zu gewährleisten.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Zusammensetzung der Interviewgruppe in Bezug auf Schulstandort und Berufserfahrung. Die Spannweite der Berufserfahrung sowie die Verteilung auf unterschiedliche schulische Sozialräume (Forell, 2023) ermöglichten es, unterschiedliche unterrichtliche Perspektiven und Erfahrungsbezüge in die Analyse einzubeziehen.

Tabelle 5: Interviewpartner:innen der Hauptinterviews mit Angaben zu Schulstandort und Berufserfahrung (Eigene Darstellung)

Nr.	Datum der Aufzeichnung	Pseudonym	Alter	w/m/d	Schulstandort	Berufserfahrung in Jahren
1	12.11.2023	Angela	61	W	ländlich	41 Jahre
2	15.11.2023	Mara	26	W	urban	1,5 Jahre
6	20.11.2023	Mona	28	W	suburban	2 Jahre
4	21.11.2023	Melanie	28	W	suburban	5 Jahre
3	22.11.2023	Antonia	27	w	ländlich	4,5 Jahre
7	22.11.2023	Johanna	28	W	urban	6 Jahre
5	29.11.2023	Thomas	29	M	suburban	2,5 Jahre
8	01.12.2023	Claudia	40	W	suburban	12 Jahre
9	13.12.2023	Ulrike	60	W	ländlich	41 Jahre
10	07.01.2024	Christina	28	W	urban	3,5 Jahre

4.2.5 Datenaufbereitung in der Interviewstudie

In der vorliegenden Lehrer:innen-Interviewstudie wurde die Transkription der Audioaufnahmen aus den durchgeführten Interviews manuell von der Forschenden selbst durchgeführt. Obwohl anfänglich Überlegungen und Tests zur Nutzung computergestützter Spracherkennungssoftwares angestellt wurden, ergaben sich keine zufriedenstellenden Ergebnisse hinsichtlich der Transkription von Probedaten. Insbesondere dialektale Ausdrücke und Nuancen in den gesprochenen Inhalten führten zu zahlreichen Fehlern bei der Durchführung eines Tests von Softwarelösungen wie "f4x Transkript" ("F4x-Transkription," 2023). Diese Herausforderungen führten zu zeitaufwändigen manuellen Nachbearbeitung der verschriftlichten Audiodaten.

Die kurz nach der Durchführung erschienene KI-gestützte Version von MAXQDA 2024, die auch eine Transkriptionslösung durch KI anbot, wurde nicht für die Transkription in Betracht gezogen,

da dies gegen die zu diesem Zeitpunkt geltenden Datenschutzbestimmungen der Universität Wien sprach.

Vor diesem Hintergrund wurde eine manuelle Transkription gewählt, die eine kontextsensitive und inhaltsnahe Verschriftlichung der Interviewdaten ermöglichte. Da alle Interviewpartner:innen aus dem österreichischen Sprachraum stammten und die Gespräche teilweise dialektal geprägt waren, erschien eine differenzierte Entscheidung zwischen sprachlicher Glättung und dem Erhalt bedeutungstragender Ausdrucksweisen erforderlich. In der Transkription erfolgte eine behutsame sprachliche Glättung, um die Lesbarkeit der Transkripte zu gewährleisten. Eine vollständige Standardisierung der Sprache wurde vermieden, da sie mit einer möglichen Bedeutungsverschiebung verbunden gewesen wäre. Darüber hinaus ermöglichte der Transkriptionsprozess eine vertiefte Vertrautheit mit dem Datenmaterial, die als vorbereitender Schritt für die anschließende Analyse zu verstehen ist.

Die Transkription von Interviewdaten stellt eine zentrale methodische Herausforderung in der qualitativen Forschung dar. Sie dient der systematischen Verschriftlichung mündlicher Äußerungen und bildet die Grundlage für die anschließende Analyse. Die Wahl des Transkriptionsverfahrens hängt dabei maßgeblich von der jeweiligen Forschungsfrage, dem methodischen Zugang und den spezifischen Anforderungen der Analyse ab (Fuß & Karbach, 2019). Während in einigen Fällen eine sprachglättende Transkription ausreicht, erfordern andere Forschungsansätze eine detaillierte Erfassung sprachlicher und parasprachlicher Merkmale.

Fuß und Karbach (2019) betonen die Bedeutung der Transkriptionsgenauigkeit für die Qualität der Analyse. Sie unterscheiden zwischen verschiedenen Transkriptionsstilen, die von zusammenfassenden Transkriptionen über journalistische Transkriptionen bis hin zu wissenschaftlichen Transkriptionen reichen. Letztere erfordern eine vollständige und wortgetreue Verschriftlichung aller relevanten Gesprächselemente, einschließlich Pausen, Wortabbrüchen und Lautäußerungen (Fuß & Karbach, 2019, S. 19).

Kuckartz und Rädiker (2021) heben hervor, dass für eine effektive computergestützte qualitative Analyse konsistente Transkriptionsregeln essenziell sind. Sie empfehlen, alle Sprechbeiträge als eigene Absätze zu transkribieren und Sprecherwechsel durch Leerzeilen zu kennzeichnen. Zudem sollte eine geringfügige Sprachglättung erfolgen, um die Lesbarkeit zu erhöhen, während die Satzstruktur und grammatikalische Besonderheiten beibehalten werden (Kuckartz & Rädiker, 2024a, S. 2–3). Besonders betonte Begriffe können durch Unterstreichungen hervorgehoben und sehr lautes Sprechen durch Großschreibung kenntlich gemacht werden (Kuckartz & Rädiker, 2024a, S. 3).

Der für dieses Forschungsprojekt verwendete Transkriptionsleitfaden basiert ursprünglich auf einem Leitfaden, der im Rahmen eines Forschungsprojekts, angesiedelt an der Didaktischen

Servicestelle für Ernährungsbildung an der PH Weingarten und der Universität Wien, zur Diplomarbeit der Forschenden erstellt wurde. Dieser wurde von Claudia Angele und Ute Keßler zur Durchführung des Forschungsprojektes nach den Standards von Fuß und Karbach (2019) entwickelt.

Für das gegenständliche Forschungsprojekt wurde dieser Leitfaden (vgl. Anhang, Kap. 10.3 *Transkriptionsleitfaden Interviewstudie*) erneut als Basis herangezogen und um die methodischen Empfehlungen von (Kuckartz & Rädiker, 2024a, 2024b) ergänzt. Besondere Anpassungen betrafen die differenzierte Ausgestaltung der Anonymisierung sowie die Bezeichnung der Sprecher:innen, die unter Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Reflexionen zur Interaktionsdynamik im Interview vorgenommen wurde. Die spezifische Begründung dieser Entscheidung wird in einem späteren Kapitel ausführlich dargelegt.

Im Zuge der Datenaufbereitung wurden sämtliche Interviewpartner:innen pseudonymisiert. Personenbezogene Angaben, Schulstandorte sowie regionale Bezeichnungen wurden durch fiktive Namen oder abstrahierende Umschreibungen ersetzt, um eine Rückverfolgbarkeit zu verhindern. Darüber hinaus wurde in Rücksprache mit der Projektbetreuerin entschieden, alle genannten Marken- und Firmennamen aus den Interviewtranskripten zu entfernen. Diese Maßnahme dient sowohl dem Schutz vor unbeabsichtigten kommerziellen Zuschreibungen als auch der analytischen Fokussierung auf unterrichtliche und fachdidaktische Inhalte im Sinne der Verbraucher:innenbildung.

Die Tilgung erstreckt sich nicht nur auf Marken- und Firmennamen, sondern auch auf die Nennung von Ortsbezeichnungen (Ortsnamen, Städtenamen, Bundesländer), um jegliche Möglichkeit der Rückverfolgbarkeit zu unterbinden. Die vollständige Anonymisierung, in etwa wie folgt: Vorarlberg wird zu ((Name eines österreichischen Bundeslandes)), gewährleistet eine umfassende Verschleierung von Identitäten und fördert damit auch die Integrität der Forschung. Ein weiterer Aspekt der Anonymisierung betrifft die Pseudonymisierung der Namen der Interviewpartner:innen im Kontext der Lehrkräfte-Interviews. Die Forschende entschied sich für eine Verwendung von Vornamen und orientiert sich an gängigen Praktiken der Sozial- und Bildungsforschung (Stand Jänner 2024), siehe beispielsweise Forschungen der Fachdidaktik Mathematik wie Zindel (2019) oder Arbeiten der Ernährungssoziologie wie Küster et al. (2024). So wird aus dem „Interviewpartnerin B9“ eine „Ingrid“. ¹³

¹³ Die Verwendung von Vornamen als Pseudonyme folgt nicht ausschließlich datenschutzrechtlichen Erwägungen, sondern ist in der qualitativen Sozialforschung auch als Ausdruck einer relationalen und respektvollen Forschungshaltung etabliert. Interviewpartner:innen werden dabei nicht als bloße Datenlieferant:innen, sondern als aktiv an der Wissensproduktion Beteiligte verstanden, deren Perspektiven und Erfahrungen den Forschungsprozess maßgeblich mitstrukturieren, vergleiche dazu Helfferich (2011) und Flick (2021). Die gewählte Form der Pseudonymisierung unterstützt zugleich die Lesbarkeit der Analyse und signalisiert eine ethisch reflektierte Forschungspraxis.

Der Pseudonymisierungsschlüssel sowie alle sensiblen Daten wurden gemäß den datenschutzrechtlichen Vorgaben der Universität Wien (Datenschutzbeauftragten der Universität Wien [DSBA], 2022) auf einem passwortgeschützten universitären Laufwerk gespeichert. Zugriff hatten ausschließlich die Forschende und die primäre Projektbetreuerin. Nach Abschluss des Forschungsprojekts werden alle datenrelevanten Unterlagen, die eine Rückverfolgbarkeit ermöglichen könnten, für die empfohlene Dauer von zehn Jahren (Research Data Management Universität Wien [RDM], o.D.) zur sicheren Verwahrung an die Projektbetreuerin übergeben.

4.2.6 Datenauswertung der qualitativen Lehrer:innen-Interviewstudie

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024b) folgt einem strukturierten, mehrstufigen Ablauf, der sicherstellt, dass qualitative Daten systematisch und nachvollziehbar analysiert werden. Der Prozess gliedert sich in fünf zentrale Schritte:

- 1) die Festlegung des Analyserahmens, in der ein Kategoriensystem entwickelt wird, das deduktiv aus Theorien oder induktiv aus dem Datenmaterial generiert werden kann;
- 2) die Materialaufbereitung und Segmentierung, bei der die Interviews transkribiert und für die Analyse vorbereitet werden;
- 3) die Codierung des Materials anhand eines definierten Codierleitfadens, wobei deduktive Kategorien aus dem Interviewleitfaden übernommen und induktive Kategorien im Verlauf der Analyse weiterentwickelt werden;
- 4) die Kategorisierung und Zusammenführung der Ergebnisse, bei der die codierten Daten geordnet, verglichen und thematische Cluster gebildet werden; und
- 5) die Interpretation und Theoriebildung, in der die gewonnenen Erkenntnisse im Kontext der Forschungsfragen reflektiert und mit bestehenden theoretischen Konzepten verknüpft werden (Kuckartz & Rädiker, 2024a, S. 22) (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 104–128).

Dieser theoretische Ablauf diene als methodische Grundlage für die vorliegende Untersuchung. Im Folgenden wird detailliert beschrieben, wie diese Methode konkret im Forschungsprozess umgesetzt wurde. Dabei wird auf die spezifische Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse, die gewählten Codierstrategien sowie die computergestützte Auswertung mit MAXQDA eingegangen.

Die Reflexion der eigenen Rolle ist ein essenzieller Bestandteil qualitativer Forschung, da subjektive Vorannahmen, Erfahrungswerte und soziale Positionen die Analyse und Interpretation von Daten maßgeblich beeinflussen können. Kuckartz und Rädiker (2024b) betonen, dass Forschende ihre eigenen Annahmen bewusst reflektieren und dokumentieren sollten, um Verzerrungen zu minimieren und eine methodische Transparenz zu gewährleisten (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 118–119). Mey und Mruck (1996) kritisieren in ihrem Werk

„Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit“, dass qualitative Forschung oft einem Naturalismus folgt, der die Einflussnahme der Forschenden auf den Forschungsprozess ausblendet. Sie argumentieren, dass eine bewusste Reflexion der eigenen Subjektivität und die Kontextualisierung von Forschung unabdingbar sind, um eine realistische und transparente Analyse zu gewährleisten

Vor diesem theoretischen Hintergrund war es für diese Untersuchung besonders wichtig, meine eigene Rolle als Forschende und zugleich Lehrkraft kritisch zu reflektieren. Einerseits ermöglicht die berufliche Nähe zu den befragten Lehrkräften ein tiefgehendes Verständnis ihrer Perspektiven. Andererseits besteht das Risiko einer verzerrten Wahrnehmung, da die geteilten beruflichen Erfahrungen die Interpretation der Aussagen beeinflussen könnten. Zudem waren einige der Forschungspartner:innen bereits vor den Interviews bekannt, wenngleich keine engen persönlichen Beziehungen bestanden.

Ein weiterer relevanter Einflussfaktor ergibt sich aus der intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Urteilskompetenz im Vorfeld der Interviewstudie. Diese theoretische Sensibilisierung prägte sowohl die Entwicklung des Interviewleitfadens als auch die analytische Perspektive der Forschenden. Gleichzeitig zeigte sich im Verlauf der Interviews, dass der Begriff der „Urteilskompetenz“ für viele Befragte nicht eindeutig etabliert war. Entsprechend wurden erklärende Rückfragen eingesetzt, um ein gemeinsames inhaltliches Verständnis sicherzustellen. Diese Vorgehensweise entspricht einer theoriegeleiteten qualitativen Interviewführung (Helfferich, 2011, S. 19), erfordert jedoch eine besondere reflexive Aufmerksamkeit, da erklärende Interventionen potenziell Einfluss auf die Antwortstruktur nehmen können.

Um möglichen Verzerrungen entgegenzuwirken, wurden gezielt Strategien zur Reflexion und Absicherung der Analyse angewendet. Der regelmäßige Austausch mit anderen Jungforschenden des Fachbereichs im Rahmen von Online-Konferenzen und bilateralen Austauschs sowie die Austausche mit der Supervisorin trugen dazu bei, externe Perspektiven einzubeziehen und eigene blinde Flecken zu erkennen. Zusätzlich wurde im Sinne der ethnographischen Tradition eine systematische Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsfeld durchgeführt (vgl. dazu Breidenstein et al. (2015), um mögliche Einflüsse der eigenen Position als ausgebildete Lehrkraft auf die Forschungsergebnisse kritisch zu hinterfragen.

Ein zentraler methodischer Ansatz zur Reduktion von Verzerrungen bestand in der iterativen Entwicklung und Überprüfung des Codiervorgangs. Die Codierungen wurden mehrfach überarbeitet und im Diskurs mit einer Kollegin aus der Fachdidaktik (Wissenschaftlerin), die die InterCoder-Prüfung durchführte, reflektiert. Dadurch konnte eine höhere Zuverlässigkeit der Analyse sichergestellt werden. Zudem wurde auf KI-Unterstützung und dadurch potentielle

Verzerrung der Interviewergebnisse in der Interviewstudie, aus datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Gründen verzichtet.

Zusätzlich wurden Memos während des gesamten Forschungsprozesses genutzt, um kritische Reflexionen zu den getroffenen Codierentscheidungen systematisch festzuhalten. Darüber hinaus wurden theoretische Modelle nicht unkritisch übernommen, sondern im Vergleich mit den realen Aussagen der Interviewpartner:innen reflektiert und gegebenenfalls angepasst.

Durch diese Maßnahmen konnte eine möglichst transparente und nachvollziehbare qualitative Inhaltsanalyse gewährleistet werden. Dennoch bleibt die Erkenntnis, dass qualitative Forschung immer durch die Perspektivität der Forschenden geprägt ist. Die bewusste Auseinandersetzung mit dieser Tatsache und die Implementierung reflexiver Mechanismen stellten somit einen integralen Bestandteil der methodischen Vorgehensweise dar.

Für die computergestützte Analyse wurde MAXQDA (VERBI Software.Consult.Sozialforschung GmbH, 2024) genutzt. Diese Software war bereits aus anderen Forschungstätigkeiten als Arbeitsmittel bekannt, sodass eine umfangreiche Einarbeitung entfiel. Zudem ist MAXQDA spezifisch für die Arbeit mit qualitativen Daten ausgelegt und bietet eine übersichtliche Strukturierung sowie zahlreiche Werkzeuge zur systematischen Codierung und Analyse (Rädiker & Kuckartz, 2019).

Eine kleine Herausforderung während des Projekts stellte der Wechsel von Version 22 auf 24 während des Transkriptionsprozesses dar. Dieser Wechsel erforderte eine kurze Einarbeitung in die aktualisierte Benutzeroberfläche.

Die Auswertung der Interviewdaten folgte einem kombinierten deduktiv-induktiven Vorgehen, das sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) orientiert. Nach der Transkription der Interviews wurde das Material explorativ gesichtet, und erste interessante Stellen wurden mit Memos versehen.

Anschließend wurden deduktive Codes auf Basis des Interviewleitfadens entwickelt, um zentrale Themenbereiche systematisch zu erfassen. Dieser Interviewleitfaden wurde bereits auf Basis einer intensiven Auseinandersetzung mit der Literatur entwickelt. Die theoretischen Überlegungen zu Urteilskompetenz von Marchand (2015), Plessner (2011), Turiel (1983) und Nussbaum (2001) wurden in den Fragestellungen und -blöcken integriert.

Diese deduktiven Codes wurden im Material angewandt und mithilfe der Pre-Interviews als erster Testlauf überprüft. Anschließend erfolgte die Anpassung und Erweiterung der deduktiven Codes, bevor sie in den Hauptinterviews eingesetzt wurden. Während dieses Prozesses wurden erste induktive Codes herausgearbeitet, die sich direkt aus den Daten ergaben und im weiteren Codierverlauf vertieft wurden.

Die Regelgeleitetheit des Codierens spielt eine wesentliche Rolle für die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Analyse. Kuckartz und Rädiker (2024b) betonen die Wichtigkeit fester

Codierregeln, um sicherzustellen, dass alle Daten konsistent erfasst und interpretiert werden (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 66). In diesem Zusammenhang wurden auch technische Aspekte berücksichtigt, darunter die Festlegung der Mindestlänge von Codierungen (mindestens ein Wort) und der Umgang mit sich wiederholenden Aussagen (diese konnten mehrfach codiert werden, um verschiedene Inhaltsdimensionen der Aussagen abzubilden). Die Erarbeitung der grundständigen Codierregeln und des Codierhandbuchs trugen dazu bei, dass die Zuordnung von Textstellen zu den Kategorien möglichst zuverlässig erfolgte.

Nach der ersten Codierung des gesamten Materials wurde ein strukturiertes Kategoriensystem erstellt, das in Form eines Codierleitfadens zunächst über die Code-Memos in MAXQDA, dann in einer eigenen Textdatei, dokumentiert wurde. Dieser Codierleitfaden, das im Anhang (vgl. 10.4 Codierleitfaden Interviews) der Arbeit beigelegt ist, basiert auf der Formatierung und Gliederung von Pfeffer (2023). Es umfasst die folgenden Elemente:

- Code, Subcode und Subcode des Subcodes,
- eine präzise Codedefinition mit Zielbeschreibung,
- Abgrenzungskriterien zur Vermeidung von Überschneidungen,
- Ankerbeispiele zur Veranschaulichung,
- spezifische Codierregeln, sofern erforderlich.

Ein Auszug aus dem Codierleitfaden wird nachfolgend angeführt, während der vollständige Codierleitfaden im Anhang zur Einsicht bereitgestellt wird (vgl. Kap. 10.4).

Codeid	Subcodeid	Subcode-des-Subcodesid	Codedefinition, Codeziel, Codeabgrenzung	Ankerbeispiel	Codierregeln
METAKOMPETENZEN			Der deduktive Code „Metakompetenzen“ erfasst sämtliche Äußerungen der Interviewpartner:innen in Bezug auf Schlüsselqualifikationen, die aus Sicht der interviewten LuL dazu beitragen, dass SuS ihre persönliche Zukunft positiv gestalten können und die sie gerne bei ihnen anbahnen und fördern möchten. Ziel des Codes ist es, relevante Aussagen und Deutungen für Schlüsselqualifikationen zu sammeln, zu kategorisieren und zu analysieren, um in weiterer Folge zu beleuchten, ob die genannten Kompetenzen dem Konzept der UK zugeordnet werden können oder andere Kompetenzen beschreiben. ¹⁰	Christina: Ja, am wichtigsten, finde ich, dass die Kinder mit dem Wissen, das sie in der Schule lernen, auch umgehen können. Das heißt, dass sie es umsetzen können und für ihre Zukunft, das auch dann nutzen können. Weil das Auswendiglernen allein bringt, wenn sie den Kontext nicht verstehen. (Hauptinterview > Hauptinterview 10_CM_20241207-6) ¹⁰	
DEFINITION-UK			Der deduktive Code „Definition UK“ zielt darauf ab, das Verständnis der Fachkräfte zum Begriff der UK im Fachbereich EVB zu untersuchen. Mit diesem Code sollen alle Aussagen von den Interviewpartner:innen erfasst werden, die sich darauf beziehen, die Fähigkeit des „Urteilens“ zu definieren oder zu erklären. Mit dem Code sollen verschiedene Facetten des Konzepts UK aus der Unterrichtspraxis ergründet werden. Mit dem Code sollen zudem auch Muster und Zusammenhänge sichtbar gemacht werden, die zu einem umfassenden Verständnis des Konzepts der UK aus Sicht der interviewten LuL beitragen. ¹⁰	Christina: Okay, ja, Urteil hätte ich da natürlich schnell drangedacht, sich ein Urteil von etwas bilden, das heißt, eine Meinung über irgendetwas bilden. (Hauptinterview > Hauptinterview 10_CM_20241207-20) ¹⁰	
	Ernährungsentscheidungen		Der induktive Subcode „Ernährungsentscheidungen“ bezieht sich auf Aussagen der Interviewpartner:innen, die sich zu UK im Bereich der Ernährung beziehen. Er erfasst Aussagen, die Aspekte der Nahrungsaufnahme, der Auswahl von Lebensmitteln und Getränken, der Wahl von Mahlzeiten sowie die Menge und Häufigkeit der Nahrungsaufnahme beschreiben. ¹⁰ Ziel dieses Subcodes ist es, die verschiedenen Aspekte der UK im Kontext der EVB und die spezifischen und sehr diversen Urteile, die in der EVB gefällt werden, zu kategorisieren. ¹⁰	Thomas: Also, vielleicht, ich meine, da ist auch oft die Frage, ob sie es scherzhaft sagen, wenn die Kinder sagen, ja ich habe jetzt eh diese Woche schon zwei Mal einen Kebab gegessen. Und dann sagen sie ja, jetzt essen sie einmal etwas anderes, weil, zwecks gesund und so. (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 26) ¹⁰	Codiert werden Passagen, die sich sowohl auf Ernährungsentscheidungen bei SuS als auch LuL beziehen. Zudem sollen auch Aussagen zu Lebensmittelauswahl codiert werden. Nicht codiert werden mit diesem Subcode Passagen, die sich mit Geschmacksurteilen oder Konsumentscheidungen beschäftigen. ¹⁰
	Sensorische Urteile		Der induktive Subcode „Sensorische Urteile“ bezieht sich auf Äußerungen der interviewten Lehrkräfte, die die UK im Fachbereich EVB thematisieren. Mit diesem Subcode sollen konkrete Passagen codiert werden, die sich auf Geschmacksurteile bzw. die Bewertung und die Einschätzung von sensorischen Eigenschaften von Lebensmitteln und Getränken in Bezug auf Geruch, Geschmack, Textur und Aussehen beziehen. ¹⁰ Ziel dieses Subcodes ist es, die verschiedenen Aspekte der UK im Kontext der EVB und die spezifischen und sehr diversen Urteile, die in der EVB gefällt werden, zu kategorisieren. ¹⁰	Melanie: Und dann bei Tisch frage ich auch jedes Mal, äh, wie es ihnen schmeckt. Und die Köche, die das gekocht haben, frage ich zuerst. Und wie schmeckt dir dein Gericht? Und dann auch die anderen. Und ich frage dann schon immer, was sagst du anderen dazu? Seht ihr das auch so? Wie empfindet ihr das? Und das ist auch ganz unterschiedlich. Eh klar, jeder ist individuell. Manche sagen, ja es ist, ähm, es ist fast an der Grenze mit dem Salz. Und manche sagen, ich brauchte noch etwas. Also, das machen wir schon immer wieder. (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 98) ¹⁰	Codiert werden Passagen, die sich auf die Geschmacksurteile von SuS und LuL beziehen. Nicht codiert werden Äußerungen, die sich auf Ernährungsentscheidungen beziehen. ¹⁰
	Konsumentscheidungen		Der induktive Subcode „Konsumentscheidungen“ bezieht sich auf die Äußerungen der interviewten Lehrkräfte, die die UK im Fachbereich EVB thematisieren. Mit diesem Subcode sollen konkrete Passagen codiert werden, die Entscheidungen im Kontext des Kauf- und des Konsumprozesses von Produkten und Dienstleistungen thematisieren. ¹⁰	Ulrike: Ja, aber das sind so Sachen wo sie dann einmal hinterfragen und nachdenken beziehungsweise auch Argumente finden müssen. Äh, weil sie sind schon sehr stark Konsumenten geworden. Konsumieren, ganz	Codiert werden alle Äußerungen, die sich auf die Konsum- bzw. Kaufentscheidungen von SuS und LuL beziehen. Deziert nicht codiert werden sollen Äußerungen, die sich mit dem

Abbildung 13: Auszug aus dem Codierleitfaden der Interviewstudie (Eigene Darstellung in Anlehnung an Pfeffer (2023))

Der dargestellte Auszug aus dem Codierleitfaden dient der exemplarischen Veranschaulichung der Struktur und Logik des entwickelten Kategoriensystems.

Das Gesamtsystem umfasste sechs deduktive Hauptcodes, die sich unmittelbar aus den leitenden Interviewfragen der entsprechenden Hauptfragen der Frageblöcke ableiteten und damit der von Kuckartz und Rädiker (2024b) empfohlenen Vorgehensweise zur qualitativen Inhaltsanalyse folgten.

Ergänzend wurde ein Hauptcode „Sonstiges“ eingesetzt, der als analytischer Such- und Auffangcode fungierte, um inhaltlich relevante Aussagen zu erfassen, die nicht eindeutig den vorab definierten Kategorien zugeordnet werden konnten. Dieses Vorgehen entspricht ebenfalls den methodischen Empfehlungen von Kuckartz und Rädiker (2024b) und diente dazu, die Offenheit gegenüber unerwarteten inhaltlichen Aspekten systematisch abzusichern.

Die deduktiven Hauptcodes wurden im Analyseprozess durch induktiv entwickelte Subcodes weiter ausdifferenziert, wodurch sowohl theoretisch fundierte als auch datengetragene Perspektiven berücksichtigt wurden.

4.2.7 Qualitätssicherung der Interviewstudie

Die Sicherstellung der methodischen Qualität in der qualitativen Inhaltsanalyse erfordert ein prozessuales sowie mehrstufiges Vorgehen. Kuckartz und Rädiker (2024b) betonen die Bedeutung von Intercoder-Übereinstimmung, konsensuellem Codieren sowie iterativer Anpassung des Kategoriensystems als zentrale Strategien der Qualitätssicherung und Förderung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 233–259). Einer Qualitätssicherung im Sinne des zuvor beschriebenen Verständnisses in der Inhaltsanalyse zur Interviewforschung wurde im Projekt Rechnung zu tragen.

Nach der Erstcodierung (März bis Mai 2024) wurde der Codierleitfaden mit der Supervisorin des Projekts reflektiert. Ihre fachdidaktisch-forschende Expertise floss in die Präzisierung von Codebezeichnungen und -definitionen ein. In diesem Zuge wurde der Codebaum inhaltlich überprüft, einzelne Codes zusammengeführt und strukturell geschärft. Die überarbeitete Version des Kategoriensystems ist im Anhang der Arbeit angeführt (vgl. 10.4 Codierleitfaden Interviews).

Zur Sicherstellung der Reliabilität der Codierung wurde eine Intercoderreliabilitätsprüfung durchgeführt. Eine erfahrene Kollegin codierte das gesamte Material unabhängig anhand des entwickelten Codierleitfadens (August bis September 2024). Die Intercoder-Übereinstimmung wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ geprüft. Der berechnete Kohens Kappa-Koeffizient lag bei 0,71, was nach Kuckartz und Rädiker (2024b) als sehr gute Übereinstimmung im Bereich von 0,6 bis 0,8 einzustufen ist (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 242).

Dieser Kennwert wurde dabei nicht als objektivierendes Gütemaß verstanden, sondern als Anlass für eine vertiefte reflexive Auseinandersetzung mit strittigen Codierstellen. Diese wurden in konsensuellen Gesprächen diskutiert und führten zu punktuellen Präzisierungen des Codierleitfadens sowie zu Anpassungen im codierten Material.

Zusätzlich wurde eine Intracoderprüfung durchgeführt, indem die Forschende das Material nach einem Abstand von vier Monaten (August bis September 2024) erneut codierte. Ziel war es, die Konsistenz der eigenen Codierentscheidungen zu überprüfen. Die Ergebnisse dieser intrapersonellen Zweitcodierung ergaben eine stabile Codierung mit minimalen Abweichungen, was die Verlässlichkeit der Inhaltsanalyse stärkte.

Ein zentraler Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist der bewusste Umgang mit abweichenden Fällen, da diese wertvolle Einblicke in die Vielfalt möglicher Perspektiven und Interpretationen eines Phänomens bieten. Entsprechend den Empfehlungen von Kuckartz und Rädiker (2024b) wurden solche Fälle nicht ausgeschlossen, sondern gezielt als analytische Kontrastfolie genutzt (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 250). In den Pre-Interviews zeigten sich insbesondere Unterschiede im Vorwissen und in der professionellen Nähe zum Konzept der Urteilskompetenz. Drei analytisch relevante Konstellationen wurden dabei berücksichtigt: Interviews mit geringem theoriebezogenem Vorwissen, mit hoher fachdidaktischer Expertise sowie Personen mit einem Einblick in curriculare Entwicklungsprozesse. Die Einbeziehung dieser Perspektiven, ergo aller drei Pre-Interviews, ermöglichte es, Spannungen zwischen theoretischer Konzeption, schulischer und unterrichtlicher Praxis und curricularer Rahmung sichtbar zu machen und trug zur konzeptuellen Differenzierung der Ergebnisse bei.

Durch diesen mehrstufigen und reflexiven Codierprozess wurde sichergestellt, dass die Analyse sowohl systematisch als auch transparent erfolgte. Die Kombination aus deduktiver und induktiver Codierung sowie die mehrfache Qualitätssicherung mittels Inter- und Intracoderprüfungen trugen zur methodischen Validität der Auswertung bei.

Das Kategoriensystem wurde während des Analyseprozesses kontinuierlich weiterentwickelt. Dies erfolgte in mehreren Schritten:

1. Anpassung durch die Forschende während des Codierprozesses, wobei Codes regelmäßig verändert, zusammengeführt oder präzisiert wurden.
2. Integration des Feedbacks der Supervisorin, einer ausgewiesenen Expertin für qualitative fachdidaktische Forschung, um Präzisierungen vorzunehmen.
3. Verfeinerung nach der Intercoderprüfung, bei der einzelne Codes fusioniert und in andere Hauptcodes überführt wurden, um eine klarere inhaltliche Struktur zu gewährleisten.

Zur Sicherstellung der Reproduzierbarkeit wurden sämtliche Analyseschritte umfassend dokumentiert und mittels Memos in MAXQDA sowie versionierten Dateien festgehalten und in einem umfassenden Datenband (hinterlegt im Repositorium PHAIDRA der Universität Wien mit restriktiven Creative-Commons-Lizenz versehen) vollständig dokumentiert. Der Zugriff ist aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht öffentlich möglich.

Der Codierleitfaden im Anhang der Arbeit enthält detaillierte Anweisungen zur Anwendung der Codes für die Replizierbarkeit der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse der vorliegenden Daten. Auf Grundlage dieser systematisch abgesicherten Inhaltsanalyse werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse strukturiert dargestellt. Die Hauptcodes des Kategoriensystems bilden dabei die Gliederungsstruktur, während Subcodes zur Differenzierung der Kategorisierung herangezogen werden.

5 Empirische Ergebnisse aus der Lehrer:inneninterviewstudie (Phase 2)

Die folgende Ergebnisdarstellung basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) von Interviews mit Lehrkräften, Expert:innen des Fachunterrichts EH, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit als zweiten Teil der Problemanalyse zu Urteilskompetenz durchgeführt wurden.

Ziel der Interviewstudie war es, ein tiefgehendes Verständnis der Urteilskompetenz in der Fachpraxis des Unterrichtsfachs an österreichischen Mittelschulen zu gewinnen.

Im Fokus stand insbesondere, zu ermitteln, ob und wie Urteilskompetenz aktuell im Unterricht der SEK I gefördert wird, welche spezifischen inhaltlichen Themen, Praktiken und Methoden angewendet werden und welches Verständnis Fachlehrkräfte von dieser Kompetenz haben.

Zu diesem Zweck wurde ein differenziertes Kategoriensystem entwickelt, welches die Ergebnisse entlang zentraler Kategorien, den Hauptcodes, strukturiert.

Die Ergebnisse werden zunächst entlang der Hauptkategorien präsentiert, die sowohl deduktiv aus der Interviewleitfaden als auch induktiv aus dem Interviewmaterial gewonnen wurden. Anschließend folgt eine differenzierte Darstellung von Subkategorien, die prägnante Aussagen, exemplarische Zitate und Interpretationen umfassen, um zentrale Erkenntnisse transparent und nachvollziehbar aufzuzeigen. Ergänzt wird die Darstellung durch visuelle Übersichten aus MAXQDA und Tabellen, die den Leser:innen eine Orientierung ermöglichen.

Im abschließenden Diskussionsteil werden die gewonnenen Ergebnisse im Hinblick auf ihre fachdidaktischen Implikationen für die Lehr-Lern-Praxis und für zukünftige Unterrichtsforschungen reflektiert.

5.1 Begriffsverständnis von Urteilskompetenz im Fachbereich

Nachfolgend wird dargestellt, welches Begriffsverständnis von „Urteilskompetenz“ Fachlehrkräfte im Rahmen der Interviews formuliert haben. Das Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den subjektiven Definitionen zu beleuchten und ein umfassendes Bild davon zu zeichnen, wie Expert:innen im Fach EH derzeit Urteilskompetenz im schulischen Kontext wahrnehmen und beschreiben.

Ausgehend von diesen Definitionen wurden anschließend spezifische Typen im Sinne von Formen von fachlichen Urteilen abgeleitet, die im Unterrichtsgeschehen sichtbar bzw. von den Lehrkräften gezielt gefördert werden. Konkret werden fünf zentrale Urteilstypen herausgearbeitet und dargestellt:

- sensorische Urteile
- ästhetische Urteile
- Konsumententscheidungen
- Ernährungsentscheidungen
- emotionale Urteile

Die jeweiligen Urteilstypen werden dabei anhand prägnanter Aussagen der Lehrer:innen erläutert und mit konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis ergänzt. Beleuchtet wird sowohl die theoretischen Vorstellungen der Befragten zu fachlichen Urteilskompetenz als auch deren Umsetzung und Relevanz für den praktischen Unterricht im Fach EH transparent zu machen.

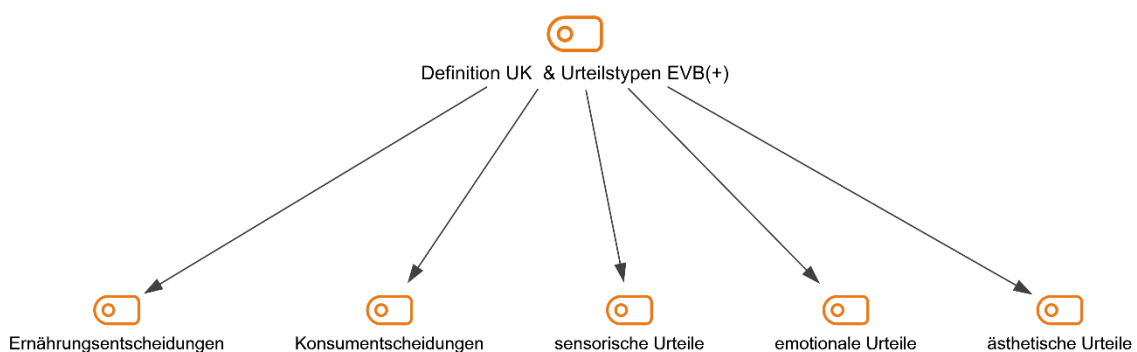


Abbildung 14: Hauptcode „Definition Urteilskompetenz“ und Subcode „Urteilstypen EVB“ (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Um das Verständnis von Urteilskompetenz aus Sicht der Fachlehrkräfte abzubilden, wurden die Interviewaussagen analysiert, zusammengefasst und kategorienbasiert dargestellt. Im Folgenden werden zentrale Merkmale des von den Lehrer:innen beschriebenen Begriffsverständnisses vorgestellt. Dabei zeigt sich ein komplexes und vielschichtiges Verständnis, das unterschiedliche Dimensionen von Urteilskompetenz umfasst und zugleich praktische Implikationen für den Unterricht sichtbar macht.

Zentral wird Urteilskompetenz von den Lehrkräften als komplexe Fähigkeit beschrieben, die auf mehreren Ebenen agiert und sowohl kognitive Verarbeitung von Wissen und Erfahrung als auch die Fähigkeit beinhaltet, begründete und reflektierte Entscheidungen zu treffen.

So beschreibt Amelie Urteilskompetenz als „sehr komplexe Fähigkeit“, die sich aus verschiedenen Teilbereichen zusammensetzt und erst durch die Verknüpfung von Faktenwissen, eigenem Wissen sowie reflexiver Auseinandersetzung zustande kommt. Sie betont ausdrücklich,

dass Urteilskompetenz nicht reflexhaft, sondern als reflektierte und begründete Meinungsbildung verstanden wird.

Amelie: Ganz grob gesagt wäre es für mich Urteilskompetenz eine sehr komplexe Fähigkeit, die aus verschiedenen Teilbereichen zusammengesetzt ist und sozusagen ein Endziel darstellt. Und darunter fallen mehrere Teilfähigkeiten hinein. Eben dass einerseits, dass man Wissen in sich aufnimmt oder gezielt sucht und das mit seinem eigenen Wissen verknüpft und dieses Wissen dann anwendet, um andere Aussagen bewerten zu können, mit seinen eigenen Vorurteilen und Vorstellungen reflektieren zu können und dann begründet auf diesen Reflexionsprozess, dann eigene Entscheidungen trifft und eigene Meinungen äußert. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 6)

Ähnlich argumentiert Christina, die Urteilskompetenz darin erkennt, sich eine „Meinung über etwas zu bilden“, dabei jedoch ausdrücklich unterschiedliche Perspektiven und die Vor- und Nachteile abzuwägen fordert. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sei dabei zentral für das Urteilen (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 20)

Im Gegensatz dazu vertritt Claudia ein eher alltagsnahes Verständnis von Urteilskompetenz. Sie betont, dass Schüler:innen lernen sollten, beurteilen zu können, „was ihnen gut tut“. Sie verdeutlicht dieses Verständnis konkret am Beispiel von Schüler:innen, die im Kontext religiöser Feiertage eigenständig Entscheidungen treffen und dies begründet mitteilen können (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 8)

Ulrike erweitert dieses Verständnis, indem sie betont, dass Urteilskompetenz wesentlich damit verbunden sei, „Dinge in Frage zu stellen“ und kritisch zu reflektieren. Sie sieht hierin einen wichtigen Bestandteil, um Schüler:innen darin zu stärken, Informationen und Inhalte aus unterschiedlichen Quellen selbständig und kritisch bewerten zu können (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 16).

Darüber hinaus betont Antonia deutlich die Rolle der Selbstständigkeit (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 40), des Wissens, der Begründungsfähigkeit (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 12), und insbesondere der Analysefähigkeit (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 66). Urteilskompetenz zeige sich ihrer Meinung nach dann, wenn Schüler:innen eigenständig Aufgaben durchführen, dabei ihr Wissen anwenden und analysieren könnten, was gut funktioniert hat und was nicht. Diese Analysefähigkeit sei ein zentrales Kriterium, um das Vorhandensein von Urteilskompetenz sichtbar zu machen

Einen stärker entscheidungsorientierten Zugang wählt Thomas, der Urteilskompetenz hauptsächlich als Fähigkeit definiert, Entscheidungen zwischen Alternativen treffen zu können und diese Entscheidungen reflektiert zu begründen (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 12).

Die zusammenfassenden Ergebnisse machen deutlich, dass Urteilskompetenz nach Auffassung der Lehrkräfte auf unterschiedlichen Ebenen wirkt und als komplexe Kompetenz verstanden wird, die kognitive, pragmatische bzw. (fach-)praktische, sozial-interaktive sowie persönliche Dimensionen einschließt. Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verbindet die Lehrpersonen ein gemeinsames Grundverständnis: Urteilskompetenz ist eine essenzielle und für

die Schüler:innen lebenspraktisch bedeutsame Kompetenz, die weit über den Unterricht hinaus relevant ist.

Tabelle 6: Zentrale Aspekte der Urteilskompetenz aus den Lehrpersoneninterviews (Eigene Darstellung)

Pseudonym der interviewten Lehrperson	Zentrale Aspekte der Urteilskompetenz
<i>Amelie</i>	Wissen, Reflexion, begründete Meinungsbildung
<i>Christina</i>	Perspektivenvielfalt, Abwägen von Vor- und Nachteilen
<i>Claudia</i>	Alltagstauglichkeit, Entscheidungsfähigkeit im persönlichen Kontext
<i>Ulrike</i>	Fähigkeit, Dinge kritisch in Frage zu stellen
<i>Antonia</i>	Selbständigkeit, Wissen, Analyse- und Begründungsfähigkeit
<i>Thomas</i>	Entscheidungs- und Begründungsfähigkeit

Die von den Lehrkräften in den qualitativen Interviews formulierten Verständnisse von Urteilskompetenz skizzieren trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen kein widersprüchliches Bild, sondern stellen vielmehr verschiedene Akzentuierungen eines gemeinsamen Kompetenzkerns dar. Urteilskompetenz wird durchgängig nicht als abstrakte Fähigkeit beschrieben, sondern als prozesshafte, situationsgebundene Leistung, die Wissen, Reflexion, Abwägung und begründete Entscheidung miteinander verknüpft.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Positionen liegen dabei weniger auf der Ebene des grundsätzlichen Begriffsverständnisses als vielmehr in der Gewichtung bestimmter Aspekte, wie etwa der kognitiven Analyse, der alltagspraktischen Entscheidungsfähigkeit oder der kritischen Reflexion. Diese unterschiedlichen Nuancen im Begriffsverständnis verweisen auf verschiedene Zugänge zur Urteilskompetenz im Fachkontext, ohne den gemeinsamen Kern der Kompetenz infrage zu stellen.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Urteilskompetenz nicht eindimensional zu fassen, sondern ihre unterschiedlichen Erscheinungsformen im Unterricht differenziert zu betrachten. Die nachfolgend dargestellten Urteilstypen stellen daher keine konkurrierenden Verständnisse dar, sondern dienen als Strukturierung, um sichtbar zu machen, wie sich Urteilskompetenz im Fach EH in unterschiedlichen fachlichen Situationen konkretisiert.

5.2 Urteilsfelder in der EVB

Ernährungsentscheidungen spielen im Fachunterricht als auch für Fachlehrpersonen eine wichtige Rolle. Von den Lehrpersonen wurden dabei Urteile und Entscheidungen im Kontext der Nahrungsaufnahme, Lebensmittelauswahl sowie der Gestaltung von Mahlzeiten angesprochen. Ziel war es hervorzuheben und zu strukturieren, wie Fachlehrer:innen Ernährung im Rahmen

von Urteilskompetenz verstehen, thematisieren und welche Entscheidungsaspekte dabei besonders in den Vordergrund treten.

In den Interviews wurde deutlich, dass Ernährungsentscheidungen im schulischen Alltag häufig im Kontext von Orientierungen wie Gesundheit, Nachhaltigkeit und bewusster Lebensführung angesprochen werden. Besonders die Auswahl von Lebensmitteln und deren Bewertung hinsichtlich gesundheitlicher und ethischer Kriterien, wie Tierwohl und Nachhaltigkeit, spielen dabei eine zentrale Rolle. So hebt Regina hervor, dass die Schüler:innen bereits früh lernen sollten, bewusste Entscheidungen zwischen konventionellen und biologischen Produkten zu treffen und diese kritisch reflektieren zu können: „Wenn es darum geht, was kaufe ich ein? Bioprodukte – ja oder nein? Tierschutz, Tierwohl.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 70).

Ein weiteres wichtiges Thema sind schulische Rahmenbedingungen, wie das Angebot am Schulbuffet oder die Auswahlmöglichkeiten am Getränkeautomaten. Melanie schildert etwa, dass sie gemeinsam mit Kolleg:innen die Entscheidung traf, auf gesunde Alternativen, wie Wasser und Verdünnungssäfte, umzustellen und ungesunde Softdrinks aus den Schulen zu entfernen (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 76).

Ähnliches berichtet auch Mona, die auf eine ausgewogene Ernährung im Fachunterricht Wert legt und fleischlose Alternativen regelmäßig in ihren fachpraktischen Part von EH integriert (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 6).

Neben diesen Aspekten wird von Lehrkräften auch auf Herausforderungen in der Förderung von Urteilskompetenz im Bereich Ernährung hingewiesen. So verweist Mariam auf die Problematik, dass viele Schüler:innen ungesunde Lebensmittel bevorzugen und somit Einfluss auf ihre eigene Konzentrationsfähigkeit im Unterricht nehmen (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 104).

Die Lehrpersonen sehen es zudem als bedeutend an, dass Schüler:innen lernen, ihre Ernährungsentscheidungen kritisch zu reflektieren und zu begründen.

Johanna berichtet von Gesprächen mit Schüler:innen, in denen eine bewusste Reflexion über Essgewohnheiten und die Folgen von Ernährungsentscheidungen angestoßen werden konnte (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 20).

Kulturelle Aspekte nehmen ebenfalls eine zentrale Rolle ein: So berichtet Mariam beispielsweise, dass Schüler:innen häufig ihre eigenen kulturellen Ernährungsgewohnheiten und Rezepte mit in den Unterricht bringen und diese auch gerne erläutern. Sie hebt besonders hervor, dass sie als Lehrperson bewusst darauf achtet, kulturelle Ernährungsentscheidungen, etwa durch die Verwendung von Halal-Fleisch, zu respektieren und im Unterricht sichtbar zu machen, um so Verständnis und Respekt gegenüber kultureller Diversität zu fördern:

Mariam: I Und ich kläre dann halt vorab, für alle Schüler und Schülerinnen, dass ich nur halal Fleisch besorge, einfach weil der Anteil der ähm muslimischen Schüler viel größer ist, an dieser Schule, und ähm, dadurch dass ich selber diese Religion trage und ähm würde ich, verstehe ich das auch und respektiere ich das natürlich. Und im Prinzip schmeckt es ja nicht

anders. Es schmeckt gleich. Es wird nur anders geschlachtet, sag ich einmal so. Ähm, und deswegen äh ja. Ich, ich, ich finde es ist schon wichtig, auch für die, die kein halal Fleisch essen, einfach damit sie auch selber lernen, dass sie Religionen respektieren müssen und diese Regeln auch respektieren müssen, solange es für sie jetzt keine negative Einfluss hat. (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 94)

Darüber hinaus beschreibt Mariam, dass diese kulturellen Aspekte regelmäßig im Unterricht spontan thematisiert werden und so ein lebendiger Austausch entsteht, in dem kulturelle Ernährungsentscheidungen sichtbar werden und zur Reflexion anregen (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 70).

Neben den kulturellen Aspekten benennen Lehrer:innen auch Herausforderungen im Umgang mit ungesunden Ernährungsentscheidungen der Schüler:innen. So berichtet Angela von aktiver Einflussnahme in Form von Elterngesprächen, um ungesunde Ernährungsgewohnheiten zu reflektieren und gesundheitsförderliche Veränderungen anzustoßen (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 92).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Ernährungsentscheidungen als facettenreiche Thematik angesehen werden, bei der kulturelle Aspekte, Nachhaltigkeit, Gesundheit und die Einflussnahme von Elternhaus und Schule eine zentrale Rolle spielen. Zugleich ergibt sich hier möglicherweise ein fachlicher Bias, da Fachlehrer:innen des Unterrichtsfachs EH von vornherein ein stark ausgeprägtes Interesse an den Themen Ernährung, Gesundheit und Nachhaltigkeit besitzen. Ihre Aussagen könnten deshalb verstärkt durch diese Orientierungen geprägt sein.

Die folgenden tabellarisch zusammengefassten Interviewdaten zum Subcode *ernährungs- und gesundheitsbezogene Urteile* geben einen Überblick über zentrale Aussagen und Themenschwerpunkte der Lehrkräfte zu Ernährungsentscheidungen:

Tabelle 7: Themenschwerpunkte im Kontext von Ernährungsentscheidungen – Interviewergebnisse (Eigene Darstellung)

Aspekte der Ernährungsentscheidungen	Beispielhafte Aussagen der Lehrpersonen - zusammengefasst
gesundheitsförderliche Ernährungsentscheidungen	Jausenkompositionen, die gesundheitsförderlich sind (Regina, Melanie)
Lebensmittelauswahl	Bioprodukte, Tierschutz (Regina, Johanna)
Nachhaltigkeit & pflanzenbetonte Ernährungsformen	Integration vegetarischer Gerichte (Mona), kritische Reflexion des Fleischkonsums (Johanna)
Einfluss von Eltern und Freunden	Elterngespräche bei ungünstigen Ernährungsverhalten (Angela)
kritische Reflexion von Ernährungsgewohnheiten	Aufklärung zu Ernährungstrends (Melanie), kritische Hinterfragung von Essgewohnheiten (Johanna, Ulrike)
kulturell geprägte Ernährungsentscheidungen	religiöse und kulturelle Ernährungsvorschriften respektieren (Mariam)

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse wurde der induktive Subcode „Sensorische Urteile“ gebildet, welcher jene Interviewpassagen der Lehrpersonen erfasst, die sich auf sensorische Wahrnehmungen und deren Reflexion im Fachunterricht beziehen. Dabei zeigte sich, dass sensorische Aspekte im Fach EH eine wesentliche Rolle auch bei der Anbahnung von Urteilskompetenz spielen. Vor allem die Tatsache, dass der EH-Unterricht in der österreichischen SEK I traditionell großteils umfangreiche fachpraktische Anteile enthält und teilweise sogar ausschließlich fachpraktisch umgesetzt wird, führt dazu, dass sensorische Wahrnehmungen ein integraler Bestandteil des unterrichtlichen Kompetenzaufbau ist.

Sensorische Erfahrungen ermöglichen den Schüler:innen eine direkte und reale Auseinander-setzung mit dem Unterrichtsgegenstand, beispielsweise durch die Verkostung von selbst zubereiteten Mahlzeiten oder Getränken. Diese realen und sinnlichen Erfahrungen eröffnen Schüler:innen konkrete Zugänge, auf deren Grundlage Urteilsbildungsprozesse angestoßen werden können. Konkret beschreiben Lehrpersonen, dass sensorische Wahrnehmungen, wie Geschmack, Geruch oder Konsistenz, dazu genutzt werden, um Vergleiche zu ziehen, Bewertungen vorzunehmen und diese begründet zu kommunizieren. Sensorische Erfahrungen fördern somit den Aufbau einer reflektierten Urteilskompetenz, indem sie eine direkte und unmittelbare Ausgangslage zur Reflexion bieten und Schüler:innen befähigen, differenzierte, begründete Urteile über Speisen und Getränke zu formulieren.

So betont Angela in ihren Schilderungen deutlich, dass insbesondere Vergleiche zwischen industriell gefertigten und selbst zubereiteten Produkten genutzt werden, um sensorische Urteilskompetenz bei Schüler:innen bewusst und reflektiert anzubahnen:

Angela: Fällt mir jetzt das Thema Joghurt zum Beispiel ein. Äh, da kaufe ich schon ein grausiges Erdbeerjoghurt. Ein wirklich grausiges Erdbeerjoghurt und dann machen wir selber das Erdbeerjoghurt. Oder Himbeer. Und dann sollen die Kinder das Himbeer-Joghurt essen sehen. Ich kann, ich habe nie genug. Ich habe nie genug. Es reicht niemals für die Menge, die sie letztlich essen würden. Und da glaube ich, können wir nachhaltig wirklich viel. Dieses bewusstmachen, wie schmeckt jetzt ein gekauftes Himbeerjoghurt und wie schmeckt ein selbstgemachtes Himbeerjoghurt. Wie schmeckt ein selbstgemachtes *Crunchy* und wie schmeckt ein gekauftes *Crunchy*. Apfelmus. Apfelmus machen ist ja überhaupt ja keine Hexerei. Und dann auch, da schauen wir uns auch die Inhaltsstoffe dazu an. Und dann frage ich auch beim selbstgemachten, was wissen wir jetzt, was da drinnen ist. Ich glaube schon, dass man da ganz viel durch Lernen am eigenen Körper und vor allem über alle Sinne. Und das ist unser großes Thema. (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 118)

Von zentraler Bedeutung ist auch das gemeinsame, verbalisierte Reflektieren der sensorischen Eindrücke. Melanie verweist beispielsweise auf regelmäßige Gesprächsrunden während der Verkostung von Speisen, in denen Schüler:innen zur differenzierten sensorischen Bewertung angeleitet werden:

Melanie: Und dann bei Tisch frage ich auch jedes Mal, äh, wie es ihnen schmeckt. Und die Köche, die das gekocht haben, frage ich zuerst. Und wie schmeckt dir dein Gericht? Und dann auch die anderen. Und ich frage dann schon immer, was sagen die anderen dazu? Seht ihr das auch so? Wie empfindet ihr das? Und das ist auch ganz unterschiedlich. Eh klar. Jeder ist individuell. Manche sagen, ja es ist, ähm, es ist fast an der Grenze mit dem Salz. Und manche sagen, ich bräuchte noch etwas. Also, das machen wir schon immer wieder. (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 98)

Trotz dieser Bemühungen der Lehrkräfte bleibt die sensorische Bewertung durch Schüler:innen jedoch oft auf einer eher oberflächlichen Ebene, wie aus den Aussagen von Antonia, Mona und Thomas deutlich wird. Schüler:innen beschränken sich häufig auf pauschale Aussagen wie „schmeckt gut“ oder vergeben Punktebewertungen, ohne diese tiefergehend zu begründen:

Antonia: Ähm, meistens kommt von den Schülern, mmh schmeckt gut, schmeckt okay oder ich würde eine sieben von zehn geben. Aber mir ist aber schon / aber ich frage dann schon öfters nach. Warum, wieso siehst du das so? Ja. Also, es kommt tatsächlich selten von den Schülern, dass sie das gleich voll analysieren und sagen warum, oder was ist schief gegangen. Aber, mir ist wichtig, dass ich da nachhake. Und, ja, damit die Schüler vielleicht dann doch daraus lernen und das in Zukunft dann anders machen. (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 64)

Zudem hebt Mariam die Relevanz sensorischer Urteile im Kontext kultureller Vielfalt hervor. Sie berichtet, dass Schüler:innen häufig Speisen aus ihren kulturellen Kontexten einbringen, wodurch sensorische Wahrnehmungen nicht nur bewusst gemacht, sondern auch kulturelle Sensibilität und gegenseitiges Verständnis gefördert werden können:

Mariam: Ja, sie reden sehr gerne darüber. Nicht nur in Bezug auf Hygiene, sondern auch wenn ein Rezept, ein Rezept, was ihrer Kultur jetzt entspricht und das gerade umgesetzt wird, dann erzählen sie auch sehr gerne, wie sie das zu Hause machen, oder wie die Eltern das gerne zubereiten. Also sie reden sehr, sehr gerne darüber. (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 70)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sensorische Urteile mit 37 codierten Segmenten im vorliegenden Interviewmaterial im EH-Unterricht einen besonders praxisnahen und zugleich wichtigen Zugang zur Anbahnung von Urteilskompetenz darstellen.

Die interviewten Lehrer:innen sehen in den sensorischen Erfahrungen und deren Reflexion eine Möglichkeit, Schüler:innen nicht nur in ihrer Urteilsfähigkeit zu fördern, sondern auch in ihrer Fähigkeit, diese Urteile klar zu formulieren und zu begründen.

Die Kategorie „Sensorische Urteile“ bildet somit zentrale unterrichtliche Zugänge zur Urteilsbildung aus Sicht der Lehrpersonen ab und ist als inhaltsanalytische Verdichtung zu verstehen. Die verdichteten Interviewergebnisse erlauben Aussagen über professionelles Deutungswissen von Lehrpersonen, erlauben es jedoch nicht tatsächliche Urteilsbildungsprozesse der Schüler:innen zu erschließen.

Tabelle 8: Themenschwerpunkte im Kontext sensorischer Urteile – Interviewergebnisse (Eigene Darstellung)

Aspekte der sensorischen Urteile	Beispielhafte Aussagen der Lehrpersonen - zusammengefasst
Vergleiche industrieller und selbst zubereiteter Produkte	gezielte Verkostungen und Vergleichsrunden (Angela)
reflektierte und begründete Bewertung der Sinneseindrücke	Gespräche über Geschmack, Konsistenz und Würzung (Melanie)
Oberflächlichkeit der Schüler:innenurteile	Bewertungen wie „schmeckt gut“ oder Punktevergabe ohne tiefergehende Begründung (Antonia, Mona, Thomas)
kultureller Kontext der sensorischen Wahrnehmung	Integration kultureller Speisen und deren Reflexion (Mariam)

Im folgenden textlichen Part werden die Ergebnisse des induktiven Subcodes „Konsumententscheidungen“ als Urteilstyp im Kontext von EVB näher betrachtet und vertieft. In dieser Subcodierung finden sich insgesamt 42 Fundstellen aus dem Interviewmaterial wieder. Auch Konsum und das Thematisieren dessen, sind laut der Interviews mit den Fachlehrpersonen eine Möglichkeit, um Urteilskompetenz im Fachunterricht und darüber hinaus anzubahnen. In diesem Zusammenhang geht es insbesondere im Fachunterricht EH um Kaufentscheidungen hinsichtlich Lebensmitteln und Getränken, die nicht nur anhand persönlicher Vorlieben, sondern auch auf Grundlage ökologischer, ökonomischer und sozialer Kriterien von Schüler:innen getroffen werden.

Aus Sicht der Lehrpersonen wird deutlich, dass Konsumententscheidungen im EH-Unterricht häufig durch praxisbezogene Einkaufssituationen oder Diskussionen über Alltagsprodukte, thematisiert werden. Dabei wird deutlich, dass Urteile im Kontext des Konsums stark durch konkrete, individuelle Erfahrungen und Vergleiche formuliert werden.

So schildert Angela die bewusste Reflexion des Einkaufsverhaltens im Unterricht am Beispiel verschiedener Lebensmittel wie Fairtrade-Produkten oder saisonalen Obstsorten. Sie betont, dass Schüler:innen dadurch lernen, bewusstere Konsumententscheidungen zu treffen und diese langfristig zu verinnerlichen. Sie verdeutlicht ihre Ansicht mit einem Beispiel zu Fairtrade-Bananen: „Sondern dass ich die normale Banane nicht nehme sondern sowieso nur zur Fairtrade hingreife, weil ich es verinnerlicht habe.“ (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 86)

Auch Regina erläutert die praktische Umsetzung dieser Kompetenz im Unterricht. Ihre Schüler:innen erhalten etwa die Vorgabe, nach Möglichkeit Bioprodukte einzukaufen, wodurch bewusst nachhaltiges Konsumverhalten gefördert werden soll. Allerdings weist sie darauf hin, dass solche Vorgaben nicht immer im Einklang mit den Ansichten der Eltern stehen: „Manche Eltern sind damit nicht einverstanden, weil sie meinen, ähm, ja, es ist eh egal. Qualitätsmäßig ist es eh egal, man zahlt nur viel mehr dafür.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 76).

Ein weiterer wichtiger Aspekt sind Konsumententscheidungen im Spannungsfeld von wirtschaftlichen Überlegungen. So berichten sowohl Mona als auch Johanna, dass Schüler:innen häufig dazu neigen, vor allem preisgünstige Produkte zu bevorzugen. Mona fasst dies kurz zusammen: „Mona: Ja. und manche sagen dann halt einfach, hauptsache billig (lacht)“ . (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 100).

Hier wird deutlich, dass preisliche Überlegungen in der Urteilsbildung der Schüler:innen stark präsent sind, was wiederum die Notwendigkeit unterstreicht, ökonomische Kriterien explizit im Unterricht zu reflektieren und deren Wechselwirkung mit Nachhaltigkeit und Qualität bewusst zu machen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Rolle sozialer und familiärer Einflüsse. Berufserfahrene Lehrkräfte wie Angela und Ulrike berichten, dass Schüler:innen Konsumententscheidungen oft unreflektiert übernehmen, da familiäre Einstellungen und Gewohnheiten maßgeblich Einkaufsverhalten prägen. Gleichzeitig sehen sie im Unterricht die Chance, durch kritische Reflexionen nachhaltige Veränderungen im familiären Umfeld anzustoßen (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 52; Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 100).

Zusätzlich spielt die kritische Auseinandersetzung mit der Herkunft und Produktion von Lebensmitteln eine Rolle. Ulrike beschreibt detailliert, wie sie mit Schüler:innen beispielsweise über die saisonale und regionale Verfügbarkeit von Lebensmitteln spricht und so eine kritische Konsumhaltung fördert. Sie zeigt auf, wie wichtig es ist, Schüler:innen für Widersprüche und Inkonsistenzen im Konsumverhalten zu sensibilisieren. Sie erwähnt ein Beispiel einer heimischen Obst-Gemüse-Biokiste, und hinterfragt, ob es sinnvoll ist, Heidelbeeren im Winter aus Chile darin zu haben. Sie impliziert damit, dass es zwar biologisch erzeugte Produkte sein mögen, aber dass der Transportweg für sie ebenso in nachhaltiges Kaufverhalten hineinspielt (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 96).

Auch die kritische Auseinandersetzung mit Werbebotschaften und medialen Einflüssen auf das Konsumverhalten ist laut den Lehrpersonen relevant. Mona erwähnt etwa, dass Schüler:innen oft Konsumententscheidungen aufgrund von Werbung oder Influencern treffen, ohne diese kritisch zu hinterfragen (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 108).

Zusammenfassend sind auch Konsumententscheidungen einen bedeutenden Bereich innerhalb der Urteilskompetenzbildung im Fach EH. Die Lehrkräfte sind sich bewusst, dass unterschiedliche Kriterien, von Preisbewusstsein über ökologische Verantwortung bis hin zu familiären und medialen Einflüssen, eine Rolle bei Schüler:innenurteilen spielen. Dennoch ist ersichtlich, dass Lehrkräfte durch gezielte fachdidaktische Impulse versuchen, Schüler:innen dazu anzuregen, ihre Entscheidungen bewusster und reflektierter zu treffen und weitere Kriterien und andere Perspektiven mit in den Urteilsprozess zu integrieren.

Tabelle 9: Themenschwerpunkte im Kontext der Konsumententscheidungen – Interviewergebnisse (Eigene Darstellung)

Aspekte der Konsumententscheidungen	Beispielhafte Aussagen der Lehrpersonen - zusammengefasst
nachhaltiger und bewusster Konsum (ökologische Kriterien)	Bevorzugung von Bioprodukten und Fairtrade, sowie saisonalem Angebot und regional erzeugtem (Regina, Angela)
Preisbewusstsein vs. Qualitätsbewusstsein (ökonomische Kriterien)	„Hauptsache billig“ – unreflektierte Kaufentscheidungen (Mona, Johanna)
Einfluss des familiären Umfeldes (Soziale Kriterien)	Entscheidungen werden stark von familiären Gewohnheiten geprägt (Angela, Ulrike)
Einfluss von Werbung und Medien - (soziale Kriterien und Medienkompetenz)	unreflektierte Übernahme von Werbebotschaften (Mona)

Im folgenden textlichen Part werden die Ergebnisse des Subcodes „ästhetische Urteile“ als Urteilstyp im Kontext von EVB näher betrachtet und vertieft.

Ein Aspekt der Urteilskompetenz ist laut einer erfahrenen Lehrkraft auch jene, Produkte des Fachunterrichts EH ästhetisch zu präsentieren. Sie zeigt auf, dass die ästhetische Wahrnehmung und die Bewertung visueller Elemente zentral für den Fachunterricht und auch wichtig für die Anbahnung von Urteilsfähigkeit im Fach sind.

Aus den Interviews wird deutlich, dass ästhetische Urteile im EH-Unterricht häufig mit der Präsentation von Speisen und Getränken sowie deren optischer Gestaltung verbunden sind. Besonders hervorgehoben wird dabei die Verbindung von visueller Gestaltung und Geschmackserlebnis. So beschreibt Regina anschaulich, wie Schüler:innen Speisen und Getränke nicht nur geschmacklich, sondern vor allem visuell ansprechend gestalten und dadurch auch ihre Urteilskompetenz hinsichtlich der Ästhetik fördern:

Regina Also Desserts. Oder wen wir, wie heißt das, wenn wir uns ein Detox-Wasser uns richten. Welchen Geschmack hättest du gerne? Was gefällt dir, was spricht die optisch an? Apfelstückchen und andere Dinge auf ein Holzstäbchen aufspießen, zum Beispiel Minzeblättchen dazu geben. [...] (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 126)

Diese Aussage verdeutlicht, dass die ästhetische Gestaltung von Speisen und Getränken ein bedeutendes fachdidaktisches Element darstellt, um Schüler:innen zu einem reflektierten Umgang mit ästhetischen Qualitäten zu befähigen. Dabei werden sensorische und visuelle Wahrnehmungen eng miteinander verknüpft und ermöglichen so eine differenzierte, ganzheitliche Urteilsbildung.

Ästhetische Urteile sind demnach keine rein oberflächlichen Bewertungen, sondern Ausdruck der Fähigkeit, optische Merkmale bewusster wahrzunehmen, Entscheidungen auf Basis visueller Reize zu treffen und diese auch in einen größeren Kontext (z. B. jahreszeitliche Aspekte) einzuordnen.

Die bewusste Gestaltung und Reflexion ästhetischer Aspekte wird etwa in der Erwähnung der Präsentation von Detox-Wasser, das von Schüler:innen anhand optischer Kriterien wie Farbe, Textur und Zusammenstellung bewusst ausgewählt wird, sichtbar (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 126).

Ästhetische Urteile werden somit nicht nur als Ausdruck individueller Vorlieben verstanden, sondern gezielt von Lehrpersonen genutzt, um Schüler:innen eine bewusste Reflexion über optische Wirkung, aber auch über Funktionalität und Kontext einer Mahlzeit oder eines Getränks zu ermöglichen. Auf diese Weise bieten ästhetische Aspekte im EH-Unterricht eine Grundlage für die Förderung reflektierter, ästhetischer Urteile und ermöglichen zugleich eine motivierende und kreative Herangehensweise an Themenfelder der EVB.

Insgesamt machen dieser fachlich relevante Hinweis zu ästhetischen, fachbezogenen Urteilen in EH aus den Interviews deutlich, dass diese einen Beitrag leisten können, um Schüler:innen zu befähigen, komplexe und differenzierte Urteile im fachlichen Kontext zu entwickeln.

Tabelle 10: Themenschwerpunkte im Kontext ästhetischer Urteile – Interviewergebnisse (Eigene Darstellung)

Aspekte der ästhetischen Urteile im Fachunterricht	Beispielhafte Aussagen von Lehrpersonen - zusammengefasst
optische Gestaltung von Speisen und Getränken	Dekoration und Anrichten als didaktisches Element (Regina)
bewusste Reflexion visueller Kriterien	Farbe, Form, saisonale Zutaten (Regina)
ganzheitliche Verknüpfung von Ästhetik und Geschmackserlebnis	optische Attraktivität steigert Geschmackserlebnis und Urteilsfähigkeit (Regina)

Im nachfolgenden Textpart werden die Ergebnisse des Subcodes „emotionalen Urteilen“ mit insgesamt 23 codierten Segmenten, als Urteilstyp im Kontext von EVB beleuchtet.

Auch Emotionen können eine Rolle in fachlichen Urteilen in der EVB spielen. Die Lehrkräfte skizzieren, wie emotionale Befindlichkeiten und Gefühle Einfluss auf fachlich relevante Entscheidungs- und Bewertungsprozesse im Unterricht nehmen können.

Die Interviews legen nahe, dass emotionale Urteile eine bedeutsame Rolle in der fachdidaktischen Praxis spielen, da Schüler:innen auch oft Entscheidungen treffen, die nicht ausschließlich rational, sondern stark von ihren aktuellen emotionalen Zuständen oder sozialen Kontexten mitgeprägt sind.

Deutlich wird dies etwa in zwischenmenschlichen Konflikten, in denen emotionale Urteile explizit sichtbar werden. Regina schildert dies wie folgt: „Also auch das verwende ich gelegentlich. In Streitgesprächen mit Kindern oder wenn sie kommen und sagen, der hat das gemacht und der hat das gemacht und der macht immer das so. Ja.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 34).

Darüber hinaus berichtet Mona von Situationen im Unterricht, in denen emotionale Reaktionen direkt mit dem der Nahrungszubereitung zusammenhängen. Hier wird deutlich, dass emotionales Wohlbefinden stark mit den Grundbedürfnissen der Schüler:innen verknüpft ist und sich in ihren Reaktionen widerspiegelt: „Und bei manchen merkt man halt, dass Kochen irgendwie so eine Bedürfnisbefriedigung ist, was den Hunger betrifft und was Essen betrifft. Und dann sind sie richtig sauer, wenn sie noch hungrig sind, nach dem Essen.“ (Hauptinterview 3_MS_2023112, Pos. 114). Auch tiefgreifende Themen wie Tierschutz und ethische Aspekte der Ernährung führen zu emotionalen Urteilen und können laut Johanna gezielt auch genutzt werden, um Empathie und Verständnis zu fördern:

Johanna: Ähm, ich organisiere jedes Jahr einen Tierschutzunterricht. VGT. Was mich persönlich immer extrem mitreißt, weil ich halte das dann nicht aus, dass ich nicht weine. Aber irgendwie berührt das dann die Kinder extrem und sie können sich dann eben besser vorstellen, warum ich auch kein Fleisch konsumiere. (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 2)

Johanna thematisiert im Interview auch, wie wichtig es für sich als Fachlehrperson ist, soziale Empathie bewusst zu fördern, insbesondere in Gesprächen über Hilfsbereitschaft und zwischenmenschliches Verhalten:

Johanna: Und sie war da supplieren bei mir und sie hat gesagt, das war so arg, wie du da mit den Kindern geredet hast und sie gefragt hast, wie würdest du dich fühlen? Würdest du ihnen helfen oder nicht? [...] Weil man kann halt die Hilfe nicht fordern, wenn man selber nie etwas gibt. (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 28)

Thomas hebt in diesem Kontext hervor, dass emotionale Urteile häufig impulsiv entstehen und Schüler:innen, insbesondere unter Gruppenzwang oder emotionaler Belastung, weniger rationale und reflektierte Entscheidungen treffen:

Thomas: Und die sagen, nein, mir ist jetzt der *Peer Pressure* nicht so wichtig. Und da gibt es andere, die sind dann wieder unsicherer oder so. Und die treffen dann die unvernünftigeren Entscheidungen. [...] Genau, sie sind dann auch dem sozialen Druck unterlegen. (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 14)

Thomas verdeutlicht zudem, dass emotionale Befindlichkeiten wie Müdigkeit und Erschöpfung maßgeblich Einfluss auf die Art der Urteilsbildung bei Schüler:innen im und außerhalb des Fachunterrichts nehmen können: „Ähm, oft kann es auch sein, dass es einfach eine emotionale Befindlichkeit ist, aufgrund zum Beispiel von wenig Schlaf oder so. Kann man zum Beispiel auch sehr emotional reagieren und nicht sehr bedacht und nicht sehr rational.“ (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 16)

Claudia berichtet schließlich von der Notwendigkeit, zuerst eine tragfähige emotionale Beziehung zu Schüler:innen aufzubauen, bevor eine effektive und erfolgreiche Vermittlung von fachlichen Inhalten erfolgen kann. Ihrer Erfahrung nach ist es entscheidend, emotionale Hintergründe der Schüler:innen zu kennen und zu berücksichtigen:

Claudia: Also, und bei dem anderen Mädchen ist gerade eine Scheidung daheim. Aber, wenn ich das weiß, dann kann ich auch anders reden mit meinem Gegenüber. [...] Und dann

kann ich erst, finde ich, wenn die Beziehungsebene passt, dann kann ich erst anfangen mit dem Stoff. (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 24)

Insgesamt geht hervor, dass emotionale Urteile eine weitere Form von fachlichen Urteilen in der EVB darstellen kann. Die Lehrkräfte sehen in der bewussten Thematisierung und Integration emotionaler Dimensionen Potenzial, um Urteilsfähigkeit ganzheitlich und authentisch bei den Lernenden der SEK I zu fördern.

Zugleich erfordert diese emotionale Ebene jedoch besonderes Einfühlungsvermögen und professionelle Sensibilität seitens der Lehrkräfte.

Tabelle 11: Themenschwerpunkte im Kontext emotionaler Urteile – Interviewergebnisse (Eigene Darstellung)

Aspekte der emotionalen Urteile im Fachunterricht	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
zwischenmenschliche Konflikte und emotionale Reaktionen	Regina
Grundbedürfnisse und emotionale Reaktionen	Mona
Empathie und ethische Urteile	Johanna
sozialer Druck und emotionale Entscheidungen	Thomas
emotionale Befindlichkeit und Urteilskraft	Thomas
emotionale Beziehung als Basis für fachliches Lernen	Claudia

Im nächsten Abschnitt wird eine inhaltliche Reflexion über die strukturierenden Ergebnisse zum Begriffsverständnis von Urteilskompetenz aus Sicht der interviewten Lehrkräfte sowie die genannten Urteilstypen der EVB dargestellt und aufgezeigt welche Ableitungen dies für die Praxis des EH-Unterrichts haben könnte.

Die dargestellten Ergebnisse aus den Interviews zum Hauptcode 1 „Definitionen Urteilskompetenz & Urteilstypen EVB“ sowie dessen Subcodes, mit insgesamt 207 codierten Segmenten, zeigen deutlich, dass das Begriffsverständnis von Urteilskompetenz bei den befragten Fachlehrkräften heterogen, zugleich aber durch gemeinsame Kernpunkte geprägt ist. Die Lehrer:innen interpretieren Urteilskompetenz überwiegend als komplexe Fähigkeit, die sich durch eine reflektierte, begründete und bewusste Entscheidungs- und Meinungsbildung auszeichnet. Dabei werden sowohl kognitive, ästhetische, emotionale als auch soziale Dimensionen berücksichtigt. Aus den Aussagen lässt sich interpretierend ableiten, dass Urteilskompetenz aus ihrer Sicht weniger abstrakt-theoretisch, sondern vielmehr als eine praxisorientierte, lebensnahe Kompetenz verstanden wird.

Die dargestellten Urteilstypen – sensorische, ästhetische, emotionale und konsumbasierte Urteile sowie Ernährungsentscheidungen – verdeutlichen exemplarisch, wie vielfältig Urteilskompetenz im konkreten Unterrichtsgeschehen sichtbar werden kann.

Dabei treten insbesondere sensorische und konsumbasierte Urteile deutlich hervor, was darauf schließen lässt, dass der EH-Unterricht vor allem in diesen Bereichen vielfältige praxisorientierte Lernchancen bietet. Die Interpretation der Ergebnisse legt zudem nahe, dass emotionale und ästhetische Urteile das Kompetenzbild um wichtige Aspekte ergänzen, die zwar subtiler, aber dennoch relevant für die Anbahnung von Urteilskompetenz sind. Gerade diese Vielfalt an Urteilstypen verdeutlicht, wie facettenreich die Urteilskompetenz im Kontext der EVB interpretiert werden kann

Aus der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse ergeben sich für die Praxis des Unterrichts im Fach Ernährung und Haushalt folgende zentrale Implikationen:

- Sensorische und ästhetische Urteile scheinen besonders geeignet, um Schüler:innen handlungsorientiert an eine reflektierte und begründete Urteilsbildung heranzuführen. Lehrer:innen könnten deshalb bewusst Unterrichtsszenarien schaffen, die ästhetische und sensorische Erfahrungen ermöglichen und diese konsequent mit kritischer Reflexion verbinden.
- Die identifizierten Konsumententscheidungen verdeutlichen, dass eine kritische Verbraucherbildung im Unterricht gestärkt werden sollte. Schüler:innen sollten befähigt werden, Kauf- und Konsumententscheidungen nicht allein nach Preis oder Geschmack zu treffen, sondern auch Nachhaltigkeit, Ethik und Qualität kritisch mitzudenken. Hierbei spielt auch die Auseinandersetzung mit dem Einfluss von Werbung und sozialen Medien eine bedeutende Rolle.
- Die Interpretation der emotionalen Urteile hebt hervor, dass emotionale Faktoren explizit berücksichtigt werden sollten. Der Umgang mit Emotionen und sozial-emotionalen Situationen könnte deshalb bewusst in die fachdidaktische Gestaltung des Unterrichts integriert werden, um soziale Interaktion, Empathieentwicklung und affektive Lernprozesse gezielt zu fördern.
- Die Präsenz der Ernährungsentscheidungen zeigt, dass Ernährungsthemen aufgrund ihrer lebensweltlichen Relevanz bewusst in ihrer Komplexität aufgegriffen werden sollten. Die verschiedenen Kriterien, nach denen Schüler:innen Entscheidungen treffen, bieten vielfältige fachdidaktische Möglichkeiten, um differenzierte und reflektierte Urteile im Fachunterricht zu fördern.

Urteilskompetenz ist im EH-Unterricht aus Sicht der befragten Lehrpersonen ein dynamisches Zusammenspiel aus vielfältigen, lebenspraktischen Kompetenzen, deren bewusste Förderung für eine nachhaltige Lernprozessen der Schüler:innen entscheidend ist. Die Vielzahl der identifizierten Urteilstypen verdeutlicht zugleich die fachdidaktischen Herausforderungen, aber auch Chancen, die sich Lehrkräften bieten, um Schüler:innen in ihrer persönlichen und fachlichen Entwicklung gezielt und nachhaltig zu unterstützen.

Die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommene Strukturierung der Interviewdaten sowie die daraus abgeleiteten Urteilstypen erheben nicht den Anspruch, ein finales oder abschließendes Konstrukt fachlich relevanter Urteilsformen im Unterricht EH darzustellen. Vielmehr ist diese Kategorisierung als explorativer, heuristischer Zugriff im Sinne der zweiten Phase des DBR-Prozesses zu verstehen. Ziel war es, auf Basis des professionellen Deutungswissens der Lehrpersonen systematisch zu erfassen, welche unterschiedlichen Zugriffsmöglichkeiten im Fach überhaupt genutzt werden, um fachliche Urteile anzubahnen.

Dabei wird ausdrücklich anerkannt, dass insbesondere emotionale, soziale und ästhetische Urteile im unterrichtlichen Handeln nicht trennscharf von inhaltlich-fachlichen Urteilen abgegrenzt werden können und vielfach in enger Verschränkung auftreten.

Diese analytische Unschärfe wurde im Sinne eines ersten strukturierenden Zugangs bewusst in Kauf genommen, um die Vielfalt unterrichtlicher Urteilsanlässe sichtbar zu machen und Orientierung für die nachfolgende Designphase zu gewinnen.

Die hier vorgenommene Differenzierung dient somit primär der analytischen Strukturierung des Materials und der Vorbereitung der fachdidaktischen Entwicklung eines Unterrichtsszenarios, nicht jedoch der normativen Festlegung eines abschließenden Modells von Urteilskompetenz.

5.3 Urteilsbildungsprozess im EH-Unterricht

In diesem textlichen Abschnitt steht der Urteilsbildungsprozess als zentraler Bestandteil von Urteilskompetenz im Fach EH im Mittelpunkt. Ziel der Inhaltsanalyse war es, die zuvor dargestellten Definitionen und Verständnisse der Lehrkräfte zur Urteilskompetenz weiter zu differenzieren und systematisch zu analysieren, um sie als etwas Prozesshaftes sichtbar zu machen. Dabei wurde der Fokus auf die Frage gelegt, ob und in welcher Form Urteilskompetenz im Unterricht überhaupt bewusst angebahnt und entwickelt werden kann. Konkret interessierte, welche Rolle der Erwerb von theoretischem Wissen sowie der Aufbau eines umfangreichen Erfahrungsschatzes spielen, wie diese beiden Dimensionen miteinander verknüpft sind, wie sich dies konkret in den Schüler:innenurteilen äußert und in ihrem tatsächlichen Handeln sichtbar wird. Im Folgenden werden diese Bedingungen dargestellt und anhand der Aussagen der Lehrkräfte kritisch reflektiert.

Ein zentraler Bestandteil des Urteilsbildungsprozesses im Fach EH, der in den Interviews deutlich sichtbar wurde, ist das Zusammenspiel von Wissenserwerb und praktischen Erfahrungen. Die befragten Lehrpersonen betonen, dass ein erfolgreicher Urteilsbildungsprozess maßgeblich davon abhängt, wie Wissen und Erfahrungen im Unterricht ineinandergreifen.

Der Wissenserwerb bildet eine wesentliche Grundlage für Urteilskompetenz. Mariam betont, dass eine umfassende Informationsbasis notwendig sei, um ein Urteil überhaupt fällen zu können:

Also, für mich ist es ein Urteil zu fällen / für ein Urteil brauche ich erst einmal ein gesamtes Bild, also ich kann nicht äh nur von einem Beurteilungskriterium ein Urteil fällen, da beachte ich halt all die Beurteilungskriterien, die für meinen, die ich mir selber ausgesucht habe. (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 14)

Hieraus lässt sich ableiten, dass Lehrer:innen im Unterricht vorab transparent machen müssen, auf welcher Wissensbasis Entscheidungen getroffen werden. Mariam ergänzt dazu: „Also ich muss im Vorfeld natürlich die Schüler und die Schülerinnen über meine Kriterien informieren, weil sonst haben sie keine Orientierung und wissen nicht, wie ich sie, wie ich das Urteil dann fälle, quasi.“ (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 18).

Die Bedeutung von Vorwissen und grundlegenden Informationen zeigt sich auch in den Aussagen von Amelie, die fehlendes Vorwissen explizit als Herausforderung beschreibt: „Aber, ich finde, die Herausforderungen sind einerseits fehlendes Vorwissen.“ (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 102).

Die Rolle praktischer Erfahrungen und unmittelbarer Lebensnähe wird von mehreren Lehrpersonen als wesentlich für nachhaltige Urteilsbildung hervorgehoben. Angela erläutert dies anhand konkreter Unterrichtssituationen: „Und auch beim Brot, wir können in unseren Unterricht, und das ist es eben, immer Entscheidungen treffen, durch eine Erfahrung.“ (Angela, Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 118)

Ein weiteres anschauliches Beispiel zur Bedeutung von Erfahrungen nennt Angela:

Weil es hilft gar nichts, wenn ich meine Weckerln fertig habe, und das Backblech steht draußen, weil sie es vergessen ins Rohr hinein zu tun. [...] Dann lasse ich es wirklich draußen stehen. Das habe ich schon gemacht. Ohne böse zu sein, sondern so ist es. Es ist jetzt das Leben. (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 74)

Diese Aussage veranschaulicht, dass Erfahrung und Lernen aus Fehlern einen entscheidenden Beitrag zur nachhaltigen Urteilsbildung, aus ihrer Sicht, leisten.

Auch soziale Erfahrungen, insbesondere im Kontext der Peergruppe, beeinflussen laut Interviewpartner:innen maßgeblich die Urteilstkraft der Schüler:innen. Thomas hebt hervor, dass soziale Dynamiken und der Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit wesentlich sind:

Wenn man in einer Peergroup ist, dann hängt es, glaube ich, vorwiegend damit zusammen: Willst du in der Peergroup sein? Willst du dazugehören oder nicht? Ist dir das wichtig? [...] Die Leute, die aber gerne in der Gruppe dabei sind, treffen dann eher die Entscheidungen, die im Sinne der Peergroup einfach sind. (Hauptinterview 7_TK_20231129_20231129, Pos. 20)

Zudem spielen laut Claudia emotionale und soziale Beziehungen zwischen Lehrperson und Schüler:innen eine entscheidende Rolle für erfolgreichen Wissenserwerb: „Eine Kollegin hat gerade den Master gemacht in Sozialpädagogik. Die hat eine Arbeit geschrieben, und da ist wirklich herausgekommen, dass das Non plus ultra, das Geheimnis ist die Beziehungsebene.“ (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 20)

Die Lehrpersonen ziehen daraus fachdidaktische Schlüsse: Erfahrungsgeleitetes, handlungsorientiertes Lernen sowie eine gute Beziehungsebene ermöglichen es, Urteilskompetenz nachhaltig und praxisnah anzubahnen. Christina ergänzt dies um die Dimension der intrinsischen Motivation: „Weil so wie vorher geredet haben, wenn das Thema nicht passt, dann passt die Motivation nicht und wenn die Motivation nicht passt, dann werde ich nie mir selbst ein Urteil bilden, weil es mich eh nicht interessiert.“ (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 64).

Tabelle 12: Wissen und Erfahrungen im Prozess der Urteilsbildung – in den Interviews genannte Aspekte (Eigene Darstellung)

Zentrale Aspekte des Wissenserwerbs und Erfahrungen im Urteilsbildungsprozess lt. Lehrpersonen	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Bedeutung von Vorwissen und Informationsbasis als Voraussetzung für Urteilsbildung	Amelie, Mariam
praktisches Erfahrungslernen und Lernen aus Fehlern als zentrale Lernstrategie	Angela, Ulrike
Einfluss der sozialen Dynamiken (Peergroup) auf die Urteilsbildung	Thomas, Amelie
Bedeutung einer tragfähigen Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schüler:innen	Claudia
intrinsische Motivation und lebensweltliche Relevanz der Themen als Voraussetzung für Urteilsbildung	Christina, Amelie

Die Aussagen der interviewten Lehrer:innen deuten darauf hin, wie Urteilskompetenz im Unterrichtsfach EH bewusst angebahnt und weiterentwickelt werden kann. Ein besonderes Augenmerk liegt darauf, welche Rolle der Unterricht selbst dabei spielt und welche Bedingungen oder Methoden als förderlich oder hinderlich wahrgenommen werden.

Die Interviewaussagen weisen deutlich darauf hin, dass Urteilskompetenz nach Einschätzung der Lehrkräfte in der SEK I noch eher unbewusst entsteht oder nur durch gezielte Impulse der Lehrkräfte angestoßen wird (durch die Lehrperson initiierte Urteile). Amelie etwa beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

Was definitiv klar ist für mich, ist dass es in der Unterstufe auf jeden Fall noch etwas Unbewusstes ist. Vielleicht kann einmal Teilbereich bei den Schülern erkennen. Dass man einmal merkt, sie können jetzt ihr Wissen miteinander verknüpfen. Oder sie versuchen Meinungen zu begründen, aber das passiert dann entweder unbewusst, ohne dass da großartig darüber nachgedacht wird, was der Schüler jetzt macht. Oder auf spezifisches Hinweisen der Lehrperson hin, das heißt, wenn ich als Lehrperson jetzt einmal einen Schüler darauf hinweise, mit; hey, kannst du deine Meinung jetzt auch begründen? Dann glaube ich, passiert so ein Prozess schon. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 10)

Mehrere Lehrkräfte betonen, dass Urteilskompetenz besonders dann gefördert wird, wenn Unterrichtsthemen unmittelbaren Lebensweltbezug haben. So erwähnt Amelie ausdrücklich,

dass Alltagsthemen für die Schüler:innen greifbarer sind und somit authentischere Urteile entstehen können:

Ich finde halt, wenn man so Themen neu anfangt, mit dem sie noch gar keine Erfahrungen haben, dann kommen eben auch die Argumente, die man im Unterricht behandelt hat. [...] Deshalb finde ich so einfache Alltagsthemen fast spannender, weil dann eben einfach auch mehr aus ihren eigenen Erfahrungen dazu kommt. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 92)

Ebenso hebt Melanie hervor, dass durch direkte, praxisorientierte Erfahrungen im Unterricht oft wichtige Erkenntnisprozesse ausgelöst werden, die nachhaltig die Urteilskompetenz der Schüler:innen fördern. Sie nennt als Beispiel Experimente, die Schüler:innen selbst einbringen und anschließend kritisch reflektieren. Melanie schildert eine Situation aus der Zeit der Corona-Pandemie, in der eine Schülerin aufgrund eines Internet-Videos vorschlug, einen Corona-Test mit Mineralwasser, statt der üblichen Nasenprobe, durchzuführen. Obwohl Melanie zunächst skeptisch war, griff sie diese Idee auf, führte das Experiment gemeinsam mit den Schüler:innen durch und ließ dabei Hypothesen darüber aufstellen, wie es in dem Video möglich war, dass der Test positiv ausfiel. Diese praktische Erfahrung diente als Anlass, kritisches und reflektiertes Denken bei den Schüler:innen anzubahnen und zu fördern (Hauptinterview 4_ME_20231121_ME, Pos. 38).

Johanna und Ulrike unterstreichen, dass die Persönlichkeit der Lehrenden sowie deren Bereitschaft, auf Impulse der Schüler:innen einzugehen, entscheidende Faktoren für das Gelingen von Urteilsbildungsprozessen sind. Johanna, eine junge Lehrerin aus dem städtischen Bereich, äußert sich darüber wie folgt: „Ich glaube auch, dass die Lehrperson, die in der Klasse unterrichtet, einen extremen Einfluss auf die Kinder hat, weil die Kinder halt alles übernehmen.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 24).

Ulrike, eine versierte Lehrperson, drückt sich so aus: „Das sind immer so Denkanstöße, wo ich sage, das kommt aber von den Kindern. Und dann wird es interessant.“ (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 56).

Ein wiederkehrender Aspekt in den Interviews ist die Forderung nach ausreichend Raum für Diskussionen und Reflexionen im Unterricht, um Schüler:innen gezielt darin zu unterstützen, eigene Urteile zu entwickeln und zu begründen. Regina betont hierzu explizit: „Im schulischen Kontext würde ich mir wünschen, dass man viel mehr Zeit mit den Kindern verbringt, um zu diskutieren. [...] Man müsste eben mehr diskutieren können und unterschiedliche Meinungen zulassen. Und das ist ein Übungsprozess.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 28)

Zugleich verweisen die Interviews auf strukturelle Grenzen schulischer Urteilsbildung, insbesondere dort, wo unterrichtliche Themen an familiäre Praktiken anschließen. Die Thematisierung von Konsum- oder Haushaltspraktiken kann im privaten Kontext Irritationen oder Spannungen erzeugen, wie Angela beschreibt: „Was auch ein ganz sensibles Thema ist, ist

wenn man den elterlichen Haushalt einbindet in den Unterricht. Da habe ich (*mich*) schon ein paar Mal auch in die Nessel gesetzt.“ (Angela, Hauptinterview 1_AO, Pos. 52).

Trotz dieser Herausforderungen sehen Lehrkräfte eine deutliche Chance darin, im EH-Unterricht nachhaltig Urteilskompetenz anzubahnen, insbesondere durch unmittelbare praktische Erfahrungen, soziale Interaktion und bewusste methodische Steuerung durch die Lehrkräfte.

Tabelle 13: Zentrale Aspekte der Anbahnung von Urteilskompetenz aus den Interviews (Eigene Darstellung)

Zentrale Aspekte der Anbahnung von Urteilskompetenz lt. Lehrpersonen	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Urteilskompetenz entsteht zunächst unbewusst oder durch gezielte Impulse der Lehrkräfte	Amelie, Ulrike
Wichtigkeit des Lebensweltbezugs von Unterrichtsthemen für authentische Urteilsbildung	Amelie, Ulrike
Förderung von Urteilskompetenz durch praxisorientiertes Lernen und Experimente	Melanie
Bedeutung der Lehrkraftpersönlichkeit und Beziehung zu Schüler:innen	Claudia, Johanna
Zeit für Reflexion und Diskussion zur bewussten Urteilsbildung	Johanna, Amelie, Regina, Thomas,
Herausforderungen bei Einbindung privater Themen aus dem Elternhaus	Regina, Angela

Aus Sicht der befragten Lehrpersonen zeigt sich Urteilskompetenz insbesondere dann, wenn Schüler:innen diese nicht nur artikulieren, sondern auch in konkretes Handeln überführen, sowohl im Fach EH, aber auch in darüberhinausgehend. Zunächst betonen mehrere Interviewpartner:innen, dass Urteilskompetenz bei Schüler:innen insbesondere dann sichtbar wird, wenn sie Gelerntes eigenständig in ihrem Alltag umsetzen. Angela berichtet beispielsweise, dass Schüler:innen nach dem Unterricht beginnen, in ihren Familien Entscheidungen bewusst zu hinterfragen und zu verändern:

Da merke ich, dass sie echt darüber nachdenken. Und da hätten sie auch schon die Bereitschaft zu Hause mehr mitzuwirken oder vielleicht eben auch schon einmal einzugreifen und der Mutter sagen, jetzt kaufen wir keine Erdbeeren. Da nehmen wir jetzt, da lassen wir die Finger davon, [...] (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 52)

Ebenfalls beschreibt Angela, dass Handlungen der Schüler:innen in alltäglichen Einkaufssituationen sichtbar werden, etwa indem sie konsequent nachhaltigere Produkte wählen:

Wenn ich die Erdbeeren zum Beispiel, oder die Heidelbeeren, die ich jetzt erst besprochen habe, und nicht hingreife. Und zwar nicht, weil ich jetzt darüber nachdenke, sondern weil ich es verinnerlicht habe. Sondern dass ich die normale Banane nicht nehme, sondern sowieso nur zur Fairtrade hingreife, weil ich es verinnerlicht habe. (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 86)

Mariam berichtet ein konkretes Urteilsszenario aus ihrem Unterricht, in welchem eine Schülerin eigenständig und ohne vorherige Anleitung durch die Lehrperson mehrere Kriterien abgewogen hat, darunter Gruppengröße, Menge der verfügbaren Lebensmittel und Notwendigkeit, auch andere Speisen probieren zu können. Diese umfassende, eigenständige Abwägung führte schließlich zur bewussten Entscheidung, eine reduzierte Menge des Produkts zu verwenden: „Dann hat sie uns abgezählt, wir waren zehn. Und sie hat gemeint, ja wenn sich jeder eines nimmt, dann machen wir halt eine Packung. [...] Ihr Grund war eben auch, dass die anderen Sachen ja auch gegessen werden sollen und dass deswegen wirklich jeder eine kleine Portion [...] haben sollte.“ (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 56)

Antonia beschreibt, wie Schüler:innen im Unterricht erarbeitete Hygienemaßnahmen und Abwaschregeln verinnerlicht haben und diese nun automatisch anwenden. Dabei könnte es sich um eine Form von Heuristiken handeln, also vereinfachten Entscheidungsregeln, die durch wiederholte Anwendung internalisiert wurden und so das Urteilen und Handeln der Schüler:innen in der Küche erleichtern: „Seitdem wir das mit dem Abwaschen besprochen haben, waschen sie nur mehr so ab, wie wir es besprochen haben. [...] Die Schüler wissen ganz genau, vor dem Kochen Händewaschen, Kochschürze anziehen, also das passiert dann automatisch.“ (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 56). Auf diese Weise wird sichtbar, dass Urteilskompetenz nicht nur durch bewusste Reflexion sichtbar wird, sondern auch durch die Etablierung von Heuristiken, die eine schnelle und sichere Orientierung in Alltagssituationen ermöglichen.

Johanna verdeutlicht, dass Schüler:innen ihre Urteilskompetenz manchmal durch klare Aussagen zur Veränderung ihres Verhaltens zeigen, beispielsweise nach einer intensiven Beschäftigung mit dem Thema Tierschutz: „Ja es hat ein Mädchen gegeben, die eben nach dem Tierschutzunterricht gesagt hat, sie kann jetzt eben derzeit auch kein Fleisch essen. Weil ihr das eben gar nicht so bewusst war, wie die Tiere leiden.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 46) Einige Lehrpersonen heben zusätzlich hervor, dass Urteilskompetenz auch im sozialen Verhalten sichtbar wird. Christina berichtet beispielsweise, dass Schüler:innen eigenständig als Mediator:innen in Konfliktsituationen auftreten:

Da finde ich das schon stark, wenn ein Kind sich also so eine Art Mediator hinstellt, also in der Pause, wenn zwei streiten und der dritte kommt dazu und fragt, was ist euer Problem? Und sich das dann klärt, und da eigentlich den Streit schlichtet, indem er sich auch ein Urteil über die Situation bildet. (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 22)

Zugleich macht Thomas auf die Bedeutung sozialer Kontexte aufmerksam, die Handlungen und Urteile stark beeinflussen können. Er beobachtet sowohl konstruktive Handlungen in Situationen von Gruppenzwang als auch Handlungen, die eher unreflektiert ausfallen: „Da gibt es auch teilweise echt vernünftige Kinder, die so sagen, nein ich halte mich aus dem absichtlich

heraus. Und die sagen, nein, mir ist jetzt der Peer Pressure nicht so wichtig.“ (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 14).

Insgesamt verdeutlichen diese Beobachtungen, dass Schüler:innen Urteilskompetenz im EH-Unterricht nicht nur theoretisch erwerben, sondern in vielfältigen und authentischen Situationen praktisch sichtbar machen. Die folgenden zentralen Aspekte werden dabei deutlich:

Tabelle 14: Aspekte urteilskompetenten Handelns von Schüler:innen aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)

Zentrale Aspekte sichtbarer Urteilskompetenz im Handeln lt. Interviews	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
bewusstes Eingreifen und nachhaltige Entscheidungen im Hinblick auf den familiären Haushalt	Angela
eigenständige und bewusste Entscheidungen im Unterricht	Mariam
selbstverständliche Umsetzung erlernter Routinen und Regeln (Heuristiken)	Antonia, Mariam
bewusste Veränderung des Konsumverhaltens nach Unterrichtseinheiten	Johanna, Angela
eigenverantwortliches soziales Handeln (Mediatorrolle bei Konflikten)	Christina
vernünftige Entscheidungen unter Einfluss sozialer Gruppendynamiken	Thomas

Die Analyse des Urteilsbildungsprozesses anhand der drei Subkategorien „Wissenserwerb und Erfahrung“, „Anbahnung von Urteilsprozessen im Unterricht“ und „Handeln“ verdeutlicht, dass die Entwicklung von Urteilskompetenz im Fach EH in der SEK I aus Sicht der befragten Lehrpersonen ein komplexer, prozesshafter und facettenreicher Vorgang ist. Dabei zeigen sich mehrere zentrale Erkenntnisse:

Erstens unterstreichen die Aussagen der Lehrpersonen, dass der Erwerb von Wissen und die Möglichkeit, praktische Erfahrungen im Unterricht zu sammeln, zentrale Voraussetzungen für eine reflektierte und nachhaltige Urteilsbildung darstellen. Insbesondere Erfahrungslernen, das Lernen aus Fehlern sowie eine lebensweltnahe Unterrichtsgestaltung tragen aus Sicht der Lehrpersonen maßgeblich dazu bei, dass Schüler:innen relevante Zusammenhänge erfassen und Urteile reflektiert und begründet treffen können.

Zweitens wird deutlich, dass Urteilsprozesse im Unterricht zwar gezielt angebahnt werden können, aber nicht automatisch entstehen. Urteilskompetenz entwickelt sich häufig erst dann, wenn Lehrkräfte bewusst Reflexionsräume schaffen und Methoden anwenden, die Schüler:innen darin unterstützen, eigene Perspektiven zu formulieren und zu argumentieren. Insbesondere der direkte Bezug zu Alltags- und Lebensweltfragen sowie die Bereitstellung

konkreter Handlungssituationen fördern die Entwicklung und Artikulation reflektierter Urteile nachhaltig.

Drittens wird ersichtlich, dass die erfolgreiche Anbahnung von Urteilskompetenz sich letztlich in der Fähigkeit der Schüler:innen äußert, eigenständige, reflektierte und begründete Entscheidungen zu treffen und diese Entscheidungen auch sichtbar im eigenen Handeln in unterrichtlichen Lernsituationen umzusetzen. Schüler:innen zeigen Urteilskompetenz konkret in Biespielen von Alltagssituationen im Unterricht, sei es durch bewusst nachhaltiges Konsumverhalten, eigenverantwortliches soziales Handeln oder durch verinnerlichte Routinen, die einerseits zu automatisiertem und zugleich reflektiertem Handeln führen.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich für die Unterrichtspraxis im Fachbereich EVB folgende Implikationen ableiten:

- **Erfahrungslernen fördern:** Der EH-Unterricht sollte konsequent auf Erfahrungslernen und Lebensweltbezug setzen, um theoretisches Wissen und praktische Erfahrung nachhaltig zu verknüpfen. Dazu bieten sich handlungsorientierte und praxisnahe Unterrichtsformate wie Projektarbeiten, Experimente und Verkostungen an, die Urteilskompetenz unmittelbar erlebbar machen.
- **Gezielte methodische Anbahnung von Urteilen:** Lehrkräfte sollten verstärkt Methoden wie Diskussionen, Debatten und gezielte Rückfragen einsetzen, um die bewusste und tiefergehende Auseinandersetzung der Schüler:innen mit Unterrichtsinhalten anzuregen. Dadurch kann eine nachhaltige Entwicklung der Urteilskompetenz unterstützt werden.
- **Bewusstes Fördern eigenständiger Handlungsfähigkeit:** Es erweist sich als wesentlich, Unterricht so zu gestalten, dass Schüler:innen Möglichkeiten erhalten, erarbeitete Urteile konkret umzusetzen und deren Konsequenzen auch sichtbar zu erfahren, um Urteilskompetenz dauerhaft und lebensnah zu etablieren.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die fachdidaktische Gestaltung des EH-Unterrichts besonders dann erfolgreich zur Anbahnung und Förderung von Urteilskompetenz bei den Schüler:innen ist, wenn sie eine enge Verzahnung von theoretischem Wissen, praktischen Erfahrungen und konkreten Handlungsmöglichkeiten im Unterricht vorsieht.

5.4 Einflussfaktoren auf die Urteilskompetenz

In diesem Kapitel stehen jene Einflussfaktoren im Mittelpunkt, welche die Entwicklung von Urteilskompetenz im Fach EH aus Sicht der befragten Lehrkräfte maßgeblich mitbestimmen. Dabei wird sichtbar gemacht, dass Urteilskompetenz nicht nur ein individueller Prozess ist, sondern wesentlich von äußeren Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Einflussgrößen geprägt wird. Die Auswertung der Interviews führte zu den folgenden vier zentralen

Einflussdimensionen: die kulturelle Dimension, soziale Dimension, emotionale und motivationale Einflüsse sowie zeitliche und räumliche Faktoren (Atmosphäre).

Im Folgenden werden zunächst die kulturelle und soziale Dimension näher betrachtet. Diese Faktoren beschreiben die Relevanz sozialer Interaktionen, Gruppenzugehörigkeit, familiärer Hintergründe sowie kultureller Einstellungen und Prägungen für die Urteilsbildungsprozesse der Schüler:innen.

Im Rahmen der Interviews wurde deutlich, dass kulturelle Prägungen der Schüler:innen ihre Ernährungs- und Verbraucher:innenentscheidungen beeinflussen. Johanna erwähnt beispielsweise die unterschiedlichen Essgewohnheiten aufgrund kultureller Hintergründe, die teilweise unterschiedlich in der Lebensweise der Schüler:innen verankert sind und somit auch ihre Urteilsbildung prägen: „Und ich glaube halt einfach, dass in den Balkanländern oder Türkei und so, die sind das eben auch gewohnt, dass es eben viel Fleisch gegessen wird.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 50). Dieser kulturelle Einfluss zeigt sich deutlich bei Entscheidungen, die mit Ernährungsgewohnheiten und Konsumverhalten zusammenhängen. Diese Prägungen zu reflektieren und im Unterricht behutsam zu thematisieren, stellt somit eine wichtige didaktische Aufgabe dar.

In den Interviews betonen Lehrkräfte mehrfach die Bedeutung sozialer Einflüsse auf die Urteilskompetenz von Schüler:innen. Diese Dimension umfasst einerseits den Einfluss der Peergruppe, andererseits auch die Wirkung des Elternhauses und familiärer Strukturen. Amelie beschreibt, wie entscheidend die soziale Dynamik insbesondere in der Pubertät ist: „Es ist halt bei mir jetzt auch, ja natürlich auch im Kontext Schule so augenscheinlich, weil die Schüler großteils in der pubertären Phase natürlich, da spielt das soziale Umfeld so eine extrem starke Rolle.“ (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 36)

Thomas ergänzt, dass die soziale Hierarchie und Gruppenzugehörigkeit wesentlich bestimmen, welche Entscheidungen Schüler:innen treffen und welche Urteile sie offen vertreten:

[...] wenn man in einer Peergroup ist, dann hängt es glaube ich, vorwiegend damit zusammen, also erstens, willst du in der Peergroup sein? Ja oder nein? Willst du da dazugehören oder nicht? [...] Die Leute, die aber gerne in der Gruppe dabei sein, die treffen dann eher die Entscheidungen, die im Sinne der Peergroup einfach sind. (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 20)

Zudem sehen Lehrkräfte wie Regina eine besondere Herausforderung darin, Meinungen aus dem Elternhaus, die unhinterfragt übernommen werden, kritisch zu reflektieren, ohne dabei familiäre Autoritäten zu verletzen:

Und ich merke auch, dass da die Meinungen des Elternhauses, so zu sagen, so zusagen wiedergegeben wird. Und dass wir da sehr viel Aufklärungsarbeit dazu leisten müssen, um die Kinder zu überzeugen, dass, dass die Meinung der Eltern oder des Elternhauses vielleicht auch zu hinterfragen wäre. (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 64)

Diese sozialen Einflussfaktoren erfordern daher eine bewusste Reflexion und gezielte fachdidaktische Strategien, um Schüler:innen dabei zu unterstützen, eigene Urteile unabhängig von Gruppenzwängen oder familiären Vorgaben zu bilden und selbstbewusst zu vertreten.

Tabelle 15: Einflussfaktoren auf Urteilskompetenz – soziale und kulturelle Dimension (Eigene Darstellung)

Einflussdimension auf SuS-Urteile	Zentrale Aspekte und Themen	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Kulturelle Dimension	Ess- und Konsumgewohnheiten mit kultureller Prägung	Johanna, Mariam
Soziale Dimension	Einfluss der Peergruppe	Thomas, Amelie
	Gruppenzugehörigkeit und soziale Hierarchien im Klassenverband	Thomas, Ulrike, Johanna
	familiäre Prägungen und Meinung der Eltern	Regina, Ulrike,
	Herausforderung: elterliche Meinungen reflektieren	Regina, Johanna, Christina

Im nächsten Textabschnitt werden weitere Einflussdimensionen, emotionale Einflüsse sowie zeitliche und atmosphärische Faktoren, dargestellt.

Im Kontext der Urteilskompetenz spielen emotionale Faktoren laut Aussagen der interviewten Lehrkräfte eine wesentliche Rolle. Diese Dimension unterteilt sich in zwei zentrale Bereiche: Motivation und Emotionen. Beide Kategorien beeinflussen, wie Schüler:innen im EH-Unterricht urteilen und handeln, und wie nachhaltig Lernprozesse verlaufen.

Die Interviews verdeutlichen, dass Motivation ein entscheidender Einflussfaktor für die Ausbildung von Urteilskompetenz ist. Die Befragten betonten insbesondere die Bedeutung positiver Unterrichtserlebnisse, wie Angela unterstreicht: „Das, das macht ihnen Spaß, wenn wir wieder bei dem Wort sind. Und über diese positive Motivation können wir freilich viel ausrichten.“ (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 72)

Ähnlich äußert sich Melanie, die beobachtet, dass Schüler:innen besonders motiviert sind, wenn praktische Tätigkeiten im Unterricht anstehen: „[...] die Kochgruppen sind ja geteilt und die erzählen dann den anderen Kindern, die nächste Woche dran sind, ja wir haben also das und das gemacht. Freut euch darauf. Das ist cool.“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 136).

Antonia bestätigt diesen Eindruck, indem sie beschreibt, wie motiviert Schüler:innen dem praktischen Teil des Unterrichts entgegenblicken und diesen als willkommene Abwechslung erleben:

[...] man lässt die Schüler selbstständig etwas lösen, etwas erarbeiten, aber im Endeffekt wollen sie dann unbedingt kochen. Den Theorieteil, mache ich, weil ich es für sinnvoll finde, [...] aber im Endeffekt heißt es immer, wann kochen wir jetzt endlich? (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 48)

Gleichzeitig verdeutlichen die befragten Lehrkräfte, dass Motivation auch durch einen authentischen Lebensweltbezug der Themen deutlich gesteigert wird, wie etwa Mariam schildert: „[...] ja ich habe das Gefühl, dass das Thema Esskultur sehr gerne [...] im Unterricht behandelt wird, auch vor allem weil sie [...] ihre Lieblingsgerichte quasi vorstellen dürfen.“ (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 68).

Neben der Motivation werden in den Interviews auch Emotionen als entscheidender Faktor für den Prozess der Urteilsbildung benannt. Lehrkräfte schildern, dass emotionale Reaktionen von Schüler:innen oft deutlich sichtbar sind und den Unterricht maßgeblich beeinflussen. Thomas nennt beispielhaft:

[...] es hat eben mehrere Kinder gegeben, die haben so eine kurze Zündschnur gehabt, die waren einfach so schnell auf 180. [...] Es ist voll schön. Nein, ich freue mich jedes Mal, wenn dann der eine der sonst ausgezuckt ist und dann sagt, hey komm, reden wir darüber [...] (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 82)

Amelie hebt hervor, dass Emotionen unvermeidlich und sogar notwendig für die Urteilsbildung sind:

[...] das ist ja auch, finde ich, ja vollkommen okay, dass man eigene Gefühle, Emotionen mit einbindet in die Urteile. Ich finde, es wäre verkehrt zu glauben, dass man jetzt nur sachlich argumentiert in Diskussionen. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 48)

Johanna betont, wie stark emotionale Unterrichtsmomente, etwa im Kontext von ethisch sensiblen Themen wie Tierschutz, die Urteilsbildung beeinflussen können:

[...] ich organisiere jedes Jahr einen Tierschutzunterricht. [...] Aber irgendwie berührt das dann die Kinder extrem und sie können sich dann eben besser vorstellen, warum ich auch kein Fleisch konsumiere. (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 2)

Insgesamt geht aus den Interviews hervor, dass Emotionen und Motivation integrale Bestandteile des Lern- und Urteilsbildungsprozesses sind. Der reflektierte Umgang mit diesen Faktoren erscheint dabei zentral für die Gestaltung eines wirkungsvollen EH-Unterrichts.

Tabelle 16: Einflussfaktoren auf Urteilskompetenz – emotionale und motivationale Dimension (Eigene Darstellung)

Einflussdimension auf SuS-Urteile	Zentrale Aspekte und Themen	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Motivation	Positive Motivation durch Praxisbezug und spielerische Elemente	Amelie, Melanie, Mona, Ulrike, Angela, Claudia
	Lebensweltbezug und persönliche Relevanz der Themen	Amelie, Antonia
	Bedeutung der Lehrperson als Motivationsfaktor	Johanna, Claudia

	Herausforderungen durch mangelnde Motivation und Ungeduld	Mona, Johanna, Antonia
Emotionen	Emotionen als integraler Bestandteil der Urteilsbildung	Amelie, Mariam, Johanna
	Umgang mit emotionalen Konfliktsituationen und Unterrichtsstörungen	Thomas, Mariam, Johanna
	emotionale Einflussnahme auf Beurteilungsprozesse	Mariam
	positive emotionale Effekte durch praktische Unterrichtselemente	Antonia, Melanie,

Die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen, dass eine bewusste und reflektierte Einbindung emotionaler Faktoren entscheidend für die nachhaltige Förderung von Urteilskompetenz im Fachunterricht EH ist.

Unter den verschiedenen Einflussfaktoren auf die Ausbildung von Urteilskompetenz im Unterricht Ernährung und Haushalt zeigten sich besonders die Faktoren Zeit und Ressourcen, das Schüler:innenalter sowie die räumliche und atmosphärische Unterrichtsgestaltung als zentrale und intensiv diskutierte Themenfelder in den Interviews. Lehrpersonen äußerten sich wiederholt zu diesen Punkten, da sie erhebliche Auswirkungen auf die Qualität der Urteilsbildung und der Unterrichtspraxis haben. Die Verfügbarkeit von Zeit stellt nach Aussagen der Lehrpersonen einen der bedeutendsten Einflussfaktoren dar. Viele Interviewpartner:innen betonen den engen zeitlichen Rahmen, der sowohl die Umsetzung von Theorie- als auch Praxisanteilen im Unterricht erschwert: „Ähm, grundsätzlich glaube ich das schon, dass das ein Fach ist wo man das gut durchführen kann. Aber was bei mir oft der Fall ist, ist dass die Zeit fehlt.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 58)

Antonia verdeutlicht ebenfalls die Knappheit der Unterrichtszeit und das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis:

Und ähm wenn ich jetzt den Theorieteil so ausweiten würde, dann bleibt halt für die Praxis nicht mehr so viel Zeit. Und mir ist aber wichtig, [...] dass sie wirklich dann in jeder Kocheinheit dann auch Praxis haben. (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 30)

Thomas hebt hervor, dass die geringe Stundenzahl pro Schuljahr eine nachhaltige Urteilsbildung kaum ermöglicht: „[...] letztes Jahr, da habe ich neun Termine gehabt, mit einer Gruppe. Neun Mal drei Stunden, das sind 27 Stunden. Das ist nichts.“ (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 34).

Amelie ergänzt, dass komplexe Themen, die mitunter auch Urteilskompetenz anbahnen, Zeit zum „Sacken“ – im Sinne von sich setzen lassen – brauchen und wiederholt behandelt werden müssen: „Themen müssen auch erstmal ein bisschen sacken gelassen werden. [...] es macht

schon Sinn, dass immer wieder aufzugreifen. Weil das Leben ja dann irgendwo weiter geht.“ (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 94, 98)

Auch das Alter der Schüler:innen wurde von den Lehrkräften mehrfach als wichtiger Faktor erwähnt. Viele Lehrkräfte, etwa Antonia und Johanna, sehen im zunehmenden Alter eine höhere Fähigkeit zur reflektierten Urteilsbildung: „Je älter die Schüler sind, desto mehr kann man ihnen auch zutrauen und desto verantwortungsbewusster und selbstständiger sind sie dann auch schon automatisch.“ (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 36).

Johanna äußert sich kritisch zur Fähigkeit jüngerer Schüler:innen, differenzierte Meinungen zu akzeptieren: „Ich glaube, dass das in dem Alter extrem schwierig ist, andere Meinungen zu akzeptieren, weil sie, glaube ich, den Background noch nicht haben.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 88).

Melanie weist auf individuelle Unterschiede hin, die unabhängig vom Alter bestehen können: „Es gibt Kinder, die einfach einmal reifer sind [...] in diesem Alter. Die das auf jeden Fall hinterfragen. Und dann gibt es Kinder, [...] die einfach da nichts hinterfragen.“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 32).

Die räumlichen Bedingungen sowie die Unterrichtsatmosphäre spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle für die erfolgreiche Urteilsbildung. Lehrpersonen schildern, wie die Gestaltung des Lernraums die Qualität des Unterrichts und die Urteilsbildung beeinflusst. Melanie betont die Notwendigkeit einer angemessenen Atmosphäre: „[...] das braucht auch eine Atmosphäre, wo sich das Kind wohlfühlt. Das braucht auch eine Umgebung, das kann nicht am Gang irgendwo sein.“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 96)

Johanna und Antonia erwähnen räumliche Einschränkungen, welche die methodische Vielfalt stark begrenzen. Antonia schildert: „Es ist sicher nicht der beste Ort für Theorie [...]. Es ist dann halt ein bisschen mühsam, weil dann müssen wir die Mappen in der Zwischenzeit irgendwo anders hingeben.“ (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 24).

Tabelle 17: Zeitlich, räumliche und atmosphärische Einflussfaktoren im Prozess der Urteilsbildung (Eigene Darstellung)

Einflussdimension auf SuS-Urteile	Zentrale Aspekte und Themen	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
zeitliche Ressourcen im Unterricht	Zeitmangel für Theorie und Reflexion	Antonia, Amelie, Thomas, Claudia
SuS-Alter	höheres Alter erleichtert reflektierte Urteilsbildung	Amelie, Regina, Mona
	individuelle Reife ist entscheidend	Melanie
Atmosphäre und räumliche Bedingungen	Raum und Atmosphäre sind Gelingbedingungen für nachhaltige Urteilsbildung	Antonia, Melanie, Mona, Claudia, Christina

Die hier dargestellten Ergebnisse unterstreichen, dass sowohl organisatorische als auch strukturelle und individuelle Rahmenbedingungen im EH-Unterricht fundamental sind, um Urteilskompetenz erfolgreich anzubahnen und nachhaltig zu fördern. Besonders die intensive Diskussion dieser Faktoren (insgesamt 262 Fundstellen verteilt auf 8 Sub-Sub-Codes und Sub-Sub-Sub-Codes) in den Interviews macht deutlich, wie zentral es für zukünftige Unterrichtskonzepte sein wird, diese Einflussgrößen gezielt und bewusst miteinzubeziehen.

In den Interviews wurde sichtbar, dass insbesondere Unterrichtsinteraktionen, wie sprachliche Aspekte und die Vorbildfunktion der Lehrkräfte, einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung von Urteilskompetenz haben. Beide Faktoren beeinflussen entscheidend, ob und wie Schüler:innen Urteile bilden, artikulieren und im Alltag umsetzen können.

Die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen wurden von den befragten Lehrpersonen als wesentliche Voraussetzung zur erfolgreichen Urteilsbildung hervorgehoben. Dabei spielt besonders die Kompetenz, Gedanken und Urteile zu artikulieren und nachvollziehbar zu begründen, eine entscheidende Rolle. So hebt Amelie hervor: „Also ich glaube, das Handeln ist definitiv auch eine wichtige Rolle, aber man braucht die Sprache, um das auch kommunizieren zu können.“ (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 16). Amelie weist auch darauf hin, dass insbesondere bei Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sprachliche Barrieren entstehen können, die die aktive Teilnahme am Urteilsgeschehen einschränken: „Da hat (es) einen Schüler gegeben, der hat noch den AO-Status¹⁴, also wirklich mangelndste Deutschkenntnisse. Und bei dem habe ich einfach gemerkt, ähm, er kann also nicht so teilhaben, an dem ganzen Geschehen.“ (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 118).

Melanie sieht die sprachliche Bildung im Fach EH als wesentlich, um spezifische Fachbegriffe und Handlungen zu verstehen und umzusetzen: „Es sind eben Begriffe, die man einfach verwendet äh, in EH, die verwendet man sonst nicht. [...] Ich glaube schon, dass das wichtig ist. Auf jeden Fall.“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 157–160).

Johanna ergänzt, dass mangelnde Sprachkompetenz die Vermittlung von Urteilen erschweren kann: „Auf jeden Fall. Weil wenn sie sich nicht artikulieren können, dann können sie ja auch überhaupt nicht irgendwie etwas vermitteln.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 36).

Neben der Sprache ist auch die Lehrperson selbst im Urteilskompetenzerwerb beteiligt, indem sie als Vorbild im unterrichtlichen Setting agiert. Die Lehrpersonen betonen, dass ihre eigenen Verhaltensweisen und Einstellungen die Schüler:innen unmittelbar beeinflussen und deren Entscheidungsverhalten prägen. Johanna fasst dies prägnant zusammen: „Und ich glaube auch,

¹⁴ Der im österreichischen Schulkontext gebräuchliche „AO-Status“ bezeichnet den Status als außerordentliche:r Schüler:in. Dieser wird u. a. dann vergeben, wenn aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse eine vollumfängliche Teilnahme am regulären Unterricht noch nicht möglich ist (Schulunterrichtsgesetz (SchUG), 1974).

dass die Lehrperson an sich, die in der Klasse unterrichtet, einen extremen Einfluss auf die Kinder hat, weil die Kinder halt alles übernehmen.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 24)

Regina verdeutlicht, wie sie ihre Haltung zu Nachhaltigkeit durch konkrete Unterrichtshandlungen (hier: Einkauf für den fachpraktischen Unterricht) vermittelt: „Bei uns ist es so, dass die Kinder einkaufen gehen, weil das ist bei uns möglich, eben am Land. Und da lege ich eben schon großen Wert, dass die Kinder wenn möglich schon Bioprodukte kaufen.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 74)

Mariam nutzt ihre eigene kulturelle und religiöse Identität, um Schüler:innen Werte wie Respekt und Verständnis näherzubringen: „Ich kläre dann halt vorab, für alle Schüler und Schülerinnen, dass ich nur halal Fleisch besorge, einfach weil der Anteil der ähm muslimischen Schüler viel größer ist, an dieser Schule, und ähm, dadurch dass ich selber diese Religion trage [...] verstehe ich das auch und respektiere ich das natürlich.“ (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 94)

Claudia betont, dass Lehrpersonen mit ihrem eigenen Verhalten und ihren Einstellungen bewusst Akzente setzen, gleichzeitig aber auch Reflexionsräume für die Urteilsbildung eröffnen sollten:

Ich feiere immer das Zuckerfest mit, [...] ich esse einfach gerne. Ich bin neugierig auf andere Rezepte und das ist mein Input. Aber, wenn du das aus der Religion heraus machst, dann musst du das sehr wohl kritisch hinterfragen. (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 10).

Tabelle 18: Einflussfaktoren auf Urteilskompetenz – Sprache und Lehrpersonen als Vorbild (Eigene Darstellung)

Einflussdimension auf SuS-Urteile	Zentrale Aspekte und Themen	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Sprache	Sprachkompetenz als Voraussetzung für Teilhabe an Urteilsituationen und sozialer Kommunikation	Amelie, Johanna, Melanie, Mona
	Bedeutung fachsprachlicher Begriffe im Fachunterricht	Melanie
Vorbildfunktion der LP	LP prägen Einstellungen und Handlungsweisen der SuS	Johanna, Mariam, Claudia
	LP vermitteln Werte durch Vorleben (Nachhaltigkeit, Respekt)	Claudia, Mariam, Regina, Ulrike, Mona
	authentische LP als Voraussetzung für Urteilsbildung bei SuS	Ulrike, Johanna, Christina

Die Aussagen der interviewten Lehrpersonen verdeutlichen, dass Urteilskompetenz im EH-Unterricht maßgeblich auch durch sprachliche Fähigkeiten und die Vorbildfunktion der Lehrperson beeinflusst werden kann. Diese Faktoren stellen Voraussetzungen für Teilhabe, Artikulation und Aushandlung von Urteilen dar und sind daher fachdidaktisch im Lernarrangment der nächsten empirischen Phase zu berücksichtigen.

In den vorangegangenen Abschnitten wurden aus Sicht der Lehrpersonen unterschiedliche fördernde und begrenzende Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Urteilskompetenz herausgearbeitet. Im Folgenden erfolgt eine Einordnung, die das Spannungsfeld zwischen fachdidaktischem Anspruch und schulischer Realität fokussiert.

Die Interviewdaten zeigen, dass strukturelle Rahmenbedingungen wie verfügbare Unterrichtszeit, räumliche Ausstattung sowie personelle Ressourcen, als Voraussetzungen für eine nachhaltige Förderung von Urteilskompetenz in der SEK I wahrgenommen werden. Diese Bedingungen werden von allen 12 interviewten Lehrer:innen als entscheidend benannt und zugleich als unzureichend erlebt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit entsprechende Rahmenbedingungen durch bildungspolitische und administrative Akteur:innen tatsächlich priorisiert werden.

Gleichzeitig wird durch die Interviews auf eine Neues sichtbar, dass Lehrpersonen im Fach EH vielfach über ihre dienstlichen Aufgaben hinaus Engagement zeigen, etwa durch Ressourcenakquise oder fachspezifische Vernetzungsarbeit. Dieses Engagement trägt zwar zur Sicherung unterrichtlicher Rahmenbedingungen bei, geht jedoch zulasten von Zeit und Energie für zentrale Aufgaben der Unterrichtsplanung, -durchführung und -weiterentwicklung. Die Diskrepanz zwischen dem Anspruch einer umfassenden Urteilskompetenzförderung und den bestehenden strukturellen Bedingungen verweist darauf, dass nachhaltige Verbesserungen nicht primär durch individuelle Mehrleistungen der Lehrpersonen, sondern durch entsprechende institutionelle Unterstützung ermöglicht werden müssen.

Darüberhinaus wird festgehalten, dass die in diesem Kapitel rekonstruierten Einflussfaktoren auf Urteilskompetenzentwicklung in der SEK I primär dazu dienen, ein empirisch fundiertes Bild jener schulischen Rahmenbedingungen und professionellen Deutungsmuster zu gewinnen, innerhalb derer ebenjene Kompetenz im Fach EH angebahnt werden soll. Ziel war es Grenzen, Spannungsfelder und strukturellen Bedingungen sichtbar zu machen, an denen fachdidaktische Ansprüche in der schulischen Praxis auf Realitätsbedingungen treffen.

Die strukturierende Inhaltsanalyse der Interviewdaten verdeutlicht, dass viele der von Lehrer:innen benannten Einflussfaktoren, z.B. Unterrichtszeit, räumliche Ausstattung oder organisatorische Ressourcen keine spezifischen Phänomene des Faches EHs, sondern strukturell verankerte Rahmenbedingungen des österreichischen Schulsystems dieses Pflichtschulbereichs darstellen. Gerade ihre wiederholte und eindringliche Thematisierung in den Interviews verweist darauf, dass diese Faktoren als zentrale Begrenzungen für reflexive Vertiefung, dialogische Aushandlungsprozesse und nachhaltige Urteilsbildung wahrgenommen werden. Der Erkenntnisgewinn dieses Kapitels liegt somit weniger in der Benennung eines bekannten Problems als in der empirischen Rekonstruktion, wie stark diese strukturellen Engpässe die Umsetzung kompetenzorientierter Unterrichtsansprüche konkret rahmen und einschränken.

Auch die Einschätzungen der Lehrpersonen zum Schüler:innenalter sind vor diesem Hintergrund nicht als defizitorientierte Zuschreibungen zu lesen, sondern als professionspraktische Bezugnahmen auf entwicklungsbezogene Voraussetzungen der Urteilsbildung. Diese Wahrnehmungen korrespondieren mit neuro- und entwicklungspsychologischen Befunden, die darauf hinweisen, dass komplexe Formen reflektierter, perspektivenübernehmender Urteilsbildung erst schrittweise im Jugendalter ausgebildet werden (Piaget, 2015; Plessner, 2011; Stanovich et al., 2012; Turiel, 2018). Die Aussagen der Lehrkräfte verweisen damit weniger auf eine Abwertung jüngerer Schüler:innen als vielmehr auf eine realistische Einschätzung der zeitlichen Dimension von Kompetenzentwicklung.

Urteilskompetenz wird aus Sicht der befragten Lehrpersonen nicht isoliert „vermittelt“ oder kann kurzfristig hergestellt werden, sondern die Aussagen deuten darauf hin, dass dies längerfristige Lernprozesse sind, die auf wiederholte Gelegenheiten zur Reflexion sowie günstige strukturelle Rahmenbedingungen angewiesen sind. Die hier aus den qualitativen Interviews rekonstruierten Einflussfaktoren machen deutlich, wo fachdidaktische Konzepte in der schulischen Praxis an ihre Grenzen stoßen und welche Bedingungen erfüllt sein sollten, damit Urteilskompetenz im Unterrichtsfach EH nicht nur intendiert, sondern auch realistisch angebahnt werden kann.

Diese Skizzierung der Einflussfaktoren fungiert nicht als Maßstab dafür, wie Urteilskompetenz idealtypisch zu fördern wäre, sondern als empirisch fundierte Situationsanalyse, die jene Bedingungen offenlegt, unter denen Lehrkräfte Urteilskompetenz derzeit in der SEK I zu fördern suchen. Diese qualitative Strukturierung dient zudem als Grundlage für die nachfolgende Designphase des Lernarrangments im DBR-Ansatz, indem sie realistische Ansatzpunkte ebenso sichtbar macht wie strukturelle Begrenzungen, die in der Entwicklung eines Unterrichtsszenarios bewusst mitgedacht werden müssen.

5.5 Wahrgenommene Teilkompetenzen

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews wurde ersichtlich, dass die befragten Lehrpersonen Urteilskompetenz nicht als isolierte, homogene Kompetenz betrachten, sondern als komplexes Zusammenspiel mehrerer spezifischer Teilkompetenzen. Diese wurden zunächst induktiv aus den Aussagen der Lehrpersonen herausgefiltert und im Rahmen des Auswertungsprozesses mehrfach geclustert, kritisch reflektiert und schließlich zu vier zentralen, aussagekräftigen Teilkompetenzen verdichtet: kritisches Denken, Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit, soziale Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeit sowie Problemlösefähigkeit.

Die folgenden textlichen Ausführungen zeichnen jede dieser Teilkompetenzen nach und beleuchten sie in ihre Bedeutung für die Gesamtkompetenz „Urteilskompetenz“ im Kontext des

EH-Unterrichts an österreichischen Mittelschulen, um aufzuzeigen, wie Lehrkräfte diese spezifischen Kompetenzen beschreiben, wahrnehmen und in der Unterrichtspraxis anbahnen. Damit wird zugleich deutlich, wie facettenreich das Verständnis von Urteilskompetenz aus der Perspektive der Fachlehrkräfte ist und wie wichtig es ist, diese Komplexität bei der fachdidaktischen Planung und Umsetzung von Unterrichtseinheiten systematisch zu berücksichtigen.

Im Folgenden werden die Interviewdaten zu den einzelnen Teilkompetenzen systematisch dargestellt und durch gezielte Aussagen der Lehrpersonen ergänzt, um eine möglichst differenzierte und unterrichtsbezogene konkretisierte Beschreibung der Kompetenzdimensionen zu gewährleisten.

Kritisches Denken

Aus den Interviews ging hervor, dass kritisches Denken von den befragten Lehrpersonen als eine zentrale Teilkompetenz der Urteilskompetenz verstanden wird (86 codierte Segmente). Kritisches Denken umfasst demnach die Fähigkeit, Situationen, Informationen und Meinungen reflektiert zu betrachten, eigene und fremde Perspektiven kritisch zu hinterfragen sowie Urteile bewusst und fundiert zu treffen. Dabei wurde besonders betont, dass diese Kompetenz bedeutend für eine selbstständige Lebensführung und reflektierte Konsumententscheidungen der Schüler:innen ist.

Ein wiederkehrendes Element in den Aussagen der Interviewpartner:innen ist die Notwendigkeit, Schüler:innen zur Reflexion und zum Hinterfragen von Alltagssituationen, Konsumverhalten und medialen Einflüssen anzuregen. Ulrike beschreibt dies:

[...] dass man nicht einfach etwas übernimmt, sondern auch hinterfragt. Das ist ja auch eine Form des Urteils. Oder ein Urteil, passt das für mich? Ist das für mich sinnvoll oder ist das für irgendjemanden anderen, der vielleicht schwere Arbeit leistet oder so. Ja, dass sie selbstkritisch, oder, oder, wie gesagt hinterfragen die Dinge. Und nicht einfach nur annehmen. (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 22)

Angela beobachtet eine zunehmende kritische Haltung ihrer Schüler:innen beim Einkauf und Konsumverhalten:

Da merke ich, dass sie echt darüber nachdenken. Und da hätten sie auch schon die Bereitschaft zu Hause mehr mitzuwirken oder vielleicht eben auch schon einmal einzugreifen und der Mutter sagen, jetzt kaufen wir keine Erdbeeren. Da nehmen wir jetzt, da lassen wir die Finger davon, weil überlege einmal. (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 52)

Melanie betont zudem die Bedeutung von Medienkompetenz und die Fähigkeit, Informationen kritisch zu prüfen und eigenständige Meinungen zu bilden:

Gerade jetzt mit den ganzen Medien, mit der ganzen Digitalisierung, dass ich einfach wirklich schaue, okay, ich sehe Videos, ich sehe Informationen und wie ist das wirklich? Stimmt das? [...] sich wirklich zu informieren, und sich selbst die eigene Meinung darüber zu bilden. (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 28)

Regina verdeutlicht an einem konkreten Unterrichtsbeispiel, wie sie Perspektivenwechsel und kritisches Hinterfragen gezielt fördert:

Ich komme in die Klasse. Ich stelle einen Schüler in die Türe und frage den Schüler: 'Was siehst du? Was nimmst du wahr?' [...] Das heißt, das Kind, die Schüler, bekommen bewusst vor Augen geführt, dass man im selben Raum ist, aber von unterschiedlichen Blickwinkeln, unterschiedliche Wahrnehmungen hat. (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 12)

Claudia hebt hervor, dass es notwendig ist, Schüler:innen zu verdeutlichen, dass kritisches Denken auch bedeutet, sich bewusst gegen Stigmatisierungen und unhinterfragte Normen zu wenden:

Ich finde Fast Food ist jetzt nichts per se Schlechtes. Wir machen es nur dazu, in dem wir es stigmatisieren. Und der Schüler soll beurteilen können, wann er jetzt zu ((Name einer Fast Food-Kette)) vorbei geht, habe ich einen Gusto auf ((Name der Fast-Food-Kette))? Und dann sollte das nicht so im Hintergrund sein, ich darf das nicht. (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 6)

Zusammenfassend ergibt sich aus den Interviews, dass kritisches Denken im Fach EH essenziell für die Entwicklung einer nachhaltigen und reflektierten Urteilskompetenz angesehen wird. Die Förderung des kritischen Denkens erfordert nach Einschätzung der Lehrpersonen gezielte methodische Maßnahmen und eine kontinuierliche Reflexion innerhalb des Unterrichts, um Schüler:innen nachhaltig darin zu unterstützen, eigenverantwortliche und gut begründete Entscheidungen treffen zu können.

Tabelle 19: Teilkompetenz „Kritisches Denken“ aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)

Zentrale Aspekte der Teilkompetenz „Kritisches Denken“	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
reflektiertes Hinterfragen und kritische Reflexion	Ulrike, Regina, Angela, Claudia, Melanie
Medien- und Informationskompetenz	Melanie, Mona, Ulrike, Christina
kritische Auseinandersetzung mit eigenen Konsumententscheidungen	Regina, Claudia, Christina
Förderung von Perspektivenwechsel und Offenheit für Vielfalt	Claudia, Regina
selbstständige Meinungsbildung	Mona, Amelie, Johanna, Antonia, Melanie, Christina

Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit

Aus den Aussagen der interviewten Lehrer:innen geht hervor, dass auch Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit für den Erwerb und die Umsetzung von Urteilskompetenz essenziell sind. Diese Teilkompetenzen ermöglichen es Schüler:innen, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen, Handlungen kritisch zu reflektieren und ihre eigenen Denkprozesse zu steuern.

Die befragten Lehrkräfte heben dabei besonders hervor, dass Reflexion weit über die reine Wiedergabe fremder Meinungen hinausgehen muss. Amelie unterstreicht dies mit ihrer Aussage:

Dass man eben nicht nur Meinungen nachplappert, die man irgendwo gehört hat, von Freunden, von Medien oder sonst irgendwo. Sondern, dass man diese Meinungen von anderen aufnimmt, mit den eigenen Erfahrungen verknüpft [...] und eben selber versucht ein begründetes Urteil abzugeben. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 34)

Melanie ergänzt die Bedeutung regelmäßiger Reflexionsübungen, um diese Fähigkeit bei Schüler:innen nachhaltig zu stärken:

Ich mache jedes Mal am Ende der Lehreinheit Nachreflexion, wo sich jedes Kind selbst einschätzen muss. [...] Dass sie am Ende noch einmal überlegen, okay, habe ich die Schritte gut mir überlegt, sodass ich zeiteffizient arbeite? (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 4)

Im Kontext der Selbststeuerung verweisen Lehrkräfte wie Mariam und Antonia auf Situationen im fachpraktischen Unterricht, die eigenverantwortliches und reflektiertes Handeln fördern: „[...] irgendwann wissen sie schon, was sie zu tun haben, wie sie. Sie arbeiten wirklich selbstständig und halten sich auch an die Regeln. Wissen, wo die Sachen sind. Sie kennen sich halt schon aus.“ (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 44)

Antonia erläutert, wie das eigenständige Zubereiten von Gerichten die Selbststeuerung konkret stärkt:

Deswegen ist Ernährung und Haushalt so ein gutes Fach, weil da dürfen sie einfach einmal selbstständig arbeiten, ohne dass der Lehrer die Aufgaben konkret vorgibt. [...] Und ich glaube genau solche Aufgaben [...] tragen dazu bei, dass sie eben Verantwortung übernehmen, selbstständig werden und das führt eben, auch meiner Meinung nach, zu Urteilskompetenz. (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 40)

Ein weiterer, von mehreren Interviewpartner:innen angesprochener Aspekt ist die Bedeutung des Elternhauses für die Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten. Regina betont dies deutlich:

[...] ich merke auch, dass da die Meinungen des Elternhauses sozusagen wiedergegeben werden. Und dass wir da sehr viel Aufklärungsarbeit dazu leisten müssen, um die Kinder zu überzeugen, dass die Meinung der Eltern oder des Elternhauses vielleicht auch zu hinterfragen wäre. (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 64)

Christina ergänzt dies kritisch, indem sie feststellt, wie sich die häusliche Situation auf die Schüler:innen im Unterricht auswirkt: „Weil wenn ich daheim auch nur alles vorgekauft bekomme und daheim auch nie etwas machen muss, ist klar, dass ich in der Schule denke, ja sind eh die Lehrer da, die mir das jetzt machen.“ (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 66)

Die Lehrkräfte beschreiben zudem reflektierte Schüler:innen anhand dessen, wie gezielt und sorgfältig diese mit Herausforderungen und Fehlern umgehen. Mariam erläutert das anhand einer Einkaufssituation:

Sie hat halt den Fehler gemacht, dass sie noch andere Einkäufe auf der Rechnung hatte [...] Ich habe sie dann ein zweites Mal geschickt und dann hat sie das halt dann richtig gemacht. [...] Sie arbeitet reflektiert. (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 84)

Abschließend heben die Aussagen der Befragten hervor, dass Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit zentrale Voraussetzungen dafür sind, eigenständig fundierte Urteile zu bilden und diese kompetent umzusetzen.

Tabelle 20: Teilkompetenz „Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit“ aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)

Zentrale Aspekte der Teilkompetenz „Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit“	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
eigenständiges und verantwortungsbewusstes Handeln im Unterricht	Christina, Antonia, Melanie, Angela
Fähigkeit zur kritischen Reflexion eigene und fremder Meinungen	Amelie, Regina, Claudia, Antonia, Mariam
Bedeutung regelmäßiger Reflexionsphasen im Unterricht	Melanie, Antonia, Johanna, Amelie
Einfluss des Elternhauses auf die Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit	Regina, Angela, Christina
Umgang mit Fehler als Ausdruck reflektierter Lernprozesse	Mariam, Antonia, Melanie, Johanna

Soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit

Aus den Interviews wird deutlich, dass soziale Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeit als essenzielle Bestandteile der Urteilskompetenz angesehen werden. Die interviewte Personengruppe betont insbesondere, dass die Fähigkeit der Schüler:innen, sich in Gruppen zurechtzufinden, miteinander zu kommunizieren und sich empathisch aufeinander einzulassen, die Qualität der Unterrichtspraxis erheblich beeinflusst.

Besonders hervorgehoben wurde die Notwendigkeit, Schüler:innen darin zu unterstützen, Argumente klar zu formulieren und ihre Meinungen konstruktiv zu äußern. Mona beschreibt hierzu, dass sie einige Schüler:innen vor Augen habe, die bereits gute Argumente einbringen könnten, fügt jedoch kritisch hinzu, dass dies noch nicht die Mehrheit betrifft: „Ja ich habe dann so Kinder im Kopf, die schon auch ein gutes, oder gute Argumente hin und wieder bringen können. [...] Nein, das, also der Großteil beherrscht das sicher nicht.“ (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 68–70).

Darüber hinaus nennt Mona die Bedeutung des sozialen Lernens unter Schüler:innen selbst, welches durch gemischte Klassenstrukturen im fachpraktischen Unterricht, wie dem gemeinsamen ‚Kochen‘, gefördert werde. Dadurch könnten erfahrenere Schüler:innen jüngeren Hilfestellung geben, was eine konstruktive soziale Dynamik unterstütze (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 146).

Melanie ergänzt, dass die soziale Rücksichtnahme und gegenseitige Akzeptanz unterschiedlicher Präferenzen ein zentrales Lernziel im Unterricht darstellen. Am Beispiel der Zubereitung eines Kaiserschmarrens beschreibt sie:

Ähm, auch das soziale Miteinander. Gerade in der Zubereitung. Wenn ich jetzt einmal sage, ähm, wir machen einen Kaiserschmarren und bestimmte Kinder wollen einfach keine Rosinen. Dass ich da einfach auf die Mitmenschen Rücksicht nehme und auch nehmen kann. [...] Aber auch das Bewusstsein schaffe, dass ich mich auf andere einlasse und einstelle. (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 4)

Thomas hebt explizit die Empathieförderung hervor und berichtet von positiven Veränderungen, wenn Schüler:innen lernen, Konflikte konstruktiv zu lösen, anstatt unmittelbar emotional zu reagieren:

[...] da hat es eben mehrere Kinder gegeben, die haben so eine kurze Zündschnur gehabt, die waren einfach so schnell auf 180. Und wir haben das immer wieder angesprochen. Und auch wenn ein Konflikt entsteht, wie reagiere ich? [...] Nein, ich freue mich jedes Mal, wenn dann der eine der sonst ausgezuckt ist und dann sagt, hey komm, reden wir darüber [...]. Das ist voll schön. (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 82)

Eine bedeutende Rolle spielt auch die bewusste Schaffung einer positiven Beziehungsebene, welche Claudia eindrucksvoll beschreibt:

Aber, wenn ich das weiß, dann kann auch anders reden mit meinem Gegenüber. [...] wenn die Beziehungsebene passt, dann kann ich erst anfangen mit dem Stoff. [...] Weil die sagen dann, die Hausübung mag ich nicht, aber ich mache es dann für die Person. (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 24)

Mehrfach wurde auch auf Herausforderungen hingewiesen, wie Christina verdeutlicht, indem sie die Schwierigkeiten schildert, die Schüler:innen bei der Organisation und Durchführung von Gruppenarbeiten häufig haben. Erst wenn klare Strukturen vorgegeben sind, funktioniert die Zusammenarbeit besser:

Also, das müssen sie auch erst lernen, wie man in einer Gruppe zusammenarbeitet. Dass man sich da nicht zurücklehnen kann und die Arbeit auf andere abwälzt. Sondern, dass man selber trotzdem etwas machen muss. Und da muss man als Lehrer immer Wege finden, dass ein jeder seinen Teil dazu beiträgt. (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 8)

Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen die Bedeutung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten als unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung und erfolgreiche Umsetzung von Urteilskompetenz im EH-Unterricht. Lehrpersonen stehen dabei vor der Herausforderung, Schüler:innen nicht nur fachlich, sondern auch sozial zu begleiten und zu stärken, um Urteilsfähigkeit anzubahnen und zu fördern.

Tabelle 21: Teilkompetenz „Soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit“ aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)

Zentrale Aspekte der Teilkompetenz „Soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit“	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Fähigkeit zur Formulierung und Begründung von Argumenten	Mona, Melanie, Christina, Amelie
Empathieförderung	Johanna, Thomas, Claudia
konstruktiver Umgang mit Konflikten	Thomas
soziales Lernen im Unterricht	Mona, Claudia, Thomas

Schaffung einer positiven Beziehungsebene zwischen SuS und LP	Claudia, Johanna
soziale Zusammenarbeit und Kommunikation in der Peergruppe	Christina, Mona, Thomas

Problemlösefähigkeit

Eine wesentliche Erkenntnis aus den Interviews ist, dass Problemlösefähigkeit von den Lehrkräften als grundlegende Teilkompetenz für die Entwicklung von Urteilskompetenz gesehen wird. Diese Fähigkeit ermöglicht es den Schüler:innen, eigenständig Handlungsalternativen zu entwickeln, Lösungswege abzuwägen und in unterschiedlichen Situationen effektiv zu handeln. Ein zentraler Aspekt der Problemlösefähigkeit ist laut Lehrpersonen die Selbstständigkeit und Eigeninitiative der Schüler:innen beim Umgang mit konkreten Herausforderungen im Unterrichtsgeschehen. Christina beschreibt diese Fähigkeit deutlich und hebt hervor, wie wichtig es ist, dass Schüler:innen lernen, eigenständig nach Lösungen zu suchen:

Sondern dass sie einfach selbstständig arbeiten und ja, dass sie problemlösungsorientiert sind. Also, dass sie sich echt Sachen ansehen, und dann wissen, wie sie das jetzt angehen, dass sie da auf eine Lösung kommen. Suche ich mir verschiedene Quellen heraus? Einfach so arbeiten lernen. (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 26)

Christina betont außerdem, dass Problemlösefähigkeit nicht nur im fachlichen Kontext, sondern insbesondere auch im sozialen Bereich von hoher Bedeutung ist. Sie erwähnt hierzu beispielhaft Situationen, in denen Schüler:innen eigenständig als Mediator:innen bei Konflikten auftreten und somit eine konstruktive Problemlösung ermöglichen:

Was aber schon wichtig sind, oft auch bei Konflikten oder so. Da finde ich das schon stark, wenn ein Kind sich also so eine Art Mediator hinstellt, also in der Pause, wenn zwei streiten und der dritte kommt dazu und fragt, was ist euer Problem? Und sich das dann klärt, und da eigentlich den Streit schlichtet, indem er sich auch ein Urteil über die Situation bildet. Das finde ich schon, für das Alter, stark. (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 22)

Weiter hebt Regina hervor, dass Problemlösefähigkeit besonders gut in Kontexten gefördert werden kann, die weniger stark von Vorwissen oder familiären Prägungen beeinflusst sind. Sie verdeutlicht dies am Beispiel der ästhetischen Urteile im Kunstunterricht, da hier Raum für kreative Problemlösungen gegeben ist und Schüler:innen eigenständig bewerten und reflektieren können:

Und da wird Kreativität bewertet. Und da lasse ich die Kinder bewerten. Sind die Parameter eingehalten worden? Was hat sich der Schüler dabei gedacht? Wie wirkt das Bild auf euch? [...] Wie wurde es umgesetzt? Ist es ein gelungenes Bild, ist es kein gelungenes Bild? Was könnte man eventuell verbessern? (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 120)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Problemlösefähigkeit aus Sicht der befragten Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung für die umfassende Entwicklung von Urteilskompetenz besitzt. Schüler:innen, die in der Lage sind, eigenständig, selbstverantwortlich und reflektiert an

Probleme heranzugehen und selbstständig Lösungen zu entwickeln, zeigen nach Einschätzung der Lehrpersonen ein höheres Maß an Urteilskompetenz.

Tabelle 22: Teilkompetenz „Problemlösefähigkeit“ aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)

Zentrale Aspekte der Teilkompetenz „Problemlösefähigkeit“	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
selbstständige und eigeninitiierte Lösungsentwicklung	Christina, Regina, Antonia
Einsatz kreativer und eigenständiger Bewertungsprozesse	Regina
konstruktive Problemlösung in sozialen Situationen (Mediatorrolle)	Christina, Thomas
Förderung von Problemlösekompetenz unabhängig von familiärem Vorwissen	Regina
Fähigkeit, Quellen kritisch zu prüfen und gezielt einzusetzen	Melanie, Christina

Die Bedeutung der Problemlösefähigkeit für den Erwerb der Urteilskompetenz im Fach EH wird daran deutlich, dass Schüler:innen befähigt werden, eigenverantwortlich und kreativ mit Herausforderungen des Alltags und des sozialen Miteinanders umzugehen. Lehrpersonen sollten daher gezielte fachdidaktische Settings schaffen, die Problemlösekompetenz bewusst fördern und unterstützen.

Die empirisch durch die Interviews mit Lehrpersonen rekonstruierten Teilkompetenzen (kritisches Denken, soziale Kompetenzen & Kommunikationsfähigkeiten, Selbststeuerung & Reflexionsfähigkeit und Problemlösefähigkeit) lassen sich sowohl mit dem theoretischen Modell von Marchand (2015) als auch mit der fachdidaktischen Prozesslogik der Urteilsanbahnung von Angele et al. (2021) in Beziehung setzen.

Während Marchand (2015) Urteilskompetenz als Zusammenspiel klar differenzierter kognitiver Teilkompetenzen versteht, operationalisieren Angele et al. (2021) diese theoretischen Annahmen in einem fachdidaktischen Phasenmodell der Urteilsbildung für den Fachunterricht. In den Interviews zeigt sich, dass die interviewten Lehrpersonen andeuten diese Phasen im Unterricht nicht explizit sequenziell umzusetzen, sondern Urteilsprozesse häufig situativ, handlungsnah und integriert anbahnen.

Insbesondere Aspekte wie *Vergleichen*, *Folgenabschätzung* oder *begründetes Bewerten* erscheinen im Unterrichtsvollzug eher verschränkt als formal getrennt. Die empirischen Ergebnisse zu den Unterrichtserfahrungen der Lehrpersonen zeigen eine pragmatische Anpassung der Urteilskompetenzanbahnung an schulische Rahmenbedingungen. Diese Lehrer:inneninterviewstudie sieht sich als empirische Ergänzung, die sichtbar macht, wie

theoretisch fundierte Konzepte von Urteilskompetenz im schulischen Alltag selektiv, implizit und kontextabhängig wirksam werden.

5.6 Urteilskompetenzförderung im EH-Unterricht

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt wurde, wie Urteilskompetenz von den Lehrpersonen im Fach EH verstanden wird, welche Teilkompetenzen dabei zentral für sie sind und welche Rahmenbedingungen die Kompetenzentwicklung maßgeblich beeinflussen, richtet sich der Blick in der Datenauswertung nun explizit auf den konkreten Unterricht. Ziel dieses Abschnittes ist es, anhand der Interviewergebnisse aufzuzeigen, ob und wie Urteilskompetenzanbahnung und -förderung in der schulischen Praxis in der SEK I durch den Fachunterricht EH konkret umgesetzt wird und welche inhaltlichen sowie methodischen Ansätze dabei zur Anwendung kommen.

Zunächst wird herausgearbeitet, welche Sozialformen und welche Unterrichtsmethoden die interviewten Lehrkräfte als besonders geeignet betrachten, um Urteilskompetenz gezielt zu fördern. Dabei werden methodische Zugänge, wie kooperative Lernmethoden, handlungsorientierte Methoden und Erfahrungen, problembasierte Methoden, spielbasierte Lernmethoden, multimediale Ansätze sowie ästhetische und expressive Ansätze, differenziert beleuchtet. Im Anschluss daran werden jene spezifischen Unterrichtsthemen betrachtet, welche die befragten Lehrer:innen explizit mit der Anbahnung von Urteilskompetenz im Fachunterricht EH in Verbindung bringen. Die Themenfelder erstrecken sich von Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung, Ernährungsverhalten und -gewohnheiten, Konsumentenschutz und Finanzbildung, Küchenpraxis und Zubereitung hin zu Themen der Nachhaltigkeit.

Des Weiteren wird dargelegt, wie die Förderung von Urteilskompetenz innerhalb des spezifischen Fachunterrichts EH von den befragten Lehrpersonen umgesetzt wird, und welche fachdidaktischen Herangehensweisen dabei von den Lehrpersonen besonders hervorgehoben werden. Im nächsten Textabschnitt rücken die Schüler:innenurteile ins Zentrum der Betrachtung: Dabei wird detailliert dargestellt, an welchen konkreten Indikatoren Lehrpersonen erkennen, dass Schüler:innen Urteilskompetenz zeigen bzw. Urteile bilden. Diese Erkenntnisse sind zugleich wesentliche Grundlage für die Entwicklung eines praxistauglichen Beobachtungsprotokolls, welches als Instrument zur empirischen Erfassung von Schüler:innenurteilen in der unterrichtlichen Erprobung dienen soll und zugleich auch Grundlageninformationen für die Entwicklung des Lernarrangements.

Mit diesem umfassenden und praxisnahen Blick auf die Unterrichtsrealität soll sichtbar gemacht werden, wie Lehrkräfte das komplexe Konstrukt der Urteilskompetenz im schulischen Alltag im Unterrichtsfach EH konkret gestalten, fördern und evaluieren.

Auswahl der Sozialformen

Die Auswahl der Sozialformen stellt aus Sicht der Interviewpartner:innen einen wichtigen methodischen Zugang dar, um Urteilskompetenz effektiv anzubahnen und zu fördern. Die Interviews legen nahe, dass bestimmte Sozialformen aus der Praxiserfahrung heraus deutlich bevorzugt oder kritisch hinterfragt werden, je nach Kontext und Zielsetzung des Unterrichts.

Mona betont beispielsweise deutlich, dass sie Frontalunterricht als ungeeignet empfindet, insbesondere weil er die aktive Mitarbeit der Schüler:innen und deren eigenständige Auseinandersetzung mit den Lerninhalten eher einschränkt:

Was ich gar nicht mag ist Frontalunterricht. Das mögen die Kinder teilweise schon, vor allem mit den Mehrstufenklassen, die haben so gut wie gar keinen Frontalunterricht. Und die sagen dann, mei ich will das nicht selber lesen, ich will, dass mir das irgendwer erklärt. Dann sage ich, geh in eine andere Klasse (schmunzelt). (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 142)

Johanna hebt zunächst hervor, dass kleinere Teams besonders gut funktionieren und dadurch die Interaktion gezielt gesteuert werden kann: „Ich sage jetzt einmal Teamarbeit. Zweierteams funktioniert recht gut. Sobald die Gruppen größer werden, tendieren sie dazu, dass sie über irgendetwas anderes reden.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 82)

Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass Gruppenarbeit insbesondere bei offenen Diskussionsformen schnell problematisch werden kann, da Schüler:innen intensive Lenkung benötigen, um produktiv arbeiten zu können. Sie beschreibt, dass sie aufgrund von Lautstärke und Unruhe oftmals von offenen Sozialformen abrücken musste und stattdessen stärker lehrergelenkte Unterrichtssettings bevorzugte:

Ähm, nachdem es immer sehr laut geworden ist, wenn ich solche Dinge ausprobiert habe und das oft nicht funktioniert hat, muss ich ehrlich gestehen, dass ich das irgendwann einmal lassen habe, weil ich das Gefühl gehabt habe, es funktioniert einfach im Plenum besser [...]. (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 84)

Christina bestätigt diese Einschätzung, indem sie betont, dass Gruppenarbeit zunächst strukturiert erlernt werden muss, da die Schüler:innen andernfalls Schwierigkeiten in der Umsetzung haben und soziale Spannungen entstehen können:

Also, das müssen sie auch erst lernen, wie man in einer Gruppe zusammenarbeitet. [...] Weil sonst kommen sie nach einer halben Stunde zu dir und sagen, ja, der macht nichts und der macht nichts und ich muss alles alleine machen. Das ist halt mühsam. (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 8)

Allerdings hebt Christina auch hervor, dass sorgfältig vorbereitete Teamarbeit in kleinen Gruppen (z. B. Zweier- oder Dreierteams) eine besonders wirksame Sozialform zur Anbahnung und Vertiefung von Urteilskompetenz darstellt, insbesondere in handlungsorientierten Unterrichtseinheiten: „Wir tun echt gut schauen, meistens sind es Zweier- oder Dreierteams, die zusammenarbeiten. Wir machen echt Salat, Suppe, Hauptspeise und Nachspeise und besprechen auch immer davor, was wir kochen.“ (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 18)

Johanna ergänzt aus ihrer Erfahrung, dass insbesondere Einzelgespräche zwischen Lehrperson und Schüler:innen während der Gruppenarbeit hilfreich sind, um individuell auf die Lernenden einzugehen und ihre Urteilsbildung gezielt zu unterstützen und zu vertiefen (vgl. Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 100).

Es wird ersichtlich, dass Lehrkräfte Sozialformen differenziert bewerten und auswählen und dass diese entscheidend sein können, wie erfolgreich Urteilskompetenz im Unterricht EH angebahnt und gefördert werden kann. Der gezielte Einsatz von Sozialformen für den Unterricht nach Bedürfnissen von Schüler:innen kann dazu beitragen, Urteilskompetenz zu fördern, so die interviewten Lehrpersonen.

Tabelle 23: Sozialformen zur Förderung von Urteilskompetenz aus Sicht der Lehrpersonen (Eigene Darstellung)

Sozialform im EH-Unterricht	Einschätzungen der Lehrpersonen: urteilsrelevanter Zugang	Fachdidaktische Begründung der LP bzw. Einschätzung	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Frontalunterricht	primär Wissensvermittlung weniger Urteilskompetenzförderlich	kritische Sicht: weniger aktive, eigenständige Auseinandersetzung mit Inhalten durch Schüler:innen	Mona
Gruppenarbeit (allgemein)	Potential f. Austausch und Perspektivenvielfalt, tlw. bedingt wirksam	als herausfordernd beschrieben, da soziale Spannungen, ungleiche Arbeitsverteilung und fehlende Struktur Urteilsprozesse erschweren	Christina, Johanna, Antonia
Kleingruppen: Zweier- und Dreier-Teams	Förderung der aktiven Auseinandersetzung, gemeinsame Entscheidungsfindung, begründetes Abwägen	geeignet, da Kommunikation überschaubar bleibt und Verantwortung klar verteilt	Johanna, Christina
Plenumsgespräche	strukturierter Austausch, gelenkte Urteilsdiskussion in der Gruppe	als funktional beschrieben, um Unruhe zu reduzieren und Diskussionsprozesse zu steuern	Johanna
Einzelgespräche innerhalb von Unterricht	individuelle Reflexion, Präzisierung von Urteilen	wirksam, um SuS gezielt b. Urteilsbildung zu begleiten und tiefergehende Reflexion anzuregen	Johanna, Melanie

Methodische Gestaltung des Unterrichts

Die methodische Gestaltung des Unterrichts spielt nach Aussagen der befragten Lehrpersonen eine zentrale Rolle bei der Anbahnung und Förderung von Urteilskompetenz. Dabei betonen die Expert:innen, dass neben traditionellen auch innovative, vielfältige und schülerzentrierte Ansätze besonders wirksam seien. Um die Komplexität und Vielfalt der genutzten Unterrichtsmethoden abzubilden, wurden die Lehrpersoneninterviews nach induktiven Subkategorien analysiert, welche folgende methodische Zugänge identifizierten: Kooperative Lernmethoden, Handlungsorientierte Methoden und Erfahrungen, Problembasierte Methoden, Spielbasierte Lernmethoden, Multimediale Ansätze sowie Ästhetische und expressive Ansätze. Kooperative Lernmethoden wurden von den Lehrkräften mehrfach als wesentlicher methodischer Zugang zur Anbahnung und Förderung von Urteilskompetenz genannt. Dabei zeigen sich unterschiedliche Zugänge und Erfahrungen mit den Methoden, von positiven Potenzialen bis hin zu klaren Herausforderungen in der Praxis.

Die interviewten Expert:innen betonen, dass insbesondere Methoden, die soziale Interaktion und Zusammenarbeit der Schüler:innen erfordern, als wichtig für die Entwicklung von Urteilskompetenz erachtet werden. Amelie beschreibt dies prägnant: „Also, ich glaube, es braucht einerseits Methoden, die irgendwie das Soziale erzwingen, sei es jetzt Gruppenarbeiten, Diskussionen, Partnergespräche [...]“ (Amelie, Pre-Interview 1_AP, Pos. 56).

Regina konkretisiert dies anhand der Methode *Placemat*, bei der Schüler:innen zuerst individuell Ideen zu einem Thema sammeln und diese anschließend gemeinsam reflektieren. Laut Regina erlaubt diese Methode, dass Schüler:innen ihre Urteile differenzierter betrachten und kritisches Hinterfragen lernen:

Ein praktisches Beispiel wäre, wenn man ein Placemat macht. Das heißt, ein Thema und die Kinder schreiben punktuell auf, wie sie über ein gewisses Thema denken. [...] Und Kinder neigen ja sehr gerne dazu, etwas als Blödsinn abzutun oder etwas unreflektiert zuzustimmen. Und das kann man mittels des Placemat wiederum gut aufarbeiten (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 20).

Mona beschreibt die Wirksamkeit der Methode, bei der Schüler:innen eigenständig Themen ausarbeiten und diese anschließend in Gruppen gegenseitig vorstellen, wodurch eine tiefergehende Verarbeitung der Inhalte ermöglicht wird: „[...] wenn es so drei Unterkapitel gibt, mache ich drei Gruppen, A, B und C. Und jede arbeitet dann ein Thema aus und erklärt das dann einer kleinen Gruppe, den anderen Kindern, die Sachen“ (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 136).

Angela hebt die Bedeutung von Rollenspielen hervor, um Schüler:innen zur Reflexion ihrer Argumentationsfähigkeiten und zur kritischen Betrachtung ihrer Urteile zu bewegen. Das Rollenspiel wird von ihr als besonders effektiv für die Vertiefung der Urteilskompetenz beschrieben: „Ich muss jetzt einen Hamburger verteidigen, ich muss jetzt einen Hamburger als

gesundes Essen. [...] Und da merken sie aber dann auch, wie schwer es ist, in ein ungesundes Lebensmittel irgendetwas Gesundes hineinzureden“ (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 132).

Auch Mariam verwendet häufig kooperative Methoden, wie Diskussionsrunden während der Essenszeit, um Schüler:innen aktiv in Urteilsbildungsprozesse einzubinden und zu reflektieren:

[...] es ist eher so ein Gespräch zwischen Schüler und Lehrer. [...] da können sie auch darüber diskutieren, ja wie sie das Essen bewerten. Wie sie das zu Hause zubereiten. Ob sie schon einmal gemacht haben (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 88).

Neben diesen positiven Beispielen berichtet Johanna jedoch auch von Herausforderungen mit kooperativen Lernmethoden. Laut ihr ist besonders der Lärmpegel problematisch, was sie schließlich dazu veranlasste, stärker auf lenkenden Frontalunterricht zurückzugreifen:

Nachdem es immer sehr laut geworden ist, wenn ich solche Dinge ausprobiert habe und das oft nicht funktioniert hat, muss ich ehrlich gestehen, dass ich das irgendwann einmal lassen habe, weil ich das Gefühl gehabt habe, es funktioniert einfach im Plenum besser (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 84).

Ulrike ergänzt, dass eine erfolgreiche Umsetzung kooperativer Methoden vor allem durch schüleraktivierende Arbeitsaufträge und den gezielten Einbezug der Eltern in das Unterrichtsgeschehen begünstigt wird. Sie nennt Methoden wie Brainstorming oder Expertenrunden als Beispiele:

Ich mache zum Beispiel auch die ganzen Nährstoffe einzeln. Das erarbeiten die Schüler, aber mit schüleraktivierenden Methoden. Also, da steht keiner vorne und redet seinen Text herunter. Sondern sie müssen sich irgendetwas einfallen lassen, wie sie die anderen Schüler einbinden (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 92).

Es zeigt sich, dass kooperative Lernmethoden, trotz einzelner Schwierigkeiten in der unterrichtspraktischen Umsetzung, allgemein als förderlich für die Entwicklung von Urteilskompetenz bewertet werden, solange Rahmenbedingungen, wie Strukturierung und Lenkung durch die Lehrperson, gewährleistet sind.

Tabelle 24: Genannte kooperative Unterrichtsmethoden zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)

Genannte kooperative Lernmethoden zur Förderung von Urteilskompetenz	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Diskussionen	Amelie, Mariam
Gruppenarbeit/Teamarbeit	Amelie, Mona, Johanna, Mariam
Placemat	Regina
Rollenspiel	Angela
Gruppenpuzzle	Mona
Expert:innenrunden	Ulrike
gemeinsames Brainstormen	Ulrike
Partnergespräche mit Peers	Amelie

Handlungsorientierte Methoden

Handlungsorientierte Methoden spielen nach Ansicht der interviewten Lehrkräfte im Fach Ernährung und Haushalt eine zentrale Rolle bei der Anbahnung und Förderung von Urteilskompetenz. Diese Methoden ermöglichen Lernenden, Inhalte durch direkte Erfahrungen zu begreifen und somit eigenständige Urteile zu entwickeln.

Ein wesentlicher Vorteil dieser Methoden liegt darin, dass Schüler:innen unmittelbar aus ihren praktischen Erfahrungen lernen. Angela beschreibt dies am Beispiel sensorischer Vergleiche deutlich: „Ich kaufe ein grausiges Erdbeerjoghurt, und dann machen wir selber das Erdbeerjoghurt. [...] Dieses Bewusstmachen, wie schmeckt jetzt ein gekauftes Himbeerjoghurt und wie schmeckt ein selbstgemachtes Himbeerjoghurt.“ (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 116–118). Auch Thomas hebt hervor, dass handlungsorientierte Experimente im Unterricht eine besonders nachhaltige Wirkung haben und Schüler:innen die Möglichkeit bekommen, wissenschaftsnahe Sachverhalte eigenständig zu erkunden: „Ich habe eh dann Experimente in der dritten Einheit zum Thema Nahrungsbestandteile. Da machen wir den Fettflecktest. Was ist der Brennwert? Mit einer Öllampe und den Zucker anzünden.“ (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 42)

Christina ergänzt diesen Aspekt der Experimentierfreude mit einer Methode zur Visualisierung des Zuckergehalts in Getränken:

Ich habe einfach alte Packungen von den Getränken mitgebracht und habe sie einmal daneben aufbauen lassen. Wie viele Zuckerstücke sind da drin? Weil hinten steht ja oben, wie viel Zucker es ist und dann hast du es ausgerechnet auf die ganze Flasche und aufgestapelt. (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 36)

Neben Experimenten und Vergleichen setzen Lehrkräfte auch auf kreative Ansätze, etwa bei der Dekoration und Anrichten von Speisen und Getränken, wie Regina es anschaulich darstellt: „Desserts dekorieren zu dürfen oder wenn wir ein Detox-Wasser richten. Welchen Geschmack hättest du gerne? Was gefällt dir, was spricht dich optisch an?“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 126)

Eine Lehrerin berichtet zudem von Erfahrungen mit der Einbindung außerschulischer Expert:innen und innovativer Technologien. Angela schildert:

Am Schulbeginn sage ich immer zu den Kindern, ob es irgendetwas Besonderes gibt in der Familie, das man in den Unterricht einbauen kann. Und tatsächlich kam dann ein Bursche und hat gesagt, mein Onkel kann so gut mit Thermomix kochen. (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 28)

Weitere Beispiele umfassen die Durchführung eines Stationenbetriebs (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 134), Geschmacksschulungen mit regionalen Lebensmitteln (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 54) oder die Erstellung von Ernährungsplänen für spezifische Zielgruppen (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 40).

Insgesamt zeigen sich die Lehrpersonen überzeugt von der Wirksamkeit handlungsorientierter Methoden, da diese unmittelbare Erfahrungen ermöglichen und dadurch nachhaltig wirken aus ihrer Sicht. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass methodische Herausforderungen, etwa die Balance zwischen theoretischen und praktischen Anteilen im Unterricht sowie zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen, ein Spezifikum des Fachunterrichts EH darstellen und daher in ihrer Besonderheit berücksichtigt werden müssen.

Tabelle 25: Genannte handlungsorientierte Methoden zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)

Genannte handlungsorientierte Lernmethoden zur Förderung von Urteilskompetenz	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
sensorische Vergleiche	Angela
Experimente	Thomas, Christina, Melanie
Geschmacksschulungen	Ulrike
Ernährungs- und / oder Bewegungstagebuch	Amelie, Thomas
Dekoration und Anrichten	Regina
Stationenbetrieb	Melanie
fachpraktischer Unterricht mit Expert:innen	Claudia, Angela
Ernährungspläne erstellen	Antonia, Thomas
mediengestützte Speisenzubereitung in der Fachpraxis	Angela
Wahrnehmungs- und Perspektivenschulung	Regina

Problembasierte Methoden

Problembasierte Methoden gelten als vielversprechender Zugang zur Förderung von Urteilskompetenz im Fach Ernährung und Haushalt. Sie stellen didaktische Settings bereit, in denen Schüler:innen mit komplexen, alltagsnahen oder sogar kontroversen Situationen konfrontiert werden, zu denen keine unmittelbaren Lösungswege vorliegen. Der Fokus liegt hier auf der eigenständigen Auseinandersetzung mit offenen Fragestellungen, die ein begründetes Urteilen und das Abwägen mehrerer Perspektiven erfordern.

Die psychologische Verankerung dieses Lernansatzes lässt sich nach Funke (2011) wie folgt erklären: Problemlösen definiert sich als einen „zielgerichteten, kognitiv gesteuerten Prozess“, bei dem ein angestrebter Zielzustand nicht durch routinemäßiges Handeln, sondern durch das Überwinden von Hindernissen erreicht werden kann (Funke, 2011, S. 138). Entscheidend ist dabei, dass keine vorgefertigte Lösung zur Verfügung steht und Lernende aktiv Strategien entwickeln müssen, um sich dem Zielzustand anzunähern. Diese Definition ist besonders anschlussfähig für das Unterrichtsfach EH, indem Lerninhalte häufig mit komplexen Alltagsentscheidungen zu Ernährung, Konsum oder Nachhaltigkeit, verbunden sind.

Die vorliegenden Interviewdaten lassen darauf schließen, dass Lehrpersonen problembasierte Methoden gezielt einsetzen, um Schüler:innen dazu anzuregen, Argumente abzuwägen, Perspektiven zu wechseln und begründete Entscheidungen zu treffen. Im Folgenden werden zentrale methodische Ansätze, wie schriftliche Erörterung, Dilemmageschichten, Streitgespräche oder Alltagsanalysen, vorgestellt, die im Unterricht Anwendung finden und aus Sicht der Lehrpersonen einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Urteilskompetenz leisten.

Eine der am häufigsten genannten Methoden ist die schriftliche Erörterung mit vier Erwähnungen in den Interviews. Regina hebt hervor, dass diese Textsorte nicht nur das strukturierte Denken, sondern auch die Perspektivenübernahme fördere: „Wissen Sie, bei der Erörterung geht es darum, dass die Kinder, [...] eine eigene, sich eine eigene Meinung bilden, aber vorher abwägen Pro und Kontra. Und dazu müssen die Kinder lernen, alle Perspektiven zu betrachten.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 16)

In der Fortführung dieser Aussage beschreibt sie, dass die Methode dazu beiträgt, nicht nur die eigene Meinung, sondern auch andere Denkweisen zu reflektieren, eine Schlüsselkompetenz für differenziertes Urteilen im Alltag. Johanna unterstreicht diesen Effekt der Erörterung nochmals: „Und durch die Erörterung, eh, wie ich schon gesagt habe, haben sie es dann auch wirklich gelernt, dass man sinnvolle Begründungen braucht, damit eben ein Argument als wertvoll erachtet wird.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 88)

Neben Schreibformaten wird auch das analytische Arbeiten an Alltagsgegenständen als problemorientierter Zugang beschrieben. Angela schildert etwa die Diskussion über den Wertschöpfungsprozess einer Banane:

Und wenn ich die Banane zu analysieren anfang mit ihnen, was bekommt der Bauer? Der die geerntet hat, dafür? Schaut einmal! [...] Dann nehme ich vielleicht die Banane, die ich in die Schule mitnehme, nicht und haue sie weg. (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 82)

Ein weiterer zentraler Zugang sind Dilemmageschichten, die laut Ulrike gezielt zur Urteilsbildung eingesetzt werden (Ulrike, Hauptinterview 9, UW, Pos. 48 und 68). Diese kurzen, narrativen Formate fordern die Schüler:innen auf, in moralisch oder ethisch komplexen Entscheidungssituationen Position zu beziehen, abzuwägen und zu argumentieren. Diese Methoden helfen besonders dabei, emotionale, soziale und kognitive Aspekte der Urteilskompetenz zusammenzuführen (Angele et al., 2022).

Auch Streitgespräche als inszenierte Form von Diskussionen finden Anwendung im Unterricht. Christina nennt sie als bewusst eingesetzte Methode, um das argumentative Denken zu schulen (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 56)

Zusätzlich wurden auch Texterschließungsverfahren, wie Text- oder Gedichtanalysen, genannt, die als Brücke zwischen Sprache und Sachverhalt genutzt werden können, um Urteile zu

trainieren (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 28). Diese stellen eine interessante Schnittstelle zwischen sprachlicher Bildung und fachlicher Urteilsbildung dar.

Tabelle 26: Genannte problembasierte Lernmethoden zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)

Genannte problembasierte Lernmethoden zur Förderung von Urteilskompetenz	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
schriftliche Erörterung	Regina, Johanna
Dilemmageschichten	Ulrike
Streitgespräche	Christina
Alltagsanalysen	Angela
Textanalysen	Regina

Spielbasierte Lernmethoden

Spielbasierte Lernmethoden wurden von mehreren Lehrpersonen als motivierender und wirksamer Zugang zur Förderung von Urteilskompetenz beschrieben. Dabei betonen die Befragten besonders die positive Grundhaltung der Schüler:innen gegenüber spielerischen Formaten, die dazu beiträgt, Lerninhalte mit mehr Freude zu erschließen und gleichzeitig soziale, sprachliche und reflexive Komponenten zu aktivieren.

Amelie hebt hervor, dass Lernspiele nicht nur Spaß machen, sondern auch zu inhaltlich tiefergehender Auseinandersetzung führen können, oft über den Spielverlauf hinaus:

Weil die Schüler dann wirklich miteinander gespielt haben. Es war dann nicht so ein Lernen, im klassischen Sinn, dass jetzt sie jetzt irgendetwas lernen mussten, sondern es ist da so ein wenig dahingeflossen, dass sie sich eigentlich die ganze Zeit mit einem Thema beschäftigen. So ein Lernspiel hat jetzt aber für mich auch dazu angeregt, dass sie jetzt einmal über das Spiel hinaus über irgendetwas hinaus geredet haben. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 72)

Sie beschreibt weiter, dass Elemente, wie Quizspiele oder Wettbewerbe, die Grundfreude am Unterricht erhöhen und somit ein günstiges Klima zur Urteilsbildung schaffen:

Also ich habe da immer gute Erfahrungen gemacht, mit allem was so ein wenig spielerisch, auch so Wettkampf oder quizzmäßig ist, dass da die Schüler einfach schon mehr mit Grundfreude dabei sind. Und ich glaube, wenn die Grundfreude da ist, dass ich dann leichter Fakten vermitteln lassen, oder, dass man Lehrstoff angenehmer vermitteln kann, wenn die Grundeinstellung eine positive ist. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 74)

Neben allgemeinen Spielimpulsen werden in den Interviews auch konkrete ludische Methoden benannt: Laufketten, Schnitzeljagden, Wettbewerbe wie der Vokabelkönig, Theater und Rätsel. Regina nennt „Laufketten“ als bevorzugte Methode zur Festigung von Inhalten, bei der Schüler:innen Aufgaben in Bewegung und Interaktion lösen (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 94). Ulrike spricht von einer Schnitzeljagd, die den Lerneffekt mit Bewegung, Neugierde und informellem Lernen verknüpft (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 78). Auch Johanna hebt

mit dem „Vokabelkönig“ eine spielerische Methode hervor, die fachliches Wiederholen mit Wettkampfcharakter kombiniert (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 82).

Sprachliche Kompetenzen werden ebenfalls als Bedingung und Ziel spielbasierter Methoden sichtbar. Amelie thematisiert etwa die Herausforderungen von Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen, die im Spielgeschehen mitunter ausgeschlossen sind, wenn das Urteilen nicht sprachlich ausgedrückt werden kann: „[...] er kann also nicht so teilhaben, an dem ganzen Geschehen. [...] Wenn man das noch nicht so gelernt hat oder die sprachlichen Fähigkeiten nicht hat, dass das ein bisschen ein Ausschluss einfach ist.“ (Amelie, Pos. 118)

Angela betont zusätzlich die Rolle von Theater als spielerische Form der Perspektivübernahme und Ausdrucksstärkung (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 136). Claudia beschreibt ein Beispiel für ein „Wissensturm“-Spiel mit auditiven Elementen (z. B. Aussagen von Landwirt:innen), in dem Schüler:innen aktiv beurteilen, wer spricht und in welchem Kontext, eine Methode, die auf das Verstehen komplexer Informationsquellen abzielt (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 46).

Spielbasierte Methoden fördern Urteilskompetenz nicht allein durch kognitive Aktivierung, sondern auch durch affektive und soziale Prozesse. Entscheidend ist jedoch, dass sprachliche Voraussetzungen gegeben sind und die Spielstruktur ausreichend didaktisch eingebettet ist.

Tabelle 27: Genannte spielbasierte Lernmethoden zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)

Genannte spielbasierte Lernmethoden zur Förderung von Urteilskompetenz	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Lernspiele allgemein	Amelie
Quizze & Wettkämpfe	Amelie, Johanna
Laufketten	Regina
Schnitzeljagd	Ulrike
Vokabelkönig	Johanna
Theater	Angela
Rätsel	Mona
multimediale Spiele	Claudia

Multimediale Unterrichtsansätze

Multimediale Unterrichtsansätze haben nicht nur im Fach EH in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen, nicht zuletzt durch die zunehmende Ausstattung der Schulen mit digitalen Endgeräten sowie die mediale Alltagswelt der Schüler:innen selbst. In den Interviews berichten mehrere Lehrpersonen von vielfältigen Einsatzformen digitaler Medien, die sie zur Anbahnung von Urteilskompetenz nutzen. Dabei steht vor allem die Visualisierung, das

Analysieren medialer Inhalte sowie das reflektierte Nutzen digitaler Informationsquellen im Vordergrund.

Regina beschreibt etwa den Einsatz kurzer Videoclips als effektive Möglichkeit, um in Themen einzuführen: „Also, ich zeige immer ganz gern Filmchen, so kleine ((Name einer Plattform))-Videos. Also das ist sehr geeignet, um auf ein bestimmtes Thema hinzuführen. Das mache ich sehr gerne.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 94).

Auch Angela nutzt gezielt Medienformate, wie Rezeptvideos, zur Analyse und Reflexion im Unterricht:

Und dann schauen wir gemeinsam, wie kochen wir da nach. Welche Schritte, also dass man wirklich auch versucht, das Rezept zu analysieren und den Kindern bewusst zu machen, ist das gut genug oder zu wenig gut erklärt, oder welche Schritte muss ich trotzdem noch selbst bedenken. Oder was glaubt ihr, was da variabel ist. Heute haben wir es eben beim Germteig gehabt. Da haben wir gesehen, eindeutig, dieses Verhältnis zwischen bindenden und trockenen Zutaten hat nicht passen können. Da kann man ja gut analysieren. (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 32)

Mona, die häufig fachfremd unterrichtet, hebt den Nutzen von Videos zur Unterstützung des Erklärens hervor: „Ich schaue auch gerne Videos auf ((Name einer Plattform)) zum Erklären, vor allem wenn es fachfremd ist.“ (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 136).

Neben Videos werden auch digitale Endgeräte aktiv eingebunden. Regina berichtet vom regelmäßigen Einsatz von Tablets im Unterricht und beschreibt, dass jede:r Schüler:in inzwischen ein eigenes Gerät zur Verfügung hat (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 100, 108, 112).

Ein aktivierender multimedialer Zugang für den fachpraktischen Fachunterricht wird von Angela geschildert: Sie lässt ihre Schüler:innen eigene Kochvideos erstellen. Eine Methode, die sowohl Medienkompetenz als auch Reflexionsfähigkeit fördert. Die Schüler:innen bereiten dabei zu Hause Gerichte vor, filmen den Prozess und stellen diesen im Unterricht vor. Angela betont, dass diese Methode auf große Begeisterung und Motivation bei den Lernenden trifft (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 134).

Auch der Umgang mit medial verbreiteten Ernährungsaussagen wird im Unterricht kritisch beleuchtet. Ulrike berichtet von einem Schüler, der ein online veröffentlichtes Statement in den Unterricht mitbrachte, in dem Milch als gesundheitsschädlich bezeichnet wurde. Diese Aussage wurde im Unterricht gemeinsam analysiert und reflektiert (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 56).

Claudia schildert abschließend ihren persönlichen Zugang zu digitalen Spielen und interaktiven Lernformaten, etwa durch die Arbeit mit Joysticks und digitalen Elementen. Sie beschreibt, wie sehr sie selbst in die Spielwelt eintauchen kann und wie sie es als motivierend erlebt, mit multimedialen Elementen zu lernen (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 52).

Diese Methodenvielfalt zeigt das Potenzial multimedialer Ansätze zur Förderung von Urteilskompetenz, insbesondere dann, wenn Medien nicht nur rezipiert, sondern aktiv hinterfragt, analysiert oder selbst gestaltet werden. Die Bandbreite, die in den Interviews hier genannt wurden, reicht dabei von rezeptiven Formaten wie Erklärvideos bis hin zu produktiven, gestalterischen Methoden wie der eigenständigen Videoproduktion oder Reflexion von Alltagsmedien.

Auffällig ist dabei, dass vor allem Lehrpersonen mit langjähriger Berufserfahrung (Regina, Ulrike, Angela, Claudia) ausführlich und mit einer gewissen Selbstverständlichkeit über den gezielten Einsatz multimedialer Elemente im EH-Unterricht berichten. Dies lässt sich fachdidaktisch und entwicklungspsychologisch unterschiedlich interpretieren. Es steht zu vermuten, dass erfahrene Lehrerinnen im Laufe ihrer Berufsjahre gezielt neue mediale Zugänge erproben und zu professionalisieren versuchen, etwa aus einer Haltung lebenslangen Lernens heraus oder im Sinne der Weiterentwicklung des Fachunterrichts. Ebenso erscheint es möglich, dass sich hier ein Erzählbias zeigt, indem jüngere Lehrpersonen multimediale Methoden so selbstverständlich in ihren Unterricht integrieren, dass sie diese im Interview nicht mehr explizit benennen.

Alternativ könnte angenommen werden, dass Junglehrkräfte sich zunächst auf das methodische und organisatorische „Handwerkszeug“ des Unterrichtens konzentrieren und ihre Aufmerksamkeit stärker auf Klassenführung, Rhythmisierung oder Materialeinsatz richten, bevor sie digitale Formate gezielt zur Urteilskompetenzförderung einsetzen. Diese Frage bleibt offen, verdeutlicht jedoch, wie wichtig es ist, medienbezogene Unterrichtspraktiken in ihrer alters- und erfahrungsbezogenen Ausprägung weiter zu beforschen.

Tabelle 28: Genannte multimediale Ansätze zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)

Genannte multimediale Ansätze zur Förderung von Urteilskompetenz	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Videos auf Online-Plattformen zur Einführung und Analyse	Regina, Angela, Mona
Erstellen von eigenem Content – Kochvideos	Angela
Nutzung von Tablets für Recherche und Reflexion	Regina, Ulrike
multimediale bzw. interaktive Spiele und Tools	Regina, Claudia

Ästhetische und expressive Unterrichtsmethoden

Ästhetisch und expressiv ausgerichtete Unterrichtsmethoden nehmen im Kontext der Urteilskompetenzförderung eine nennenswerte Rolle ein. Sie erlauben den Schüler:innen, ihre Wahrnehmung, Gefühle und Bewertungen gestalterisch auszudrücken und regen zur Auseinandersetzung mit subjektiven Eindrücken an. In den Interviews betonten Lehrpersonen

die besondere Wirksamkeit dieser Ansätze, sowohl im künstlerischen Kontext als auch im Rahmen alltäglicher Unterrichtseinheiten des Faches EH.

Regina beschreibt etwa die Relevanz ästhetischer Bildungsprozesse anhand einer Kunstaussstellung: „Ich glaube, dass das den Blickwinkel total öffnen und erweitern kann. [...] Ich hole immer wieder auch Künstler in die Schule oder wir fahren zu Kunstaussstellungen.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 118).

In einem anderen Beispiel schildert sie den Einsatz von Kunstwerken als Grundlage für Reflexions- und Beurteilungsprozesse: Schüler:innen analysieren im Anschluss an das Gestalten eigener Werke gemeinsam, ob vorgegebene Kriterien wie Thema, Farbwahl oder Ausdruck umgesetzt wurden. Die Lehrperson moderiert, die Schüler:innen bewerten: „Und da wird Kreativität bewertet. [...] Welche Gefühle hast du gehabt? Welche Gefühle löst dieses Bild bei euch aus, wenn ihr das betrachtet?“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 120).

Diese Reflexionsprozesse eröffnen, so Regina, gerade im künstlerisch-ästhetischen Bereich neue Perspektiven, da gerade in diesem Kontext heute kulturelle oder familiäre Vorprägungen weniger stark wirksam seien. Dies ermögliche einen niedrigschwelligen Zugang zur Urteilsbildung im Schulkontext.

Auch im Fachbereich EH wurden ästhetisch-expressive Methoden erwähnt. Regina nennt das Gestalten von Tischdekorationen als besonders motivierenden Zugang: „Und die Kinder lieben es, einen schönen Tisch zu decken. Accessoires von zu Hause mitzubringen, sie lieben es.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 124).

In einer weiteren Sequenz beschreibt sie, wie das individuelle Gestalten von Pizzen nach Geschmack, Form und Kreativität sowohl Ausdrucksfreiheit als auch Urteilsbildung fördert: „Jedes Kind formt seine eigene Pizza, je nach Geschmack und je nach Aussehen und Kreativität.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 132).

Christina wiederum hebt die Gestaltung eigener Werbelogos im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur Verbraucher:innenbildung hervor. Ziel war es, den Schüler:innen aufzuzeigen, wie Lebensmittel, über visuelle Reize verkauft werden: „Dann haben wir halt für irgendein Produkt, was sie sich ausgesucht haben, ein Werbelogo entworfen. [...] Das war auch ganz cool.“ (Hauptinterview 10_CM, Pos. 44).

Der Einsatz von Mindmaps wird von Angela als gestalterisch-kreative Methode gesehen, um Stoffgebiete eigenständig zu strukturieren. Dabei könne Urteilsbildung z. B. durch die Gewichtung und Ordnung von Informationen erfolgen (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 132).

Einige Aussagen deuten darüber hinaus an, dass Reflexion nicht immer kollektiv, sondern auch individuell-expressiv angelegt sein kann – etwa durch schriftliche Reflexionsphasen oder kreative Einzelarbeit (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 60).

Diese Ansätze zeigen, dass ästhetisch-expressive Methoden eine besondere Brücke zwischen Gestaltung, Emotion, Kreativität und Reflexion schlagen können. Gerade im Fach EH eröffnen sich durch sie niederschwellige Gelegenheiten, Schüler:innen in Urteilsprozesse einzubinden, die über rein rationale Argumentation hinausgehen und auf eine ganzheitliche Entwicklung ihrer Urteilskompetenz abzielen.

Tabelle 29: Genannte ästhetische und expressive Ansätze zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)

Genannte ästhetische & expressive Ansätze zur Förderung von Urteilskompetenz	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Kunst betrachten und Werturteile formen	Regina
Bildgestaltung nach Vorgaben mit Reflexionsmöglichkeit	Regina
Dekoration gestalten – Tischdekoration	Regina
Gestaltung von Speisen	Regina
Werbeslogans und -logos gestalten	Christina
gestalterische Strukturierung von Lernstoff – Mindmaps	Angela
schriftliche Reflexion und kreatives Schreiben	Amelie

Die Zusammenführung der vielfältig genannten Unterrichtsmethoden zu Methodenclustern stellt keine normative Setzung dar, sondern eine analytische Verdichtung der Interviewdaten. Die anschließende Tabelle dokumentiert diese Verdichtung, indem sie wiederkehrende fachdidaktische Muster sichtbar macht, die von den Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Förderung von Urteilskompetenz beschrieben wurden.

Tabelle 30: Unterrichtsmethoden im Fach Ernährung und Haushalt zur Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)

Methoden-cluster	Beispielformate	Intendierte Urteilsrelevante Prozesse	Fachdidaktische Funktion	Beleg
Kooperative Methoden	Gruppenarbeit, Diskussion, <i>Placemat</i> , Rollenspiel	Perspektivenwechsel, Argumentieren, Aushandeln	soziale Urteilsbildung, sprachliche Explikation	Amelie, Regina, Angela
Handlungsorientierte Methoden	Experimente, Vergleiche, fachpraktische Zubereitung, Stationenbetrieb	erfahrungsbasiertes Bewerten, sensorisches Urteil	Wahrnehmung von Urteilen, Verknüpfen von Handlung	Thomas, Christina, Angela, Antonia, Melanie
Problem-basierte Methoden	Erörterung, Dilemma-geschichten, Streitgespräche	Abwägen, Entscheiden unter Unsicherheit	strukturierte Urteilsbildung	Johanna, Regina, Amelie

Spielbasierte Methoden	Lernspiele, Theater, Rätsel, Quiz	emotionales Einlassen, Bewertung (implizit)	Motivation, niederschwelliger Zugang zu Urteilen	Johanna, Regina,
Multi-mediale Ansätze	Videos, digitale Spiele, Online-Recherche	Quellenkritik, Analyse von Aussagen	Reflexion bestehender Urteile	Regina, Ulrike
Ästhetisch-expressive Ansätze	Gestaltung, Mindmaps, Kunstbetrachtung	subjektive Bewertung, emotionale Reflexion	Verbindung von Wahrnehmung und Emotion	Regina, Christina

Thematische Lernanlässe für Urteilsprozesse im Fachunterricht EH

Ein weiteres zentrales Anliegen der Interviewstudie bestand darin, zu erfassen, in welchen thematischen Bereichen des Unterrichts im Fach EH Lehrpersonen Potenziale zur Anbahnung und Förderung von Urteilskompetenz sehen. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden zahlreiche Aussagen identifiziert, die auf konkrete Themen und Inhaltsbereiche verweisen, innerhalb derer Schüler:innen in die Lage versetzt werden sollen, Urteile zu bilden, zu begründen und kritisch zu reflektieren.

Die Auswertung ergab eine Bündelung thematischer Schwerpunkte, die in fünf übergeordnete Cluster zusammengefasst werden konnten: Grundlagen der EVB, Ernährungsverhalten und -gewohnheiten, Konsumentenschutz und Finanzbildung, Küchenpraxis und Zubereitung sowie Nachhaltigkeit und Einkaufsplanung.

Innerhalb dieser Bereiche nannten die Lehrpersonen eine Vielzahl an konkreten Unterrichtsinhalten, die sich, aus ihrer Sicht, in besonderer Weise zur Förderung von Urteilskompetenz eignen.

In den nachfolgenden Abschnitten wird dargestellt, welche Themen innerhalb dieser Cluster genannt wurden und welche Begründungen die Lehrpersonen für deren Relevanz im Hinblick auf Urteilsbildungsprozesse anführten. Dabei werden exemplarische Aussagen herangezogen, um sowohl die inhaltliche Breite als auch die Tiefe dieser thematischen Ansatzpunkte sichtbar zu machen. Ziel ist es, aufzuzeigen, wie fachliche Inhalte im Unterricht so gestaltet und verknüpft werden können, dass sie zu Ausgangspunkten für differenzierte Urteilsbildung im fachlichen Kontext der EVB werden.

Grundlagen der EVB

Die grundlegenden Themen der EVB bieten aus Sicht der befragten Lehrpersonen vielfältige Anknüpfungspunkte, um Urteilsbildungsprozesse im Fachunterricht EH gezielt anzubahnen. Es zeigt sich, dass insbesondere Basiswissen zu Nährstoffen, Energiebedarf, Mahlzeitenzusammensetzung oder Hygienestandards nicht nur fachlich vermittelt, sondern auch in reflexive Lernprozesse eingebettet werden können.

Mehrere Lehrpersonen verweisen in den Interviews darauf, dass insbesondere das Thema „individueller Kalorien- und Energiebedarf“ regelmäßig im Unterricht behandelt wird. Melanie beschreibt, wie Schüler:innen ihren eigenen Bedarf berechnen und dadurch beginnen, sich mit dem Thema differenziert zu beschäftigen: „Ich lasse immer den Energiebedarf, also den Kalorienbedarf berechnen, anhand ihrer eigenen Daten. [...] Aber für sich muss das jeder machen. Und das finden sie dann auch immer ganz spannend.“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 114).

Auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Essverhalten in Verbindung mit gesellschaftlichen Normen oder Körperbildern wird thematisiert. Melanie berichtet: „Ganz klassisch ist der Kalorienbedarf jedes Einzelnen. Wie viel darf ich essen? Wieviel esse ich? Wie bekomme ich die Kalorien, die ich brauche?“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 112).

Christina hebt die Thematisierung des Zuckerkonsums hervor, gerade im Zusammenhang mit Getränkeautomaten an Schulen: „Ich habe voll gute Erfahrungen gemacht mit dem Thema Zucker. Weil sie ja in den meisten Schulen irgendeinen Getränkeautomaten haben.“ (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 36).

Thomas geht in seinem Unterricht einen Schritt weiter und lässt Schüler:innen Experimente zu Nahrungsbestandteilen durchführen: „Wir machen den Fettflecktest. Was ist der Brennwert? Mit einer Öllampe und den Zucker anzünden.“ (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 42)

Auch das Lesen und Interpretieren von Nährwerttabellen und die Vermittlung grundlegender Kenntnisse über Nährstoffe wird von mehreren Lehrpersonen als zentrales Unterrichtsthema genannt. So erwähnt Thomas: „Welche Nährstoffe gibt es, welche braucht der Mensch? [...] Dass man wirklich eine Nährwerttabelle lesen kann.“ (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 28).

Neben physiologischen Grundlagen thematisieren die Lehrpersonen auch kulturelle und religiöse Aspekte des Essens. Mariam betont, dass Themen wie „Halal“, „Essensverbote“ oder „vegetarische Alternativen“ regelmäßig besprochen werden: „Das Thema Religion und Essen wird sehr, sehr stark diskutiert.“ (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 92).

Claudia sieht insbesondere im Thema „Fleisch“ einen hohen Urteilsbildungswert, da hier Fragen von Ethik, Herkunft, Hygiene und Religion zusammenkommen: „Das Fleisch gibt soviel Urteilskompetenz und da ist soviel Religion. [...] Mit dem Putenfleisch. Also, mit wenig Fasern und so. Aber, da kommt ganz viel zusammen.“ (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 54).

Darüber hinaus wird auch das Gestalten von Ernährungsplänen, das Erstellen von Mahlzeiten für spezifische Zielgruppen oder der sachgerechte Umgang mit Hygiene und Haushaltsroutinen von beispielsweise Antonia genannt: „Dass sie zum Beispiel einen Ernährungsplan erstellen sollen oder eine Mahlzeit für eine vegetarische Person.“ (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 40). „Wie decke ich den Tisch richtig? Unfallgefahren im Haushalt. [...] Wie wasche ich richtig ab?“ (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 22).

Einzelne Lehrpersonen berichten zudem, dass der Unterricht gelegentlich Anlass bietet, die Ernährungsgewohnheiten aus dem elterlichen Haushalt zu reflektieren. Angela merkt hierzu an, dass es dabei auch zu Irritationen mit Eltern kommen kann, wenn Schüler:innen beginnen, kritisch über häusliche Ernährungspraktiken zu reflektieren (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 52).

Die von den Lehrpersonen genannten Themen verdeutlichen, dass bereits im Bereich der grundlegenden Inhalte des Fachbereichs Ernährung, Haushalt und Konsum vielfältige Potenziale zur Förderung von Urteilskompetenz bestehen. Entscheidend scheint dabei zu sein, wie die Themen aufbereitet werden, ob sie zur Reflexion anregen, Handlungsoptionen eröffnen oder zur Auseinandersetzung mit Werten und Normen führen.

Tabelle 31: Unterrichtsthemen im Cluster „Grundlagen der EVB“ als Lernanlässe für Urteilsprozesse (Eigene Darstellung)

Thematische Lernanlässe zu Urteilsbildungsprozessen im Cluster „Grundlagen der EVB“	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Kalorienbedarf, Energieumsatz	Melanie, Thomas
Zucker	Christina
Nährstofftabellen	Thomas
Nährstoffe und Nahrungsbestandteile	Melanie, Thomas
Brennwert von Nährstoffen	Thomas
Religion und Esskultur	Mariam, Claudia
Ernährungspläne	Antonia
Hygiene	Antonia
Haushaltsroutinen wie Tisch decken, Abspülen	Antonia
Ernährungsgewohnheiten	Angela

Ernährungsverhalten und -gewohnheiten

Der Themenbereich „Ernährungsverhalten und -gewohnheiten“ stellt aus Sicht der interviewten Lehrpersonen einen zentralen Zugang zur Anbahnung und Förderung von Urteilskompetenz im Fach EH dar. Die Auseinandersetzung mit Essgewohnheiten, kulturellen Praxen, individuellen Präferenzen und gesellschaftlichen Trends bietet ein hohes Identifikationspotenzial und erlaubt lebensweltnahe Reflexionsprozesse, die das Urteilen unterstützen.

Amelie beschreibt eindrücklich, wie stark die Schüler:innen durch ihre familiären Erfahrungen geprägt sind und wie bereitwillig sie über ihren Alltag sprechen:

Also, ich finde, wo sie immer viel und gerne dazu erzählen, so was ihren eigenen Ernährungs- und Essalltag betrifft. Was esse ich gerne? Was esse ich nicht gerne? Und alles im familiären Umfeld. Wer macht zu Hause was? Wer kocht was? Wie helfe ich zu Hause mit? (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 84)

Diese Aussage verdeutlicht, dass der Unterricht an bestehende Erfahrungen anschließen kann, ohne dass stets ein umfangreicher Input erforderlich ist (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 64). Insbesondere das Thema „Familie und Ernährung“ eröffnet Gesprächsanlässe, die tief in die Lebenswelt der Jugendlichen reichen.

Auch Mariam hebt hervor, dass der Themenkomplex Esskultur besonders beliebt ist. Die Schüler:innen bringen aktiv eigene Lieblingsgerichte ein, die mitunter teils auch im Unterricht umgesetzt werden:

Es wird sehr gerne behandelt, auch vor allem weil sie am Anfang der Unterrichtseinheit auch ihre Lieblingsgerichte quasi vorstellen dürfen. [...] Also die haben da, die freuen sich, wenn dieses Thema behandelt wird. Das ist sehr willkommen. (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 68)

Neben kulturellen Aspekten werden auch aktuelle Ernährungstrends im Unterricht thematisiert. Ulrike berichtet etwa von Diskussionen zu veganer oder vegetarischer Ernährung, die, obwohl wieder etwas abgeflaut, nach wie vor präsent seien (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 58). Auch Melanie greift das Thema auf, wenn sie schildert, wie Schüler:innen zunehmend über Muskelaufbau und Eiweißkonsum reflektieren: „Die sind alle im Fitnessstudio angemeldet. Und die fragen sich alle, wie geht der Muskelaufbau. [...] Ja, das Thema haben wir erst gerade letztes gehabt.“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 66)

Mona betont, dass der Alltagsbezug des Themas grundsätzlich ein Vorteil sei: „Einfach der Fakt, dass einfach jeder Mensch jeden Tag essen muss.“ (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 176). Das erlaubt auch niedrigschwellige Reflexionen über Essroutinen, Vorlieben und Bewertungen. Weitere Impulse zur Urteilsbildung ergeben sich durch Reflexionsaufgaben wie Ernährungstagebücher, die laut mehreren Lehrpersonen eingesetzt werden (siehe z.B. Melanie, Mona, Thomas). Dabei dokumentieren Schüler:innen ihr eigenes Essverhalten und setzen sich kritisch mit Inhalt, Rhythmus und Menge der aufgenommenen Nahrung auseinander (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 126; Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 28).

Einzelne Lehrpersonen berichten zudem, dass durch Impulse aus dem Unterricht, etwa über Tierschutz oder Umweltaspekte im Kontext von Ernährungsverhalten und -gewohnheiten, Schüler:innen beginnen, ihr eigenes Essverhalten zu hinterfragen. Johanna beschreibt einen solchen Fall: „Und da hat sie eben gesagt, dass das eben durch diesen Tierschutzunterricht, ist es ihr jetzt bewusst worden, wieviel Fleisch sie eigentlich isst, und dass sie das jetzt reduzieren will beziehungsweise dass sie halt derzeit nichts essen kann.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 46).

Mariam ergänzt schließlich einen interessanten Einblick, wie Schönheitsideale und Körperbilder informell Einzug in den Unterrichtsalltag finden, etwa durch Vorbilder im Lehrkörper: „Das Thema Fitness und ja muskulöse Figur [wird] viel diskutiert [...] weil [...] ein Inklusionslehrer [...]

ziemlich gut gebaut ist. [...] Und die Jungs wollen halt, diese Körperform halt [...] nachahmen.“ (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 96).

Die Vielzahl an angesprochenen Themen in Cluster „Ernährungsverhalten und -gewohnheiten“ zeigt, dass das Ernährungsverhalten nicht nur ein lebensnahes, sondern auch ein anschlussfähiges Feld für die Entwicklung von Urteilskompetenz darstellt. Gleichzeitig handelt es sich um ein sensibles Themenfeld, da Ernährungsgewohnheiten häufig sehr private und persönliche Muster berühren. Für den Unterricht erfordert dies einen entsprechend sensiblen Umgang, etwa durch die Arbeit mit (anonymisierten) Fallbeispielen. Die Aussagen der Lehrpersonen unterstreichen, dass insbesondere dort, wo persönliche Relevanz, kulturelle Diversität und aktuelle gesellschaftliche Themen zusammentreffen, die Bereitschaft der Schüler:innen zur Reflexion und Urteilsbildung besonders hoch ist.

Tabelle 32: Unterrichtsthemen im Cluster „Ernährungsverhalten und Ernährungsgewohnheiten“ als Lernanlässe für Urteilsprozesse (Eigene Darstellung)

Thematische Lernanlässe zu Urteilsbildungsprozessen im Cluster „Ernährungsverhalten & -gewohnheiten“	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Essalltag und familiäre Routinen	Amelie
Lieblingsgerichte & kulturelle Essgewohnheiten	Mariam, Melanie
pflanzenbetonte Ernährungsformen und Ernährungstrends	Ulrike, Melanie, Johanna, Mona
Fitness und Körperbilder	Melanie, Mariam
Reflexion von Ernährungsverhalten über Aufzeichnungen in Form von Ernährungstagebüchern	Mona, Thomas, Melanie
Fleischkonsum und Tierethik	Johanna, Claudia
Fast Food	Claudia, Angela
internationale Küche	Melanie, Mariam

Konsument:innenschutz und Finanzbildung

Die Themenbereiche „Verbraucher:innenbildung“ bzw. „Konsumentenschutz und Finanzbildung“ werden von den befragten Lehrpersonen als inhaltlich anspruchsvoll, jedoch hoch relevant für die Entwicklung von Urteilskompetenz im Fach EH betrachtet. Dabei spiegeln sich sowohl mediale, wirtschaftliche als auch ethische Dimensionen wider, die, im Unterricht aufgegriffen, zur kritischen Auseinandersetzung mit Alltagsentscheidungen führen können.

Einige Lehrpersonen merken allerdings an, dass diese Themen von Schüler:innen oft als wenig lebensnah erlebt werden, insbesondere, wenn der Bezug zur eigenen Erfahrungswelt nicht hergestellt werden kann. So erklärt beispielsweise Amelie: „Ich sage jetzt so Themen wie

Haushaltsbudget, Konsumentenschutz, Finanzielles, das wird schwer. Also, alles was weiter weg ist von dem, womit sie alltäglich zu tun haben.“ (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 90).

Auch Angela äußert Zweifel, ob Schüler:innen finanzielle Zusammenhänge in Konsumententscheidungen tatsächlich nachvollziehen: „Ich meine, ob ich jetzt Konsumverhalten, also so wie gehe ich mit dem Geld um, wie viel steht mir zur Verfügung und daher kann ich vielleicht kein Steak einkaufen gehen und keinen Lungenbraten, des glaube ich nicht.“ (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 72).

Demgegenüber stehen jedoch zahlreiche Unterrichtsansätze, die das Potenzial dieser Themen zur Urteilsbildung sichtbar machen. Besonders Werbung wird als ein Bereich genannt, der bei Jugendlichen hohe Relevanz besitzt. Ulrike betont: „Ja, ein großes Thema ist natürlich Werbung.“ (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 64).

Christina konkretisiert diesen Zugang durch ein Unterrichtsbeispiel, bei dem Schüler:innen eigene Werbelogos gestalten, um sich kritisch mit Konsumreizen auseinanderzusetzen: „Mit welchen Reizen wird gespielt. Und dann haben wir halt für irgendein Produkt, was sie sich ausgesucht haben, ein Werbelogo entworfen. [...] Gerade ungesunde Lebensmittel werden ja so schön dargestellt. [...] Da kann man sicher auch sehr gut ansetzen.“ (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 44).

Darüber hinaus berichten Lehrpersonen von Themen wie „Inhaltsstoffe, Produktvergleiche, Markenbewusstsein und Quellenkritik“. Letzteres sieht Mona als wichtigen Bestandteil im digitalen Zeitalter (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 166).

Melanie hebt hervor, dass insbesondere die Auseinandersetzung mit Digitalisierung und medialer Informationsflut zunehmend Thema im Unterricht sei: „Also, gerade jetzt mit den ganzen Medien, mit der ganzen Digitalisierung, dass ich einfach wirklich schaue, okay, ich sehe Videos, ich sehe Informationen und wie ist das wirklich?“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 28).

Sie sieht auch Cyber-Kriminalität und Cyber-Mobbing als gesellschaftlich relevante Themenfelder, die im Kontext von Verbraucher:innenbildung unterrichtet werden können (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 166).

Regina verweist schließlich auf die Notwendigkeit, Kaufentscheidungen im Alltag im Fach EH zu thematisieren und nicht anderen Schulfächern zu überlassen: „Kaufentscheidungen treffen, es gehört unbedingt in das Fach Ernährung und Haushalt. Und die Praxis dazu.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 164).

Insgesamt weisen die Interviews darauf hin, dass der Themenbereich „Konsumentenschutz und Finanzbildung“ ein differenziertes Spannungsfeld darstellt: Einerseits besteht die Herausforderung, Inhalte mit der Lebenswelt der Schüler:innen zu verknüpfen; andererseits eröffnet die Alltagsrelevanz von Werbung, Konsumententscheidungen und medialer Beeinflussung

große Potenziale zur Förderung von Urteilskompetenz, sofern didaktisch passende Zugänge gewählt und kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Tabelle 33: Unterrichtsthemen im Cluster „Konsumentenschutz und Finanzbildung“ als Lernanlässe für Urteilsprozesse (Eigene Darstellung)

Thematische Lernanlässe zu Urteilsbildungsprozessen im Cluster „Konsumentenschutz & Finanzbildung“	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Haushaltsbudget / Finanzkompetenz	Amelie, Angela
Werbung und Werbekritik	Christina, Ulrike
Kaufentscheidungen im Alltag	Regina
Produktvergleiche	Angela
Medienkritik und Quellenkunde	Mona, Melanie
Cyber-Kriminalität und -Mobbing	Melanie
Konsumverhalten	Christina, Angela

Küchenpraxis und Nahrungszubereitung

Die fachpraktische Arbeit in der Lehrküche stellt einen zentralen Zugang zur Anbahnung von Urteilskompetenz im Fach EH laut der interviewten Lehrpersonen dar. Wie aus den Interviewdaten hervorgeht, ermöglicht die Zubereitung von Speisen und Getränken in schulischen Lernsettings eine konkrete Auseinandersetzung mit Lebensmitteln, Handlungsabfolgen, sensorischen Bewertungen sowie kulturellen und organisatorischen Anforderungen. Diese unmittelbare Erfahrung des Tuns wird von den Lehrpersonen als besonders motivierend und identitätsstiftend beschrieben. Mariam bringt diesen Aspekt klar zum Ausdruck:

Ich konnte das in meinem Unterricht beobachten, dass die Praxis eher den Schüler und Schülerinnen mehr gefallen [...] sie lernen einfach nicht gerne die Theorie. [...] Das kommt natürlich nicht gut an, als wenn sie jetzt wissen, okay, sie werden kochen. (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 100)

Melanie hebt hervor, wie wichtig es sei, fachpraktische Abläufe logisch zu strukturieren und Prozesse zu reflektieren. Urteilskompetenz könne dabei in kleinen alltäglichen Entscheidungen angebahnt werden: „Wenn ich eine Beilage koche und die braucht länger, dass ich eben mit der starte. Also das logische Denken, was mache ich zuerst.“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 2).

Ein besonders vielfältiges Lernfeld eröffnet sich durch die kreative Gestaltung von Speisen, in der Schüler:innen eigene Entscheidungen treffen, Variablen abwägen und ihre ästhetischen sowie geschmacklichen Präferenzen reflektieren. Regina lässt etwa ihre Schüler:innen eigene Pizzen und Burger zubereiten und individuell gestalten, ein Prozess, der Entscheidungsspielräume eröffnet und zu urteilsrelevanten Auseinandersetzungen mit

Geschmack, Zusammensetzung und Präsentation führt (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 132 & 134).

Auch Angela beschreibt mit den selbstproduzierten Kochvideos eine Methode, die nicht nur technische, sondern auch kommunikative und reflexive Urteilskompetenzen aktiviert, etwa durch die Auswahl von Gerichten, Präsentationsformen oder das Argumentieren für Vorgehensweisen im Video (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 134).

Darüber hinaus werden im fachpraktischen Unterricht Experimente wie das Herstellen von Butter oder sensorische Vergleiche (z. B. Vanillepudding aus dem Beutel versus selbst hergestellt) eingesetzt, die auf gezielte Urteilsbildung abzielen. Hier werden Schüler:innen eingeladen, Produkte differenziert zu vergleichen, sensorisch zu bewerten und auf Basis ihrer Erfahrung begründete Urteile zu formulieren (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 64; Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 72).

Insbesondere die Bewertung von Geschmack, Konsistenz und Würzung stellt ein unmittelbares Urteilsszenario dar. Melanie beschreibt, wie sie Schüler:innen dazu anleitet, ihre sensorischen Eindrücke in Worte zu fassen und zu bewerten – ein zentraler Bestandteil urteilsbezogener Ausdrucksfähigkeit: „Ich frage dann, wie empfindest du das? Was würdest du sagen? [...] Und dann bei Tisch frage ich auch jedes Mal, wie es ihnen schmeckt.“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 98).

Weitere fachdidaktisch genutzte Anlässe für Urteilsprozesse ergeben sich durch freie, selbstorganisierte Planungsaufgaben, bei denen Schüler:innen Rezepturen entwickeln oder kreativ mit vorhandenen Lebensmitteln umgehen. Antonia und Thomas beschreiben ein Setting, in dem lediglich Lebensmittel bereitgestellt werden und die Schüler:innen eigenständig daraus Gerichte entwickeln müssen, ein Prozess, der Entscheidungskompetenz, Abwägen und Problemlösefähigkeiten erfordert (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 48; Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 26).

Auch außerschulische Impulse wie Brotbackprojekte oder der Besuch externen Workshopleiter:innen im Unterricht schaffen authentische Entscheidungssituationen, in denen Schüler:innen ihre Wahrnehmungen und Haltungen weiterentwickeln können (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 18; Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 50).

Schließlich betonen mehrere Lehrpersonen die Notwendigkeit, Alltagskompetenz, Hygiene, Ressourcennutzung und Ablaufplanung explizit in der Küchenpraxis zu verankern. Dabei entstehen zahlreiche Mikrosituationen, in denen Schüler:innen urteilen müssen, etwa beim selbstständigen Einteilen von Arbeitsschritten, der Wahl geeigneter Zubereitungsverfahren oder der Einschätzung hygienischer Standards. Solche Prozesse fördern nicht nur die Handlungskompetenz, sondern auch die Fähigkeit, begründet und situationsadäquat

Entscheidungen zu treffen (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 64; Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 52).

Die qualitative Auswertung zeigt deutlich, dass die Küchenpraxis nicht nur Raum für technische Handlungen bietet, sondern zugleich soziale, kulturelle und sensorische Erfahrungsräume eröffnet, in denen Schüler:innen ihr Urteil ausbilden, begründen und überprüfen können. Die reflektierte Auseinandersetzung mit Geschmack, Zubereitung, Planung und Bewertung wird damit zu einem vielschichtigen Lernfeld mit unmittelbarem Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen.

Tabelle 34: Unterrichtsthemen im Cluster „Küchenpraxis und Nahrungszubereitung“ als Lernanlässe für Urteilsprozesse (Eigene Darstellung)

Thematische Lernanlässe zu Urteilsbildungsprozessen im Cluster „Küchenpraxis & Nahrungszubereitung“	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
eigenständige Verarbeitung von flexibel gestaltbaren Speisen wie Pizza oder Burger	Regina
Kochvideos produzieren, Kochshows imitieren	Angela
selbstständige Menüplanung bzw. Kreativaufgaben zur Zubereitung	Thomas, Antonia
sensorische Urteile und Verkostung der selbstproduzierten Speisen	Melanie, Ulrike, Johanna
Butter und Brot selbst herstellen	Claudia, Thomas
Küchenexperimente, z.B. mit Pudding oder Topfen	Christina, Johanna
Hygieneregeln in der Küche und Praxis des Abspülens	Antonia, Thomas, Mariam
Organisation der Ablaufplanung beim fachpraktischen Zubereiten	Melanie, Mariam
Geschmacksschulung, z.B. Apfelverkostung	Ulrike
externe Partner:innen und Expert:innen im Unterricht	Christina, Claudia
Esskultur und kulinarische Reisen	Thomas, Antonia, Melanie, Mariam

Nachhaltigkeit und Einkaufsplanung

Nachhaltigkeit und verantwortungsvolle Einkaufsplanung stellen aus Sicht der interviewten Lehrpersonen zentrale Themenbereiche dar, in denen Urteilskompetenz im Fachunterricht EH gezielt angebahnt und gefördert werden kann. Diese Themen verknüpfen ökologische, ökonomische und soziale Perspektiven und bieten zahlreiche Anlässe für eine reflektierte Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Konsumententscheidungen.

Mehrere Lehrpersonen betonen die hohe Anschlussfähigkeit des Themas für lebensweltbezogene Reflexionsprozesse. Amelie etwa fasst dies mit rhetorischen Fragen

prägnant zusammen: „Was kaufe ich ein? Warum kaufe ich etwas nicht ein?“ (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 110).

Regina beschreibt Nachhaltigkeit als „Riesenpunkt, wo es auch immer sehr viel Diskussionsstoff gibt“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 62). Themen wie „Tierwohl“, „Regionalität“, „Verpackung“ oder „Bioprodukte“ stoßen regelmäßig auf Interesse im Fachunterricht und erzeugen gleichzeitig Reibungsflächen für die Auseinandersetzung mit Werthaltungen: „Wenn es darum geht, was kaufe ich ein? Bioprodukte. Ja. Nein. Tierschutz, Tierwohl.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 70).

Derartige Diskussionen erzeugen urteilsrelevante Spannungslagen, in denen Schüler:innen angehalten werden, Entscheidungen zu treffen, diese zu begründen und im Austausch mit anderen zu reflektieren. Dabei verweist Regina auf sozioökonomische Unterschiede, die sich auch im Konsumverhalten von Schüler:innen abbilden: „Dass Kinder aus bildungsärmeren Schichten [...] weniger Wert legen auf Umweltbewusstsein, auf Nachhaltigkeit, auf bewusstes Einkaufen.“ (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 72).

Angela schildert ein konkretes Beispiel, wie Urteilskompetenz über mehrperspektivische Betrachtung von Produktionsketten angebahnt werden kann: „Und wenn ich die Banane zu analysieren anfang mit ihnen, was bekommt der Bauer? Der die geerntet hat, dafür?“ (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 82).

Eine beobachtbare Verhaltensänderung bei Schüler:innen sieht sie dann als gelungenen Ausdruck interner Urteilsbildung: „Dass ich die normale Banane nicht nehme, sondern sowieso nur zur Fairtrade hingreife, weil ich es verinnerlicht habe.“ (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 86).

Auch kompetenzorientierte praktische Aufgaben wie das Erstellen von Einkaufslisten, Preisvergleiche oder die Durchführung von realen Einkäufen dienen als Lernanlässe. Mariam berichtet von einer Schülerin, die nach einem ersten Fehlkauf beim zweiten Mal bewusst reflektiert und korrekt eingekauft habe, ein für sie deutliches Zeichen prozesshafter Urteilsbildung: „Sie arbeitet reflektiert. Sie macht jetzt nicht irgendwie denselben Fehler noch einmal.“ (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 84).

Mona schildert, wie sie durch Gespräche nach dem Einkauf gezielt Anlässe zur Begründung von Produktentscheidungen schafft: „Ich schicke halt immer irgendwelche Kinder einkaufen [...] Und dann versuche ich immer so zu fragen, warum hast du jetzt das Produkt genommen?“ (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 98).

Ulrike sieht in der Auswahl von regionalen Produkten – etwa über den Besuch von Hofläden – einen geeigneten Anlass für konkrete Alltagsurteile: „Was ist denn da bei uns in der Gegend eigentlich möglich? [...] Dass das natürlich viel sinnvoller ist, als wenn ich im Supermarkt das einkaufe.“ (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 66).

Angela ergänzt, dass der fächerübergreifende Unterricht (z. B. mit Geographie oder Werken) neue Perspektiven auf das Thema ermöglicht und damit kritisches Denken als Teil der Urteilskompetenz fördert: „Das hat schon Auswirkungen.“ (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 52).

Claudia berichtet von Projekten wie Einkaufen mit Rabattmarken oder Verkauf von selbst gebackenen Keksen, die Budgetplanung, Nachhaltigkeit und Eigenverantwortung miteinander verbinden (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 2; Pos. 54).

Schließlich wird auch auf die emotionale Dimension nachhaltiger Entscheidungen verwiesen: Die Konfrontation mit dem Konsumverhalten im Elternhaus kann zu Spannungen führen, bietet aber auch einen Raum für individuelle Reflexion und Wertebildung (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 52).

Die Auswertung der Lehrer:innenaussagen macht deutlich, dass „Nachhaltigkeit und Einkaufsplanung“ im Fach EH nicht nur sachlich-fachliche, sondern auch normativ-ethische Urteilsprozesse anstoßen kann. Gerade durch Alltagsnähe, Erfahrungsorientierung und Handlungsbezug entstehen vielfältige Lernanlässe, in denen Schüler:innen Urteile entwickeln, überprüfen und weiterentwickeln können – ein zentrales Ziel ernährungs- und verbraucherbildender Unterrichtsprozesse. Gleichzeitig zeigt sich in manchen Aussagen der Lehrpersonen eine Orientierung daran, dass sich erfolgreiche Lernprozesse auch in konkreten Verhaltensänderungen der Schüler:innen im Alltag manifestieren, etwa in nachhaltigeren Konsumententscheidungen. Eine solche Perspektive verweist jedoch auf eine gewisse Spannung zu dem vorläufigen Verständnis der Ziele der Förderung von Urteilskompetenz sowie dem Selbstverständnis Ernährungs- und Verbraucherbildung. Während veränderte Handlungsroutinen ein möglicher Hinweis auf Lernprozesse sein können, lassen sie allein noch keinen eindeutigen Rückschluss darauf zu, ob Schüler:innen Konsumententscheidungen tatsächlich auf der Grundlage reflektierter Abwägungen treffen. Aus fachdidaktischer Perspektive erscheint es bedeutsam, zwischen normativ erwünschten Verhaltensweisen und der Entwicklung begründeter Urteile zu unterscheiden.

Tabelle 35: Unterrichtsthemen im Cluster „Nachhaltigkeit und Einkaufsplanung“ als Lernanlässe für Urteilsprozesse (Eigene Darstellung)

Thematische Lernanlässe zu Urteilsbildungsprozessen im Cluster „Nachhaltigkeit & Einkaufsplanung“	Pseudonymisierter Name der Lehrperson
Kaufentscheidungen (z.B.: Bio, Fairtrade, Regionalität)	Regina, Mona, Ulrike, Angela
Tierschutz und Tierwohl	Regina, Johanna
fares Wirtschaften, globale Lieferketten	Angela

Einkaufsplanung in Hinblick auf Mengenkalkulation und Preisvergleiche	Mariam, Claudia, Christina, Melanie
Reflexion des Konsumverhaltens des Herkunftshaushaltes	Angela
Umgang mit Ressourcen, der Wert von Lebensmitteln	Claudia, Johanna
fächerübergreifendes Arbeiten	Angela, Ulrike
Verkäufe – Projekte mit Verkaufsbezug (Weihnachtskekse)	Christina, Claudia
Regionalversorgung	Ulrike
Lebensmittellagerung und -transport	Melanie
nachhaltige Ernährung	Mona, Ulrike

Die Aussagen der interviewten Lehrpersonen zum Unterricht im Unterrichtsfach EH zeichnen ein vielschichtiges Bild davon, wie Urteilskompetenz aus deren Sicht im konkreten Fachkontext entstehen kann. Sie geben Einblick in grundlegende Haltungen, institutionelle Rahmenbedingungen und unterrichtliche Strukturen, die das Gelingen von Urteilsbildungsprozessen beeinflussen. Die nachfolgende Auseinandersetzung dient zugleich als Einleitung zum nächsten inhaltlichen Abschnitt der Arbeit, in dem beleuchtet wird, wie sich Urteilsfähigkeit aus Sicht der Lehrpersonen konkret im Schüler:innenhandeln zeigt – ein Schritt, der letztlich auch zur Entwicklung des Beobachtungsprotokolls (vgl. Kap. 10.7) für die Unterrichtsforschung beitrug und für den Designprozess des Unterrichtsmaterials für die Unterrichtsforschung wichtig war (vgl. Kap. 10.6).

Die folgende Tabelle verdichtet noch einmal die im Interviewmaterial genannten Unterrichtsthemen zu thematischen Clustern, die schriftlich ausgeführt wurden und weist aus, welche Lernanlässe von den Lehrpersonen mit Urteilsbildungsprozessen in Verbindung gebracht werden. Die Zusammenfassung basiert auf den Aussagen der Lehrpersonen.

***Tabelle 36:** Überblick der genannten Unterrichtsthemen als Lernanlässe für Urteilsbildung im Fach Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung)*

Themenccluster	Genannten Unterrichtsthemen / Lernanlässe	Implizierter Urteilsanlass	Beleg
Grundlagen der EVB	Kalorien-/Energiebedarf, Zucker, Nährstoffe und Brennwert, Nährstofftabellen, Ernährungspläne, Hygiene, Haushaltsroutinen,	Berechnen, Vergleichen, Einschätzen von Bedarf und Zusammensetzung, Reflektieren, Abwägen	Melanie, Thomas, Christina, Mariam, Antonia, Angela

Ernährungsverhalten & -gewohnheiten	Essalltag, familiäre Routinen, Esskultur, Trends, Fitness, Körperbild, Fleischkonsum, Fast Food, internationale Küche	Reflexion eigener Erfahrungen, Vergleich von Gewohnheiten, Hinterfragen von Trends, Begründung von eigenen Entscheidungen	Amelie, Mariam, Melanie, Ulrike, Mona, Johanna, Claudia, Angela
Konsument:innen-schutz & Finanzbildung	Haushaltsbudget, Werbung, Kaufentscheidungen, Produktvergleiche, Medienkritik, Quellenkunde, Cyberkriminalität, Konsumverhalten	Erkennen von Einfluss und Beeinflussung, Vergleich von Produkten, Kaufentscheidungen treffen, Einschätzen von Informationen	Amelie, Angela, Christina, Melanie, Regina
Fachpraktische Zubereitung & Küchenpraxis	kreative Speisenzubereitung, Menüplanung, sensorische Verkostung, Küchenexperiment, Hygiene, Ablaufplanung,	Entscheidung unter Praxisbedingungen, Planen und Antizipieren von Abläufen, Bewerten aufgrund sensorischer Wahrnehmung, Reflexion von Ergebnissen	Mariam, Melanie, Angela, Regina, Antonia, Christina
Nachhaltigkeit & Einkaufsplanung	Kaufentscheidung, Verpackung, globale Lieferketten, Einkaufsplanung, Preisvergleiche, Verkaufsprojekt, Ressourcenplanung	Abwägen von Kriterien, Begründen von Entscheidungen, Reflektieren eigenen Konsumpraktiken	Amelie, Ulrike, Regina, Angela, Mona, Claudia

Die Interviewergebnisse zu urteilsförderlichen Methoden und Lernanlässen aus Sicht der Lehrpersonen zeigen, dass die beforschte Entwicklung von Urteilskompetenz im Fachunterricht von den befragten Lehrpersonen nicht explizit als strukturierter Lernprozess entlang klarer Phasen verstanden wird, sondern primär als situativ eingebettete Fähigkeit, die sich in konkreten Unterrichtshandlungen, Abwägungen und Begründungssituationen entfaltet.

Urteilsprozesse entstehen derzeit in der fachlichen Tätigkeit weniger als vollständig fachlich und fachdidaktisch intendierte Arrangements, sondern als mikro-fachdidaktische Aushandlungen im Unterrichtsvollzug, insbesondere in fachpraktischen, sozialen und lebensweltlichen Kontexten. Diese Interviewergebnisse stellen keinen Gegenentwurf zu fachdidaktischen Modellen wie jenes von Angele et al. (2021) dar, sondern machen sichtbar, unter welchen realen schulischen Bedingungen und Begrenzungen Urteilskompetenz im Fach EH zum Zeitpunkt der Interviewstudie angebahnt wird. Für die weitere Schritte im DBR-Prozess (Entwicklung eines

Lernarrangements und die unterrichtliche Erprobung) ist es deshalb auch entscheidend, Urteilskompetenz nicht nur über intendierte Unterrichtsphasen anzubahnen, sondern auch über beobachtbare Ausdrucksformen von Urteilsfähigkeit im Schüler:innenhandeln zu erschließen. Dieses Ergebnis wird im folgenden Textabschnitt beleuchtet werden.

5.7 Schüler:innenurteile – Merkmale und Kennzeichen

Die Erfassung von Urteilskompetenz bei Schüler:innen stellt eine methodische Herausforderung dar, da Urteilsbildung primär ein interner kognitiver Prozess ist, der erst durch externe Manifestationen im Verhalten (Performanzen) und in den diverssten Arten von Äußerungen der Lernenden sichtbar wird. Die in dieser Arbeit geführten Interviews mit Lehrpersonen liefern Einblicke, anhand welcher Anzeichen sie Urteilsbildungsprozesse bei ihren Schüler:innen erkennen oder zu erkennen meinen. Diese subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen der Lehrpersonen sind essenziell, um mögliche Kriterien für die Beobachtung von Urteilskompetenz im Unterrichtskontext induktiv entwickeln zu können und bildeten deshalb die Grundlage für die Konstruktion des in der im Anschluss an die Lehrer:inneninterviews folgenden Unterrichtsforschung verwendeten Beobachtungsbogens.

Verbale Schüler:innenäußerungen

Eine der am häufigsten genannten Formen, wie Urteile von Schüler:innen aus Sicht der Befragten erkennbar werden, sind verbale Äußerungen. Diese reichen von einfachen Meinungsbekundungen über Begründungen bis hin zu kritischen Nachfragen und Argumentationen. Lehrpersonen erkennen Urteilsbildung insbesondere dann, wenn Schüler:innen beginnen, ihre Aussagen oder Handlungen zu begründen. Johanna berichtet beispielsweise von Erfahrungen aus dem Deutschunterricht, wo das Begründen von Aussagen zentral ist. Sie stellt fest, dass Schüler:innen lernen, dass eine Aussage ohne Begründung wenig Wert hat, und dies auch im Unterricht einfordern: „manchmal habe ich etwas gesagt, und dann haben sie gesagt und was ist jetzt die Begründung dafür?“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 30).

Ähnlich beobachtet Mona, dass Schüler:innen bei der Produktauswahl im fachpraktischen Unterricht ihre Wahl begründen, selbst wenn die Kriterien variieren: „Und manche kommen dann halt so, ja ich habe jetzt das gekauft, weil das war so und so. [...] Und das war aber bio und dann habe ich das genommen. Und das ist aus Österreich. Und da merkt man halt schon, das da ein bisschen Interesse oder Wissen auch da ist.“ (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 98).

Thomas führt an, dass das Begründen eines Votings über eine Speise eingeführt wurde, was den Schüler:innen ermöglicht, ihre Präferenzen zu artikulieren (Hauptinterview 7_TK, Pos. 72), und auch Angela berichtet, dass Schüler:innen erklären, warum ihnen etwas schmeckt: „Also nein, sie erklären mir schon, dass das gut ist.“ (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 92).

Darüber hinaus zeigt sich Urteilsbildung im kritischen Hinterfragen und Argumentieren. Ulrike erwähnt, dass Schüler:innen durchaus kritisch nachfragen: „Und da kommt hier und da, da kommt auch oft etwas heraus, was auch sehr kritisch dann hinterfragen beziehungsweise noch einmal nachfragen, wie ist das genau. Und kann das wirklich stimmen?“ (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 94). Melanie beschreibt wissbegierige Schüler:innen, die Sachverhalte bis ins Detail verstehen wollen und nicht durch einfache Antworten abzuspeisen sind: „Ja, die wollen wirklich, ganz, ganz, ganz genau wissen, wieso, weshalb, warum.“ (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 54). Mona erzählt von Argumentationen im Kontext Ernährung, wenn Schüler:innen beispielsweise die Notwendigkeit von Fleischkonsum verteidigen, selbst wenn dies provokativ geschieht (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 52). Ebenso wird die Artikulation von (begründeten) Präferenzen und Abneigungen als Zeichen gewertet. Angela nennt das Beispiel eines Schülers, der klar äußert und begründet, warum er bestimmte exotische Früchte nicht essen möchte, und dies als bewusste, von zu Hause geprägte Haltung darstellt (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 90). Auch die Auseinandersetzung mit Konsistenzen von Speisen, wie Melanie berichtet, kann auf eine beginnende sensorische Urteilsbildung hindeuten (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 100).

Beobachtbare Handlungen und Verhaltensweisen

Neben verbalen Äußerungen interpretieren Lehrpersonen auch konkrete Handlungen und Verhaltensweisen als Ausdruck von Urteilen. Wenn Schüler:innen im Unterricht oder bei Aufgabenstellungen bewusste Entscheidungen treffen und Handlungen planen, sehen Lehrkräfte darin Anzeichen für Urteilsbildung. Mariam beschreibt eine Situation, in der eine Schülerin die benötigte Menge einer Zutat für die Gruppe berechnet und ihre Entscheidung begründet: „Und sie hat gemeint, ja wenn sich jeder eines nimmt, dann machen wir halt eine Packung. [...] Also, so hat meine Schülerin quasi entschieden.“ (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 56). Auch Thomas sieht in der Fähigkeit der Schüler:innen, den Unterrichtsbetrieb selbstständig aufrechtzuerhalten, wenn er aus wichtigen Gründen den Raum verlässt, ein Zeichen für vernünftige Entscheidungen (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 14). Besonders starke Indikatoren sind Verhaltensänderungen aufgrund von Einsicht¹⁵. Johanna berichtet von einem Mädchen, das nach einem Unterricht zum Thema Tierschutz beschließt, weniger Fleisch zu essen: „Und da hat sie eben gesagt, dass das eben durch diesen Tierschutzunterricht, ist es ihr jetzt bewusst worden, wieviel Fleisch sie eigentlich isst, und dass sie das jetzt reduzieren will beziehungsweise dass sie halt derzeit nichts Essen kann.“ (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos.

¹⁵ Kritisch ist hierbei anzumerken, dass Verhaltensänderungen im Sinne einer normativen Ausrichtung nicht als Ziel des EH-Unterrichts vorgesehen sind und sich zudem der direkten Kontrolle durch Lehrpersonen entziehen. Im Kontext der Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung gilt auch das Überwältigungsverbot, wonach Lernende nicht zu bestimmten Haltungen oder Handlungen gedrängt werden sollen (Schlegel-Matthies, 2022d).

46). Melanie führt an, dass Schüler:innen nach der Auseinandersetzung mit dem Thema „Mehrwegflaschen“ die Begründung dafür verstehen und ihr Verhalten potenziell anpassen (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 82). Auch die Reflexion über Fehler und deren Korrektur, wie von Mariam beschrieben (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 84), deutet auf einen Urteilsprozess hin. Urteilsbildung kann sich schließlich auch darin zeigen, dass Schüler:innen versuchen, auf das soziale Umfeld einzuwirken. Angela berichtet, dass Schüler:innen Themen aus dem Unterricht mit nach Hause nehmen und dort Veränderungen anregen, wie beim Beispiel des Erdbeerkaufs außerhalb der Saison (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 52) oder wenn Eltern berichten, dass ihre Kinder sie kritisieren (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 56). Christina erwähnt die Fähigkeit eines Kindes, in Konflikten als Mediator aufzutreten und dabei ein Urteil über die Situation zu fällen (Hauptinterview 10_CM_20241207, Pos. 22).

Obwohl kognitive Prozesse wie Verknüpfung und Reflexion schwer direkt beobachtbar sind, schließen Lehrpersonen aus bestimmten Äußerungen und Verhaltensweisen auf zugrundeliegende Denk- und Urteilsprozesse. Amelie beobachtet beispielsweise, dass Schüler:innen frühere Projekte (z.B. Mülltrennung) mit dem neuen Thema „Nachhaltigkeit“ verbinden: „und dann haben sie das verknüpft, das gehört irgendwie zur Nachhaltigkeit dazu, ah das könnte ich auch in Argumenten verbinden.“ (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 16). Diese Fähigkeit zur Vernetzung wird als Kompetenz und Anzeichen für ein tieferes Verständnis und eine Urteilsgrundlage gesehen. Auch das Verknüpfen von Erfahrungen mit Wissen, wie von Amelie im Kontext Nahrungszubereitung beschrieben („Erfahrungen verknüpfen, mit Wissen verknüpfen“, Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 68), fällt in diese Kategorie. Ebenso wird das Reflektieren über Handlungen und Ergebnisse als Indikator gewertet. Die von Regina beschriebene Placemat-Methode zielt darauf ab, Reflexion anzuregen und oberflächliche Zustimmung zu hinterfragen (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 20). Antonia betont die Wichtigkeit, nach dem Kosten von Speisen nachzuhaken („Warum, wieso siehst du das so?“), um Schüler:innen zur Reflexion und Analyse anzuregen, auch wenn dies selten spontan geschieht (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 64). Der von Thomas beschriebene „Aha-Effekt“ bei einem Experiment („Proteine flocken in Milch“) deutet ebenfalls auf einen Erkenntnis- und Urteilsprozess hin (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 64).

Diese hier dargestellten, von den Lehrpersonen beschriebenen Anzeichen für Urteilsbildung bei Schüler:innen bildeten die entscheidende Grundlage für die Entwicklung des Beobachtungsprotokolls, das in Unterrichtsstudie zur Anwendung kommt. Die qualitativen Daten aus den Interviews wurden systematisch analysiert, um konkrete, beobachtbare Verhaltensweisen zu identifizieren, die auf Urteilsprozesse schließen lassen.

Ein zentraler Schritt war die Übersetzung der in den Interviews genannten Indikatoren für Urteilskompetenz in konkret beobachtbare Kriterien (Items) für den Beobachtungsbogen. Die

verbalen Hinweise aus den Interviews wurden dabei direkt in beobachtbares unterrichtliches Verhalten für Items im gegenständlichen Beobachtungsbögen überführt. So mündete beispielsweise die von mehreren Personen betonte Wichtigkeit des Begründens (z.B. Johanna, Mona, Thomas) prominent in das Item „begründen Urteile“ (Beobachtungsprotokoll, S. 2). Äußerungen zum kritischen Nachfragen (Ulrike, Melanie) wurden zu Items wie „stellen Fragen“ (S. 3, 4), „kritisches Hinterfragen“ (S. 3) und spezifischer „hinterfragen kritisch Inhalte, Argumente oder Aussagen“ (S. 5). Beschreibungen argumentativer Auseinandersetzungen (Mona) lassen sich unter „beteiligen sich an Diskussionen“ (S. 3, 5) oder „tauschen Meinungen in der Gruppe aus“ (S. 4) fassen, während das Äußern von Präferenzen oder Ablehnung (Angela) durch Kriterien wie „äußern (konstruktive) Kritik“ (S. 2), „äußern Kritik über den Geschmack“ (S. 4) oder „zeigen Ablehnung“ (S. 2, 6) abbildbar gemacht wurde.

Analog dazu fanden auch handlungsbezogene Aspekte Eingang in den Beobachtungsbogen. Die von Mariam geschilderte bewusste Entscheidung bei der Zutatenwahl entspricht beispielsweise dem Item „versuchen lösungsorientiert Probleme zu begegnen“ (S. 4), da hier eine abwägende Handlung im Unterricht erfolgt. Da langfristige Verhaltensänderungen (Johannas Beispiel zur tierfreien Ernährung einer Schülerin) im Unterricht selbst schwer zu beobachten sind, und zumal dieses auch nicht Bildungsziel eines allgemein bildenden Fachunterrichts EH sind, wurden vor allem die zugrundeliegenden Reflexionsprozesse fokussiert (wie bei Mariam oder Melanie), die sich in Items wie „reflektieren eigenes Denken, Fühlen, Handeln verbal (Selbstreflexion)“ (vgl. Kap. 10.7, S. 2) oder „aktives Mitdenken (Reflexion...)“ (vgl. Kap. 10.7, S. 3, 5) niederschlagen. Das Einwirken auf Peers im Konfliktfall (Christina) wurde als „zeigen soziale Reaktionen /treffen Peer-Entscheidungen“ (Kap. 10.7, S. 2) erfasst.

Schließlich wurden auch Hinweise auf kognitive Prozesse in beobachtbare Handlungen übersetzt. Das von Amelie beschriebene Verknüpfen von Wissen und Erfahrungen spiegelt sich in Items wie „verknüpfen Vorwissen“ (vgl. Kap. 10.7, S. 2, 6) oder „aktives Mitdenken (...Verknüpfung...)“ (S. 3, 5) wider. Die von vielen Lehrkräften hervorgehobene Bedeutung der Reflexion (Regina, Antonia, Thomas) wird ebenfalls durch „aktives Mitdenken (Reflexion...)“ (Kap. 10.7, S. 3, 5) und „reflektieren eigenes Denken...“ (Kap. 10.7, S. 2) adressiert. Selbst grundlegende Reaktionen wie Neugier oder Desinteresse, die den Start oder das Ausbleiben von Urteilsprozessen anzeigen können, wurden als Items berücksichtigt (z.B. „zeigen Neugierde“, Kap. 10.7, S. 1, 6; „zeigen Desinteresse/Abwesenheit“, Kap. 10.7, S. 3, 5). Die praxisnahen Schilderungen der Lehrpersonen ermöglichten somit die Generierung fachlich sensibler Beobachtungskriterien aus den Erfahrungen der Unterrichtspraxis heraus. Der entwickelte Beobachtungsbogen zielt darauf ab, genau jene Facetten der Urteilsbildung im Unterrichtsgeschehen zu erfassen, die von den erfahrenen Lehrkräften als relevant und erkennbar beschrieben wurden. Dies stärkt die Validität des Instruments (vgl. Kap. 10.7

Beobachtungsprotokoll Vorlage) und gewährleistet seine Anwendbarkeit auf das tatsächliche Sichtbarwerden und Erkennen von Urteilskompetenz im Feld.

Die Ergebnisse der Interviews zu „Schüler:innenurteilen“ verdeutlichen, dass Urteilsbildung im fachlichen Kontext von EH nicht direkt zugänglich ist, sondern sich ausschließlich über sprachliche oder evtl. handlungsbezogene Ausdrucksformen im Unterrichtsgeschehen durch Lehrpersonen erschließen lässt. Lehrpersonen sollten jene Situationen und Verhaltensweisen für die Interviewerin rekonstruieren, anhand derer sie selbst beobachten, dass Schüler:innen Urteile bilden. Die beschriebenen Merkmale sind daher als Wahrnehmungen von Urteilsbildungsprozessen bei Schüler:innen durch die Lehrpersonen zu verstehen.

Einzelne Äußerungen oder Handlungen der Schüler:innen werden im weiteren Forschungspart (Phase 4 – Unterrichtsforschung) folglich nicht als Beleg für Urteilskompetenz interpretiert, sondern als situative Manifestationen von Abwägen, Begründen, Bewerten Reflektieren oder Entscheiden, die auf einen laufenden Urteilsprozess von Lernenden hinweisen können. Gerade diese prozessuale Perspektive ist für die Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes zentral, da sie den Fokus auf das Entstehen von Urteilen im Ablauf von Fachunterricht legt. Das entwickelte Beobachtungsprotokoll zielt auf eine Erfassung jener sichtbaren Prozessmomente, in denen Schüler:innen Urteilsbildung sprachlich oder handelnd vollziehen; auf Basis der Unterrichtsforschung wird später auch der nonverbale Ausdruck solcher Prozesse berücksichtigt.

Gleichzeitig bleibt zu berücksichtigen, dass auch ein differenziertes Beobachtungsinstrument nur jene Urteilsbildungsprozesse erfassen kann, die im Unterricht externalisiert bzw. sichtbar werden und damit beobachtbar sind. Innere Abwägungen, stille Reflexion oder nicht artikuliert Urteilsprozesse entziehen sich der beobachtenden Perspektive.

Hier wären andere forschungsmethodische Zugänge, etwa lautes Denken (Konrad, 2020), erforderlich gewesen; diese konnten im Rahmen des vorliegenden Projekts jedoch nicht umgesetzt werden

5.8 Zusammenfassung der Ergebnisse und forschungsmethodische Reflexion der Interviewstudie

Die vorangegangene Darstellung der Interviewergebnisse hat die vielfältigen Perspektiven von Fachlehrkräften auf Urteilskompetenz im Fach EH an österreichischen Mittelschulen beleuchtet. Ausgehend von dem Ziel, ein tiefgehendes Verständnis über die Wahrnehmung, Förderung und das Erleben dieser zentralen Kompetenz im schulischen Alltag zu gewinnen, fasst dieses Kapitel nun die zentralen Erkenntnisse der Interviewstudie zusammen. Die vollständige Dokumentation aller codierten Segmente ist im nicht öffentlich zugänglichen Datenband dieser Arbeit abgelegt. Dabei offenbart die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) ein komplexes und teilweise widersprüchliches Bild: Ein Schlüsselergebnis ist das deutliche Spannungsfeld

zwischen einem heterogenen, oft impliziten Verständnis von Urteilskompetenz bei den Lehrkräften und einer gleichzeitig bereits existierenden, vielfältigen, wenn auch nicht immer systematisch als solche benannten, Unterrichtspraxis zur Anbahnung und Förderung ebenjener Kompetenz. Im Folgenden werden die in den Teilkapitel 5.1 bis 5.7 zuvor ausgeführten Ergebnisse zusammengefasst, im Licht der Forschungsfragen reflektiert und Implikationen für den Fachbereich (EVB) sowie die weitere Forschung skizziert, wobei insbesondere die Prägung der nachfolgenden Unterrichtsstudie durch die Interviewergebnisse beleuchtet wird.

Die befragten Lehrkräfte beschrieben Urteilskompetenz übereinstimmend als eine bedeutsame, lebensnahe Fähigkeit, die weit über rein kognitive Prozesse hinausgeht und Reflexion, Erfahrung, Werthaltungen sowie die Fähigkeit zur begründeten Entscheidungsfindung umfasst. Es zeigte sich jedoch, dass kein einheitlicher, fachdidaktisch klar besetzter Begriff von „Urteilskompetenz“, in der zum Zeitpunkt der Interviewstudie durchgeführten Interviews, existiert, auf den sich die befragten Lehrpersonen explizit beziehen; stattdessen nutzen sie unterschiedliche Umschreibungen und legen individuelle Schwerpunkte. Trotz dieser begrifflichen Heterogenität konnten jedoch fünf zentrale Urteilstypen induktiv identifiziert werden, die im EH-Unterricht eine prägnante Rolle spielen: sensorische, ästhetische, Konsum-, Ernährungs- und emotionale Urteile. Diese Strukturierung von fachlich relevanten Urteilen verdeutlicht die spezifischen Kontexte, in denen Urteilsbildung im Fach EH stattfindet, und weist auf die enge Verzahnung von Urteilsbildung mit fachpraktischen und lebensweltlichen Themen hin.

Die Lehrkräfte sehen den Urteilsbildungsprozess als untrennbar verbunden mit dem Erwerb von Wissen und dem Sammeln praktischer Erfahrungen. Handlungsorientierung, Lebensweltbezug und das explizite Zulassen des Lernens aus Fehlern wurden als essenziell für die Entwicklung von Urteilskompetenz hervorgehoben. Als förderlich wurden dabei vielfältige Unterrichtsmethoden erachtet, die von u.a. Diskussionen, Experimenten und Projektarbeiten bis hin zu ästhetisch-expressiven Zugängen reichen. Die Anbahnung von Urteilen im Unterricht geschieht dabei implizit, wird aber durch gezielte Impulse der Lehrkräfte, die bewusste Schaffung von Reflexionsräumen und die Auswahl relevanter, anschlussfähiger Themen angestoßen. Die erfolgreiche Entwicklung von Urteilskompetenz manifestiert sich nach Ansicht der Interviewpartner:innen schließlich in der Umsetzung in konkretes Handeln, sei es im bewussten Konsumverhalten, in der Anwendung internalisierter Routinen im Unterricht oder im reflektierten sozialen Agieren im Unterricht. Diverse Einflussfaktoren wie soziale Dynamiken (Peergroup, Elternhaus), kulturelle Hintergründe, emotionale Aspekte (Motivation, Empathie) sowie strukturelle Rahmenbedingungen (Zeit, Ressourcen, Atmosphäre) haben Einfluss auf den Urteilsbildungsprozess im Fachunterricht, wobei der Lehrperson selbst durch ihre Vorbildfunktion und sprachliche Kompetenz der Lernenden eine entscheidende Rolle zukommt.

Betrachtet man diese Ergebnisse im Lichte der Forschungsfragen, ergeben sich folgende Bezüge: Hinsichtlich **F1 (Modellierung von Urteilskompetenz)** liefert die Interviewstudie wertvolle empirische Bausteine für eine kontextspezifische Modellierung im EH-Bereich.

Während Marchands (2015) Modell eine wichtige theoretische Grundlage darstellt, ergänzen die Interviewergebnisse dieses um praxisrelevante Dimensionen. Die identifizierten Urteilstypen (insbesondere sensorische und ästhetische Urteile) und die herausgearbeiteten Teilkompetenzen (kritisches Denken, Selbststeuerung, soziale Kompetenzen, Problemlösefähigkeit) stellen eine empirische Erweiterung dar, die die Besonderheiten des handlungs- und erfahrungsorientierten Faches EH stärker berücksichtigt als rein kognitiv fokussierte Modelle. Die Operatoren, die Urteilskompetenz kennzeichnen, lassen sich nicht nur im Rahmen der bereits durchgeführten Dokumentenanalyse (vgl. Kap. 2.5.3 in dieser Arbeit) identifizieren. Sie zeigen sich darüber hinaus auch in den Interviewdaten, insbesondere laut der Lehrpersonen in Anzeichen und Handlungen der Schüler:innen, wie etwa dem Begründen, Hinterfragen, Vergleichen, Abwägen, Entscheiden und Reflektieren.

Bezüglich **F2 (Gestaltung von Lernarrangements)** bietet die Interviewstudie eine Fülle praxisnaher Anregungen aus Sicht der Unterrichtspraktiker:innen. Lernumgebungen werden dann als besonders förderlich von den Lehrpersonen wahrgenommen, wenn sie Lebensweltbezug herstellen, Handlungsorientierung ermöglichen, explizite Reflexionsanlässe schaffen, soziale Interaktion fördern, methodische Vielfalt bieten und durch ausreichende Zeitressourcen sowie geeignete Rahmenbedingungen unterstützt werden. Es geht weniger um eine einzelne Unterrichtsmethode als vielmehr um die Gestaltung fachdidaktischer Settings, die authentische Urteilssituationen hervorrufen und eine bewusste Auseinandersetzung bei den Schüler:innen anregen.

Auch für **F3 (Implikationen für die Lehrer:innenbildung)** ergeben sich Hinweise aus der Interviewstudie. Da Urteilskompetenz zum Zeitpunkt des laufenden Forschungsprojekts in der SEK I im Fachunterricht EH eher implizit gefördert wird, bedarf es einer verstärkten Sensibilisierung für die Kompetenzanbahnung als explizites Ziel fachlichen Lernens, der Vermittlung theoretischer Grundlagen (sowohl etablierter Modelle als auch praxisnäherer Ergänzungen), eines breiten methodischen Repertoires zur gezielten Anbahnung, der Stärkung diagnostischer Fähigkeiten zur Erkennung von Urteilsprozessen, der Reflexion eigener Haltungen und normativer Einflüsse durch die Lehrpersonen sowie Strategien zum Umgang mit strukturellen Herausforderungen.

Über die vorläufige Teilbeantwortung der Forschungsfragen hinaus leistet diese Interviewstudie einen Beitrag zum Verständnis von Urteilskompetenz im spezifischen Kontext der Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung. Sie bestätigt, dass österreichische EH-Lehrkräfte bereits eine

intuitive und vielfältige Praxis zur Förderung dieser Kompetenz etabliert haben, auch wenn eine gemeinsame (theoretische) Fundierung oder Begrifflichkeit oft fehlt. Die Studie unterstreicht die besondere Relevanz sensorischer, ästhetischer und handlungsorientierter Urteile für das Fach und ergänzt damit stärker kognitiv ausgerichtete Kompetenzmodelle. Gleichzeitig werfen die Ergebnisse Fragen auf und deuten auf weiteren Forschungsbedarf hin, etwa hinsichtlich des Theorie-Praxis-Transfers spezifischer Modelle, der empirisch überprüften Wirksamkeit verschiedener unterrichtlicher Methoden zur Förderung einzelner Urteilstypen, der Längsschnittbetrachtung der Kompetenzentwicklung bei den Schüler:innen, der Gestaltung effektiver Lehrer:innenfortbildungen und der fachdidaktischen Ausgestaltung des Spannungsfeldes zwischen normativer Wertevermittlung und der Förderung autonomer Urteilsbildung.

Von zentraler Bedeutung waren die Erkenntnisse aus der Interviewstudie schließlich für die Konzeption und Durchführung der nachfolgenden Unterrichtsstudie (Phase 3 und 4 des DBR-Projekts). Sie lieferten die unverzichtbare empirische Basis für zwei wesentliche Elemente: Erstens wurden die von den Lehrkräften detailliert beschriebenen Anzeichen und Merkmale von Schüler:innenurteilen, seien es verbale Äußerungen wie Begründungen und kritische Fragen oder Handlungen wie bewusste Entscheidungen und Reflexionsäußerungen, systematisch analysiert und in konkrete, beobachtbare Indikatoren und Items für das Beobachtungsprotokoll übersetzt.

Zweitens wurde bei der Entwicklung des Unterrichtsmaterials und der Planung der Lernarrangements für die Unterrichtsstudie gezielt darauf geachtet, die aus der Sicht der Lehrpersonen als förderlich identifizierten Bedingungen für die Förderung von Urteilskompetenz, Unterrichtsmethoden und thematischen Zugänge zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen entspricht dem DBR-Ansatz, bei dem empirische Erkenntnisse systematisch in die Entwicklung von Lernarrangements einfließen (Sloane, 2014). Dies umfasste in erster Linie die Auswahl eines lebensweltnahen Themas, die Integration handlungsorientierter Phasen, die Bereitstellung von Raum für Diskussion und Reflexion sowie die bewusste Schaffung spezifischer Urteilsszenarien, die die Schüler:innen explizit zur Auseinandersetzung, zum Abwägen und zur Formulierung begründeter Urteile herausfordern.

Die Interviews mit den Lehrpersonen bestätigen die hohe Relevanz der Kompetenz und die vielfältigen Bemühungen dieser, verdeutlichen aber auch die Notwendigkeit einer stärkeren Systematisierung, Theoretisierung und expliziten Verankerung im fachdidaktischen Handeln.

6 Unterrichtsforschung (Phase 3 und 4)

Die vorliegende Arbeit verortet sich im Rahmen eines DBR-Ansatzes (Euler et al., 2014) und verfolgt im Sinne der aufgestellten Forschungsfragen ein doppeltes Ziel: die theorienbasierte Modellierung von wissensbasierter Urteilskompetenz im Fach EH sowie die empirische Erforschung konkreter Urteilsbildungsprozesse von Schüler:innen im unterrichtlichen Kontext. Die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien fungiert dabei nicht als eigenständiger Untersuchungsgegenstand, sondern primär als forschungspraktisches Vehikel, um geeignete Lernanlässe für die Analyse von Urteilsleistungen zu schaffen.

Die Konzeption der Lernarrangements richtete sich dabei an den Überlegungen der zweiten Forschungsfrage (F2) aus, wie Lernumgebungen aus Sicht von Fachlehrpersonen gestaltet werden können, um die Förderung wissensbasierter Urteilskompetenz bei Lernenden der SEK I gezielt anzuregen.

Im Zentrum der Unterrichtsforschung steht die Frage, wie sich wissensbasierte Urteilskompetenz im authentischen unterrichtlichen Handeln der Schüler:innen zeigt und welche kommunikativen, kognitiven und fachlichen sowie sozialen Dimensionen diese Prozesse kennzeichnen.

Die Erhebung und Auswertung von Unterrichtsdaten zielt darauf ab, feine Strukturen der Urteilsbildung sichtbar zu machen und daraus Rückschlüsse auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Fachbereich EVB zu ziehen.

Der Schwerpunkt liegt somit weniger auf einer summativen Bewertung der entwickelten Lernumgebung, als vielmehr auf der qualitativen Analyse der Urteilsäußerungen und Argumentationsmuster der Schüler:innen im fachspezifischen Kontext EH. Durch die Untersuchung der unterrichtlichen Interaktionen soll ein Beitrag zum tieferen Verständnis der Genese von Urteilskompetenz geleistet werden, der sowohl theoretische Modellierungen erweitern als auch für die Unterrichtspraxis relevante Erkenntnisse für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen für den Fachbereich EVB liefern kann.

6.1 Design des Lernarrangements (Phase 3)

Die Entwicklung des Unterrichtsmaterials für das vorliegende DBR-Projekt erfolgte theoriegeleitet auf der Grundlage aktueller curricularer Vorgaben, fachdidaktischer Prinzipien und *Literacy*-Konzepte. Ziel der Materialentwicklung war es, Lerngelegenheiten zu schaffen, die gezielt die Urteilsbildung der Schüler:innen im Unterrichtsfach EH anbahnen und sichtbar machen.

Ausgangspunkt für die Entwicklung bildete der Lehrplan für die österreichische Mittelschule, insbesondere die Bildungs- und Lehraufgaben sowie die fachdidaktischen Grundsätze des Unterrichtsgegenstandes "Ernährung und Haushalt" (BMBWF, 2023). Der Lehrplan definiert das Fach als multidisziplinären Unterrichtsgegenstand, der kulturelle Kernkompetenzen zur Alltagsbewältigung in den Bereichen Ernährung, Gesundheit und Verbraucher:innenbildung fokussiert. Dabei stehen Selbstwahrnehmung, Eigenverantwortung und Reflexionsfähigkeit im Zentrum, besonders im Kontext von Gesundheit und Nachhaltigkeit.

Die Kompetenzorientierung ist ein zentrales Prinzip des gesamten Lehrplans. Für das Unterrichtsfach EH werden zwei Hauptkompetenzbereiche formuliert: "Ernährung, Gesundheit und Soziales" sowie "Lebensgestaltung, Wirtschaft und Produktion". Innerhalb dieser Bereiche sollen Schüler:innen u.a. Ernährungs- und Konsumententscheidungen reflektieren, begründen und bewerten sowie eigenverantwortlich gestalten können. Diese Anforderungen implizieren die systematische Entwicklung von Urteilskompetenz, die im geltenden Lehrplan für das Fach EH explizit als überfachliches und fachspezifisches Bildungsziel verankert ist (BMBWF, 2023).

Das Kompetenzmodell des Unterrichtsgegenstandes "Ernährung und Haushalt" orientiert sich am "Europäischen Kerncurriculum Ernährungsbildung" (Heindl, 2003) sowie am "Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung in Österreich" (TNE, 2018). Dieses Modell bildet die Grundlage für die zwei genannten Kompetenzbereiche und verknüpft fachliches Wissen mit Wert- und Handlungskompetenzen. Darüber hinaus strukturieren zentrale fachliche Konzepte wie "Ernährung des Menschen", "Gesundheit", "Produktion und Konsum von Lebensmitteln" und "Haushalt und Wirtschaften" die inhaltliche Ausrichtung der Lernmaterialien. Die Orientierung an diesen Konzepten soll es den Lernenden ermöglichen, komplexe Zusammenhänge reflektiert wahrzunehmen und theoriegeleitet auf Alltagssituationen anzuwenden (Angele et al., 2021; Angele et al., 2023).

Neben den curricularen Vorgaben orientierte sich die Materialentwicklung eng an den fachdidaktischen Prinzipien der deutschsprachigen EVB, wie sie auch im Lehrplan verankert sind: Handlungsorientierung (Angele et al., 2021, S. 302) und Lebensweltbezug (BMBWF, 2023; Schlegel-Matthies, 2022c).

Handlungsorientierung bedeutet, kurzgefasst, dass theoretische Lernprozesse konsequent mit praktischen Erfahrungen verknüpft werden sollen. Die aktive Auseinandersetzung der

Schüler:innen mit realen Entscheidungssituationen im Ernährungs- und Konsumalltag wurde daher als zentrales didaktisches Anliegen verstanden.

In Anschluss an Angele et al. (2021) wurde Handlungsorientierung nicht nur im Sinne einer fachpraktischen Ausführung verstanden, sondern im Sinne eines mehrdimensionalen Lernansatzes: Kognitive, emotionale und sensumotorische Dimensionen des Lernens sollten gleichermaßen angesprochen werden. Handeln wird hier als bewusster, reflektierter Vollzug verstanden, der auf Wissen, Werteinschätzungen und Entscheidungsfähigkeit gründet. Das Verständnis von Fachpraxis (Angele et al., 2021, 235ff.) diene dabei als eine zentrale Leitlinie. Die fachpraktischen Aufgaben im Material, wie die Verkostung, die Argumentationswippe sowie die Zubereitung eines Eistees, wurden so gestaltet, dass sie nicht nur küchenpraktische Fertigkeiten, sondern vor allem reflexives Denken und begründete Entscheidungen in komplexen Alltagssituationen fördern.

Schlegel-Matthies et al. (2022) betonen zusätzlich die Bedeutung eines bildungsorientierten Verständnisses von EVB, das nicht nur funktionale Kenntnisse, sondern die Entwicklung eines selbstbestimmten, kritischen und verantwortungsvollen Urteilsvermögens in den Mittelpunkt stellt (Schlegel-Matthies, 2022c). Die Lebensweltbezüge des Materials sollten deshalb nicht bei vordergründigen Konsumententscheidungen stehenbleiben, sondern die Schüler:innen zur Auseinandersetzung mit Wertekonflikten, individuellen Präferenzen und gesellschaftlichen Anforderungen anregen. Entsprechend wurde besonderer Wert auf Aufgabenformate gelegt, die die Pluralität von Bewertungen und Entscheidungen (z. B. Geschmack vs. Gesundheit vs. Nachhaltigkeit) sichtbar machen und Schüler:innen anleiten, eigene Wertmaßstäbe bewusst auszubilden.

Der Urteilsbildungsprozess selbst wurde konzeptuell so verstanden, dass er mehrere Schritte umfasst: die Wahrnehmung einer Problemsituation, die Aktivierung und Strukturierung relevanten Wissens, die Reflexion von Wert- und Normvorstellungen sowie das begründete Treffen einer Entscheidung. Diese Schritte wurden auf Grundlage der Modelle von Angele et al. (2021) operationalisiert und in die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien integriert.

Die im Material verwendeten Formate lassen sich diesem Verständnis zuordnen:

- Verkostung und sensorische Beurteilung:
 - fördert die bewusste Wahrnehmung und die begründete Bewertung sinnlicher Erfahrungen – eine zentrale Basis für eigenständige Urteilsbildung.
- Fachpraktische Zubereitung eines Eistees:
 - verknüpft theoretisches Wissen über Gesundheit und Nachhaltigkeit mit praktischem Handeln und ermöglicht die reflektierte Anwendung von Kriterien im eigenen Tun.
- Argumentationswippe:

- unterstützt systematisches Argumentieren und das bewusste Abwägen unterschiedlicher Perspektiven und Wertbezüge, eine Schlüsselkompetenz im Urteilshandeln.

Insgesamt folgt die Materialkonzeption damit einem bildungsorientierten Ansatz, der nicht auf die unmittelbare Optimierung von Verhalten zielt, sondern auf die Entwicklung einer reflektierten, selbstbestimmten Urteilsfähigkeit, die den Schüler:innen nachhaltige Orientierung in komplexen Lebenssituationen ermöglicht.

Neben den Rahmenvorgaben des Lehrplans und den fachdidaktischen Grundkonzepten der EVB waren auch das *Food Literacy* Konzept von Vidgen und Gallegos (2014) sowie das Rahmenkonzept der deutschen Verbraucherbildung des Kultusministerkonferenz-Beschlusses (KMK, 2013) leitend für die Entwicklung des Materials.

Vidgen und Gallegos (2014) definieren *Food Literacy* als die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die erforderlich sind, um Lebensmittel bedarfsgerecht auszuwählen, zuzubereiten und zu konsumieren. Sie betonen, dass *Food Literacy* nicht auf reine Kochfertigkeiten reduziert werden darf, sondern das umfassende Verständnis von Ernährungswissen, Planungskompetenzen, kritischer Reflexion sowie sozialer Teilhabe beim Essen umfasst. Eine zentrale Komponente von *Food Literacy* ist die Fähigkeit, sich flexibel und reflektiert an wechselnde Ernährungsbedingungen anzupassen, was direkt die Urteilskompetenz im Umgang mit Nahrungsmitteln und Konsumententscheidungen adressiert.

Der KMK-Beschluss zur Verbraucherbildung (KMK, 2013)¹⁶ ergänzt dieses Verständnis um die Dimension der Konsumkompetenz: Verbraucherbildung soll Kinder und Jugendliche dazu befähigen, Konsumententscheidungen reflektiert, verantwortungsbewusst und nachhaltig zu treffen. Dabei wird explizit die Entwicklung von Urteilsfähigkeit hervorgehoben, etwa durch das kritische Prüfen von Produktinformationen, die Reflexion ökologischer und sozialer Auswirkungen sowie die eigenständige Bewertung von Werbebotschaften und Konsumangeboten.

¹⁶ In Österreich existiert bislang keine eigenständige Institution auf politischer oder forschender Ebene, die sich explizit und ausschließlich der Verbraucher:innenbildung oder der darauf bezogenen fachdidaktischen Forschung widmet. Vielmehr ist Verbraucher:innenbildung primär als übergreifendes Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen verankert und wird meist im Rahmen verschiedener Fachdisziplinen wie Geographie, Ernährung oder Wirtschaftslehre thematisiert. Diese strukturelle Situation bringt mehrere Implikationen mit sich. Verbraucher:innenbildung wird häufig fragmentiert und in sehr unterschiedlichen Fächern behandelt, was die systematische Entwicklung entsprechender Kompetenzen bei den Lernenden erschwert. Zudem fehlt bislang eine klare wissenschaftliche Fundierung und theoretische Weiterentwicklung der Verbraucher:innenbildung in Österreich, was dazu führt, dass Bildungsangebote in diesem Bereich teils inkonsistent und wenig kohärent ausgestaltet sind. Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, Verbraucher:innenbildung entsprechende fachdidaktische Ausbildung in ihren Unterricht zu integrieren, was die Qualität und Nachhaltigkeit der Vermittlung beeinträchtigen kann. Hinzu kommt, dass mangels spezialisierter Forschung empirisch fundierte Konzepte, fachdidaktische Modelle, fehlen, die eine evidenzbasierte Gestaltung von Verbraucher:innenbildung unterstützen könnten.

Die Synthese beider Ansätze in der Materialentwicklung bedeutet, dass Urteilskompetenz in einem mehrdimensionalen Sinne gefördert werden soll: Schüler:innen sollen sowohl im Bereich Ernährung (z. B. sensorische Qualität, Gesundheitsaspekte) als auch im Bereich Konsum (z. B. Nachhaltigkeit, soziale Gerechtigkeit) differenzierte Bewertungen vornehmen und Entscheidungen treffen können. Urteilsbildungsprozesse im Unterricht wurden daher so gestaltet, dass sie Wissen, Wertebewusstsein, Entscheidungsfähigkeit und reflektierte Handlungskompetenz gleichermaßen einbeziehen.

Entsprechend wurden Aufgabenformate entwickelt, die diese Facetten adressieren: In der Verkostung und sensorischen Beurteilung wird *Food Literacy* operationalisiert, indem Schüler:innen lernen, Geschmacksurteile bewusst zu reflektieren und zu begründen. In der fachpraktischen Zubereitung eines Eistees werden Planungs-, Auswahl- und Zubereitungskompetenzen verknüpft. Die Arbeit mit der Argumentationswippe wiederum zielt auf die systematische Förderung der Konsumreflexion und Entscheidungsfähigkeit im Sinne des KMK-Rahmens zur Verbraucherbildung (KMK, 2013).

Die Fokussierung auf die Förderung von Urteilskompetenz im Unterrichtsmaterial basiert auf einer umfassenden fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Analyse. In der Sachanalyse wurde herausgearbeitet, dass insbesondere Darstellungen von Lebensmitteln und Getränken in sozialen Medien vielfach einseitige, konsumorientierte Botschaften transportieren, die einer reflektierten Auseinandersetzung und begründeten Urteilsbildung entgegenwirken. Dies stellt ein zentrales gesellschaftliches Problem dar, da Jugendliche zunehmend über soziale Medien mit konsumrelevanten Inhalten konfrontiert werden, ohne adäquate Unterstützung zur kritischen Reflexion dieser Inhalte zu erhalten (Winzer et al., 2023; Winzer et al., 2022).

Die Entscheidung, Darstellungen von Lebensmitteln und Getränken in sozialen Medien als thematischen Ausgangspunkt der Unterrichtsmaterialien zu wählen, basiert auf zwei zentralen Überlegungen. Erstens lieferten aktuelle empirische Befunde, besonders die Studie von Winzer und Kolleginnen (Winzer et al., 2023; Winzer et al., 2022) im Auftrag des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK), neue empirisch belegte Einsichten über die Allgegenwärtigkeit und Wirkmechanismen von Lebensmittelwerbung in digitalen Mediumfeldern. Die Studie zeigte auf, dass Kinder und Jugendliche in sozialen Netzwerken wie Instagram, YouTube oder TikTok überwiegend mit Darstellungen ernährungsphysiologisch ungünstiger Produkte konfrontiert werden, wobei häufig persuasive Strategien eingesetzt werden, die den beworbenen Produkten positive emotionale Zuschreibungen verleihen. Diese Befunde verdeutlichen die Relevanz einer kritischen Reflexion solcher Medieninhalte im Rahmen schulischer Verbraucher:innenbildung.

Zweitens wurde in der eigenen Vorstudie, einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrpersonen (n=12), deutlich, dass das Thema "soziale Medien und Esskultur" als anschlussfähig an die

Lebenswelt von Schüler:innen eingeschätzt wird. Mehrere Lehrkräfte gaben an, dass eine Vielzahl von Jugendlichen ihre Ernährungspräferenzen und Konsumententscheidungen zunehmend über Inhalte in sozialen Medien entwickeln und dass ein reflektierter Umgang mit diesen Einflüssen bislang kaum im Unterricht thematisiert wird.

Vor diesem Hintergrund wurde ein thematischer Fokus auf Darstellungen von Lebensmitteln und Getränken in sozialen Medien gelegt, der sich sowohl aus aktuellen Forschungserkenntnissen als auch aus der Perspektive der Unterrichtspraxis als besonders tragfähig erwies. Die Thematik vereint Aspekte der Ernährungsbildung, Gesundheitsförderung und Verbraucher:innenbildung in einer für Jugendliche relevanten und motivierenden Weise und eröffnet vielfältige Anknüpfungspunkte für die Förderung von Analyse-, Bewertungs- und Entscheidungsfähigkeiten.

Auf Basis einer, im Sommer 2023 erstellten, Sachanalyse wurden in der didaktischen Analyse zentrale Kriterien nach Klafki (Exemplarität, Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Strukturierbarkeit und Zugänglichkeit) (Klafki et al., 1969) überprüft. Die Thematik erweist sich als hochrelevant für die Lebenswelt der Schüler:innen (Gegenwartsbedeutung) und besitzt darüber hinaus langfristige Bedeutung für die Ausbildung nachhaltiger Konsumkompetenz (Zukunftsbedeutung). Die exemplarische Bearbeitung spezifischer Entscheidungssituationen im Bereich Ernährung und Konsum ermöglicht es, grundlegende Mechanismen von Urteilsbildungsprozessen verstehbar und bearbeitbar zu machen.

Zusätzlich war bei der didaktischen Entscheidung für die Gestaltung des Lernarrangements der Wunsch leitend, im Rahmen der empirischen Untersuchung einen modifizierten und an die Zielgruppe angepassten Lernweg 3 nach Angele et al. (2021, S. 506) zu erproben. Der Lernweg 3 beschreibt eine systematische Förderung von Urteilskompetenz durch vier Phasen: die bewusste Wahrnehmung und Differenzierung, den Vergleich nach differenzierten Gesichtspunkten, das Abschätzen von Folgen einer Entscheidung sowie das abschließende Bewerten und Begründen der Entscheidung (Angele et al., 2021, S. 506).

Im vorliegenden Material wurden diese Phasen nicht vollständig im Sinne eines streng sequenziellen Ablaufs umgesetzt. Vielmehr wurden einzelne Elemente, insbesondere bewusste Wahrnehmung, begründetes Bewerten, Anwendung von Wissen und Reflexion eigener Werte, modifiziert aufgegriffen und in die Strukturierung der Lernarrangements integriert, um eine für die Zielgruppe angemessene und didaktisch sinnvolle Förderung von Urteilsbildungsprozessen zu ermöglichen.

- **begründetes Bewerten und Argumentieren:** Mit der Argumentationswippe wird eine strukturierte Reflexion über Pro- und Contra-Argumente zu unterschiedlichen Konsumententscheidungen ermöglicht.

- **Anwenden von Wissen auf Alltagssituationen:** Die fachpraktische Zubereitung von Lebensmitteln, hier am Beispiel eines Eistees, unterstützt die Übertragung theoretischer Kriterien auf praktisches Handeln.
- **Reflexion eigener Werte und Werthaltungen:** Über Aufgabenstellungen, die eigene Präferenzen und Entscheidungen thematisieren, wird eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit individuellen Wertvorstellungen angeregt.

Durch diese mehrdimensionale Anlage der Lernarrangements sollen kognitive, affektive und handlungspraktische Dimensionen von Urteilsbildungsprozessen gleichermaßen angesprochen werden. Die Entwicklung der Materialien orientierte sich dabei stets an der Zielsetzung, Urteilskompetenz nicht nur situativ, sondern nachhaltig und transferierbar auszubilden.

Ein zentrales fachdidaktisches Element des entwickelten Unterrichtsmaterials ist die Verkostung. Dabei wurde sich an der "Schmeck- und Sprechwerkstatt" orientiert, die Angele et al. (2021) als Lernweg 1 beschreiben. Obwohl dieser Ansatz primär auf die Förderung der sensorischen Wahrnehmung abzielt, wurde die Verkostung im vorliegenden Material gezielt als Ausgangspunkt für weitergehende Urteilsbildungsprozesse genutzt. Angele et al. (2021) betonen, dass Verkostungen nicht nur der reinen Geschmacksbildung dienen, sondern auch eine besondere Möglichkeit bieten, über die eigene Sinneswahrnehmung hinaus neue Perspektiven einzunehmen, andere Beurteilungsmaßstäbe kennenzulernen und das eigene Geschmacksempfinden kritisch zu reflektieren.

Gerade diese Öffnung des sensorischen Erlebens in Richtung einer bewussten Auseinandersetzung mit fremden Geschmackserfahrungen, sozialen Kontexten des Essens und kulturell geprägten Wahrnehmungsmustern bildet eine didaktisch wertvolle Grundlage für die Förderung von Urteilskompetenz. Die Autorinnen verweisen zudem darauf, dass die Reflexion über sensorische Erfahrungen in einen argumentativen Diskurs über Lebensmittelqualität, Konsumgewohnheiten und gesellschaftliche Ernährungsnormen überführt werden kann (Angele et al., 2021, S. 502–523).

Aus diesem Grund wurde die Verkostung im vorliegenden Material nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel mit weiteren Aufgabenformaten, wie der Argumentationswippe und der fachpraktischen Zubereitung, konzipiert. Ziel war es, sensorische Wahrnehmungserfahrungen gezielt in Reflexions- und Argumentationsprozesse einzubetten, um eine umfassende, wissensbasierte und wertorientierte Urteilsbildung anzuregen.

Eine weitere zentrale didaktische Entscheidung betraf die Integration eines fachpraktischen Teils in das Lernarrangement. Ausschlaggebend hierfür war einerseits das Feedback einer Expertin im Rahmen der Materialentwicklung, die betonte, dass Unterrichtsmaterialien nicht ausschließlich zu Forschungszwecken konzipiert, sondern auch für die schulische Praxis im Sinne des DBR-Ansatzes anschlussfähig gestaltet sein sollten. Andererseits spiegelte die Analyse der aktuellen

Unterrichtspraxis im Fach Ernährung und Haushalt in Österreich wider, dass fachpraktische Tätigkeiten – insbesondere die Zubereitung und der Verzehr von Speisen – nach wie vor einen dominierenden Stellenwert einnehmen. Diese Praxis entspricht nicht vollständig dem Theorie-Praxis-Verständnis, wie es Angele et al. (2021) formulieren, welches eine enge Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Anwendung anstrebt¹⁷. Dennoch erschien es für die Erprobung sowie die spätere Nutzbarmachung der Materialien im schulischen Alltag sinnvoll und notwendig, einen fachpraktischen Bestandteil, konkret die Zubereitung eines Eistees, in das Unterrichtsarrangement zu integrieren. Dadurch konnte die Anschlussfähigkeit an bestehende Unterrichtsstrukturen gesichert werden, ohne die übergeordnete Zielsetzung der Förderung von Urteilskompetenz bzw. das Sichtbarmachen von Urteilsbildungen bei Lernenden zu gefährden. Ein weiterer didaktischer Schwerpunkt der Materialentwicklung lag auf der Integration der Argumentationswippe. Die Entscheidung für diese Methode ergab sich durch einen wissenschaftlichen Alert bei *Google Scholar* zum Thema „Urteilskompetenz“. Die dort entdeckte Veröffentlichung von Ciprina und Prisille (2023) in der Fachzeitschrift *Geographie heute* stellte die Argumentationswippe anschaulich als methodisches Instrument zur Förderung von Urteilskompetenz für den Fachunterricht in Geographie vor. Zum Zeitpunkt der Konzeption des Lernarrangements für die Unterrichtsforschung erschien die Argumentationswippe der Forschenden als besonders innovativ und lohnenswert, da sie eine strukturierte, visuelle und schüler:innennahe Möglichkeit bietet, Pro- und Contra-Argumente differenziert zu vergleichen und zu gewichten.

Erste praktische Erfahrungen mit einer physischen Argumentationswippe konnten im Rahmen der *Langen Nacht der Forschung 2024* bei einem Aussteller:innenstand am Zentrum für Biologie der Universität Wien im Mai 2024 gesammelt werden, wo interessierte Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Methode erprobten. Dabei zeigte sich, dass das haptische und visuelle Arbeiten an einer physischen Wippe Argumentationsprozesse unterstützt und die Reflexion über Wertmaßstäbe und Entscheidungsprozesse anregt.

¹⁷ Fachpraxis wird im Konzept von Angele et al. (2021, S. 234–237) als eigenständige, reflexive Wissens- und Handlungsdimension verstanden, die sich deutlich von bloßer Routine oder reiner Fertigkeitserfüllung abhebt. Basierend auf aristotelischem Denken unterscheiden Angele et al. zwischen theoretischem Wissen (Erkennen und Erklären) und praktischem Wissen (Handeln und Anwenden). Während Theorie auf situationsunabhängige Prinzipien abzielt, ist fachpraktisches Wissen stets situationsspezifisch und auf erfolgreiche Handlung in konkreten Kontexten ausgerichtet. Fachpraxis im Fach Ernährung bedeutet daher mehr als die reine Nahrungszubereitung: Sie umfasst das reflektierte Tun im Kontext von Gesundheit, Nachhaltigkeit und gesellschaftlichen Normen. Gute Praxis wird durch eine bewusste Verknüpfung von fachlichem Wissen, sinnstiftender Reflexion und der konkreten Anwendung in lebensweltlichen Situationen charakterisiert. Angele und Kolleginnen heben hervor, dass eine hochwertige fachpraktische Bildung stets die Überwindung subjektiver Routinen anstrebt und Lernende dazu anleitet, allgemeine Prinzipien zu erkennen, die über die konkrete Alltagssituation hinausweisend sind.

Die Argumentationswippe wird von Ciprina und Prisille (2023) als flexibel einsetzbare, zeitökonomische Methode beschrieben, die sich unter anderem für die Sicherungsphase einer Unterrichtseinheit eignet. Ausgehend von einer Problemfrage, die im Laufe der Unterrichtseinheit bearbeitet wird, ordnen die Lernenden erarbeitete Pro- und Contra-Argumente entlang einer Wippe an. Die Gewichtung erfolgt dabei nach der subjektiv oder gemeinsam im Plenum eingeschätzten Relevanz der Argumente: Je weiter außen auf der Wippe ein Argument platziert wird, desto größer sein Gewicht im Entscheidungsprozess. Dadurch wird das Gleichgewicht der Wippe sichtbar beeinflusst.



Abbildung 15: Digital ausgefüllte Argumentationswippe von Schüler:innen (Standort B01)

Die Methode fördert insbesondere die Fähigkeit, Argumente differenziert zu bewerten, verschiedene Perspektiven einzunehmen und eigene sowie fremde Wertmaßstäbe kritisch zu reflektieren. In einer abschließenden Metareflexion erkennen die Lernenden, dass Entscheidungsprozesse nicht nur von der Zahl, sondern auch von der Gewichtung der Argumente abhängen.

Im vorliegenden Unterrichtsmaterial wurde die Argumentationswippe gezielt eingesetzt, um die Reflexionsfähigkeit der Schüler:innen über Konsumententscheidungen im Bereich Ernährung beziehungsweise Getränke zu fördern. Sie ergänzt damit die anderen Aufgabenformate – Verkostung und fachpraktische Zubereitung – um eine explizite Strukturierungs- und Gewichtungshilfe im Urteilsbildungsprozess.

Die Weiterentwicklung bestehender fachdidaktischer Konzepte der EVB und die zielgruppenspezifische Adaption bewährter Methoden stehen im Zentrum des nächsten Textabschnittes. Nachfolgend werden die einzelnen Phasen der Materialentwicklung, die

systematische Erhebung und Verarbeitung von fachlichem Feedback sowie die daraus resultierenden Weiterentwicklungen im und am Material dokumentiert.

Die Vielfalt der entwickelten Unterrichtsmaterialien lässt sich übersichtlich in folgender Tabelle darstellen:

Tabelle 37: Überblick über erstelltes Material für die Unterrichtsforschung (Eigene Darstellung)

Materialtyp	Inhaltliche Beschreibung	Anmerkungen	Intendiert für die Zielgruppe von
Lehrer:innenbooklet	kompakte Sammlung der Sachanalyse Fachinformationen zum Thema Lebensmittelwerbung und Social-Media Werbung	dient als fachliche Vorbereitung für den Unterricht sowie mögliche Strukturierung	Lehrer:innen
Schüler:innenarbeitsbooklet	Aufgabenstellungen, Story-Telling (digital und analog), Verkostungsprotokoll, Informationsblatt Werbung, Bildrezept Eistee, Übung Argumentationswippe, Story- Telling zum Ausstieg	in deutscher und englischer Ausführung (übersetzt durch DEEPL), strukturiert die Schüler:innenarbeit	Schüler:innen, Schüler:innen mit marginalen Deutschkenntnissen
Präsentation für den Unterricht	inhaltliche Darstellung mit Visualisierung des gesamten Stundenablaufs zur Strukturierung	als PDF	Lehrer:innen
Bild- und Wortkarten	visuelle und sprachliche Impulse für die Verkostungsphase	sprachliche Unterstützung für die Sinneswahrnehmung und Erweiterung des Wortschatzes	Lehrer:innen und Schüler:innen
Argumentationswippe inkl. vorformulierter Argumente	physische und digitale Varianten, inkl. vorgefertigter Argumente zu einem vorgegebenen Statement	vorformulierte Argumente für raschere Durchführung bzw. zur sprachlichen Unterstützung	Schüler:innen
Digitales Story-Telling	Geschichte für den thematischen Einstieg und Ausstieg in die fachliche Lernsituation	multimediale Aufbereitung des verschriftlichten Einstiegs und Ausstiegs	Schüler:innen

Stundenbild	detaillierte Verlaufsplanung der intendierten Einheit	Ablaufschema nach Meyer (2018)	Lehrer:innen
Fragenkatalog für fachpraktischen Part	ausführlicher Fragenkatalog für anleitende Urteilsfragen im fachpraktischen Part	Fragen intendieren gezielt Urteilsprozesse in verschiedensten Themenbereichen	Lehrer:innen

Alle Materialien wurden mit dem digitalen Design-Tool Canva Pro (Perkins et al., 2013) erstellt, um eine ästhetisch ansprechende und benutzer:innenfreundliche Gestaltung sicherzustellen. Ein Auszug aus dem Materialset ist im Anhang dieser Arbeit dokumentiert (vgl. Kap. 10.5 bis 10.6).

Die Materialentwicklung orientierte sich an zentralen Prinzipien der aktuellen Fachdidaktik der EVB, insbesondere an der Förderung von Kompetenz- und Handlungsorientierung, der Anknüpfung an lebensweltliche Erfahrungen der Lernenden sowie der Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität.

Das entwickelte Lernarrangement basiert auf einer umfassenden 20-seitigen Sachanalyse (vgl. umfassender, nicht öffentlich zugänglicher Anhang, Kap. 7.1) zu den Themenbereichen Verbraucher:innenbildung, kritische Konsumententscheidungen, Nachhaltigkeit und der Darstellung von Lebensmitteln und Getränken in sozialen Medien. In diesem Zusammenhang wurde insbesondere die Rolle des Influencer-Marketings und dessen Einfluss auf jugendliches Konsumverhalten analysiert.

Die Sachanalyse weist darauf hin, dass soziale Plattformen zunehmend als Hauptkanäle für Lebensmittelwerbung fungieren und dabei spezifische Strategien wie Authentizitätsversprechen, Micro-Influencer:innen-Kampagnen oder KI-gestützte Marketingprozesse nutzen. Diese Entwicklungen bergen neue Herausforderungen für eine zeitgemäße Verbraucher:innenbildung.

Als zentrales Bildungsziel wird im Lernarrangement die Förderung von Urteilskompetenz im Umgang mit medialen Konsumimpulsen verfolgt. Dazu gehören die kritische Reflexion von Werbung, die Einschätzung ethischer Implikationen sowie die Befähigung zu nachhaltigen Konsumententscheidungen.

Die daraus abgeleiteten Schwerpunkte bildeten die Grundlage für die Entwicklung des Lehrer:innen-Booklets sowie der weiteren Unterrichtsmaterialien.

Tabelle 38: Feedbackschleifen im Entwicklungsprozess der Unterrichtsmaterialien (Eigene Darstellung)

Feedbackquelle	Schwerpunkt des fachlichen Feedbacks	Reaktion / Anpassung im Lernarrangement	Materialversion
Supervisorin des Forschungsprojektes = fachdidaktische Expertin/Hochschuldidaktikerin (1)	sprachliche Vereinfachung und Reduktion der Methodenvielfalt	Integration eines SuS-Lexikons mit Fachbegriffen inkl. Bilder, Definitions-Kästen, Streichung der Arbeit vorab (Screenshots sammeln), Neuordnung des Stundenbildes, Präzisierung der Lernziele	Prototyp/Erstentwurf → Version 1
Fachdidaktische Expertin/Hochschuldidaktikerin = Expertin für fachpraktischen Unterricht (2)	Vereinfachung des Ablaufs, Stärkung fachpraktischer Elemente	Entschlackung des SuS-Booklets und des Stundenbildes, Integration eines fachpraktischen Parts (Zubereitung: Eistee), Integration der Verkostung für Einstieg	Version 1 → Version 2
Gruppe fachdidaktischer Expert:innen	Lernziele, Kompetenzentwicklung und fachdidaktische Prinzipien	Adaptierung des Stundenbildes hinsichtlich der unterrichtlichen Phasen nach Meyer (2018) Entschlackung des Materials, Streichung der Ergebnissicherung/Wissenstransferaufgabe	Version 2 → Version 3
Kollegiales Peer-Feedback	inhaltliche Beratung beim Storytelling und design-technische sowie sprachliche Beratung beim SuS-Booklet	Abänderung des Story-Bogens der Geschichte für den inhaltlichen Einstieg und Ausstieg in die Unterrichtsstunde, Überarbeitung des Layouts mit einheitlichen Fonts und Adaptierung der Rechtschreibung und Interpunktion im Material	Version 3 → Version 4
Supervisorin des Forschungsprojektes = wissenschaftliche Beratung	Reflexion über die Unterrichtserprobung und die Testlogik (Pre-Post-Test-Design)	keine inhaltliche Änderung, aber Anstoß für einen Reflexionsprozess zu intendierten Unterrichtsmethoden, Ergänzung des Materials mit einem Fragenkatalog für LP	Fragenkatalog für LP

Eigene Reflexion nach zeitlichem Abstand	Sichtbarmachung von Urteilsprozessen	Entwicklung von Beobachtungsinstrumenten (Beobachtungsprotokoll)	Beobachtungsprotokoll für Unterrichtsforschung
Lehrkräfte / Forschungspartner:innen	Praktikabilität des Settings, Medienwahl, sprachliche Anpassungen	Erstellen einer physischen Argumentationswippe (A0 Plakat) mit einem Ausgangsstatement und vorgefertigten Argumenten für sprachliches Scaffolding sowie Herstellung einer englischsprachigen Version des SuS- Booklets für Jugendliche ohne Deutschkenntnisse	Finale Version für Einsatz in der Unterrichtsforschung

Die in diesem textlichen Abschnitt dargestellte Materialentwicklung ist nicht als lineare Umsetzung eines geschlossenen theoretischen Modells zu verstehen, sondern als pragmatischer und explorativer Designprozess im Sinne des DBR (Euler et al., 2014). Leitend war dabei die forschungspraktische Frage, wie Urteilsbildungsprozesse im Unterricht des Faches (EH) unter realen schulischen Bedingungen sichtbar und empirisch zugänglich gemacht werden können.

Die Vielzahl theoretischer Bezugnahmen reflektiert dabei keinen Anspruch auf theoretische Vollständigkeit, sondern die Offenheit des Designraums in Phase 3. Während die intensive Sachanalyse eine klare inhaltliche Orientierung bot, erwiesen sich die empirischen Erkenntnisse aus der Interviewstudie mit Lehrpersonen als zentraler Bezugspunkt für die Materialentwicklung. Diese verschoben den Fokus weg von idealtypischen Urteilsmodellen hin zu fachdidaktischen Arrangements, die unter zeitlich begrenzten Unterrichtsbedingungen (von 90 bis 100 Minuten pro Einheit) realisierbar sind.

Die selektive Adaption des Lernwegs 3 nach Angele et al. (Angele et al., 2021, S. 506) ist im Designprozess als bewusste Reduktion im Sinne der zeitlichen Verfügbarkeit in den Klassen zu verstehen. Die vorgenommenen Modifikationen stellen daher keine theoretische Verkürzung, sondern eine kontextsensible Designentscheidung dar.

Der entwickelte Unterrichtsentwurf ist folglich als Designprototyp zu verstehen. Zwar wurde er durch mehrere Feedbackschleifen iterativ weiterentwickelt und vor der Erprobung nochmals durch die beteiligten Lehrpersonen angepasst, eine systematische Revision nach der Unterrichtserprobung erfolgte jedoch nicht. Ziel war es ein Design zu erstellen, dass Urteilsbildungsprozess im Fachunterricht sichtbar machen kann.

6.2 Unterrichtliche Erprobung des Lernarrangements (Phase 4)

Die unterrichtspraktische Erprobung des Lernarrangements erfolgte im Rahmen des skizzierten DBR-Prozesses, in Phase 4, an vier Schulstandorten in Österreich, in insgesamt 8 Klassen, im Zeitraum Oktober bis Dezember 2024. Die Erprobung diente der Überprüfung der unterrichtlichen Anschlussfähigkeit der entwickelten Materialien sowie der Sichtbarmachung der Urteilsbildungsprozesse im realen, schulischen Kontext.

Konkret wurden Unterrichtssequenzen in folgenden Kontexten durchgeführt:

- an einer städtischen Mittelschule in einer österreichischen Großstadt (Verbund Nord-Ost)
- an einer suburbanen und einer urbanen Mittelschule im Verbund Nord-Ost
- an einer ländlich gelegenen Mittelschule im Osten Österreichs

Die Erprobung erfolgte in alters-heterogenen Lerngruppen mit Schüler:innen der 6. bis 8. Schulstufe (entsprechend der 2. bis 4. Klasse Mittelschule), die Altersspanne reichte von 11 bis 14 Jahren.

Obwohl das Unterrichtsfach EH laut dem neuen kompetenzorientierten Lehrplan in der Regel für die 6. Schulstufe vorgesehen ist (BMBWF, 2023), zeigt sich in der empirischen Erprobung sowie in der vorliegenden Interviewstudie ein deutlich pluraleres Bild: Je nach schulautonomer Entscheidung und organisatorischen Gegebenheiten wird das Fach in den Schulen auch in niedrigeren oder höheren Schulstufen unterrichtet¹⁸.

Dieses heterogene Unterrichtsbild stellt zugleich eine fachdidaktische Herausforderung, aber auch eine empirisch aufschlussreiche Ausgangslage dar, um die Anschlussfähigkeit und Adaptionfähigkeit des entwickelten Materials zu prüfen.

Auch Gruppengrößen variierten an den Erprobungsschulstandorten: Während an einem Standort sechs Schüler:innen an der Einheit teilnahmen, umfasste die größte Lerngruppe 16 Schüler:innen. Diese Heterogenität in der Anzahl der Lernenden stellt eine fachdidaktische Einflussgröße dar, da insbesondere die Durchführung diskursiver Phasen (z. B. Argumentation, Diskussion, Verkostung im Plenum) sowie der Grad der individuellen Betreuung durch die Lehrperson unmittelbar davon beeinflusst werden. Kleinere Gruppen erlaubten es den Lehrpersonen intensivere individuelle Begleitung zu ermöglichen und mehr Impulse für ausführlichere Reflexionsphasen zu setzen. Für die qualitative Auswertung bedeutet dies, dass die Urteilsbildungsprozesse in unterschiedlichen

¹⁸In den Interviews mit Lehrkräften sowie im Zuge der Unterrichtsakquise wurde deutlich, dass das Fach „Ernährung und Haushalt“ in Österreich sehr uneinheitlich implementiert ist. Obwohl der neue Lehrplan das Fach für die 6. Schulstufe vorsieht, wird es de facto je nach schulinterner Ressourcenlage, Lehrer:innenverfügbarkeit und schulautonomer Entscheidung zwischen der 5. und 8. Schulstufe verortet. Dies hat zur Folge, dass sowohl das Vorwissen als auch das sprachliche und kognitive Entwicklungsniveau der Schüler:innen stark variieren können. Für die Planung und Erprobung didaktischer Materialien bedeutet dies eine erhöhte Notwendigkeit zur Differenzierung und zur Berücksichtigung von Adaptionsspielräumen im Unterricht.

Sozialformen beobachtbar waren, was wiederum differenzierte Erkenntnisse zur Anschlussfähigkeit der Materialien ermöglichte¹⁹.

Tabelle 39: Schulstandorte, Klassenstufen und Gruppengrößen der Unterrichtsforschung (Eigene Darstellung)

Standort	Bundesland	Schulstufen	Gruppengrößen	Zeitraum	Anmerkung
ländlich	BGLD	6. & 7. Schulstufen	10 – 12 SuS	90-100 min	Arbeiten im Klassenzimmer
urban	W	8. & 8. Schulstufe	6 – 11 SuS	100 min	Disziplinäre Probleme
urban	NÖ	7. & 7. Schulstufe	10 – 16. SuS	100 min	Teilungsgröße ab 16 SuS
suburban	NÖ	5. – 8. Schulstufe & 7. Schulstufe	11 – 12 SuS	90-100 min	Mehrstufenklassen

Die Durchführung der Unterrichtseinheit erfolgte in der Regel im Rahmen von zwei aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden, wodurch an den meisten Schulstandorten sowie Klassen ein Zeitfenster von etwa 100 Minuten zur Verfügung stand (inklusive kurzer Pausenregelung). An einem Schulstandort war lediglich ein Zeitrahmen von 90 Minuten realisierbar. Durch eine gezielte methodische Verdichtung sowie eine sorgfältige Vorbereitung der Materialien seitens der Lehrperson konnte jedoch auch in diesem Fall eine inhaltlich und strukturell vergleichbare Umsetzung der Unterrichtseinheit gewährleistet werden. Die zentralen methodischen Bausteine des Lernarrangements kamen somit an allen Standorten zur Anwendung.

Die Erprobungen fanden in drei von vier Schulstandorten in der schuleigenen Lehrküche bzw. angrenzenden oder sich unmittelbar in der Küche befindlichen Lernräumen statt. Lediglich an einem Standort musste aufgrund eines Umbaus auf ein allgemeines Klassenzimmer ausgewichen werden.

Die Wahl und Beschaffenheit des Lernraums wirkte sich dabei unmittelbar auf die Gestaltung der Unterrichtssituation sowie auf die Umsetzung der fachpraktischen Anteile (Verkostung, fachpraktische Zubereitung) aus.

Aus fachdidaktischer Perspektive ist der Lernraum dabei nicht nur als physische Umgebung zu verstehen, sondern als Mitgestalter der Lernumgebung, im Sinne einer situierten Didaktik (Angele et al., 2021; Angele et al., 2023; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Die Fachräume der schulischen Lehr-Lernküchen sind organisatorischer Rahmen, aber auch *fachdidaktisch wirksame Lernräume*, die

¹⁹ Die stark variierende Gruppengröße reflektiert die strukturellen Rahmenbedingungen österreichischer Mittelschulen und verweist auf die Notwendigkeit, Unterrichtsmaterialien adaptiv zu gestalten. Die Auswertung erfolgte daher nicht unter dem Anspruch der Vergleichbarkeit, sondern unter Berücksichtigung kontextueller Unterschiede als Teil des designbasierten Erkenntnisinteresses.

durch ihre Struktur, Ausstattung und atmosphärische Wirkung aktiv zur Kompetenzentwicklung beitragen können (Angele et al., 2021; Bigga, 2025; Dittrich et al., 2013).

Diese räumliche Tatsache wurde bei der Auswertung der Erprobung ebenso berücksichtigt wie bei der finalen Adaption der Materialien (z. B. hinsichtlich Visualisierung, Materialstruktur, Platzbedarf).²⁰

Die Durchführung der unterrichtspraktischen Erprobung erfolgte in enger Abstimmung mit den jeweils kooperierenden Lehrerinnen. Die erste Kontaktaufnahme zu den vier an der DBR-Studie teilnehmenden Lehrpersonen in den vier unterschiedlichen Schulstandorten in drei österreichischen Bundesländern kam im März 2024 zustande. Die Akquise der schulischen Erprobungsstandorte fand im Zeitraum März bis Juni 2024 statt. Die Auswahl der Standorte und Lehrpersonen basierte auf bestehenden Kontakten innerhalb der Arbeitsgruppe der Betreuerin der vorliegenden Arbeit. Es wurden in einem ersten Schritt insbesondere Alumni des Lehramtsstudiums Haushaltsökonomie und Ernährung gezielt angeschrieben und in einem zweiten Schritt Mentor:innen des Unterrichtsfaches EH in den SEK I aus schulpraktischen Ausbildungskooperationen gezielt angeworben.

Insgesamt wurden mit 13 Lehrer:innen eine Kommunikation angebahnt. Nach intensiver vorausgehender Kommunikation, in denen Ziele, Umfang und Ablauf der Unterrichtsforschung kommuniziert wurden, erklärten sich final vier Lehrpersonen bereit, an der Erprobung teilzunehmen und diese mit ihren Lerngruppen umzusetzen.

Die Auswahl der Schulstandorte erfolgte anhand vorab gemeinsam mit der Supervisorin des Projektes definierten Kriterien:

- ausschließlich österreichische Mittelschule der SEK I
- regionale Streuung (urbane, suburbane und ländliche Standorte sollten vertreten sein)
- zwei parallel an der Forschung teilnehmende Lerngruppen pro Standort
- Unterricht durch fachlich qualifizierte Lehrpersonen mit einer abgeschlossenen Ausbildung/Studium (mindestens Master of Education) im Unterrichtsfach
- mindestens zweijährige berufliche Ausübung der Lehrtätigkeit im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt
- Bereitschaft zur Durchführung von mindestens zwei videographierten Unterrichtseinheiten

Die notwendige Genehmigung zur Durchführung der Erprobung wurde im Zeitraum Juni bis Oktober 2024 bei den zuständigen drei Bildungsdirektionen beantragt und nach positiver Rückmeldung

²⁰ Die Teilnahme am Projekt setzte eine abgeschlossene Ausbildung im Lehramt im Fachstudium Haushaltsökonomie und Ernährung (Universität Wien, Ernährung (PH Wien), Ernährung, Gesundheit, Konsum (Universität Graz, Ernährung und Gesundheit (PH Linz), Ernährung und Haushalt (Universität Salzburg), Ernährung und Haushalt (PH Tirol/Uni Innsbruck)) voraus. Damit wurde sichergestellt, dass ausschließlich Lehrpersonen mit hochschulischer Qualifikation eingebunden waren. Diese Entscheidung reflektiert die bildungspolitische Entwicklung der Lehrer:innenbildung in Österreich, wonach das Lehramt für Sekundarstufe Allgemeinbildung seit der Pädagog:innenbildung NEU im Rahmen eines zweiphasigen, universitären bzw. hochschulischen Studiums (Bachelor + Master) erworben wird (Angele et al., 2021, S. 202). Die Entscheidung, ausschließlich Lehrpersonen mit Masterabschluss einzubinden, zielt auf eine professionsorientierte Ausrichtung der Unterrichtserprobung ab.

dokumentiert. Im Anschluss wurden die Schulleitungen, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten sowie Schüler:innen selbst über das Projekt informiert und um ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme gebeten. Die verwendeten Einverständniserklärungen wurden vorab durch die zuständige Ethikkommission und Datenschutzbeauftragten der Universität Wien geprüft und genehmigt.

Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger und informierter Basis. Sämtliche Beteiligten wurden über Ziele, Ablauf, eingesetzte Materialien, Formate der Dokumentation (z. B. Videoaufzeichnung) sowie Datenschutz und Datenverwendung transparent informiert.

Im Sinne designbasierter Unterrichtsforschung ist das Näheverhältnis zwischen der Forschenden und den teilnehmenden Lehrpersonen nicht als methodische Schwäche, sondern als Merkmal des DBR-Forschungsansatzes zu verstehen (Bakker, 2018; Design-Based Research Collective, 2003).

Diese Nähe ermöglicht eine kontextualisierte Entwicklung und Evaluation von Designprototypen im realen schulischen Alltag und wird zugleich als Quelle forschungsmethodischer Relevanz und fachdidaktischer Passung betrachtet.

Diese Nähe birgt gleichzeitig auch Herausforderungen für Reflexivität und Rollenklarheit. Wie Mertens et al. (2020) im Kontext *Forschenden Lernens* betonen, bedarf es einer expliziten Bearbeitung der eigenen Positionierung im Spannungsfeld von Kollegialität, Co-Design und wissenschaftlicher Analyse. Forschende, die zugleich „Expert:innen“ des Unterrichtsfaches sind, laufen Gefahr, blinde Flecken in der Auswertung zu reproduzieren oder methodische Entscheidungen im Sinne eines „Praxisbias“ zu treffen. Dieses Spannungsverhältnis ist nicht aufzulösen, kann jedoch durch transparente Kommunikation, triangulative Datenerhebung und systematische Reflexion im Forschungsteam produktiv gemacht werden.

Im Vorfeld der unterrichtspraktischen Erprobung fanden strukturierte Vorabsprachen mit den beteiligten Lehrpersonen statt. Diese erfolgten je nach Möglichkeit telefonisch oder im Rahmen von Online-Gesprächen via Zoom. Ziel dieser Absprachen war es, die geplante Unterrichtssequenz transparent zu erläutern, auf die spezifischen Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppen einzugehen und mögliche Adaptionen des Materials im Sinne einer adressatengerechten Umsetzung zu besprechen.

Den teilnehmenden Lehrerinnen wurde im Vorfeld jeweils ein vollständiges Exemplar des Booklets für Lehrpersonen sowie des Schüler:innen-Arbeitsbooklet mitsamt aller dazugehörigen Unterrichtsmaterialien (z. B. Verkostungsprotokoll, Bild- und Wortkarten, Storytelling-Elemente, Argumentationswippe) zur Verfügung gestellt. Zusätzlich erhielten sie ein strukturiertes Stundenbild, das den geplanten Ablauf der Unterrichtseinheit inklusive Zeitrahmen, Phasenstruktur und Materialeinsatz darstellte.

Im Rahmen der Gespräche wurden die Lehrpersonen gebeten, die folgenden Aspekte zu explizieren:

- Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der beiden untersuchten Lerngruppen (z. B. sprachliche Heterogenität, Vorkenntnisse, Motivation)
- räumlich-organisatorische Rahmenbedingungen vor Ort (z. B. Nutzung einer Lehrküche, zeitliche Einschränkungen, technische Ausstattung)
- konkrete Änderungswünsche hinsichtlich Material, Formulierungen, methodischer Zugänge oder Sozialformen, um die Anschlussfähigkeit an die jeweilige Lerngruppe sicherzustellen

Die Rückmeldungen wurden dokumentiert und, sofern möglich, in die finale Adaption der Materialien vor der jeweiligen Erprobung integriert. Dabei zeigte sich, dass die Mitwirkung der Lehrpersonen nicht nur zur organisatorischen Vorbereitung beitrug, sondern auch als ressourcenorientierter Co-Design-Prozess des Unterrichtsarrangement beitrug.

6.3 Qualitative Datenerhebungsinstrumente der videobasierten Unterrichtsforschung

Im Sinne einer fokussierten Ethnographie (Breidenstein et al., 2015) kamen in der vorliegenden Unterrichtsforschung eine Vielzahl qualitativer Erhebungsinstrumente zum Einsatz, die sich durch eine triangulative Anlage auszeichnen. Ziel war es, sowohl prozessorientierte, interaktive Daten (Videographie, Audioaufnahmen) als auch produktbezogene und reflexive Daten (Schüler:innenmaterialien, Beobachtungsprotokolle) zu erfassen.

Die videographische Dokumentation erfolgte mit drei Kameras, die mithilfe von Stativen aus unterschiedlichen Perspektiven den Unterrichtsverlauf filmten. Dieses mehrperspektivische Setting orientierte sich an Empfehlungen aus einem Vorgespräch mit einem Forschungspartner der Universität zu Köln, der ebenso für seine Unterrichtsforschung vorab schon Videographie-Erfahrungen gemacht hatte. Eingesetzt wurden die Kamera um mindestens eine Frontalansicht der Lernenden zu erhalten, zur Erfassung von Gestik und Mimik dieser, sowie einer dynamischen Perspektive aus einer erhöhten Position (ähnlich der Vogelperspektive), um gruppendynamische Prozesse beobachten zu können. Aufgrund der geographischen Distanz und Personalressourcen im Projekt konnte eine von genanntem Forschungspartner empfohlene Vorabbesichtigung der Lernräume und zuvor terminierte teilnehmende Beobachtung der Schulstandorte nicht durchgeführt werden.

Parallel zur Videographie kamen fünf mobile Audioaufnahmegeräte zum Einsatz, die an den Gruppentischen und den Küchenkojen platziert wurden. Diese Geräte sollten authentische, kontextgebundene Argumentationsverläufe in den Gruppenarbeiten mitverfolgen. Allerdings zeigte sich im Verlauf der Datenerhebung, dass sich die eingesetzten Geräte nicht für die Freiarbeitsphasen mit mehreren parallel arbeitenden Gruppen eigneten, da sie nicht mit Richtmikrophonen ausgestattet waren und somit die Gesamtheit der Umgebungsgeräusche aufzeichneten. Dies führte dazu, dass einzelne Aussagen schwer voneinander zu trennen waren und die Auswertbarkeit der Tonspuren der zusätzlichen Audiogeräte nicht möglich war, die der Kameras jedoch schon.

Die teilnehmenden Beobachterinnen (die Forschende selbst und eine weitere fachversierte unterstützende Kollegin der Arbeitsgruppe) führten während der Erhebung strukturierte Beobachtungsprotokolle (ethnographisch orientiert nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021)) sowie thematische Protokolle, die sich an zuvor entwickelten Hypothesen aus der Interviewstudie orientierten.

In Absprache mit den Lehrpersonen und Schüler:innen wurden folgende produktbezogene Artefakte eingesammelt:

- ausgefüllte Verkostungsprotokolle der Schüler:innen aus dem Arbeitsbooklet
- Screenshots der digitalen Argumentationswippen,
- Fotografien der physischen Poster der Argumentationswippe mit sortierten Argumenten.

Nach Abschluss jeder Erprobung wurden mit den unterrichtenden Lehrpersonen informelle Rückmeldeggespräche geführt. Aus organisatorischen Gründen (z. B. Pausenaufsicht, Nachbereitung, Aufräumen, Schulschluss und Care-Verantwortung) wurden diese Gespräche nicht aufgezeichnet. Die Forschende erstellte unmittelbar im Anschluss der Unterrichtserprobung dazu Gedankenprotokolle.

Die Durchführung der Erhebung wurde durch ein Team qualifizierter Kolleginnen (teilweise fertig ausgebildete Lehrkräfte im Fachbereich EH) unterstützt, das folgende Aufgaben übernahm:

- Aufbau des Unterrichtssettings (z. B. Materialstationen, Vorbereitung der Lehrküche)
- technische Betreuung der Aufnahmegeräte
- Durchführung und Protokollierung der Beobachtungen
- Nachbereitung (u. a. Reinigung, Materialentsorgung, Datensicherung)

6.4 Ablauf der unterrichtlichen Erprobung (Phase 4)

Die unterrichtliche Erprobung fand im Zeitraum Oktober bis Dezember 2024 statt. In einem Bundesland musste aufgrund geographischer Distanz und organisatorischer Rahmenbedingungen die Erprobung beider Gruppen an einem einzigen Tag durchgeführt werden, was eine besonders präzise Ablaufplanung erforderte.

Die Erprobungseinheit selbst war fachdidaktisch in sechs aufeinanderfolgende Phasen gegliedert:

Tabelle 40: Phasenstruktur der geplanten Unterrichtseinheit (Vereinfachte Darstellung eines Stundenbildes; Eigene Darstellung)

Unterrichtsphase	Bezeichnung der Methode	Kurzbeschreibung
Einstieg	Story-Telling	Einführung in das Thema über eine lebensweltnahe Geschichte zur Aktivierung des Vorwissens zum Thema Werbung und Konsum.

Erarbeitung	Verkostung	Sensorische und produktorientierte Verkostung mit zwei Eistee-Produkten.
	Theoretischer Input	Fachliche Begriffs- und Strategieerklärungen zu Werbung und Social-Media-Mechanismen.
	Fachpraktische Zubereitung	Aktives, handlungsorientiertes Arbeiten durch Herstellung eines eigenen Eistees nach Rezeptanleitung.
Ergebnissicherung/ Reflexion	Argumentationswippe	Strukturierte Urteilsbildung durch Positionierung und Begründung mithilfe der Methode Argumentationswippe (Ciprina & Prisille, 2023).
Ausstieg	Story-Telling	Erzählbasierter Ausstieg zur Rückbindung an das Anfangsnarrativ und zur Reflexion eines Lernprozesses.

Ein Auszug aus dem Stundenbild, welches sich im Anhang (vgl. 10.5 Stundenbild zu Unterrichtsetting) befindet, ist hier im Folgenden abgebildet:

LEBENSMITTEL- UND GETRÄNKEWERBUNG IN SOZIALEN MEDIEN (1/3)				
Phase	Dauer in Min.	Sozialform / Methodik	Material oder Medium	Methodisch-didaktische Hinweise/Umsetzung
1. Einstieg: Story-Telling	5'	Plenum, Diskussion	Story-Telling (mündlich o. digital)	Ziele: SuS werden mittels Story-Telling zu dem Themenkomplex der Einheit (Werbung und Social Media Werbung) hingeführt, Vorwissen aktiviert und Präkonzepte aufgedeckt. Vorgehen: SuS hören sich die Geschichte an und stellen Vermutungen an , worum es in der Einheit gehen könnte. LuL notiert Vermutungen (Schlagwörter) an der Tafel. Gelenkstelle: SuS reflektieren die Inhalte der Geschichte und stellen Hypothesen auf , welche Themen zentral sind. Hilfestellung: digitale Geschichte, fett gedruckte Schlagwörter in der Geschichte.
2. Verkostung: sinnästhetische Bewertung	15'	Plenum, PA, Diskussion	zwei verschiedene Produkte, AB zur Produktverkostung, Bleistifte	Ziele: SuS drücken aus, welches Produkt ihnen besser schmeckt und sollen ihre Entscheidung begründen . Vorgehen: Die SuS verkosten die zwei Produkte, besprechen sich mit ihren Partner:innen über ihre Eindrücke und präsentieren das Ergebnis im Plenum. Gelenkstelle: SuS reflektieren , wie ihre Entscheidungen möglicherweise durch äußere Einflüsse (Werbung) beeinflusst wurde. Die Reflexion führt zur Einführung ins Thema Werbung. Hilfestellung: Infotheke (Bilder oder Wortkarten)
3. Input: Was ist Werbung?	15'	Plenum, Vortrag mit Diskussion	Präsentation (PPP), eigene Beispiele f. Social-Media-Werbung (Screenshots)	Ziele: SuS ergründen die Grundlage von Social-Media-Werbung (Kontext Lebensmittel). Vorgehen: SuS ergründen mithilfe eines LuL-Vortrags und anschließend ausgeteiltem Factsheet: Definitionen, Zielgruppen, Werbetechniken zum Thema Social-Media-Werbung bei Lebensmitteln. LuL zeigt am Beispiel von ausgewählten Screenshots exemplarisch Werbung. Gelenkstelle: SuS verstehen die grundlegende Funktion von Werbung allgemein und können einzelne Besonderheiten von Social-Media-Werbung nennen .

Abbildung 16: Auszug aus dem Stundenbild der Unterrichtserprobung (Seite 1 von 3; Eigene Darstellung)

Die Umsetzung der Einheit erfolgte in teilweise unterschiedlichen unterrichtlichen Konstellationen, sowohl hinsichtlich des Tageszeitpunkts (Vormittag vs. Nachmittag) als auch der Dauer und Verfügbarkeit der Räumlichkeiten. In den meisten Fällen standen für Auf- und Abbau des Unterrichtsettings sowie des technischen Equipments der Forschung insgesamt je 60 Minuten zur

Verfügung, da neben den Lernmaterialien auch Lebensmittel und Geräte für die fachpraktische Phase und videographische Infrastruktur vorzubereiten waren.

Die Rolle der Forschenden im Unterrichtsetting variierte leicht zwischen den Klassen. In einigen Fällen wurden die Forschenden zu Beginn der Einheit aktiv als solche vorgestellt, in anderen ergab sich dafür kein geeigneter Moment im zeitlichen Ablauf. Die Lehrpersonen erklärten den Schüler:innen der jeweils teilnehmenden Klassen schon einige Wochen vorab, im Zuge der Verteilung der Einverständniserklärung, das Setting der Unterrichtsforschung und die teilnehmende Beobachtung der Forschenden.

Die unterrichtlichen Durchführungen wurden insgesamt durch eine durchschnittliche Beteiligung der Schüler:innen und eine sehr gute Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen geprägt. Die geplante Phasengliederung erwies sich in allen Settings als tragfähig und konnte, mit kleineren situativen Adaptionen, mit vollständig umgesetzt werden.

Die Durchführung der Unterrichtseinheiten war in methodischer wie organisatorischer Hinsicht durch eine Reihe von standortspezifischen Gegebenheiten geprägt:

An allen Schulstandorten wurden die Unterrichtseinheiten von den Fachlehrkräften selbstständig durchgeführt, während die Forschende, gemeinsam mit unterstützenden Teammitgliedern, die Organisation der Datenerhebung und teilnehmenden Beobachtung sowie kleinere Organisation übernahmen.

Zudem waren die Unterrichtseinheiten zu unterschiedlichen Tageszeiten angesiedelt, was sich spürbar auf die Konzentrationsfähigkeit und Beteiligung der Schüler:innen auswirken konnte (z. B. am Ende langer Schultage, war diese gerade bei den Phasen des theoretischen Inputs und in der Arbeit mit der Argumentationswippe kaum Aufmerksamkeit gegeben).

Die logistische und materielle Vorbereitung erwies sich als organisatorisch, komplexer Bestandteil der Datenerhebung. Neben technischen Komponenten (z. B. Kameraeinstellung, Mikrofone, Speicherprüfung, Akkuladungen) waren auch fachpraktische Materialien (z. B. Verkostungsprodukte, Lebensmittel, Verkostungsgeschirr, Reinigungsequipment) vorzubereiten, zu transportieren und bereitzustellen. Diese Logistikaufgaben übernahm die Forschende selbst.

6.5 Datenauswahl

Für die Analyse der Urteilsbildungsprozesse im Unterricht wurden videographierte Unterrichtssequenzen herangezogen, die im Rahmen zweier aufeinanderfolgender Unterrichtserprobungen entstanden sind. Insgesamt lag ein Umfang von 26 Stunden und 4 Minuten Videomaterial vor, das vollständig durch die Forschende gesichtet wurde. Ziel war es, aus dem gesamten Material jene Ausschnitte zu identifizieren, in denen Urteilsbildungsprozesse der Schüler:innen besonders deutlich in Erscheinung treten, s.g. Schlüsselszenen der Schüler:innenurteilsbildung.

Die Auswahl der Szenen folgte einem mehrstufigen und theoriegeleiteten Vorgehen. Zentrale Leitfrage für die Identifikation potenzieller Schlüsselszenen war: „**In welchen Situationen treffen Schüler:innen Urteile, sei es ausgelöst durch Impulse der Lehrperson, durch Materialien, räumliche Arrangements, durch Peer-Interaktionen oder durch eigenständige Reflexionsprozesse?**“ Ergänzend wurden fachdidaktische Planungselemente herangezogen, die im Vorfeld der Unterrichtserprobungen gezielt zur Förderung von Urteilskompetenz konzipiert worden waren. Besonders berücksichtigt wurden dabei:

- die Durchführung von Produktverkostungen mit Bewertung,
- fachpraktische Zubereitungseinheiten mit begleitenden Reflexionsfragen,
- sowie die Anwendung der Methode der Argumentationswippe, bei der die Schüler:innen systematisch Pro- und Kontra-Argumente abwägen sollten.

Neben diesen inhaltlichen und fachdidaktischen Kriterien spielten auch pragmatische Gesichtspunkte eine Rolle. So wurde zunächst das gesamte Videomaterial vollständig gesichtet und in einem ersten Schritt eine Gesamtheit von 71 potenziellen Szenen identifiziert, in denen Urteilsprozesse angestoßen oder sichtbar wurden. Eine vollständige händische Transkription des Videomaterials erschien einerseits aufgrund der Komplexität und teilweise der Lautstärke des Unterrichtsgeschehens und andererseits aufgrund des zeitlichen Rahmens des Forschungsprojekts nicht möglich. In jeder Klasse und Unterrichtseinheit kamen drei Kameras zum Einsatz, die das Geschehen aus unterschiedlichen Perspektiven mit variierender Audioqualität aufzeichneten. Trotz personeller Unterstützung durch eine versierte Forschende erwies sich eine Volltranskription als nicht realisierbar.

Das Forschungsteam entschied daher gezielt jene Sequenzen zu transkribieren, die jeweils den zweiten Durchgang der Unterrichtserprobung betraf. Diese Entscheidung gründete auf der Rückmeldung der involvierten Lehrpersonen, die im Anschluss an die Erprobungen stattfand. Diese äußerten (drei von vier), dass erst nach der ersten Erprobung ein vertieftes Verständnis der Unterrichtskonzeption und des intendierten Lernziels gegeben war. Eine Lehrerin äußerte zudem, in der zweiten Durchführung gezielt ihren eigenen Unterrichtsstil eingebracht zu haben, um die Umsetzung authentischer zu gestalten. Diese weitere inhaltliche Fokussierung brachte 37 Schlüsselszenen mit einer Gesamtlänge von 86 Minuten Videomaterial von komplexen Unterrichtsszenen, die besonders relevant für die Forschungsfrage erschienen.

Die Sichtung und Auswahl der Szenen erfolgte mithilfe der Software MAXQDA, wobei die markierten Videosequenzen als Grundlage für die Transkription dienten. Die Transkription selbst wurde von einer versierten Expertin durchgeführt, die über einschlägige Erfahrung in qualitativer Unterrichtsforschung im Fachbereich EVB verfügt. Die finalen Schlüsselszenen (n = 37) variierten in ihrer Dauer, von wenigen Sekunden bis hin zu Sequenzen von bis zu zehn Minuten Länge.

In der anschließenden gemeinsamen Auswertung im Forschungsteam wurden besonders aussagekräftige Szenen, etwa Paradebeispiele für bestimmte Codierungen oder typische Ausprägungen von Urteilshandlungen, zusätzlich gekennzeichnet und mit inhaltlichen Zusammenfassungen versehen, um sie im weiteren Analyseverlauf gezielt referenzieren zu können.

Ergänzend zu den Videodaten lagen auch separate Tonaufzeichnungen aus fünf parallel eingesetzten Audiogeräten im WAV-Format vor. Aufgrund der zahlreichen unverständlichen Passagen, die unter anderem durch Hintergrundgeräusche, Raumakustik und sich überlagernde Gespräche bedingt waren, wurde jedoch bewusst auf eine Auswertung dieser Audiodateien verzichtet. Wie bereits in einem vorhergehenden Kapitel angedeutet, wäre deren Nutzung mit erheblichen Einschränkungen in der Verwertbarkeit verbunden gewesen. Stattdessen wurde der Fokus konsequent auf die videographierten Sequenzen gelegt, die unter anderem eine multimodale Analyse ermöglichen.

Neben dem Videomaterial wurden zusätzlich weitere Unterrichtsartefakte und Beobachtungsdaten digitalisiert, archiviert und für die spätere qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024b) aufbereitet. Dazu zählten gescannte Beurteilungsbögen zur Produktverkostung ausgefüllt von den Lernenden selbst, teilweise digital erstellte Schüler:innenprodukte im Rahmen der Argumentationswippe, fotografische Dokumentationen der Arrangements der physischen Argumentationswippen, digitalisierte Beobachtungsbögen der Forschungskolleginnen sowie ethnographische Feldprotokolle. Alle diese Materialien wurden systematisch in MAXQDA hinterlegt und codierfähig aufbereitet.

6.6 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung umfasste mehrere, aufeinander aufbauende Schritte, um die videographierten und schriftlichen Materialien für die qualitative Inhaltsanalyse nach wissenschaftlichen Standards aufzubereiten. Zentrale Bestandteile dieser Phase waren die händische Transkription der videographierten Schlüsselszenen, die Dokumentation multimodaler Ausdrucksformen sowie die digitale Archivierung ergänzender Unterrichtsartefakte.

Die Transkription der videographierten Unterrichtssequenzen wurde von einer erfahrenen Expertin für qualitative Unterrichtsforschung aus dem Fachbereich durchgeführt. Nach mehrfacher Sichtung und in enger Rücksprache mit der Forschenden erfolgte die händische Verschriftlichung im Programm MAXQDA 2024, orientiert an einem verbindlich festgelegten Transkriptionssystem. Dieses stützte sich methodisch auf die strukturierende Transkription nach Kuckartz und Rädiker (2024b) ergänzt um Elemente der multimodalen Transkription im Sinne der interpretativen Videoanalyse nach Knoblauch et al. (2015).

Dabei wurde auf eine wortgetreue Transkription geachtet, bei der sprachliche Eigenheiten, einschließlich Satzabbrüchen, Lautstärkeveränderungen und nonverbaler Elemente, systematisch erfasst wurden. Nonverbale und multimodale Ausdrucksformen wie Gestik, Mimik, Blickverhalten,

Körperhaltung und Artefaktnutzung wurden durch standardisierte Notationen in doppelten Klammern dokumentiert (z. B. ((zeigt auf die Tafel)), ((nickt))). Die entsprechenden Transkriptionsregeln wurden in einem projektspezifischen Regelwerk zusammengefasst (siehe 10.8 Transkriptionsregeln und Leitfaden für multimodale Videotranskription).

Die manuelle Transkription basierte einerseits auf der Entscheidung jener Erfahrungen zur KI-gestützten Transkription der Forschungspartner:innen der Universität zu Köln. Diese schilderten, dass automatisierte Verfahren, insbesondere bei komplexen Unterrichtssettings mit hoher Geräuschkulisse und überlappenden Gesprächsanteilen, zu zahlreichen Unverständlichkeiten hätten und zeitlichen Nachbesserungen geführt hätten. Andererseits stellten die unterschiedliche dialektale Färbung der Schüler:innen und Lehrpersonen ein Hindernis für eine KI-basierte Vortranskription dar. Zudem wurde diese Möglichkeit noch nicht im Ethikantrag mitbedacht und war somit aus datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Perspektiven nicht möglich.

Der Gesamtaufwand für die händische Transkription betrug für die versierte Expertin insgesamt 30 Stunden für die 37 Schlüsselstellen (86 Minuten Videomaterial).

Die transkribierten multimodalen Äußerungen wurden zudem in eine tabellarische Struktur im Codierleitfaden überführt, um sprachliche, mimische und gestische Anteile systematisch vergleichend analysieren zu können. Die Tabellen wurden fortlaufend während der Transkription ergänzt.

Neben dem Videomaterial wurden weitere für die Analyse relevante Dokumente digitalisiert und systematisch archiviert. Hierzu zählten:

- gescannte Beurteilungsbögen der Schüler:innen zu den Produktverkostungen,
- digitale und fotografierte Ergebnisse der Methode Argumentationswippe,
- Beobachtungsprotokolle der Forschungskolleginnen,
- ethnographische Notizen aus dem Feld,
- sowie weitere schriftliche Unterrichtsprodukte.

Die Digitalisierung dieser Artefakte diente nicht nur der Archivierung, sondern war Voraussetzung für ihre strukturierte Codierung im Schritt der Inhaltsanalyse im Programm MAXQDA 2024.

Die gesamte Datenaufbereitung wurde im Sinne eines qualitativen Datenmanagements dokumentiert und in einem transparenten Analyseprozess versioniert, sodass alle Schritte der Verarbeitung und Integration in MAXQDA nachvollziehbar bleiben.

6.7 Qualitative Auswertung der Unterrichtsforschung: zweistufige Inhaltsanalyse mit multimodaler Erweiterung

Zur Auswertung der erhobenen qualitativen Daten aus der Unterrichtserprobung wurde ein zweistufiges Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt, das die strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) mit der explizierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) kombiniert. Dieses methodische Vorgehen ermöglicht sowohl eine systematische Erfassung komplexer

Unterrichtsinteraktionen als auch eine kontextuelle Anreicherung durch ergänzende Artefakte aus dem Unterrichtsgeschehen.

Im ersten Schritt wurden videographierte Unterrichtssequenzen sowie die dazugehörigen, multimodal annotierten Transkripte auf Grundlage der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet.

Die Kategorienbildung erfolgte weitestgehend deduktiv anhand eines theorie- und forschungsgeleiteten Codierleitfadens (vgl. Kap. 10.9), der auf die Erfassung von Urteilskompetenz im Fachunterricht ausgerichtet ist.

Bei der Entwicklung der deduktiven Codes wurde sowohl auf vorläufige qualitativen Ergebnisse der zuvor dargestellten Lehrer:innen-Interviewstudie des gegenständlichen PhD-Projekts zurückgegriffen als auch die bestehende fachdidaktische sowie fachliche Grundlagenforschung zur Urteilskompetenz im Fachbereich berücksichtigt (Marchand, 2015; Pfeffer, 2023; Turiel, 1983; Woltran, 2020). Diese theoretischen und empirischen Vorarbeiten wurden in ein systematisches Kategoriensystem überführt (vergleiche 10.9 Codierleitfaden Unterrichtsforschung im Annex), das die weitere qualitative Inhaltsanalyse sowie Analyse zu multimodalen Schüler:innenurteilen leitete und im Verlauf des Forschungsprozesses iterativ überarbeitet wurde.

Der zunächst umfangreich angelegte Codierleitfaden (Version 1) umfasste in der ersten Phase vier Hauptkategorien mit zugehörigen Subcodes, die unterschiedliche Dimensionen von Urteilsbildung abbildeten: *Urteilsform*, *Prozessdimension*, *Urteilsdomäne* und *Kontext* (analog zum Codebaum der strukturierenden Inhaltsanalyse der Interviewstudie). Während die erste Version eine sehr differenzierte theoretische Abbildung verschiedener Urteilstypen und Prozessschritte erlaubte, zeigte sich im Zuge erster explorativer Codierungsversuche, dass sich zahlreiche Überlappungen zwischen einzelnen Codes ergaben und die theoretische Trennschärfe empirisch nicht in allen Fällen für die Unterrichtsdaten aufrechterhalten ließ. Darüber hinaus stellte sich heraus, dass nicht alle Dimensionen in direktem Bezug zu den Forschungsfragen des Projekts standen und die Inhaltsanalyse dadurch unnötig komplex wurde.

Auf Grundlage einer gemeinsamen Reflexion und Abwägung im Forschungsteam sowie in enger Abstimmung mit der Erstbetreuerin der Arbeit wurde der Codierleitfaden daher in einer überarbeiteten und reduzierten Fassung (Version 2) konsolidiert. Diese zweite Version des Kategoriensystems konzentriert sich auf zwei zentrale Hauptkategorien: die *Urteilsform* und den *Kontext*, sowie die diesen zugeordneten Subcodes. Diese Reduktion ermöglichte eine fokussierte und zugleich theoretisch fundierte Auswertung, die in direktem Einklang mit der Beantwortung der Forschungsfragen steht.

Die Kategorie *Urteilsform* [1] erfasst unterschiedliche Typen von Urteilen, die Schüler:innen im EH-Fachunterricht äußern (z. B. sensorische, ästhetische, konsumbezogene, moralische, ernährungs- oder

gesundheitsbezogene sowie emotional-soziale Urteile), während die Kategorie *Kontext* [2] jene situativen, personellen oder materiellen Impulse umfasst, die Urteilsprozesse initiieren oder beeinflussen (z. B. lehrkraft-, schüler:innen-, material- oder peer-initiierte Urteile). Diese Fokussierung erlaubte eine klarere Trennschärfe und erhöhte Anschlussfähigkeit an die zugrunde liegenden Forschungsfragen zur Entwicklung und Sichtbarmachung von Urteilskompetenz. Die zweite, entschlackte Version des Codierleitfadens bildete in einem ersten Schritt die verbindliche Grundlage für die Codierung der transkribierten Unterrichtsdaten. Im zweiten Schritt wurden auch die nonverbalen Urteile in diesem Kategoriensystem eingegliedert und zuletzt diente der Codierleitfaden auch als Basis für die explizierende Inhaltsanalyse (Mayring, 2016) im Schritt der Datentriangulation.

Nr.	Hauptkategorie/ Hauptcode	Subcode	Subcode des Subcodes	Codedefinition, -beschreibung, ggf. - abgrenzung	Ankerbeispiel	Quelle
1	Urteilsform	Deduktiver Code: Art des Urteils (sensorische, ästhetische, konsumbezogene, moralische, ernährungsbezogene, emotional-/soziale Urteile), keine Prozessbeschreibung oder Phasen des Urteils, nur inhaltlicher Charakter				
1.1		Sensorisches Urteil [SEN-URT]		Deduktiver Code: Aussagen zu Geschmack oder Geruch, Konsistenz und Mundgefühl.	LP: Magst du keinen Pfirsich-Eistee grundsätzlich? Simone: Das schmeckt irgendwie anders. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 27-28) Julia: Aber ich <u>habs selber</u> gemacht, aber es schmeckt, naja, nicht <u>sooo</u> Bombe ((Julia legt beide Hände Richtung Brustkorb)). (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 85)	Interviewstudie LP (2025)
1.2		Konsumbezogenes Urteil [KON-URT]		Deduktiver Code: Entscheidungen über Kauf und Konsum bzw. Ablehnung dessen	LP: Ähm, gib mir ein Beispiel? Thomas: Sagen wir ich bekomme zum Beispiel eine Werbung von einer [Name einer Spielkonsole], zum Beispiel, ich <u>seh</u> jetzt die Werbung und frag meine Mutter, ob ich sie haben darf, aber es ist eigentlich unnötig, <u>weil</u> ich kann genauso rausgehen und irgendwas draußen machen. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 38-39)	(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025), (Marchand, 2015)

Abbildung 17: Auszug aus dem finalen Codierleitfaden zur qualitativen Auswertung der Unterrichtsforschung (Eigene Darstellung)

Parallel zum Codierleitfaden wurden für die Arbeit im Forschungsteam ein Leitfaden für verbindliche Codierregeln entwickelt, die ein konsistentes, intersubjektiv nachvollziehbares Vorgehen sicherstellen sollten (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 136). Dieser Leitfaden ist im nicht veröffentlichten, umfassenden Datenanhang beigelegt. Diese Regeln definierten unter anderem die kleinste und größte zu codierende Einheit, das Vorgehen bei Schlüsselszenen, die Handhabung von Mehrfachcodierungen sowie den Umgang mit offenen oder unklaren Stellen. Besonders relevante Szenen wurden im MAXQDA-Projekt mit farbigen Memos versehen, in Teamgesprächen diskutiert und teilweise zweitcodiert bzw. im konsensuellen Vorgang besprochen und codiert, um die interpretative Validität zu erhöhen. Ergänzungen oder Anpassungen am Codierleitfaden wurden fortlaufend dokumentiert und farblich markiert, um sie im Team reflektieren zu können. Neue induktive Codes wurden klar benannt - es wurde ein zusätzlicher induktiver Code 1.7 *Metakognitive Urteile* im Codierleitfaden ergänzt -, mit Definition und Ankerbeispiel versehen und nach Konsens im Forscherinnenteam in den Codierleitfaden integriert.

Das einerseits theorie- und andererseits teamgeleitete Vorgehen ermöglichte eine methodisch abgesicherte Strukturierung und Systematisierung des Kategoriensystems, die den Fokus der qualitativen Auswertung der Unterrichtsforschung gezielt auf die rekonstruktive Erfassung von Urteilsbildungsprozessen im Fachunterricht richtete.

Die Codierung der transkribierten Schlüsselszenen erfolgte zunächst deduktiv auf Grundlage des entwickelten Codierleitfadens und wurde in mehreren aufeinanderfolgenden Schleifen durchgeführt. In einem ersten Durchgang wurden die deduktiven Hauptkategorien vergeben, die auf den theoretischen und empirischen Vorarbeiten basierten (Kuckartz & Rädiker, 2024b). In einem zweiten Codiervorgang wurden diese Hauptcodes feiner differenziert, indem sie auf die entsprechenden Subcodes verteilt und inhaltlich geschärft wurden. Während dieses Prozesses fanden fortlaufend Feedbackgespräche und konsensuelle Abgleiche zwischen der Forschenden des Teams und der Forschungspartnerin und der Erstbetreuerin des Projekts statt, insbesondere bei der Bearbeitung schwieriger oder mehrfach codierter Stellen. Durch diesen iterativen und dialogischen Prozess konnten Definitionen präzisiert, Überschneidungen minimiert und die inhaltliche Konsistenz der Codierungen gestärkt werden (Flick et al., 2022, S. 475–478).

Im Zuge dieses mehrstufigen Vorgehens wurde das deduktive Kategoriensystem geringfügig angepasst. Ein induktiver Subcode („1.7 Metakognitive Urteile“) wurde ergänzt, um eine bislang theoretisch nicht antizipierte, aber empirisch beobachtbare Form der Reflexion über eigene Bewertungsprozesse abzubilden. Gleichzeitig wurde ein deduktiv entwickelter Subcode („2.5 Raum-initiiertes Urteil“) aufgrund fehlender empirischer Fundstellen im Material aus dem Codierleitfaden gestrichen.

Im Anschluss an die Codierung der schriftlichen Transkripte der ausgewählten Videosequenzen, sogenannte Schlüsselsequenzen, wurde im Forschungsteam die Frage aufgeworfen, inwiefern die Videographien zusätzlich herangezogen werden könnten, um Urteilsbildungsprozesse auch in ihrer nonverbalen Dimension zu erfassen. Aus Gründen des Datenschutzes ist eine bildliche Veröffentlichung oder eine stilisierte KI-gestützte Darstellung der Videobilder nicht möglich. Daher entschieden sich die Forscherinnen, zentrale Standbilder (*Screenshots*) aus den Schlüsselszenen in MAXQDA zu hinterlegen und die beobachtbaren mimischen, gestischen und körperlichen Ausdrucksformen möglichst präzise und theoriegeleitet deskriptiv zu erfassen (Knoblauch et al., 2015; Mondada, 2016).

Für diese zusätzliche Analysestufe wurde im Forschungsteam ein spezifischer Leitfaden zur Identifikation und Beschreibung nonverbaler Urteile von Schüler:innen entwickelt. Dieser diente der systematischen Erfassung mimischer, gestischer und körperlicher Ausdrucksformen, die als Anzeichen für Schüler:innenurteile gewertet werden konnten.

Zur inhaltlichen und terminologischen Fundierung wurde ein Glossar auf Basis einschlägiger Forschung zur nonverbalen Kommunikation erstellt (Argyle, 1975; Birdwhistell, 1970; Burgoon et al., 2022; Knoblauch et al., 2015; Mondada, 2016; Opazo et al., 2024; Šerić, 2021).

Dieses Glossar enthielt zentrale Beobachtungskategorien wie *Mimik*, *Gestik*, *Blickverhalten*, *Objekthandlung* und *Körperhaltung* sowie deren mögliche Bedeutungsdimensionen, die den Codierenden als analytische Referenz dienten.

Die während der Codierschleifen parallel festgehaltenen *Screenshots* wurden in einem weiteren Durchgang des Materials erneut geprüft und ergänzt, deskriptiv beschrieben und mit Zeitstempeln versehen. Durch wiederholte Abstimmungen im Forschungsteam wurden die möglichst deskriptiven Beschreibungen der *Screenshots* schrittweise in der Tonalität und Wortwahl angeglichen, um eine konsistente Darstellungstiefe sowie Stilistik zu gewährleisten. Anschließend erfolgte auf Basis des Glossars sowie der Theorie eine interpretative Deutung der Ausdrucksformen, die den jeweiligen Codestellen des Codierleitfadens zur Unterrichtsforschung zugeordnet wurden. Diese Vorgehensweise wurde durch eine teaminterne Ergebnistabelle ergänzt, in der jede Szene hinsichtlich nonverbaler Ausdrucksmerkmale, interpretativer Deutung und Quellenangabe (inklusive Videotimecode) dokumentiert wurde (vergleiche 10.10 Ergebnistabelle für nonverbale Urteile).

Die Erarbeitung dieser methodischen Erweiterung stellte eine besondere Herausforderung dar, da bislang keine den Forschenden kenntliche, fachdidaktisch fundierte Ansätze zur systematischen Erfassung nonverbaler Urteile in Unterrichtskontexten existieren. Das Forschungsteam bewegte sich somit auf einer explorativen Ebene, in der erstmals versucht wurde, mimische, gestische und körperliche Ausdrucksformen als Ausdrucksweisen von Schüler:innenurteilen zu rekonstruieren. Dieses Vorgehen erforderte nicht nur theoretische Sensibilität für multimodale Kommunikationsformen, sondern auch ein hohes Maß an interpretativer Abstimmung innerhalb des Teams. Die gemeinsam vereinbarten Codierregeln legten dabei fest, dass unklare Szenen im Team diskutiert, besonders aussagekräftige Sequenzen zweitchodiert und alle interpretativen Entscheidungen in Memos transparent dokumentiert wurden.

Die Analyse nonverbaler Urteile bildet damit einen innovativen Erweiterungsschritt der qualitativen Unterrichtsauswertung, indem sie nonverbale Ausdrucksformen als Bestandteil fachlicher Urteilsbildungsprozesse in den Blick nahm.

Aufbauend auf den zuvor gewonnenen Ergebnissen wurde der Analyseprozess um eine explizierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) erweitert. Ziel dieser Auswertung war es, die auf Videodaten basierenden Schlüsselszenen mithilfe weiterer in der Datenerhebung generierten Datenquellen zu triangulieren und kontextuell zu verdichten. Während die strukturierende Inhaltsanalyse primär auf die systematische Erfassung und Kategorisierung der beobachtbaren Urteilsäußerungen abzielte, diente die explizierende Analyse der vertiefenden inhaltlichen Deutung einzelner Szenen. Im Sinne von

Mayring (2016) wurden dabei zu interpretationsbedürftigen Textstellen, also zu zentralen Sequenzen der Urteilsäußerung, zusätzliche Materialien herangezogen, um diese zu erläutern und verständlich zu machen (Mayring, 2022, S. 90–97).

Die Vorgehensweise orientierte sich an den von Mayring beschriebenen Schritten der Explikation (Mayring, 2022, S. 94). Im ersten Schritt wurden die zu explizierenden Schlüsselszenen im transkribierten Material bestimmt und durch vorherige Codierungen in MAXQDA markiert. Im zweiten Schritt erfolgte eine lexikalisch-grammatikalische Prüfung der Textstellen im Hinblick auf Verständlichkeit, Anschlussfähigkeit und Kontextbezüge. Im dritten Schritt wurde das heranzuziehende Kontextmaterial definiert. Im Sinne einer „weiten Kontextanalyse“ (Mayring, 2016, S. 91–93) wurden hierbei ergänzende Datenquellen einbezogen, die aus derselben Erhebungsebene (Zweiterprobung) des Forschungsprojekts stammten. Dazu zählten insbesondere Beobachtungsprotokolle (ethnographische Protokolle, Feldnotizen und Gedächtnisprotokolle, Beobachtungsbögen), Schüler:innenprodukte (z. B. ausgefüllte Verkostungsprotokolle oder Abbildungen von arrangierten Argumentationswippen), Unterrichtsartefakte (Fotos, Arbeitsblätter) sowie *Screenshots* und Beschreibungen nonverbaler Schüler:innenurteile.

Jede Schlüsselszene wurde dabei mit mindestens einem bis maximal drei dieser ergänzenden Materialien verknüpft, um den Bedeutungsgehalt der Szene multiperspektivisch zu rekonstruieren. Die jeweiligen Materialien wurden nach thematischer Nähe und empirischer Relevanz ausgewählt, im Forschungsteam diskutiert und transparent dokumentiert. Anschließend erfolgte die Bildung „explizierender Paraphrasen“ im Sinne Mayrings (Schritt E5) (Mayring, 2016, S. 94), die die zusammengeführten Informationen bündelten und die zu erklärende Textstelle kontextualisierten. Diese Paraphrasen wurden in der Ergebnistabelle festgehalten, die neben der Beschreibung der Szene auch die interpretative Deutung, die Quelle, den Timecode sowie die herangezogenen Kontextmaterialien dokumentiert. Auf diese Weise konnte die Explikation nachvollziehbar und überprüfbar im Gesamtkontext des Unterrichtsgeschehens verankert werden.

Das methodische Vorgehen erweiterte somit die klassische explizierende Inhaltsanalyse um eine multimodale Perspektive. Während Mayring zwischen enger und weiter Kontextanalyse unterscheidet, verband dieses Vorgehen textbasierte, visuelle und artefaktbezogene Daten in einer gemeinsamen interpretativen Struktur. Die Explikation wurde dabei im Forschungsteam durchgeführt, wobei alle analytischen Schritte, von der Auswahl des Kontextmaterials bis zur Formulierung der Paraphrasen, in bilateralen Abstimmungen überprüft wurden. Durch diese intersubjektive Reflexion wurde die methodische Transparenz und interpretative Validität der Analyse zusätzlich gestärkt (Flick et al., 2022). Zum visuellen Überblick der zweistufigen Inhaltsanalyse mit multimodaler Erweiterung der Unterrichtsdaten wird nachfolgend eine Abbildung (in Anlehnung an Fowler et al. (2023)) dargestellt.

Zweistufige inhaltsanalytische Auswertung der Unterrichtsdaten mit multimodaler Erweiterung

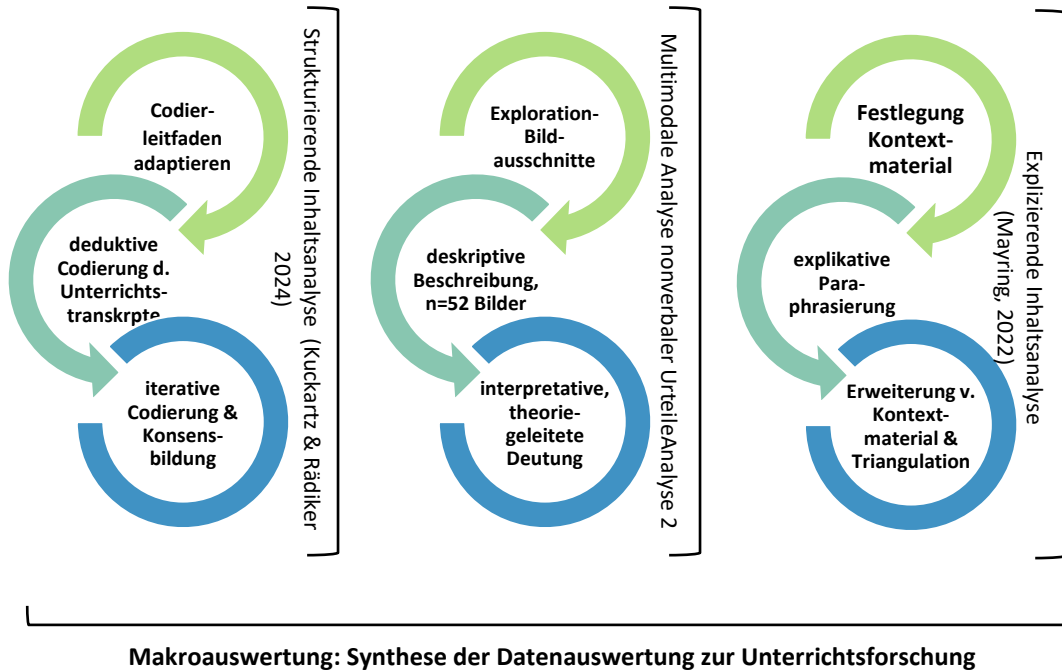


Abbildung 18: Zweistufige inhaltsanalytische Datenauswertung der Unterrichtsforschung mit multimodaler Erweiterung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Fowler et al. (2023))

6.8 Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse der Unterrichtserprobung

Im folgenden Textabschnitt werden die qualitativ ausgewerteten Daten der Unterrichtsforschung vorgestellt. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie sich Urteilshandeln von Schüler:innen im Fachunterricht EH zeigt und in welchen Ausdrucksformen es sichtbar wird.

Der Aufbau der Ergebnisse gliedert sich in drei Abschnitte, zunächst werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) beschrieben, die auf den transkribierten Unterrichtssequenzen basieren. Diese Ergebnisdarstellung gibt erste Einblicke in verbale Äußerungen von Schüler:innen, die Rückschlüsse auf ihre kognitiven Urteilsbildungsprozesse zulassen.

Darauf aufbauend folgt ein Abschnitt zu nonverbalen Schüler:innenurteilen. Hier werden mimische, gestische und körperliche aber auch soziale Ausdrucksformen als erweiterte Dimensionen von Urteilskommunikation betrachtet. Dadurch wird sichtbar, dass Urteilsprozesse nicht ausschließlich sprachlich vollzogen werden, sondern auch durch nonverbale Handlungen ihren Ausdruck finden.

Abschließend werden die Ergebnisse der explizierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) präsentiert. Diese vertieft die vorangegangene strukturierende Inhaltsanalyse mitsamt multimodaler Erweiterung und verbindet sie im Sinne einer Triangulation der unterschiedlichen Datenarten, dadurch soll ein umfassenderes Bild der beobachteten Urteilsszenen und ihrer Bedeutung im Kontext des Unterrichts entstehen.

Als grundlegende Daten für eine strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024b) dienen die wörtlich sowie multimodal transkribierten Unterrichtsszenen (Mondada, 2016), welche verbale und nonverbale Urteilsituationen zeigen. Zudem wurden Unterrichtsartefakte wie die von den Schüler:innen ausgefüllten Arbeitsblätter sowie die Beobachtungsprotokolle der Forschenden in diesen Teilschritt der analytischen Auswertung hinzugezogen. Das umfassende Datenmaterial wurde mithilfe eines deduktiven Codierleitfadens in einem ersten Schritt zwei Hauptkategorien iterativ, geclustert (Kontext und Urteilsform), welche zum Ziel hatte, die Forschungsfragen 1 bis 3 mitzubeantworten, nämlich, wie zielgruppenspezifische Lernarrangements der EVB konzipiert werden können, um die Förderung der wissensbasierten Urteilskompetenz anzubahnen. Zudem sollen mit der Unterrichtsforschung auch Implikationen für die Lehrer:innenaus- und -weiterbildung abgeleitet werden können. Im Mittelpunkt der inhaltsanalytischen Verdichtung der qualitativen Daten steht das leitende Interesse zu erkennen, wie Lernende der SEK I fachliche Urteile zu ernährungs-, gesundheits- und konsumbezogenen Fragestellungen äußern. Mit den Daten soll explorativ rekonstruiert werden, ob und wie schüler:innenseitige Urteile im Fachunterricht beobachtbar werden und wie sie durch Fachunterricht angeregt oder gefördert werden.

Die qualitative Auswertung mittels Inhaltsanalyse Kuckartz und Rädiker (2024b) erlaubt eine systematische und zugleich theoriegeleitete Auswertung der vorliegenden, komplexen Primärdaten aus dem Unterrichtsgeschehen.

Auf Basis des auf den Daten der Interviewstudie sowie theoretisch-empirischen Arbeiten zur Urteilskompetenz (Marchand, 2015; Pfeffer, 2023; Woltran, 2020) entwickelten deduktiven-induktiven Kategoriensystems wurden insgesamt 630 Segmente der Transkripte zu ausgewählten Szenen der Videographie, Beobachtungsprotokolle, Schüler:innen-Produkte, wie ausgefüllte (tlw. digitale) Argumentationswippen und Verkostungsprotolle, codiert. Diese erste qualitative Strukturierung der qualitativen Daten verteilt sich auf zwei Hauptkategorien:

- **Hauptkategorie 1.0: Urteilsform:** Dieses Cluster umfasst den inhaltlichen Charakter der von Schüler:innen geäußerten Urteile und dient der empirischen Bestimmung fachlich relevanter Urteilsdimensionen.
- **Hauptkategorie 2.0 Kontext.** Diese Kategorie beschreibt die situativen, sozialen und didaktischen Bedingungen, unter denen Urteile im Unterricht entstehen (z. B. Impulse durch Lehrpersonen, Peers oder Materialien).

Im Folgenden wird der Codebaum ²¹ zur strukturierenden Inhaltsanalyse mit multimodaler Erweiterung präsentiert:

²¹ Der Codebaum bezeichnet die hierarchisch strukturierte Ordnung der im Analyseprozess entwickelten Codes bzw. Kategorien und ihrer Subkategorien, die zur systematischen Codierung und Auswertung des Datenmaterials dient, vgl. Kuckartz und Rädiker (2024b, S. 62).

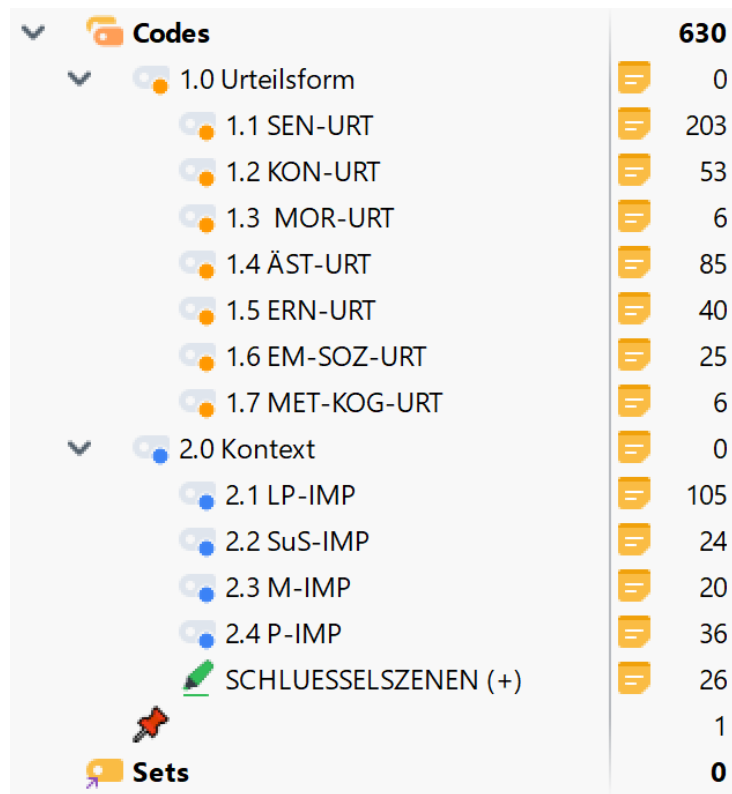


Abbildung 19: Codebaum zur Unterrichtsforschung (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Zur Veranschaulichung der quantitativen Verteilung der Codes wird im Folgenden eine graphische Übersicht der codierten Segmente präsentiert. Diese Abbildung gibt einen ersten Eindruck davon, welche Urteilsformen in welchen initiierten Kontexten im beobachteten Unterricht am häufigsten vorkommen und wie sich die Gesamtzahl der 630 codierten Segmente auf die Haupt- und Subkategorien verteilt. 33% und somit ein Drittel aller codierten Segmente umfasst die Hauptkategorie *1.0 Urteilsformen*. Hierbei weist der Subcode 1.1 zur Strukturierung der *sensorischen Urteile* mit 16% (insgesamt 203 codierte Segmente) eine sehr hohe Präsenz im Datenmaterial auf.

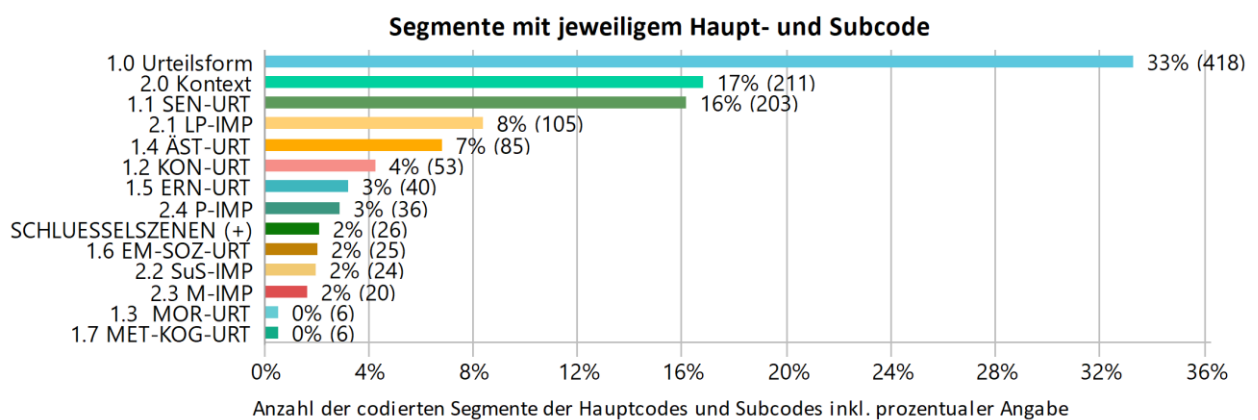


Abbildung 20: Häufigkeit der vergebenen Codes (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

In den folgenden Textabschnitten werden die Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse entlang der Haupt- und Subcodes textlich verdichtet dargestellt.

6.8.1 Beobachtbare Urteilsformen im Fachunterricht Ernährung und Haushalt

Die Hauptkategorie *1.0 Urteilsform* erfasst die Art der von Schüler:innen geäußerten Urteile und beschreibt damit deren inhaltlichen Charakter, nicht jedoch den Prozess oder die Phase des Urteilens selbst.

Analysiert wurden jene verbalen, multimodalen Äußerungen, in denen Schüler:innen Bewertungen, Einschätzungen oder Begründungen zu Aspekten des Unterrichtsgeschehens vornehmen.

Ziel war es, mithilfe der Unterrichtsdaten zu identifizieren, welche Formen von Urteilsäußerungen von Schüler:innen im Fach EH empirisch beobachtbar sind. Anschließend wurde analysiert, welche inhaltlichen Schwerpunkte diese Urteilsäußerungen aufweisen und wie sie strukturiert werden können. Die so entstandene strukturierte Darstellung fachspezifischer Urteile versteht sich als explorative Annäherung an mögliche fachspezifische Urteilsdimensionen der EVB.

Die Kategorie Urteilsform wurde zum einen empiriebasiert auf Daten (Marchand, 2015; Pfeffer, 2023; Woltran, 2020) sowie auf theoretischen Überlegungen basierend (Wagner-Kerschbaumer & Angele, 2023) und auf Basis erster Ergebnisse der Lehrer:inneninterviewstudie weitestgehend deduktiv entwickelt und umfasst sieben Subkategorien, die unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte abbilden: *sensorische, konsumbezogene, moralische, ästhetische, ernährungsbezogene bzw. gesundheitsbezogene, emotional-soziale sowie metakognitive Urteile*.

Im Folgenden werden diese Subkategorien systematisch dargestellt. Neben einer überblicksmäßigen, quantitativen Verteilung der codierten Segmente werden exemplarische Schüler:innenäußerungen dargestellt, um typische Ausdrucksformen und Bedeutungen der jeweiligen Urteilsform im Unterrichtskontext sichtbar zu machen.

Die Subkategorie *Sensorische Urteile* [1.1 SEN-URT] umfasst Aussagen zu Geschmack, Geruch, Konsistenz und Mundgefühl von zubereiteten oder verkosteten Getränken und Lebensmitteln. Sie beschreibt jene Urteilsformen, die auf unmittelbarer Sinneswahrnehmung der Schüler:innen beruhen und den affektiv-sinnlichen Zugang der Schüler:innen zu den Verkostungssituationen abbilden.

Insgesamt wurden 203 Segmente dieser Subkategorie zugeordnet, was einem Anteil von rund 48,56 % aller Urteilsformen [1.0 Urteilsform] entspricht.

Tabelle 41: Häufigkeitsverteilung der Subcodes des Hauptcodes „Urteilsform“ im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

	SEGMENTE	PROZENT
1.1 SEN-URT	203	48,56
1.4 ÄST-URT	85	20,33
1.2 KON-URT	53	12,68
1.5 ERN-URT	40	9,57
1.6 EM-SOZ-URT	25	5,98
1.3 MOR-URT	6	1,44
1.7 MET-KOG-URT	6	1,44
GESAMT	418	100,00

Die sensorischen Urteile treten überwiegend in der Verkostungsphase, der fachpraktischen Zubereitung im beobachteten Fachunterricht EH, aber auch in der Pause beim Verzehr von Pausensnacks auf, häufig spontan und ohne explizite Aufforderung durch die Lehrperson.

Sie sind vorrangig situativ durch die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit der Aufgabenstellung und die Auseinandersetzung mit den Materialien angeregt, teilweise werden diese verbalen Urteile auch sprachlich von der Lehrperson unterstützt und zu Teilen auch sozial mit den Peers ausgehandelt, wie die folgende Code-Relations-Ansicht aus MAXQDA darstellt:

Codesystem	2.1 LP-IMP	2.2 SuS-IMP	2.3 M-IMP	2.4 P-IMP
▼ 1.0 Urteilsform				
1.1 SEN-URT	19	6	2	2

Abbildung 21: Code-Relations-Matrix zu sensorischen Urteilen und ihren Impulsgeber:innen im Unterricht (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Die Abbildung zeigt die Überschneidungen des Codes Sensorisches Urteil [1.1 SEN-URT] mit den Kontextcodes Lehrpersonen-Impuls [2.1 LP-IMP], Schüler:innen-Impuls [2.2 SuS-IMP], Material-Impuls [2.3 M-IMP] und Peer-Impuls [2.4 P-IMP]. Es wird deutlich, dass sensorische Urteilsformen häufig im Zusammenhang mit Lehrpersonen-Impulsen auftreten. Prototypische Schüler:innenäußerungen, die auch im Codierleitfaden festgehalten sind:

- „Das schmeckt irgendwie anders.“ (Simone, W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 27–28)
- „Aber ich hab's selber gemacht, aber es schmeckt, naja, nicht sooo Bombe.“ ((legt beide Hände Richtung Brustkorb)) (Julia, W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 85)

Sensorische Urteile sind insbesondere deshalb aufschlussreich, weil sie häufig einen ersten niederschweligen Ausdruck einer individuellen aber zugleich fachbezogenen Bewertungsfähigkeit im Unterricht EH darstellen. Sie entstehen unmittelbar aus einer ersten Sinneswahrnehmung und erfolgten in den beobachteten Unterrichtseinheiten meist ohne vertiefende fachdidaktische Anleitung

einer fachlichen bzw. fachpraktischen Verkostung. Für die Lehrperson können solche spontanen Schüler:innenurteile einen ersten (diagnostischen) Anhaltspunkt bieten, um zu erkennen,

- über welchen Wortschatz und welches Fachvokabular Schüler:innen verfügen,
- ob und wie sie ihre sensorischen Eindrücke begründen,
- und in welchem Maß sie bereits mehrere Perspektiven oder Begründungsdimensionen (z. B. Geschmack, Gesundheit, soziale oder ästhetische Kriterien) einbeziehen können.

Die strukturierende Inhaltsanalyse der codierten Segmente verdeutlicht, dass verbale sensorische Urteile häufig kurz, expressiv und manchmal emotional gefärbt sind, etwa in Form unmittelbarer Geschmacksäußerungen wie „Ja das schmeckt ur gut.“²² (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 81), „Das schmeckt komisch.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_GA, Pos. 2) oder: „**Julia**: Ich hab auch Cheesecake und... das schmeckt ur geil! „(W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 89) oder „**Marie**: Was für rot? Rot schmeckt ekelig!“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 76). In manchen Fällen greift die Lehrperson im Unterrichtsgespräch diese ersten affektiven Aussagen auf und fordert zur Präzisierung: „**LP**: Ist der Geschmack intensiver – Noch präziser erklären.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 60)

Vor allem in den schriftlich festgehaltenen Schüler:innenurteilen im Bereich der Sensorik traten im Unterrichtsgeschehen auch begründete oder vergleichende Aussagen auf, die auf eine beginnende Darlegung von Kausalzusammenhängen hindeuten (z. B. „Ich finde das eigene am besten, weil es sehr süß und fruchtig schmeckt. Es ist fast gar nicht bitter.“ (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblaetter, S. 3) oder „Das [Name einer Eisteemärke] schmeckt besser weil es fruchtiger schmeckt und mehr zucker hat. (sic!)“ (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 6). Hier verschiebt sich die spontane erste Geschmacksäußerung hin zu ersten begründeten Bewertungen auf Basis sensorisch wahrnehmbarer Produkteigenschaften. Begründungen werden sprachlich überwiegend durch die Konjunktion „weil“ eingeleitet. Die seltenere und oft fehlerhafte Nutzung der Präposition „wegen“ weist auf den noch unsicheren Umgang mit komplexeren Begründungsformen hin, ein Hinweis auf den Entwicklungscharakter sprachlich gestützter Urteilskompetenz.

Die schriftlichen Verkostungsprotokolle machen zudem sichtbar, dass Schüler:innen ihre subjektive Wahrnehmung zunehmend differenziert schriftlich versprachlichen. Neben sensorischen Eindrücken wie Süße, Säure, Fruchtigkeit, Farbe und Mundgefühlindruck durch Kohlensäure („es sieht besser aus weil heller + (sic!)“ (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblaetter, S. 1) oder „schmeckt ein bissi bitter aber lecker (sic!)“ (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblaetter, S. 5), dominiert das Kriterium Süße in den schriftlichen Aussagen, bei den digitalen Argumentationswippen und auch im Verbalen. So begründeten die Lernenden in finalen sensorischen Urteilen meistens mit

²² Im wienerischen Dialekt wird das Wort „ur“ als Quasiadjektiv verwendet. Es fungiert als Intensivierer und wird synonym zu *sehr* gebraucht, wobei es semantisch Bedeutungen wie *oft*, *viel* oder *häufig* transportiert.

dem Süßfaktor als ausschlaggebenden Grund für das sensorische Urteil: „ich mag den orangen besser weil er süßer ist (sic!)“ (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblätter, S. 4), „Minus: Die schmeckt mir nicht weil es gespritzt ist und nicht genug süß ist.“ (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 9), „**Elias**: ((Elias flüstert an das andere Ende des Tisches)) (unv.) ist besser, süßer!“ (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2, Pos. 20) oder

LP: Naja, aber sagt irgendwer, es ist ihm süß genug? Also ich habe vorher auch oft gehört, dass jemand gesagt hat, "Wieso Zucker, das ist ja eh schon süß".

((Die SuS verkosten den selbst gemachten Eistee))

Manuel: Nein, keiner hat das gesagt.

LP: Ist es dir genug süß, Maria?

Maria: Ja. ((Maria nickt kurz)) (A03_K3_DS2_Kamera 2_GA u Koje 1, Pos. 14-18)

Einige Schüler:innen verknüpfen sensorische Wahrnehmung zudem mit gesundheitsbezogenen, produktgestalterischen oder finanziellen Überlegungen: „Produkt 2 finde ich besser weil es mehr Kohlensäure ist und ist weniger Zucker als Produkt 1. (sic!)“ (W02_K4_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 2) und „blau ist besser weil es weniger kostet und besser schmeckt (sic!)“ (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 5).

Auch bei den sensorischen Urteilen zeigt sich eine deutliche soziale Dynamik. Geschmack wird im Fachunterricht auch gemeinsam ausgehandelt, etwa durch kollektive Abstimmungen („**LP**: So, wer ist für den? Aufzeigen.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 93) oder durch kurze Rückmeldeschleifen in der Gruppe. Diese Interaktionen tragen dazu bei, individuelle Wahrnehmungen zu validieren oder zu relativieren.

Im Gegensatz dazu erlauben die schriftlichen Reflexionen eine stärker individualisierte und ruhige Form der Auseinandersetzung, in der unterschiedliche Kompetenzniveaus und Ausdrucksweisen deutlich werden.

Für die fachdidaktische Weiterarbeit lassen sich aus dieser Analyse mehrere Ebenen ableiten, die in künftigen Lernsettings gezielt gefördert werden können: Zum einen kann die sensorische Wahrnehmung selbst durch Übungen des bewussten Schmeckens, Riechens und Beschreibens geschult werden, wie empirische Befunde zur *sensory education* darlegen (Holtz-Bacha, 2023; Wahl & Majchrzak, 2019) oder fachdidaktisch von Angele et al. im *Lernweg 1 – Schmeck- und Sprechwerkstatt* skizziert wird (Angele et al., 2021, S. 446–459).

Zum anderen kann festgestellt werden, dass sprachliche Bildung eine zentrale Rolle spielt: Schüler:innen benötigen sprachliche Mittel, um Urteile zu formulieren, zu begründen und zu differenzieren (Angele et al., 2021; Marchand, 2015; Pfeffer, 2023).

Ergänzend dazu kann die metakognitive Ebene der Urteilsarbeit, etwa das Reflektieren über eigene und fremde Geschmacksempfindungen, das Erarbeiten von Bewertungskriterien oder das Abwägen unterschiedlicher Argumente, ein vertieftes Verständnis von Urteilskompetenz fördern (Goldbeck, 2025; Marchand, 2015).

Tabelle 42: Erscheinungsformen und sprachliche Merkmale sensorischer Urteile (Eigene Darstellung)

Form: Sensorische Urteile	Schwerpunkt	Sprachliche Realisierung	Beispiel
Spontan, affektive geprägte Urteile	situativ, emotional, alltagssprachlich, oft ad hoc ohne Aufforderung	Kurzäußerungen, häufig Adjektive oder einfache Bewertungen	„Ja, aber es schmeckt nicht so schlecht!“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse 2 Phase, Pos. 20)
Vergleichende Urteile	Bezug zwischen Produkten, Wahrnehmung von Unterschieden	Komparativ (besser...als, mehr....als, intensiver, ...)	„schmeckt viel natürlicher als der andere“ (P04_K3_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 9)
Begründete Urteile	Kausalstrukturen, argumentative Logiken	weil, wegen	„Ich finde den selbstgemachten am besten weil er am süßesten ist. (sic!)“ (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblaetter, S. 4)
Reflektierte / differenzierte Urteile	Kombination mehrerer Beurteilungs- kriterien	mehrgliedrige Sätze, Kombination von Adjektiven	„Ich finde das eigene am besten, weil es sehr süß und fruchtig schmeckt. Er ist fast gar nicht bitter. (sic!)“ ((D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblaetter, S. 3)
Sozial ausgehandelte Urteile	gemeinsames Bewerten, Zustimmen/ Ablehnung in der Gruppe	vor allem Gesten, Nicken und Wiederholungen der LP-Aussagen	„LP: So, wer ist für den? Aufzeigen. ((LP hält Flasche hoch)) Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht- Alle sagen der? ((Alle SuS zeigen auf))“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 93)

Die identifizierten Ausdrucksformen sensorischer Schüler:innenurteile verdeutlichen, dass sensorische Urteile im fachunterrichtlichen Kontext der EVB eine wichtige Funktion einnehmen. Sie erlauben Lehrpersonen, den sprachlich-kognitiven Entwicklungsstand der Schüler:innen im Hinblick auf Urteilsfähigkeit zu erfassen. Sensorische Urteile stellen somit die erste empirisch sichtbare Stufe von Urteilsprozessen im Unterrichtsfach EH im vorliegenden Videomaterial dar. Sie markieren den Übergang von unmittelbarer Wahrnehmung zu reflektierter Begründung und eröffnen der Lehrperson wertvolle Einblicke, wo Schüler:innen im Denken und Formulieren von Urteilen stehen.

Die Subkategorie *Konsumbezogene Urteile* [1.2 KON-URT] umfasst Äußerungen, in denen Schüler:innen ihr eigenes Konsumverhalten oder jenes anderer reflektieren, Entscheidungen über Kauf oder Ablehnung von Produkten treffen oder die Wirkung von Werbung kommentieren. Der Fokus liegt dabei auf der Auseinandersetzung mit Konsumhandlungen, Werbereizen und Entscheidungsprozessen im Konsumalltag.

Insgesamt wurden 53 Segmente diesem Subcode zugeordnet, was einem Anteil von rund 14 % aller Urteilsformen [1.0 Urteilsform] entspricht.

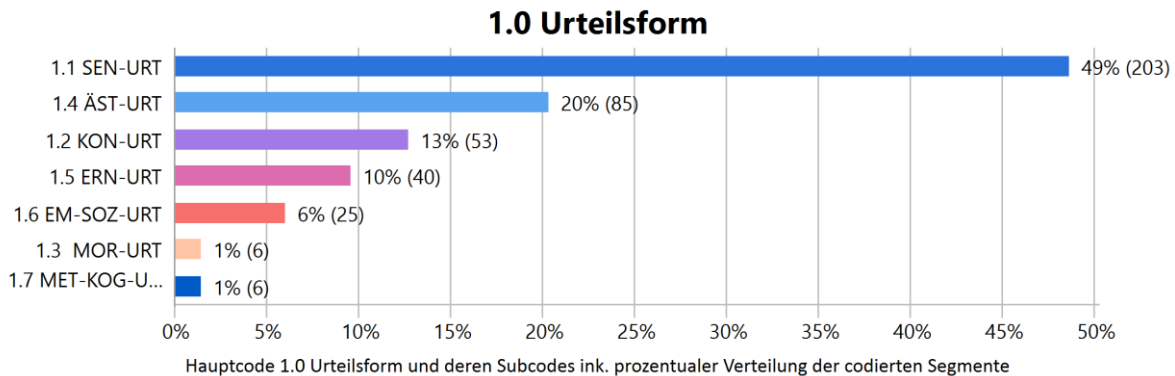


Abbildung 22: Hauptcode 1.0 „Urteilsform“ und dessen Subcodes (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Konsumbezogene Urteile traten überwiegend in den Unterrichtsgesprächen und dort vor allem in den Unterrichtsphasen auf, in denen Lernende über Werbung, Marken oder die Herstellung und Vermarktung von Produkten diskutierten. Dabei wurde deutlich, dass Schüler:innen nicht nur Geschmacks- und Produkteindrücke bewerten, sondern beginnen, eigene Konsumententscheidungen kritisch zu reflektieren, Werbeeinflüsse zu hinterfragen und ihre Positionen zu Kaufentscheidungen argumentativ zu begründen.

Während bei sensorischen Schüler:innenurteilen die Sinneswahrnehmung im Vordergrund stand, rücken bei konsumbezogenen Urteilen abstraktere Faktoren wie – ökonomische, ästhetische, mediale und normative Bewertungsdimensionen – in den Vordergrund des Bewertungshorizontes von Lernenden.

Die qualitative, strukturierende Inhaltsanalyse der codierten Segmente zeigt, dass konsumbezogene Urteile auf inhaltlich unterscheidbaren Ebenen formuliert werden:

- kritisch-reflexive Urteile zu Werbung und Konsumreizen,
- vergleichende Urteile zu Produkten, sowie
- soziale Ebene des Konsumurteils,
- wertbezogene Urteile über Kaufentscheidungen und Grenzen des Konsums,
- nachhaltigkeits- und verantwortungsorientierte Konsumurteile,
- strategisch-kommunikatives Urteil über Werbung und Reichweite von Werbung.

Mehrere Schüler:innen äußerten kritische Distanz gegenüber Werbung und Konsumdruck. Sie erkannten die persuasive Absicht von Werbebotschaften und thematisierten deren Einfluss auf Kaufverhalten und Bedürfnisse. Beispiele wie „**Elias:** Werbung empfiehlt irgendetwas oder will, dass die Person, die das schaut überzeugt wird damit oder es kauft oder- “ (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2, Pos. 30), stammen aus einem Lehrer:innen-Schüler:innen-Gespräch und wurden vom Schüler auf eine direkte Frage der Lehrperson spontan geäußert. Die Äußerung bleibt syntaktisch unvollständig

(Satzabbrüche wurde im Transkript mit einem Bindestrich markiert.); der Satz bricht ohne inhaltliche Fortführung ab. Der Abbruch ist anhand der im Video hörbaren Satzmelodie sowie der fehlenden Weiterführung der verbalen Äußerung nachvollziehbar. Aussagen wie diese lassen erkennen, dass Werbemechanismen sowohl affektiv als auch kognitiv von den Lernenden wahrgenommen werden können.

Die Lernenden nehmen außerdem wahr, dass Werbung emotionale Bindungen herstellt und Konsumwünsche gezielt anspricht. Einzelne Aussagen der Lernenden weisen aber hier auf eine kritische Distanz:

Philipp: Nein, aber ich darf jetzt nicht alles kaufen, was ich will (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 146)

LP: Hast du auch ein Beispiel, welche Werbung du nicht sehen möchtest?

Anton: Alle, das stört beim [Name einer Videoplattform]-Schauen. (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse 2 Phase, Pos. 37-38)

Thomas: Sagen wir ich bekomme zum Beispiel eine Werbung von einer [Name einer Spielkonsole], zum Beispiel, ich seh jetzt die Werbung und frag meine Mutter, ob ich sie haben darf, aber es ist eigentlich unnötig, weil ich kann genauso rausgehen und irgendwas draußen machen. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 39)

Diese Schüleraussagen markieren, dass diese Schüler:innen beginnen, die Funktionsweise von Werbung als Beeinflussungsstrategie zu durchschauen und ihr eigene, alternative Handlungsoptionen gegenüberzustellen. Der Konsumwunsch wird bewusst reflektiert („eigentlich unnötig“ W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 39), was auf eine beginnende Urteilsfähigkeit im Sinne reflektierter Verbraucher:innenkompetenz hinweist.

Zudem wurde vereinzelt betont, dass Influencer:innenwerbung keinen Einfluss auf die eigene Bewertung eines Produkts habe. So notiert eine Beobachterin aus dem Forschungsteam im Beobachtungsprotokoll: „Eine Schülerin berichtet, dass ihre Bewertung des Eistees unabhängig von der Influencerwerbung ist.“ (W02_K4_DS2_Beobachtungsprotokoll SZ, S. 2). Hier zeigt sich die Fähigkeit zur Abgrenzung von medialen Konsum-Impulsen.

Des Weiteren verglichen Schüler:innen in mehreren Unterrichtssituationen unterschiedliche Produkte miteinander und begründeten ihre Urteile nicht nur anhand sensorischer Kriterien, sondern bezogen diese auch auf ökonomische sowie ästhetische Dimensionen.

Ökonomische Bezüge zeigten sich beispielsweise in den Verkostungsprotokollen, in denen Produkte mit dem im Komparativ verwendeten Adjektiv „günstiger“ (z.B.: D01_K2_DS2_Produktverkostungen, Scans Arbeitsblätter, S. 8) beschrieben wurden, während ästhetische Urteile unter anderem auf die Gestaltung der Verpackung bezogen wurden, etwa mit der Formulierung „sieht besser aus“ (D01_K2_DS2_Produktverkostungen, Scans Arbeitsblätter, S. 10).

Diese Verknüpfung zu einem vergleichenden Schüler:innenurteil im Kontext von Konsum lässt sich im folgenden, schriftlich festgehaltenem Schüler:innenargument wie folgt lesen: „blau ist besser weil es weniger kostet und besser schmeckt.“ (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 5).

Zudem wurde von fast allen Lernenden in den beobachteten Unterrichtseinheiten auch betont, dass Influencer:innenwerbung keinen Einfluss auf die eigene Bewertung eines Produkts habe. So notiert eine Beobachterin aus dem Forschungsteam im Beobachtungsprotokoll: „Eine Schülerin berichtet, dass ihre Bewertung des Eistees unabhängig von der Influencerwerbung ist.“ (W02_K4_DS2_Beobachtungsprotokoll SZ, S. 2). An dieser Stelle wird die Fähigkeit zur Abgrenzung von medialen bzw. para-sozialen Konsum-Impulsen sichtbar.

Darüber hinaus verglichen Schüler:innen in mehreren Unterrichtssituationen Produkte miteinander und bezogen ihre Urteile auf Argumente mit sozialen Bezügen. Häufig wurden Marken, Preise oder Trends aus der Peergroup angesprochen. Diese Schüler:in, genannt Julia, äußert im Unterricht wie folgt: „Weißt du noch diese Fußballschuhe von [Name einer Sportmarke]? Das war auch so, die hat jeder gekauft. ((Julia wackelt mit dem Zeigefinger, um das Gesagte zu verdeutlichen)), ((Thomas und Philipp reden leise miteinander, tauschen sich aus))“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 125-126).

Eben diese Schülerin weist etwas früher im Unterrichtsgeschehen auf eine Schokolade hin, die zur Zeit der Unterrichtsforschung vor allem in dieser Altersgruppe sehr beliebt war. Die Situation zeigt sich wie folgt: Die Lehrperson fragt einen Mitschüler nach seinem letzten durch Werbung oder Medien beeinflussten Einkauf: „**LP:** Alvin, was hast du dir das letzte Mal gekauft, was irgendein Influencer beworben hat? Gibt’s was? **Alvin:** ((Alvin lächelt und überlegt, hängt lässig den Arm über die Stuhllehne)). **Julia:** [Name einer gehypten Schokolade]! Pistaziencreme!“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 91-93).

Solche Aussagen legen nahe, dass soziale Zugehörigkeit und Gruppenidentität der Schüler:innengruppen im Konsumverhalten eine bedeutende Rolle spielen. Konsumententscheidungen werden nicht isoliert, sondern auch im sozialen Kontext getroffen (Hellmann, 2019, S. 40–43). Schüler:innen erkennen die Dynamik von Trendbildung und Nachahmung, was einerseits als Ansatzpunkt für vertiefende Verbraucher:innenbildung genutzt werden kann und andererseits spannende Ausgangslagen zur Förderung von Urteilskompetenz liefert.

In einigen Szenen reflektierten Schüler:innen sogar ihre eigenen Kaufgrenzen und in Bezug auf familiären Regeln. Dabei wurden den Lernenden etwa Grenzen wie Preis, Gesundheit oder elterliche Einschränkungen als Kriterien genannt:

LP: [...] Musst dem Papa sagen, was du kaufst?

Philipp: Nein, aber ich darf jetzt nicht alles kaufen, was ich will.

LP: Wo ist die Grenze? Also bei Essen und Trinken ist eine Grenze?

Philipp: Ja, bei sehr sehr ungesunden Sachen. ((Philipp schaut auf LP))

Julia: Echt?? Bei mir nicht. ((Julia hebt die Augenbrauen und dreht sich zu Philipp))

LP: Eh cool, find ich gut, dass es da eine Grenze gibt.

Julia: Für Essen jetzt nicht, aber für Sachen schon. ((Julia wendet den Blick wieder auf den Tisch))

LP: Aha, ok. Also für Nicht-Lebensmittel gibt’s eine Grenze und für Lebensmittel ist es egal, ok? Ich find’s bei Essen schon cool, wenn’s eine Grenze gibt. Julia: Ja aber, ja aber- ((Julia unterbricht LP mehrmals)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 145-152)

Diese Äußerungen verdeutlichen, dass Schüler:innen beginnen, eigene und familiäre Konsumregeln bewusst wahrzunehmen und zu verbalisieren. Die Bewertung von „ungesund“ oder „unnötig“ fungiert dabei als moralisch-normativer Maßstab, über den Konsumententscheidungen argumentativ begründet werden.

Die qualitativen, videographischen Daten der Unterrichtsforschung verdeutlichen auch eine Orientierung der Schüler:innen hin zu Nachhaltigkeit und sozialen Kriterien. Auch wenn diese von den Lehrpersonen initiiert wurde, denken die Lernenden darüber nach und beziehen sie in ihre Abwägungen mit ein.

So spricht eine Lehrperson im Anschluss an ein ästhetisches Schüler:innenurteil (Entscheidung für eine Dose als Verpackung) ein hypothetisches Szenario im Unterricht an und fordert die Schüler:innen auf, darüber nachzudenken, wie ein nachhaltigeres Produkt im Verpackungsdesign aussehen könnte, wenn das Kriterium Nachhaltigkeit ausschlaggebend ist. Die Schüler:innen wägen gemeinsam im Lehrpersonen-Schüler:innen-Gespräch wie folgt ab:

LP: Die? Dose. Ihr würdet eine Dose für euer Produkt wählen? ((Einige SuS lachen)) Was würdest du wählen? ((LP sieht Lisa an))

Lisa: Dose.

LP: Wenn wir sagen, wir wollen ein nachhaltiges Produkt, können wir da irgendeine andere Verpackung nehmen? Wenn wir sagen, wir wollen ein bisschen auf die Umwelt schauen?

Lena: Papierverpackung. ((Die SuS lachen))

LP: Das wird ein bisschen eine Herausforderung mit einer Papierverpackung. ((Die SuS werden lauter)) Sch! Aber was könnten-

Lukas: Glasflasche.

LP: Eine Glasflasche wäre möglich, ja. ((LP nickt)) Mhm, könnten wir machen. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 97-103)

Dieses Gespräch wirkt sich auch auf die schriftlichen Urteile in den Verkostungsprotokollen aus. So berücksichtigt zumindest eine Schülerin/ein Schüler den Aspekt der Nachhaltigkeit, indem sie/er in ihren/seinen schriftlichen Abwägungen das Kriterium „Plastik + wiederverschließbar (sic!)“ (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblätter, S. 8) in ihrem/seinem Urteil zur Produktverkostung mit berücksichtigt. Die Schüler:innen verbinden in dieser konsumbezogenen Urteilsform neben alltagspraktischen Überlegungen auch ökologische Elemente. Sie zeigen somit ein erwachendes Verständnis für die Auswirkungen von Konsumententscheidungen auf Umwelt und Ressourcen.

Auch die ersten medienreflexiven Überlegungen zu Social-Media-Werbung werden getätigt, wobei viele der Lernenden der Meinung sind, nicht wirklich von Werbung beeinflusst zu werden:

Thomas: Da acht ich nicht drauf.

LP: Du achtest nicht auf Werbung? Ok?

Julia: Auch nicht.

((Markus blickt zur LP auf und schüttelt den Kopf))

LP: Gar nicht? Das heißt, die Werbung, die ihr draußen seht, ist euch voll komplett egal?

Thomas: Ich seh vielleicht eine kurz und vergesse es wieder. ((er blickt zur LP hoch))
(W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 66-71)

Und auch in dieser Szene beginnen die Schüler:innen darüber nachzudenken, welchen Einfluss *Social-Media* und Werbung auf sie haben könnte, verneinen aber diese direkte Wechselwirkung mit ihrem persönlichen Konsumverhalten:

Simon: Dass ur oft, wenn dein Lieblings[Name einer Videoplattform] oder -[Name einer Videoplattapp] für etwas Werbung macht, dann würdest du wahrscheinlich es kaufen, weil es dein Liebling ist und der empfiehlt ein Produkt und ja.

LP: Genau und du glaubst ihm und vertraust ihm.

Simon: Ja.

LP: Wer von euch hat schon einmal etwas gekauft, weil er eine Social Media Werbung gesehen hat?

Katrin: nein. (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 118-122)

Die inhaltsanalytisch, ausgewerteten Transkript- und Unterrichtsartefakte verdeutlichen, dass Schüler:innen in konsumbezogenen Situationen erste Ansätze argumentativer und normativer Urteilsbildung zeigen. Während sensorische Urteile überwiegend auf unmittelbarer Wahrnehmung beruhen, verschieben konsumbezogene Urteile den Fokus auf reflektierte Entscheidungen und soziale Verantwortung.

Die Lernenden argumentieren zunehmend entlang von Kriterien wie Preis, Nutzen, sozialer Einfluss oder ökologischer oder gesundheitlicher Wert, wobei die Argumente häufig in Alltagserfahrungen eingebettet bleiben. Dennoch wird sichtbar, dass Schüler:innen Werbewirkung, Gruppendruck und familiäre Normen differenziert wahrnehmen und beginnend reflektieren können, ein mögliches Indiz für sich entwickelnde kritische Urteilskompetenz

Tabelle 43: Erscheinungsformen, Merkmale und Interpretation konsumbezogener Urteile (Eigene Darstellung)

Form: Konsum-bezogene Urteile	Schwerpunkt	Beispielzitat	Interpretation
Kritisch-reflexiv	SuS erkennen Werbung als Beeinflussungs-instrument	„Werbung will, dass wir etwas kaufen“ (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2, Pos. 31)	Übergang zu einer metareflexiven Wahrnehmung
Vergleichend	Vergleich von Erfahrungswissen und weiterer Kriterien (Preis)	„Produkt 2 ist besser weil es günstiger ist (sic!)“ (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblätter, S. 8)	Konsumurteile werden multi-perspektivisch, Kombination von Argumenten
Sozial kontextualisiert	Konsum als sozial eingebettetes Handeln, Bezug auf	„Das war auch so, die hat jeder gekauft. [...] jeder wollte das haben unbedingt zum Spielen.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 125-128)	Reflexion über soziale Normen und Einfluss von Konsum auf Gruppenzugehörigkeit

	Peers, para-soziale Beziehungen		
Nachhaltig & Verantwortungsorientiert	Bezug auf ökologische und soziale Kriterien	„Plastik + verschliesbar (sic!)“ (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblätter, S. 8)	Transfer von Nachhaltigkeitskonzepten in alltagsnahe Bewertungen
Wertebezogen	familiäre Konsumgrenzen	„ich darf jetzt nicht alles kaufen, was ich will.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 146)	normative Orientierung
Medienreflexiv	Einfluss und Reichweite von Social Media	„LP: Wer von euch hat schon einmal etwas gekauft, weil er eine Social Media Werbung gesehen hat? Katrin: nein.“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 122)	beginnende metakommunikative Reflexion

Konsumbezogene Urteile zeigen exemplarisch, wie Schüler:innen beginnen, ihre alltäglichen Konsumententscheidungen kritisch zu hinterfragen und eigenständig zu begründen. Damit repräsentiert diese Urteilsform eine weiterentwickelte Stufe der Urteilsbildung im Vergleich zu den sensorischen Urteilen:

- Lernende beziehen sich nicht nur auf ihre Wahrnehmung, sondern auf mögliche Konsumhandlungen und antizipieren Folgen von Urteilen und Entscheidungen.
- Schüler:innenurteile beinhaltet erste argumentative Strukturen („weil“).
- Diese Urteilsform zeugt davon, dass Schüler:innen beginnen, soziale, ökonomische, ökologische und moralische Perspektiven in ihre Urteile einzubeziehen.

Für die urteilsförderliche Unterrichtspraxis im Fachbereich EVB eröffnet dies das Potenzial, Lernarrangements zu gestalten, in denen Schüler:innen Werbewirkung, Konsumverhalten und persönliche Entscheidungen reflektieren und sprachlich wie inhaltlich vertiefen können.

Die Subkategorie *Moralische Urteile* [1.3 MOR-URT] umfasst Äußerungen, in denen Schüler:innen Aspekte von Fairness, Ethik und Verantwortungsbewusstsein in Zusammenhang mit Themen der EVB äußern. Diese Urteilsform unterscheidet sich von konsumbezogenen Urteilen insofern, als Schüler:innen hier nicht nur Vorlieben oder Präferenzen ausdrücken, sondern Handlungen im sozialen und medialen Kontext entlang vereinfachender normativer Bewertungsmuster einordnen. Insgesamt wurden 6 Segmente dieser Subkategorie zugeordnet. Sie traten besonders in Unterrichtsphasen auf, in denen von den Lehrpersonen moralisch-normative Fragen aufgeworfen wurden – etwa zur Verantwortung von Influencer:innen, zur Schutzwürdigkeit junger Zielgruppen oder zu Grenzen

medialer Einflussnahme. Die nachfolgenden Auszüge veranschaulichen typische Muster moralischer Schüler:innenurteile im Fachunterricht EH.

Mehrere Schüler:innen lassen erkennen, dass sie moralische Appelle wie „*Protect the youth*“ – eine fiktive Aussage aus dem Lernarrangement zur Methode Argumentationswippe – zwar verstehen, deren Wirksamkeit jedoch bezweifeln: So äußert Samuel Zweifel an einer Social-Media Kampagne zum Thema Jugendschutz in Social-Media-Werbung: „**LP:** [...] Protect the youth.“ Glaubt ihr, dass das etwas bringt, wenn ich so etwas poste auf [Video Plattform] oder [Social Media Plattform]. **Samuel** ((schüttelt den Kopf)): Nein. Es hilft niemandem.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 218-219).

Äußerungen wie diese zeigen, dass Schüler:innen moralische Aussagen nicht unkritisch übernehmen, sondern ihre Relevanz an persönlichen Erfahrungen und Handlungsspielräumen messen. Moralisches Denken erscheint hier als Abwägung zwischen Ideal und Realität, in der der Anspruch gesellschaftlicher Verantwortung mit individuellen Erfahrungen verknüpft wird.

Die beobachteten Schüler:innen entwickeln eine pragmatisch-reflexive Perspektive auf moralische Kommunikation. Sie nehmen den Appell wahr, antizipieren seine Wirkung und Angemessenheit im Alltag. Diese Form deutet auf eine Reflexion und könnte auf eine fortgeschrittene, kontextbezogene moralische Urteilskompetenz hindeuten.

In wenigen unterrichtlichen Gesprächssituationen und laut Beobachtungsprotokoll reagieren Schüler:innen kurz, distanziert oder gleichgültig, zum Teil sogar provokativ auf moralische Fragen. Die Lehrperson versucht ein moralisches Dilemma mit den Jugendlichen zu diskutieren, indem sie in die Runde fragt, ob es sinnvoll wäre, bestimmte Lebensmittelwerbung auf allen Plattformen für eine junge Zielgruppe zu beschränken. Die Schüler:innen äußern:

Samuel: Also ich finds gut. ((Samuel nickt und schlägt die Faust in die Handfläche))
(D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 172)

Tim: Nichts.

LP: Nichts bringt das. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 225-226)

Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll: Niemand in der Klasse sagt ein Problem damit zu haben, wenn sie die einzigen wären. (D01_K2_DS2_Beobachtungsprotokoll EJ, S. 6)

Während diese Antworten zunächst als Ausdruck geringer moralischer Reflexion erscheinen, wird im Beobachtungsprotokoll deutlich, dass sie nicht inhaltlich motiviert, sondern situativ als Abwehrreaktion gegenüber der Lehrperson zu verstehen sind (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll: „Provokative, kurze Antworten.“ (D01_K2_DS2_Beobachtungsprotokoll EJ, S. 7). Die Schüler:innen hatten in dieser Phase, so das Beobachtungsprotokoll, „bereits auf Durchzug geschaltet“; ihre kurzen Aussagen wirkten ironisch-provokativ und zielten eher darauf ab, die Lehrperson zu irritieren oder den Gesprächsfluss zu unterbrechen. Eine produktive Arbeitshaltung war in diesem Moment kaum mehr erkennbar.

Diese Szene legt nahe, dass moralisch geprägte Unterrichtsgespräche auch dann an ihre Grenzen stoßen, wenn Schüler:innen den Diskurs nicht mehr als inhaltlich relevant, sondern als pädagogisch kontrollierend oder belehrend wahrnehmen.

Die provokativen Reaktionen dieser beobachteten Szene sind hier als kommunikative Abwehrhaltung zu verstehen, die entweder auf eine Überforderung der Lernenden, Ermüdung oder Distanz zum Thema hinweist.

Wo moralische Fragen im beforschten Unterricht als moralisierend oder fremdbestimmt erlebt werden, reagieren Lernende mit Rückzug oder Ironie. Die Szene verweist damit auf die Bedeutung dialogischer, erfahrungsorientierter Wertebildung, die Beteiligung statt Belehrung ermöglicht.

In Diskussionen über soziale Medien und Werbung wird deutlich, dass Schüler:innen zwischen moralischem Inhalt und medialer Form unterscheiden:

LP: Glaubst du, dass du sie über [Videoplattform] erreichen könntest? **Lukas:** Ja ((nickt)).“
(D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 233)

LP: Dann würdet ihr euch das anhören? ((LP geht durch den Raum)) **Julia:**
Nein.(D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 228-229).

Sie erkennen die Einflusskraft digitaler Plattformen, werten moralisch motivierte Inhalte jedoch als nicht authentisch oder wirkungslos. Damit verbinden sie ethische Reflexion mit einer medienkritischen Haltung.

Moralische Urteilsbildung findet zunehmend in digitalen Kontexten statt. Schüler:innen reflektieren dort Verantwortung, Wirkung und Authentizität, mitunter Dimensionen einer digital-ethischen Urteilskompetenz (Endres, 2023).

In einzelnen Szenen werden moralische Unsicherheit und Abwägung nicht nur sprachlich, sondern auch nonverbal sichtbar, etwa durch Zögern, leises Lachen oder Körperbewegungen wie ein Zurückweichen, wenn Schüler:innen auf „richtig“ oder „falsch“ angesprochen werden.

Stefan: Nein ((Stefan schüttelt mit dem Kopf)), (unv.) ich weiß irgendwie nicht, was richtig ist
((Stefan legt den Zettel mit dem Argument auf die Mitte der Wippe)) ((Stefan lacht dabei unsicher))
((Stefan kippt dabei mit dem Körper nach vorne und lacht)) (P04_K3_DS2_Video_K3_Klasse_2
Phase, Pos. 23)

Diese Beobachtungen zeigen, dass moralische Urteilsbildung im Fachunterricht EH auch eine affektive und verkörperte Dimension besitzt. Gleichzeitig wird hier die methodische Herausforderung deutlich, an der Schnittstelle zwischen verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen eindeutige Interpretationen vorzunehmen.

Ob ein nonverbales Signal, etwa Lachen oder Schweigen ein Ausdruck von Unsicherheit, Ironie, Ablehnung oder Distanz ist, lässt sich ohne Kontext und Validierung durch die beobachteten Lernenden schwer trennscharf bestimmen.

Deshalb werden diese mehrdeutigen, multimodalen Ausdrucksformen im folgenden Ergebniskapitel zu den nonverbalen Schüler:innenurteilen vertiefend dargestellt.

Die nachfolgende Tabelle stellt den Überblick zu moralisch codierten Schüler:innenurteilen dar.

Tabelle 44: Erscheinungsformen moralischer Schüler:innenurteile – Merkmale, sprachliche Äußerungen und Interpretation (Eigene Darstellung)

Form: Moralische Urteile	Schwerpunkt	Beispielzitat	Interpretation
Anspruch vs. Realität	Antizipation von Wirksamkeit	„Es hilft niemandem.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 219)	Abwägen zwischen Ideal und Alltagserfahrung.
Distanz zur moralischen Positionierung	Skepsis gegenüber moralischen Appellen	„Niemand hat ein Problem wenn sie die einzigen wären.“ (D01_K2_DS2_Beobachtungsprotokoll EJ, S. 5)	Ausdruck einer frühen Stufe moralischen Urteilens.
Moral im digitalen Raum	Bewertung von Verantwortung im Online-Raum	Paraphrasiert: LP: Glaubst du, dass ein Influencer-Account gut wäre? – „Ja.“ / „Nein.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 228-233)	Erkennen von Spannungsfeld zw. moralischem Inhalt und Mediencontent
Emotionale/nonverbale moralische Unsicherheit	Zögern, Äußern von Unsicherheiten	„Ich weiß irgendwie nicht, was richtig ist.“ (P04_K3_DS2_Video_K3_Klasse_2 Phase, Pos. 23)	Suche nach moralischer Orientierung, emotionale Ambivalenz.

Moralische Schüler:innenurteile zeigen sich im beforschten Unterricht als komplexe, oft ambivalente Verknüpfung von Reflexion, Skepsis und Emotion. Die beobachteten Schüler:innen erkennen moralische Werte und gesellschaftliche Verantwortungsfragen, setzen sie jedoch zum Teil noch unsicher in Beziehung zu eigenen Handlungs- und Medienerfahrungen. Diese Form der Urteilsbildung steht damit an der Schnittstelle zwischen individueller Erfahrung, ethischer Reflexion und sozialer Aushandlung.

Für den Unterricht im Fach EH eröffnet sie wichtige Lerngelegenheiten, moralische Urteilsfähigkeit zu fördern, insbesondere durch offene Gesprächsräume, partizipative Diskussionen und möglicherweise durch den Einbezug digitaler Lebenswelten.

Der Subcode *Ästhetische Urteile* [1.4 AEST-URT] umfasst Aussagen, in denen Schüler:innen das Aussehen, die Gestaltung und Farbgebung von Produkten, Verpackungen oder Getränken bewerten. Der Code wurde deduktiv angelegt und erfasst jene Bewertungen, die sich auf Gestaltungselemente und visuelle Eindrücke beziehen, unabhängig davon, ob diese positiv, negativ oder vergleichend formuliert sind. Insgesamt wurden 85 Segmente dieser Subkategorie codiert, was einem Anteil von 20 % aller Urteilsformen entspricht. Damit bilden die ästhetischen Urteile nach den sensorischen Äußerungen die zweithäufigste Urteilsform im vorläufig untersuchten Datenmaterial.

Eine Besonderheit dieser Kategorie besteht darin, dass fast alle Äußerungen aus den schriftlichen Verkostungsbögen der Schüler:innen stammen, in denen die Lernenden explizit aufgefordert wurden, das Aussehen der Getränkedosen und des Eistees zu beurteilen. Lediglich wenige mündliche Äußerungen entstammen Unterrichtsgesprächen.

Ein prototypisches Beispiel, das auch als Ankerstelle im Codierleitfaden herangezogen wurde, lautet: „Die Dose gefällt mir besser, weil sie länger ist.“ (W02_K4_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 2).

Dieses Beispiel verdeutlicht die typische Struktur ästhetischer Urteile: Sie sind subjektiv, vergleichend und auf den visuellen Gesamteindruck des Produkts bezogen. Die Mehrheit der schriftlichen Äußerungen besteht aus kurzen, affektiven Reaktionen, die unmittelbar auf das Gesehene antworten:

- Gefällt mir gut. (W02_K4_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 3)
- zu schwarz (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblätter, S. 10)
- gut (W02_K4_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 10)
- Sieht cool aus mit vielen Designs. (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 6)
- Die Verpackung schaut billiger aus. (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 8)

Diese Daten zeigen, dass visuelle Wahrnehmung eine hohe Relevanz für die Urteilsbildung bei Schüler:innen im Fachunterricht hat und sie auf ästhetische Merkmale sensibel und spontan reagieren. Adjektive wie „schön, hell, dunkel, normal, dünn, dick, cool“ werden für diese Art der vorläufigen ästhetischen Urteile von den Schüler:innen in den schriftlichen Daten verwendet. Die Urteile bleiben unbegründet und beziehen sich auf Farbe, Form und Proportion der Getränke und Dosen. Diese ästhetische Urteilsform wird geprägt vom unmittelbaren ästhetischen Eindruck, der emotional gefärbt ist, aber sprachlich einfach bleibt und damit dem entspricht, was Reichenbach und van der Meulen (2010) als nicht-beweisbare, jedoch nicht beliebige ästhetische Urteile beschreiben.

Diese Stufe der ästhetischen Wahrnehmung lässt darauf schließen, dass das Gefallen bei den Lernenden unmittelbar aus der sinnlichen Beobachtung resultiert und keine Kriterien genannt oder verglichen werden.

Ein weiterer Teil der untersuchten Segmente zeigt vergleichende Bewertungen zwischen Produkten oder Gestaltungsmerkmalen, hier genannt *vergleichende, ästhetische Urteile*. Die Schüler:innen benennen Unterschiede in Form, Farbe oder Größe und drücken daraus resultierende Präferenzen aus.

- Die orange Dose sieht gut aus, die blaue Dose schaut nicht gut aus. (W02_K4_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 4)
- Die Dose gefällt mir besser, weil sie länger ist. (W02_K4_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 3)
- Die Verpackung schaut besser aus als beim Produkt 2. (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 8)
- Die ist hoch und sieht ein bisschen besser aus. (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 10)
- Die Blaue ist für mich besser weil die Verpackung schöner ist. (sic!) (P04_K3_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 11)

- Mir gefällt die Verpackung besser, weil sie schöner aussieht. (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblätter)
- **Alexander:** Was ich besser finde, ist die Verpackung bei blau. (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 62)

Diese Urteile deuten auf eine zunehmende Differenzierungsfähigkeit hin. Die Schüler:innen vergleichen Gestaltungselemente und beginnen, visuelle Eindrücke anhand von impliziten Kriterien zu strukturieren (z. B. Form, Farbe, Designaufwand). Gleichzeitig bleiben die Urteile oft auf der Ebene der Wahrnehmung und beinhalten noch keine weiterführende Reflexion über Designabsicht oder Wirkung.

Diese vergleichenden ästhetischen Schüler:innenurteile markieren den Übergang von subjektivem Gefallen hin zu einer strukturierten ästhetischen Wahrnehmung. Die Lernenden nehmen bewusst Unterschiede wahr und bringen erste Kriterien für ästhetische Bewertungen ein.

Ein kleiner Teil der schriftlichen Äußerungen enthält explizite Begründungen oder erweiterte Kriterien für das Gefallen, sogenannte *begründete und erweiterte ästhetische Urteile*

- Es gefällt mir gut, weil die Dose schöner verziert wurde. (sic!) (W02_K4_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 1)
- Sieht cooler aus, weil es mehr Design hat. (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 6)
- Ich finde das Produkt besser, weil es besser aussieht und guten Geschmack hat. (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 10)
- Sieht sehr schön aus wegen dem Parfum. (sic!) (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblätter, S. 4)

In diesen Urteilen verbinden die Lernenden ästhetische Wahrnehmung mit sprachlich-kognitiver Begründung. Sie nennen Merkmale wie Designvielfalt, Motivwahl oder Farbe und bringen diese mit Qualität oder Aufwand in Verbindung. Manche Urteile verbinden das Visuelle mit anderen Kategorien, etwa Geschmack oder Preis („weil es besser aussieht und guten Geschmack hat“). Diese Urteile kennzeichnen den Beginn reflektierter ästhetischer Bewertung (Reichenbach & van der Meulen, 2010). Die Schüler:innen erweitern ihre Wahrnehmung um sprachliche, kognitive und evaluative Elemente, wodurch ästhetische Urteile Teil komplexerer Bewertungsprozesse werden.

Ein weiteres, eher mäßig ausgeprägtes, aber interpretativ aufschlussreiches Schema bilden *normativ, symbolische ästhetische Schüler:innenurteile*. Hier wird das Erscheinungsbild von Produktverpackung und Getränk nicht nur ästhetisch dargestellt, sondern in einem sozialen und kulturellen Kontext gedeutet.

- **Lukas:** So sieht das wie Cola aus! (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 64)
- es ist Stantart (sic!) = Minus (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 7)
- Die Verpackung schaut billiger aus. (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 8)
- Comic-mäßig, weil es eine komische Verpackung hat (sic!). (D01_K2_DS2_Produktverkostungen Scans Arbeitsblätter, S. 2)

Diese Äußerungen verdeutlichen, dass die Lernenden GestaltungsCodes nicht nur visuell wahrnehmen, sondern sie im Licht erlernter sozialer Bedeutungen (Bourdieu, 2010) interpretieren. Das

Produktdesign fungiert dabei als Träger kultureller Zuschreibungen, etwa im Sinne von „Standard“, „billig“ oder durch die Referenz auf bekannte Markenästhetiken. Solche Schüler:innenurteile markieren einen Übergang von der reinen Wahrnehmung hin zur symbolischen Bedeutungszuschreibung. Die Schüler:innen bringen ihre individuell erlebte Ästhetik mit Vorstellungen von sozialer Wertigkeit, Normalität oder Zugehörigkeit in Verbindung und reproduzieren damit kulturell geprägte Konsumästhetiken (Baßler & Drügh, 2019).

Die nachfolgende Überblickstabelle zeigt die strukturierten, ästhetischen Schüler:innenurteile im beobachteten Fachunterricht.

Tabelle 45: Erscheinungsformen ästhetischer Schüler:innenurteile im Fachunterricht Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung)

Form: Ästhetische Urteile	Schwerpunkt	Beispielzitat	Interpretation
Spontan- affektiv	kurz, subjektiv	„Gefällt mir gut.“ (W02_K4_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 3)	Ausdruck von direkter Wahrnehmung
Vergleichend	in Beziehung setzen von 2 Produkten	„Die Verpackung schaut besser aus als beim Produkt 2.“ (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 8)	erste Strukturierung durch Vergleich
Begründet	enthält begründete Zusatzkriterien	„Sieht cooler aus, weil es mehr Design hat.“ (Verkostungsprotokoll_3A_Di19112024, S. 6)	Ansatz von reflektierten Urteilen
Normativ- symbolisch	Bezug auf kulturelle/soziale Deutungen	„So sieht das wie Cola aus“! (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 64)	Ästhetik = Ausdruck sozialer Wertvorstellungen, Normalitäts- vorstellungen

Ästhetische Schüler:innenurteile erscheinen im untersuchten Material im Spektrum von spontaner Wahrnehmung über vergleichende und begründete bis hin zu symbolisch aufgeladenen Bewertungen. Sie heben hervor, dass Schüler:innen über eine intuitive ästhetische Kompetenz verfügen (Reichenbach & van der Meulen, 2010), die sich situativ und sozial entfaltet und zugleich von kulturellen Konsumästhetiken (Baßler & Drügh, 2019) beeinflusst ist. Damit wird deutlich, dass ästhetische Urteile im Fach EH nicht nur Ausdruck von Geschmack sind, sondern auch Spiegel gesellschaftlicher Deutungsmuster (Bourdieu, 2010).

Die Förderung ästhetischer Urteilskompetenz kann daher als didaktische Brücke zwischen Wahrnehmung, Sprache, Wertorientierung und Konsumkritik verstanden werden, ein zentraler Baustein auf dem Weg zu einer wissensbasierten, reflektierten Urteilskompetenz im Unterricht.

Die Subkategorie *Ernährungs- und gesundheitsbezogene Urteile* [1.5 ERN-URT] umfasst Aussagen, in denen Schüler:innen die gesundheitliche, ernährungsphysiologische oder zubereitungstechnische Qualität von Lebensmitteln, Speisen und Getränken thematisieren. Der Code wurde deduktiv angelegt und erfasst Äußerungen, die sich auf Inhaltsstoffe, Zubereitung, Gesundheit, Hygiene oder fachgerechte Arbeitsschritte beziehen. Insgesamt wurden 40 Segmente dieser Subkategorie codiert, was einem Anteil von 10 % aller Urteilsformen [1.0 Urteilsform] entspricht.

Eine Besonderheit dieses Codes ergibt sich aus der fachdidaktischen Gestaltung der Unterrichtserprobung: An einem Standort wurde der Ablauf der Unterrichtseinheit durch die Lehrperson gezielt erweitert, indem die Schüler:innen nach der fachpraktischen Zubereitung des selbst hergestellten Eistees aufgefordert wurden, das Rezept, die Zubereitung und das eigene Produkt zu beurteilen und schriftlich festzuhalten.

Diese methodische Variation führte dazu, dass die Lernenden ihre Wahrnehmungen und Bewertungen nicht nur sensorisch oder geschmacklich, sondern auch unter gesundheitlicher, fachlicher und handlungsbezogener Perspektive formulierten. Somit stammen die Beobachtungen aus mündlichen Urteilen im Verlauf des Unterrichtsgeschehens und aus schriftlichen Reflexionen in Rezeptnotizen, Beobachtungsprotokollen und den Argumentationswippen.

Es wird ersichtlich, dass *ernährungs- und gesundheitsbezogene Schüler:innenurteile* im Fachunterricht EH zwischen alltagspraktischen Erfahrungen, gesundheitsbezogenen Begründungen, prozessnahen Handlungsreflexionen und wissensbasierten Kontextbezügen oszillieren. Die Lernenden reflektieren über Zutaten, Zubereitungsweisen, Gesundheit, Nährstoffen und Nahrungsbestandteilen, Arbeitsabläufe und Nachhaltigkeit.

Die qualitative Analyse der Segmente zeigt vier Typen dieser Urteilsform, die sich nach dem jeweiligen thematischen Schwerpunkt unterscheiden:

- (1) *Gesundheitsbezogene Begründungen* (durch Lehrpersoneninitiation)
- (2) *Rezept- und Mengensteuerung – zwischen Geschmack und Gesundheit*
- (3) *Handlungs- und fachpraktische Urteile im fachpraktischen Tun*
- (4) *Wissens- und Kontextbezüge zur Ernährungslehre*

In mündlichen Schüler:innenäußerungen als auch in schriftlichen Notizen treten Gesundheitsaspekte als Bewertungsgrund explizit hervor. Diese wurden jedoch überwiegend durch Fragen und Impulse der Lehrperson angeregt:

- **Manuel:** [...] Weil wir gesund kochen. (A03_K3_DS2_Kamera 2_GA u Koje 1, Pos. 13)
- **Leo:** Gesünder. (A03_K3_DS2_Kamera 2_GA u Koje 1, Pos. 8)
- zu viel Zucker (als stärkstes, selbstformuliertes Argument auf einer Argumentationswippe) (D01_K2_DS2_Screenshot Argumentationswippe_S5)
- **LP:** Gibt es denn keinen Vorteil, wenn ich den Tee selber mache? **Thomas:** Dass nicht so viele ungesunde Sachen drin sind. **Julia:** ((ruft dazwischen)) soviel Zucker - **LP:** AH! Da ist vielleicht nicht soviel Zeug drinnen. Ja genau, dass nicht so viel Zucker ((zeigt auf Julia und

bestätigt ihre Aussage)) drinnen ist und ihr habt ja festgestellt, der schmeckt euch ja nicht, oder (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 27-30)

Diese Urteile legen eine grundlegende Gesundheitsorientierung der Schüler:innen nahe, die sich sprachlich vor allem in dichotomen und normativen Zuschreibungen wie „gesund“, „ungesund“ sowie in der wiederkehrenden Problematisierung von „Zucker“ manifestiert. Gesundheitsbezogene Kategorien fungieren dabei als kommunikative Anker im Unterrichtsgespräch und markieren erste fachsprachliche Bezugnahmen auf gesundheitliche Bewertungskriterien.

Eine der beobachteten Lehrpersonen etwa stabilisiert diese Sprache oder kognitiven Konstrukte durch didaktische Methoden wie *Revoicing* (Bär & Heinrich, 2025; O'Connor & Michaels, 1996) und Nachfragen wie in folgendem Beispiel: „LP: Gesünder? Ok. Ich habe vorher ja schon die Frage gekriegt "Können wir Zucker haben" sagt irgendjemand "Warum Zucker", der ist eh süß genug.“ (A03_K3_DS2_Kamera 2_GA u Koje 1, Pos. 9-10), was als durch die Lehrperson intendierte Impulse zur gezielten Vertiefung von Urteilsbildung betrachtet werden kann.

Hier wird deutlich, dass gesundheitsbezogene Zuschreibungen zwar auch spontan von den Schüler:innen selbst hervorgehen, aber im beobachteten Fachunterricht wesentlich häufiger auf Initiative der Lehrperson entstehen. Durch gezielte Fragen und bestätigendes Nachfragen („LP: Jetzt wollen wir aber ein gesundes Produkt einführen- Sch! Was würdet ihr verändern?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 124)) lenkt diese Lehrperson die Aufmerksamkeit auf gesundheitsbezogene Kriterien und öffnet dadurch einen Raum für Reflexion über Inhaltsstoffe und deren gesundheitsförderliche Eigenschaften.

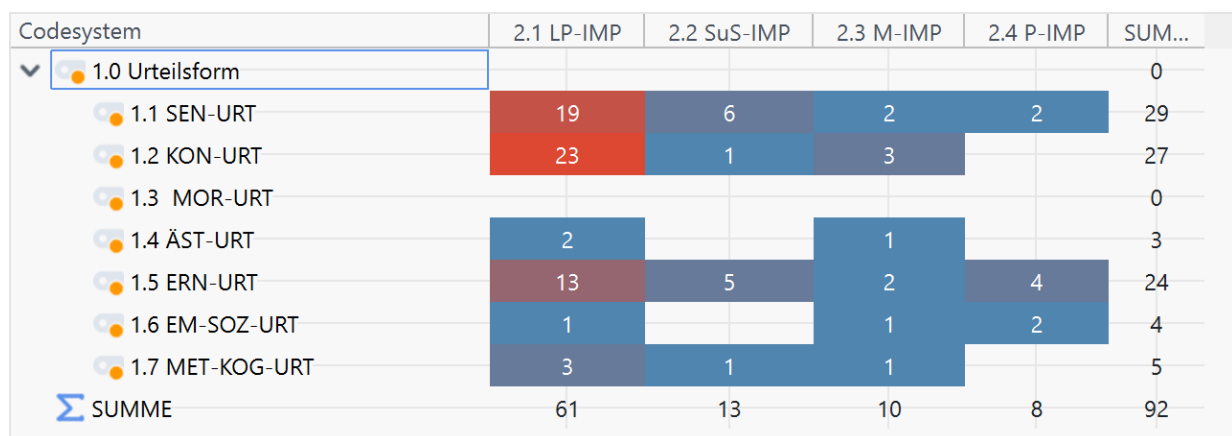


Abbildung 23: Überlappungen des Hauptcodes 1.0 „Urteilsform“ mit dem Hauptcode 2.0 „Kontext“ (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Die Code-Relations-Matrix zeigt die Häufigkeit von Überlappungen zwischen den Urteilsformen [1.0 Urteilsform] (linke Spalte) und den Kontextcodes [2.0 Kontext] zu Impulsen (oberste Zeile).

Deutlich wird, dass insbesondere sensorische [1.1 SEN-URT], konsumbezogene [1.2 KON-URT] und ernährungs- und gesundheitsbezogene Urteile [1.5 ERN-URT] häufig mit Lehrpersonen-Impulsen [2.1

LP-IMP] zusammenfallen, was auf eine starke Anleitung und Steuerung der Urteilsbildung durch die Lehrperson hindeuten könnte.

Ein Schwerpunkt der ernährungs- und gesundheitsbezogenen Schüler:innenurteile wird in jenen Phasen deutlich, in denen die Lernenden das Rezept des selbst hergestellten Eistees reflektieren und mögliche Veränderungen diskutieren. Während die Lehrperson häufig den Impuls zur Auseinandersetzung mit der Zusammensetzung und der Zuckermenge gibt, entstehen im Gespräch und in den schriftlichen Rezeptnotizen zahlreiche eigenständige Vorschläge zur Anpassung der Zutaten und Mengenverhältnisse.

- LP:** Was haben wir nicht gehabt, was im Originalrezept gewesen wäre? ((LP legt Arbeitsmaterial wieder auf den Tisch)) **Stefan:** Bisschen mehr Wasser fehlt ((Stefan nimmt noch einen Schluck und schmatzt, nickt kurz))
LP: Pfirsich oder Nektarine, das hatten wir nicht. ((LP geht zu anderem Tisch)) Also schreibt das bitte auf, was ihr verbessern würdet, wenn ihr beim nächsten Mal euren eigenen Eistee machen würdet. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 103-105)
- Lukas:** Mehr Apfelsaft.
LP: Mehr Apfelsaft. ((Zeigt mit der Hand auf Lukas)) Schreib es dazu. Mehr Zucker, mehr Apfelsaft, schreib es hin ((LP deutet auf Lukas Arbeitsblatt)). **Lukas:** Da? **LP:** Genau.
Samuel: Mehr Zucker und mehr Hefe. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 108-112)

In diesen Äußerungen werden sensorische und gesundheitsbezogene Aspekte direkt miteinander verhandelt: Die Schüler:innen beziehen sich auf Süße, Fruchtigkeit und Intensität des Geschmacks, wägen diese aber zugleich mit der Frage nach der „richtigen“ Menge ab.

Auf Nachfrage der Lehrperson entwickeln die beobachteten Schüler:innen erste Varianten, um das Getränk zu verbessern, und verbinden dabei Alltagswissen mit experimentellen Überlegungen zur Rezeptgestaltung. Besonders deutlich wird dieser Prozess, als die Lehrperson den gesundheitlichen Zielkonflikt zwischen Geschmack und Zuckerreduktion explizit anspricht:

LP: So, wenn wir jetzt eine gesunde Alternative wollen und wir sagen, wir wollen weniger Zucker als hier, wie könnten wir das machen? ((LP legt ihre Hand auf ihre Wange))

Stefan: Zucker, Zucker.

LP: Es soll süßer sein, aber wir wollen trotzdem nicht so viel Zucker haben, wie könnten wir das anstellen?

Lukas: Also einen Zuckerwürfel reingeben, Zuckerwürfel reingeben.

LP: Nur ein bisschen einen Zucker dazu, nicht zu viel. Nicht so viel wie hier ((LP deutet auf Eistee flasche)), aber trotzdem einen hinein. Ok? Was noch?

Tim ((meldet sich)): Mehr Zucker, mehr Früchte?

LP: Mehr Früchte? ((LP neigt den Kopf leicht zur Seite)) Die sind aber auch saurer, die machen das wahrscheinlich auch noch-

Lara: Vielleicht so (unv.)

LP: Vielleicht weniger Orange rein?

Stefan: Honig.

LP: Honig wäre möglich, ja. ((LP nickt Stefan zu)) Da hätte ich auch wieder Zucker, aber vielleicht eine andere Option. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 134-144)

Hier beginnen die Lernenden, alternative Lösungsstrategien zu formulieren und verschiedene Süßungsmöglichkeiten gegeneinander abzuwägen. Während „mehr Zucker“ als spontane Antwort

zunächst den sensorischen Wunsch nach Intensität ausdrückt, werden mit „Honig“ oder „Früchten“ allmählich gesundheitsbezogene Argumente eingeführt, die auf ein wachsendes Bewusstsein für Inhaltsstoffe und Alternativen schließen lassen. Diese Aushandlungsprozesse spiegeln sich auch in den schriftlichen Rezeptnotizen wider:

- Es fehlt Zucker. Weniger Teebeutel (D01_K2 u K3_DS1 u DS2_Rezeptbeurteilung_2. und 3. Klasse, S. 13)
- Man muss beachten das nicht zu viel Wasser rein. Man müsste nicht Apfel sondern Pfirsich rein. Komischer nachgeschmack. (sic!) (D01_K2 u K3_DS1 u DS2_Rezeptbeurteilung_2. und 3. Klasse, S. 11)
- Ein anderer saft mehr minze (sic!) (D01_K2 u K3_DS1 u DS2_Rezeptbeurteilung_2. und 3. Klasse, S. 1)

Solche schriftlichen Urteile dokumentieren, dass Schüler:innen im Rahmen der Unterrichtsforschung die Zubereitung als reflexive Handlung begreifen, in der Mengenverhältnisse, Zutaten und Geschmacksintensität beobachtet, erprobt und modifiziert werden.

Das Urteil entsteht damit im Wechselspiel zwischen praktischer Erfahrung und sensorischer Wahrnehmung: Während des Herstellungsprozesses erkennen die Lernenden, wie kleine Veränderungen (z. B. „mehr Wasser“, „weniger Teebeutel“) den Geschmack beeinflussen, und formulieren daraus Rückschlüsse über die „richtige“ Rezeptur.

Diese Form der rezeptgebundenen Urteilsbildung verbindet Wahrnehmung, fachpraktisches Wissen und (gesundheitsbezogene) Reflexion. Sie ist sowohl produkt- und handlungsorientiert als auch lernwirksam, da Schüler:innen das Gelernte unmittelbar auf ihr eigenes Handeln beziehen können. Die Lehrperson unterstützt diesen Prozess, indem sie gezielt Fragen stellt, gesundheitliche Aspekte einbringt und dadurch einen Reflexionsrahmen eröffnet, in dem Alltagslogik („mehr Zucker = geschmacklich besser“) mit fachlicher Perspektive („süßer, aber gesünder“) konfrontiert wird.

Diese Rezept- und Mengensteuerung repräsentiert somit eine Form praktischer Urteilskompetenz im Fachunterricht EH, bei der fachliches Wissen, sensorische Wahrnehmung und hier in im vorliegenden Material Gesundheitsbewusstsein miteinander verknüpft werden.

Während gesundheitsbezogene Urteile häufig durch Lehrpersonen-Impulse initiiert wurden, entstanden handlungsleitende und fachpraktische Urteile meist spontan im Verlauf der praktischen Tätigkeit. Die Schüler:innen reflektierten und bewerteten ihre Handlungen, Mengenverhältnisse oder Zubereitungsschritte, oft in direkter Interaktion mit anderen.

- **Thomas:** Und da schäle ich den Apfel, auf dem Brett? ((Thomas schaut LP an)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 40)
- **Simone:** ((Simone grinst und demonstriert Thomas und Philipp, wie man den Apfel richtig schält)) (unv.) mach genau so! ((Philipp und Simone erklären und zeigen Thomas die richtige Technik)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 52)
- **Julia:** Ey, kannst mir das geben? ((Julia zeigt mit der Hand auf ein Utensil)) Oha, warum gibst du in den einen sechs sieben Stück rein? ((Julia schaut empört auf die Anzahl an Eiswürfeln in Alvins Glas)) ((Alvin lächelt verlegen))

- **Thomas:** Ey, das kann- Der wollte das nur für sich selber so- (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 124-125)

Solche Schüler:innenaussagen zeigen, dass Reflexion im Tun selbst stattfindet, also in jenen Momenten, in denen die Schüler:innen unmittelbar handeln, beobachten und korrigieren oder reflektieren, eine Art *In-action*-Reflexion zu Fachpraxis (van der Donk et al., 2022).

Es verschmelzen Wahrnehmung, fachpraktische Erfahrung und Bewertung zu einer situativ eingebetteten Form von Urteilsbildung. Diese Urteile sind fachlich interessant, weil sie ein ‚gelingendes Moment‘ offenbaren: Während die Schüler:innen im Tun agieren, eröffnen sich Gelegenheiten zur spontanen Reflexionen, die kognitive, motorische und soziale Lernprozesse miteinander verbinden. In solchen Situationen entstehen Verknüpfungen zwischen Handlung, Wissen und Bewertung (Marchand, 2015), die auch für die Entwicklung von Urteilskompetenz zentral sind.

Die *ernährungs- und gesundheitsbezogenen Urteile* verdeutlichen, dass Urteilsbildung im Fachunterricht EH stark von Interaktion, Anleitung und praktischer Erfahrung geprägt ist. Lehrpersonen spielen eine entscheidende Rolle bei der Initiierung von Reflexionsprozessen, indem sie Fragen stellen, bewusste Wahrnehmung anregen und so Urteile über Gesundheit und Ernährung aktiv hervorrufen. Gleichzeitig wird in den vorliegenden Daten ersichtlich, dass Schüler:innen im praktischen Tun selbst urteilsbildende Momente erleben: Sie beobachten, vergleichen und bewerten Arbeitsschritte oder Produktveränderungen spontan und kontextbezogen.

Diese Verschränkung von Anleitung und Spontaneität bildet den Kern dieser Urteilsform. Während die Lehrperson durch gezielte Impulse einen Reflexionsraum öffnet, entstehen im praktischen Handeln zum Teil selbstgesteuerte Urteile über Mengen, Zubereitungstechniken und Geschmack. In diesen Prozessen liegt das Potenzial, Urteilsbildung als lernendes Handeln im Sinne des handlungsorientierten Unterrichts nach Angele et al. (2021, S. 302–303) zu begreifen, also als Zusammenspiel von Erfahrung, Reflexion, sozialem Moment und Perspektivenerweiterung.

Interessant in der qualitativen Auswertung ist, dass die wissensbasierte Dimension zu Sachwissen bzw. Kontextkriterien aus der Ernährungslehre, etwa zu Makronährstoffen wie Fetten oder Kohlenhydraten, nur sehr vereinzelt eine Rolle spielt: „**LP:** Drei Lebensmittelgruppen haben wir heute gemacht ((LP hilft Julia beim Erinnern)) **Julia:** F... ((Julia überlegt angestrengt und schaut an die Decke)) Fee- Fette!“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 92-93).

Gleichzeitig treten in mehreren Urteilen ökologische Aspekte auf, die fachliches Wissen über Lebensmittel, deren Saisonalität, Herkunft und Nachhaltigkeit erkennen lassen. Aussagen wie: „**Julia:** Weil es - Es ist nicht Pfirsichzeit. **Markus:** Weil es Saison ist.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 19-20) verdeutlichen, dass Schüler:innen beginnen, fachlich-ökologische Überlegungen in ihre Begründungen einzubeziehen.

In der folgenden Szene wird sichtbar, dass die Schülerin Marie fachliches Wissen über Ernährungsformen und Produktkategorien in den Diskurs über das Urteil zum Produkt einbringt. „**Marie:** Warte, das hier ist vegan und das hier nicht. Echt. Das hier ist nicht vegan? ((Marie dreht sich zu Lena um und erklärt ihr ebenfalls den Unterschied)) ((Lena zuckt unbeeindruckt mit den Schultern))“. (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 86). Maries Hinweis auf ein vegan gelabeltes Produkt, zeigt die alltagsnahe und situative Wissensaktivierung, bei der fachliche Kategorien zur Orientierung in der Bewertung des Produkts angewendet wird.

Diese Urteile erweitern den Fokus von Gesundheit und Zubereitung um eine nachhaltigkeitsorientierte Perspektive, ein Hinweis darauf, dass selbst alltagsnahe Lernsituationen (wie die fachpraktische Herstellung eines Eistees) Möglichkeiten zur wissensbasierten und reflektierten Urteilsbildung bieten. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die im Unterrichtsdaten vorliegenden Cluster zu Ernährungs- und gesundheitsbezogenen Schüler:innenurteilen.

Tabelle 46: Erscheinungsformen ernährungs- und gesundheitsbezogener Schüler:innenurteile im Fachunterricht Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung)

Form: Ernährungsbezogene Urteile	Schwerpunkt	Beispielzitat	Interpretation
Gesundheitsbezogen (initiiert)	Bezug auf Inhaltsstoffe und gesundheits- förderlichen Wert	„Dass nicht so viele ungesunde Sachen drin sind.“ (W02_K4_DS2_Video_K amera 2_Koje 1, Pos. 28)	Urteilsbildung durch geleitete Reflexion zu Gesundheits- werten
Rezept- und Mengensteuerung	Mengenverteilung	Lukas: Mehr Apfelsaft. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 108)	Aushandlung sensorischer bzw. gesundheitlicher Kriterien
Handlungs- und fachpraktisch (spontan)	Reflexion von Zubereitungs- techniken	„mach genau so“ (mach genau so! (W02_K4_DS2_Video_K amera 2_Koje 1, Pos. 52))	spontane Reflexion zu Arbeits- techniken, Produktqualität mit fachpraktischen Bezug zum erstellten Produkt
Wissens- /kontextbezogene Urteile	Ernährungslehre, Kostformen, Saisonalität	Marie: [...] das hier ist vegan und das hier nicht.(P04_K3_DS2_Vid eo_K1_Klasse Einstieg, Pos. 86)	wissensbasierte Erweiterung alltagsnaher Bewertungen

Die Analyse der 40 codierten Segmente legt nahe, dass Schüler:innen im Unterricht EH in der SEK I beginnen, ernährungs- und gesundheitsbezogene und fachpraktische Kriterien miteinander zu verknüpfen.

Während gesundheitsbezogene Urteile häufig durch Impulse der Lehrperson angeregt wurden, entstanden zum Teil neben Impulsen der Lehrkraft auch Urteile oder Argumente für Urteile als handlungs- und fachpraktische Urteile spontan im Tun, dort, wo Handlungsreflexion und Urteilskompetenz zusammenkommen.

In diesen Momenten wird sichtbar, dass Urteilsbildung im Fachunterricht weniger ein abstrakter Denkprozess ist, sondern in und durch das Handeln entsteht.

Die wenigen, aber aussagekräftigen Bezüge zu ernährungswissenschaftlichem und ökologischem Wissen (z. B. Saisonalität, Makronährstoffe) deuten zudem darauf hin, dass Lernende beginnen, fachliche, handlungsbezogene und nachhaltigkeitsorientierte Perspektiven zu verknüpfen.

Damit markiert diese Urteilsform eine frühe Form wissens- und handlungsbasierter Urteilskompetenz, die durch gezielte Impulse der Lehrperson oder des vorliegenden Materials und durch reflektiertes Tun im praktischen Kontext gefördert wird.

Der Subcode *emotional-soziale Urteile* [1.6 EM-SOZ-URT] umfasst alle Schüler:innenäußerungen, in denen Schüler:innen Bewertungen mit emotionalen und/oder sozialen Wertzuschreibungen formulieren. Der Code wurde deduktiv angelegt und orientiert sich an den Ergebnissen der Masterarbeit von Woltran (2020), als auch der fachdidaktischen Publikation von Wagner-Kerschbaumer und Angele (2023), die emotionale und soziale Dimensionen als Bestandteile von Schüler:innenurteilen im fachlichen Unterricht im Kontext von EVB beschreiben.

Die Entscheidung, die emotionale und die soziale Dimension von Schüler:innenurteilen in einer gemeinsamen Subkategorie zu erfassen, beruht sowohl auf empirischen als auch auf theoretischen Überlegungen, die im Folgenden kurz angeführt werden sollen. Einerseits treten in den Unterrichtsdaten emotionale und soziale Bewertungsformen nicht getrennt voneinander sondern verschränkt auf:

Emotionale Reaktionen entstehen in der vorliegenden Interviewstudie fast immer mit einem sozialen Bezug, etwa in Momenten des Vergleichs, der Zustimmung oder des Widerspruchs. Gleichzeitig sind soziale Bewertungen, wie Anerkennung, Beliebtheit oder Empathie, stets von positiven, affektiven Resonanzen begleitet. Das wird beispielsweise sichtbar, wenn Schüler:innen Emotionen wie Frustration oder Stolz unmittelbar auf soziale Interaktionen zeigen „(((Thomas ist über die Arbeitsgeschwindigkeit von Simone überrascht))) Ich krieg Aggressionen!“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 75) oder umgekehrt Zustimmung und Empathie emotional ausdrücken („Ich will keine Werbung, die immer kommt, wenn etwas Spannendes kommt,

das nervt mich ((schüttelt dabei den Kopf, macht einen genervten Gesichtsausdruck)).“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse 2 Phase, Pos. 39)).

Theoretisch lässt sich diese Zusammenführung durch den affektiv-relationalen Charakter von Urteilsbildung mit Nussbaums (2001) Ausführungen begründen: "[...] emotions are forms of evaluative judgment that ascribe to certain things and persons outside a person's own control great importance for the person's own flourishing." (Nussbaum, 2001, S. 22)

Ausgehend von Nussbaum sind Emotionen nicht von der sozialen Welt getrennt, sondern in sie eingebettet. Sie verweisen auf unsere sozialen Beziehungen, Werte und Bindungen, die für Menschen bedeutsam sind. Emotionen sind in Nussbaums Verständnis kognitiv, evaluative Bewertungen sozialer Realitäten, also Ausdrucksformen dessen, was uns wichtig ist und wer wir in Relation zu anderen sind (Nussbaum, 2001).

Emotionen verhalten sich also in sozialen Akten, in denen eben Anerkennung, Zugehörigkeit oder Differenz eine Rolle spielen, als zentrale Voraussetzungen für moralische oder soziale Urteilsbildung. Insgesamt wurden dieser Subkategorie 25 Segmente zugeordnet, davon 15 Segmente mit sprachlich formulierter Urteilsartikulation (mündlich oder schriftlich) sowie 10 Segmente mit nicht-sprachlicher Urteilsartikulation, die anhand von Mimik, Gestik oder Körperhaltung interpretiert wurden. Während die sprachlich formulierten Urteile überwiegend im Rahmen fachpraktischer Unterrichtsgespräche auftraten, stammen die bildbasierten Segmente auch aus Reflexionsphasen des Unterrichts. Die nicht-sprachlichen Ausdrucksformen werden im späteren Ergebniskapitel zur multimodalen Analyse gesondert behandelt.

Ein prägnantes Beispiel für ein solches Schüler:innenurteil wird in der Szene einer fachpraktischen Zubereitung, in der Emotion, sozialer Vergleich und Selbstbewertung ineinandergreifen, erkennbar:

Thomas: Herst! Die ist schon beim zweiten und ich noch beim ersten! ((Thomas ist über die Arbeitsgeschwindigkeit von Simone überrascht)) Ich krieg Aggressionen!

LP: Was du kriegst Aggressionen?

Thomas: Ich schaff das nicht, sie ist schon mit dem zweiten gleich fertig ((zeigt auf den Apfel von Simone und dann auf seinen)) ich hab nicht mal einen -

LP: Aber du wolltest ja schälen.

Thomas: Ja, ich bereue es. ((Julia lacht)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 75-79)

Diese Sequenz ist ein typisches Beispiel für ein emotional-soziales Urteil, in dem Affekt, sozialer Vergleich und reflexive Bewertung zusammenwirken. Thomas reagiert in der Szene zuerst emotional-affektiv auf seine Wahrnehmung einer Ungleichheit im Arbeitsprozess. Sein Ausdruck „Ich krieg Aggressionen“ ist dabei nicht wörtlich als Ausdruck tatsächlich sich anbahnender Wut zu verstehen, sondern als ironische Bemerkung seiner Frustration im sozialen Vergleich mit den fachpraktischen Fähigkeiten seines Peers (Simone). Die Emotion entsteht im sozialen Bezug, er sieht, dass Simone mehr Fingerfertigkeiten hat sowie rascher arbeitet und verarbeitet diese Emotion in einem unmittelbar kommunikativen Prozess. Im weiteren Verlauf der emotionalen Reaktion führt er sein Urteil aus „Ja,

ich bereue es.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 79). Er bezieht sich auf die Reue, sich für diesen Arbeitsschritt gemeldet zu haben. Damit wandelt er seine anfänglich mit Emotionen artikulierte Wahrnehmung im Kontext eines sozialen Bezugs in ein finales Urteil. Dieses Urteil ist sowohl emotional als auch sozial gerahmt.

Diese Szene zeigt so exemplarisch, dass Emotionen und soziale Wahrnehmungen nicht nur eine Randerscheinung, sondern auch als ein Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse in der Urteilsbildung verstanden werden können.

Der Affekt von Thomas fungiert als Auslöser einer Reflexion über soziale Dynamiken im Lehr-Lern-Verbund, die als Ausgangspunkt für Urteilsbildungsprozesse herangezogen werden können. Wahrnehmung, Emotionen und das soziale Umfeld können in einem produktiven Verhältnis für die Urteilsbildung bei Schüler:innen in der SEK I stehen, quasi Lernen durch Emotion und soziale Resonanz. Emotional-soziale Urteile können, aber müssen nicht, auf Fachinhalte bezogen sein, sondern können im Klassen- oder Gruppenverbund auch die Selbst- und Sozialwahrnehmung betreffen. Thomas' Äußerung „Ich bereue es“ ist zwar einerseits Ausdruck von Selbsterkenntnis aber andererseits auch Ausdruck sozialen Einordnens. Es verweist gleichermaßen auf die reflexive Qualität emotionaler bzw. sozialer Erfahrungen im Unterrichtsgeschehen und die Möglichkeit, diese als Ausgangspunkt für die Anbahnung von emotional-sozialen Vergleichsurteilen heranzuziehen.

Neben emotionalen Selbstbezügen treten in den Daten auch Urteile auf, in denen Schüler:innen soziale Zugehörigkeit und Einbettung zum Ausdruck bringen. In einer Szene zur Auseinandersetzung mit Konsumverhalten fragt die Lehrperson, wie sich die Schüler:innen fühlen würden, wenn am Schulhof alle anderen Schüler:innen ein Trendgetränk trinken würden und sie keinen Zugang dazu bekämen:

LP: Ihr seid jetzt am Schulhof und die meisten haben diese Dose Eistee mit ((LP zeigt Dose hoch)), ja? Und ihr habt einen selbstgemachten mit ((LP stellt Dose auf den Tisch und verschränkt ihre Arme)), was würdet ihr euch das denken, wenn alle mit dem herumlaufen und ihr habt etwas Anderes mit? Wie geht es dir da?

Tim: Schlecht ((Tim lässt den Kopf einige Male nach unten fallen))

LP: Warum?

Tim: Weil-

LP: Was denkst du dir? Deine Mama hat dir den jetzt mitgegeben, nur du hast den mit. Ah, Entschuldigung ((LP schüttelt den Kopf und wirft die Arme)), ((Tim streckt die Arme nach oben)) deine Mama hat dir den mitgegeben und alle anderen haben den anderen ((LP hebt die Dose hoch)).

Tim ((Tim streckt die Arme nach vorne aus)): Okay, und dann?

LP: Ja was denkst du dir da?

Tim: Schlecht! ((Tim gestikuliert empört mit seinen Händen))

((Samuel dreht sich um zu Tim)) (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 191-199)

Tims emotionaler Ausdruck („Schlecht“) und seine Körpersprache sowie seine Orientierung und Hilfesuche nach Antworten in der körperlichen Reaktion zeigen, dass soziale Differenz als emotionale Erfahrung gedeutet wird.

Seine Äußerung offenbart ein Unbehagen, das aus dem Gefühl des Andersseins entsteht. Samuel reagiert darauf mit „Was ist daran schlecht?“, wodurch ein sozialer Aushandlungsprozess zwischen Peer-Positionen beginnt, der auch im Videomaterial auf der visuellen Ebene stärker sichtbar wird. Diese Interaktion verdeutlicht, dass emotionale Urteile auch in sozialen Vergleichssituationen entstehen, also dort, wo Zugehörigkeit, Akzeptanz und Identität in Frage stehen.

Die schriftlichen Beobachtungen ergeben ein widersprüchliches Bild. Die Forschungsbeobachterin hält im Beobachtungsprotokoll fest, dass niemand aus der Klasse ein Problem damit haben dürfte, wenn sie nicht an einem Getränketrend teilnehmen dürften („Niemand in der Klasse sagt ein Problem damit zu haben, wenn sie die einzigen wären.“ (D01_K2_DS2_Beobachtungsprotokoll EJ, S. 6)).

Die Szene inkl. der dazugehörigen Beobachtung verdeutlicht eindrücklich die Spannung zwischen individuellem Empfinden und gruppennormativer Anpassung. Während Tim zunächst offen äußert, dass er sich unwohl fühlen würde, wenn er vom hypothetischen Trend ausgeschlossen wäre, kippt die Gesprächsdynamik, sobald Peers sich gegenteilig äußern. Im Verlauf des Austauschs übernehmen nahezu alle Schüler:innen die von Samuel vorgegebene Position mit der sozialen Abweichung kein Problem zu haben:

Samuel: Was ist daran schlecht?

LP: Samuel, was denkst du?

Samuel: Ja (unv.)

LP: Gut super, Lukas?

Lukas: Genauso.

LP: Ist genauso. Habt ihr damit ein Problem ((LP dreht sich zu anderer Gruppe und geht zu ihr hin))

Julia: Nein.

LP: Auch nicht? ((LP schüttel den Kopf)) Stefan?

Stefan: Auch kein Problem. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 200-208)

Der weitere Gesprächsverlauf bestätigt die Beobachtung der teilnehmenden Forschenden.

Dieses Verhalten lässt sich als soziale Angleichung an die Peer-Norm interpretieren und weist Parallelen zu von Woltran (2020) beschriebenen Mustern der konformen Urteilsbildung unter Gruppeneinfluss auf. Die nonverbalen Hinweise, etwa Tims suchender Blickkontakt zum Sitznachbarn, könnte darauf hindeuten, dass Zustimmung hier weniger Ausdruck individueller Überzeugung, sondern eher sozialer Absicherung ist.

Im Sinne Turiels (2002) kann dieses Verhalten als Ausdruck kontextabhängiger sozialer Urteilsbildung verstanden werden: Urteile entstehen in der Aushandlung zwischen sozialer Konvention, gruppendynamischem Druck und individueller Moral (Turiel, 2002, S. 87–93).

Soziale Anpassung fungiert dabei als temporäre Strategie sozialer Einordnung, nicht zwingend als Aufgabe individueller Werte.

Emotionen treten auch in Form von geteilten Reaktionen auf situative Irritationen auf, etwa in Gesprächen über Werbung oder Medieneinflüsse:

LP: Wer von euch ist für eine Einschränkung von Werbung? ((LP fragt ins Plenum))

Anton: Auf jeden Fall! ((Anton hebt die Hand)) ((Lisa hebt kurz die Hand, senkt sie aber gleich wieder))

LP: Hast du auch ein Beispiel, welche Werbung du nicht sehen möchtest?

Anton: Alle, das stört beim [Name einer Videoplattform]-Schauen. ((Anton schaut dabei auf den Muffin und steckt ihn sich nach der Antwort in den Mund))

Lisa: Ahm! ((Lisa hebt die Hand, mit dem Stift in der Hand und streicht sich mit der anderen Hand unter dem Auge)) Ich will keine Werbung, die immer kommt, wenn etwas Spannendes kommt, das nervt mich ((schüttelt dabei den Kopf, macht einen genervten Gesichtsausdruck))

Simon: ((antwortet im Hintergrund)) ja das stimmt wirklich! Genau, wenn etwas Spannendes passiert kommt einfach Werbung. (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse 2 Phase, Pos. 35-40)

Hier entsteht eine emotionale Gruppenresonanz. Anton bringt Unmut zum Ausdruck, Lisa verstärkt und bestätigt sein Urteil. Dies könnte eine emotionale Synchronisierung sein, die soziale Zustimmung signalisiert.

Das Urteil hat weniger argumentativen als affektiven Charakter, spiegelt aber dennoch eine gemeinsame mediale Alltagserfahrung wider, die im Unterricht geteilt wird.

Diese Tendenz wird auch in den schriftlichen Notizen der Unterrichtsbeobachtenden erkennbar. Sie hält handschriftlich fest, dass die Schüler:innen äußern, dass Werbung immer dann kommt, wenn etwas spannend ist („Werbung kommt immer, wenn was spannend ist. (P04_K3_DS2_Beobachtungsprotokoll SH, S. 3). Hier wird eine kollektive Wahrnehmung zu einem sozial-emotionalen Urteil sichtbar, die auf ein affektives Muster, geteilte Frustration gegenüber Werbung und -inhalten zeigt.

Emotionale und moralische Bezüge werden auch in Schüler:innenurteilen, die Zustimmung, Empathie oder moralische Werte als Begründungsgrundlage heranziehen, sichtbar.

Manuel: ((Manuel meldet sich)) Also, dass man zum Beispiel für arme Kinder spendet, oder?

LP: ((LP antwortet zögerlich)) Ok? Also was wäre da jetzt, also wenn es um Spenden geht, was wäre da der Sinn der Werbung?

Manuel: Geld.

LP: Also Geld sammeln, ok? (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2, Pos. 33-36)

Manuels Äußerung verweist auf eine gefühlte soziale Verantwortung als Bewertungsgrundlage. Er denkt Werbung in einem moralischen Bezugsrahmen und bewertet sie nicht nach Effektivität, sondern nach einem ethischen Nutzen. Solche Urteile markieren eine moralische Erweiterung sozial-emotionaler Bewertungen: Schüler:innen bringen Empathie, Fairness und Gerechtigkeit als Wertemaßstab zur Orientierung in den Diskurs mit ein.

Ein weiteres Muster der sozialen Resonanz in Urteilen veranschaulichen folgende Aussagen: „**Julia:** Neein ((Julia schüttelt verneinend den Kopf)). Ja weil Leute das probiert haben und gesagt haben „Ja das schmeckt ur gut“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 81). Julia weist auf eine kollektive Erfahrung mit sozialer Bestätigung hin als Legitimation einer Geschmacksbewertung. Das, was andere als „gut“ empfunden haben, wird selbst als gut übernommen. Beide Urteile zeigen, dass die

beobachteten Schüler:innen ihre eigene Einschätzung nicht isoliert, sondern auch in Relation zu anderen und gemeinschaftlich konstruieren oder soziale Einordnungen in ein gemeinsames Wertesystem treffen. Diese Form sozial vermittelter Zustimmung kann zugleich als Vorstufe moralisch-empathischer Orientierung verstanden werden. Sie verdeutlicht, dass Schüler:innen beginnen, soziale Signale als Maßstab für Richtigkeit oder Akzeptanz heranzuziehen.

Emotionale Urteile können auch individuelle Haltungen oder Gruppenidentitäten – also emotionale Positionierungen - ausdrücken:

LP: Es geht gar nicht darum, ob es stimmt oder nicht, sondern wie wichtig es für dich ist.

Julian: Nein für uns ist es, für uns ist es ja- Na es fühlt sich wie Kontra an, das ist das Gefühl so

((Julian deutet dabei mit der Hand zu seiner Brust))

(unv). ((Die drei SuS schauen auf die Argumente))

LP: Das ist ja noch ein starkes Argument für Werbebeschränkung, also eigentlich ist es-

Julian: Also diese Seite ist es? ((Julian deutet mit dem Finger auf die Pro-Seite))

LP: Überlegt nochmal, ob ihr bei allen Argumenten wirklich auf der richtigen Seite seid.

Stefan: Nein ((Stefan schüttelt mit dem Kopf)), (unv.) ich weiß irgendwie nicht, was richtig ist

((Stefan legt den Zettel mit dem Argument auf die Mitte der Wippe)) ((Stefan lacht dabei unsicher)) ((Stefan kippt dabei mit dem Körper nach vorne und lacht)) Das war nicht mit Absicht.

(P04_K3_DS2_Video_K3_Klasse_2 Phase, Pos. 17-23)

Julian beschreibt seine erste Haltung als ein Gefühl („Kontra“), das sich auf ein Wir-Empfinden („für uns ist es...“) stützt. Die erste Abwägung im Urteilsprozess basiert nicht auf den Argumenten, sondern auf den emotionalen Zugehörigkeiten und drückt sich auch in Sprache so aus. Solche Aussagen können die Verbindung von Selbstpositionierung in der Gruppe und sozialer Identitätsbildung hindeuten.

Die nachfolgende Überblickstabelle zur Subcodierung der emotional-sozialen Schüler:innenurteile gibt einen Überblick über die verdichteten, geclusterten Segmente.

Tabelle 47: Erscheinungsformen emotionaler und sozialer Schüler:innenurteile im Fachunterricht (Eigene Darstellung)

Form: Emotional- soziale Urteile	Schwerpunkt	Beispielzitat	Interpretation
Soziale Vergleiche	emotionale Bewertung des eigenen Handelns im sozialen Vergleich	„ich bereue es“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 79)	Emotion als Reflexionsauslöser und sozial vermitteltes Urteil
Soziale Einordnung, Peer-Urteile	affektive Reaktion auf Anderssein	„Niemand in der Klasse sagt ein Problem damit zu haben wenn sie die einzigen wären.“ (D01_K2_DS2_Beobachtungsprotokoll EJ, S. 6)	soziale Resonanz und moralische Orientierung als Begründungs- rahmen
Gruppen- resonanz & geteilte Emotion	Zustimmung, geteilte Emotion in der Peer-Gruppe	„ Lisa: Ich will keine Werbung, die immer kommt, wenn etwas Spannendes kommt, das nervt mich	Emotion als soziales Bindeglied und Gemeinschafts- erfahrung

		((schüttelt dabei den Kopf, macht einen genervten Gesichtsausdruck)) Simon: ((antwortet im Hintergrund)) ja das stimmt wirklich! Genau, wenn etwas Spannendes passiert kommt einfach Werbung.“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse 2 Phase, Pos. 39-40)	
Werte-bezüge	Fairness, Empathie, Beliebtheit	Manuel: Also, dass man zum Beispiel für arme Kinder spendet, oder? (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2, Pos. 33)	moralische Orientierung als Bewertungsgrundlage
Gefühls-sprache	Gruppengefühl und emotionale Selbstpositionierung	„ Julian: Na es fühlt sich wie Kontra an, das ist das Gefühl so ((Julian deutet dabei mit der Hand zu seiner Brust)) (P04_K3_DS2_Video_K3_Klasse_2 Phase, Pos. 18)	emotionale Urteilsbildung als Ausdruck sozialer Identität

Die über 50 codierten Bildsegmente, zu denen erste Ergebnisse im weiteren Verlauf der Arbeit noch dargestellt werden (vgl. Kap. 6.9), ergänzen die verbalen Daten um eine multimodale Perspektive: In den Bildern treten emotionale und soziale Bewertungen in Form von Mimik, Gestik und symbolischer Handlung hervor. Die affektive Dimension der Urteilsbildung wird noch fassbarer.

Diese Subkategorie der *emotional-sozialen Urteile* ist eine kleine, aber konzeptionell bedeutsame Dimension der Urteilsformen im Fachunterricht EH. Die vorliegenden, ausgewählten Unterrichtsdaten zeigen, dass Schüler:innen ihre Bewertungen häufig über emotionale Resonanz, soziale Beziehungen und sozial-moralische Orientierung strukturieren. In der Verbindung von Gefühl, Interaktion und Bewertung wird sichtbar, dass Urteilsbildung in diesem Fach immer auch emotional eingebettetes soziales Lernen ist.

Die Subkategorie *Metakognitive Urteile* [1.7 MET-KOG-URT] umfasst Äußerungen, in denen Schüler:innen über ihr eigenes Denken, Bewerten oder Entscheiden reflektieren. Diese Urteile unterscheiden sich von allen anderen Subcodes dadurch, dass sie nicht auf Inhalte oder Gegenstände (z. B. Geschmack, Gesundheit, Design, Nachhaltigkeit, Konsum) bezogen sind, sondern auf den Prozess des Urteilens selbst.

Der Code wurde induktiv aus dem Material entwickelt, da während der iterativen Inhaltsanalyse auffiel, dass einzelne Schüler:innen Momente der Selbstreflexion, Begründung oder Unsicherheit im Zusammenhang mit ihren eigenen Bewertungen äußerten. Erfasst wurden daraufhin jene Äußerungen, die auf Bewusstheit über den eigenen Denk- oder Bewertungsprozess hinweisen, etwa durch Nachfragen, Zweifel, Begründungen oder den Versuch, eine Bewertung zu rechtfertigen.

Insgesamt wurden sechs Segmente diesem Code zugeordnet (fünf verbale und ein visuelles Segment). Das entsprechend visuell markierte Segment wird in einem späteren Kapitel im Rahmen der nonverbalen Urteile nochmals aufgegriffen und dort im Zusammenhang mit metakommunikativen und gestischen Ausdrucksformen analytisch dargelegt.

Eine Bemerkung einer Schülerin, die als Ankerbeispiel im Codierleitfaden festgehalten ist, lautet: „**Lisa** ((Lisa liest die Bewertung von Lena)): Schau, das ist doch keine Bewertung "Weil es besser schmeckt." ((Lisa dreht sich zu Forschenden um und sieht sie an))“. (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 73). Hier wird erkennbar, dass Lisa nicht nur über Inhalte urteilt, sondern den Bewertungsakt selbst hinterfragt. Sie überprüft, was überhaupt als „Bewertung“ gilt und wie diese sprachlich angemessen zu formulieren ist.

In dieser Äußerung wird ein metasprachliches Bewusstsein sichtbar: Die Schülerin reflektiert den sprachlich-logischen Aufbau von Urteilen und differenziert zwischen einer bloßen Aussage und einer begründeten Bewertung.

Diese Szene verdeutlicht, dass Schüler:innen nicht nur urteilen, sondern darüber reflektieren, wie ein Urteil überhaupt formuliert oder begründet werden sollte. Damit wird ein Bewusstseinsprozess sichtbar, der auf eine höhere kognitive Ebene verweist, das Denken über das eigene Denken.

Ähnlich reagiert Julia in einer vergleichbaren Szene, als die Lehrperson sie auffordert, ihre schriftliche Begründung zu überprüfen:

Julia: Hä! Was begründet? ((Sie schlägt mit dem Stift öfter auf das Blatt)).

LP: Hast es eh begründet?

Julia: Ja hier und hier.

LP: Ja schreib dazu „siehe oben“, das kann man auch schreiben. ((Julia ergänzt die Anmerkung der LP am Zettel)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 15-18)

Julias spontane Irritation markiert den Beginn einer metakognitiven Selbstregulation: Sie prüft ihr Vorgehen, erkennt Unklarheiten und verbessert ihre Darstellung.

In beiden Fällen wird das „Wie“ des Urteilens, also Struktur, Nachvollziehbarkeit und sprachliche Angemessenheit, selbst zum Gegenstand der Reflexion.

In einer Szene äußern Schüler:innen Unsicherheit über ihre eigene Argumentation oder über die Zuordnung ihrer Meinung.

Alvin: ((Alvin liest vor)) ((LP steht neben ihm beim Tisch und schaut auf seinen Zettel herab)) ((Philipp setzt sich wieder))

LP: Ok? Bist du der Meinung, dass es so ist? ((Thomas und Philipp tuscheln miteinander))

Alvin: Nein-

LP: Ok? Wo glaubst du, gehört es hin? Eher in die Richtung Kontra? ((LP deutet mit der Hand auf die Wippe)) **Alvin:** Ja. **LP:** Es gehört in die Richtung Kontra „Wir können tun und lassen, was wir wollen, oder?“

Alvin: Ja. ((Alvin antwortet unsicher und leise)) **LP:** Glaubst du wirklich? ((LP liest die Angabe nochmals laut vor)) Aber bitte, mach! Deine Meinung! ((LP steht mit den Händen in den Hüften neben ihm)) ((Alvin steht auf und geht unsicher lächelnd zur Tafel)) ((LP folgt ihm zur Tafel))

Ich glaub nämlich eher, wenn ich dir kurz helfen darf, es geht in die Richtung „Social Media Werbung manipuliert“ ((LP deutet auf die linke Seite der Argumentationswippe)) Wenn da steht „weniger Werbung

für Lebensmittel“ dann gehört es meiner Meinung nach auf die linke Seite. ((Alvin greift sich unsicher an den Hals und richtet seine Schürze)) ((LP deutet mit der Hand auf die Wippe))

Alvin: Ja dann, Pro! ((Deutet auf die Mitte der Wippe))

LP: Ja, du kannst es ja auch, wenn du nicht unbedingt meiner Meinung bist und mich davon überzeugen möchtest, dass es auch was von der Seite hat, kannst es ja auch in die Mitte geben. ((Alvin pinnt den Zettel an die Mitte der Wippe)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 160-166)

Diese Sequenz veranschaulicht, wie Unsicherheit und Reflexion im Urteilsprozess sichtbar werden. Alvin schwankt zwischen zwei Optionen, überlegt laut und reagiert auf Rückfragen der Lehrperson mit zunehmender Selbstkorrektur.

Diese Szene verdeutlicht, wie Unsicherheit selbst zum Reflexionsimpuls wird: Alvin denkt über seine Argumentation nach, wägt Alternativen ab und versucht, seine Entscheidung zu rechtfertigen. Die Lehrperson übernimmt dabei eine aktivierende Rolle, indem sie Impulse setzt („Glaubst du wirklich?“) und so metakognitive Selbstklärung anstößt.

Ähnlich zeigt sich bei Markus und Thomas eine Auseinandersetzung mit der Form und Bedeutung der Bewertungsaufgabe:

Markus: Also sollen wir das einfach dann hinschreiben?

LP: Ja, genau, wenn du's genau liest, brauchst eigentlich nur ein Plus oder ein Minus machen, ((zeigt auf sein Arbeitsblatt)) weil, oder eine besondere Bemerkung dazu, wenn's dir ganz besonders taugt oder besonders grauslich ist, ja? ((zwei männlich gelesene Schüler sprechen über die Arbeitsaufgabe)). Das kann ja sein "Oh, sehr gut, 7 von 10, ich versteh, 10 ist die Top-Wertung, versteh - "

Thomas: Das heißt, (unv.) ich kann eine gute oder schlechte Entscheidung schreiben- (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 6-8)

Thomas greift die Aufgabenstellung metakognitiv auf: Er überprüft, was mit der Bewertungsaufgabe intendiert ist und welche Form eine Entscheidung annehmen kann. Damit reflektiert er sein eigenes Tun als bewussten Entscheidungsprozess, ein typisches Merkmal metakognitiver Auseinandersetzung. Auch die Szene mit Julia in der Argumentationsphase stellt metakognitives Denken über die Struktur und Logik von Bewertungen dar:

LP: Es gibt auch kein richtig oder falsch. Und je nachdem, wie wichtig das für euch ist, desto weiter nach außen schiebt ihr das.

Julia: Also da ist schlecht und da gut? ((Julia deutet auf die zwei Seiten der Wippe))

LP: Da ist für eine Werbebeschränkung und da ist gegen. (P04_K3_DS2_Video_K3_Klasse_2 Phase, Pos. 38-40)

Julia überprüft hier die Logik der Bewertungsdimension: Sie fragt nicht nach dem Inhalt, sondern nach der Struktur des Bewertungsraums. Das deutet auf eine bewusste Auseinandersetzung mit den Kriterien hin, entlang derer Urteile verortet werden.

Solche Fragen markieren den Übergang von inhaltlicher Orientierung zu metastruktureller Reflexion, einem Nachdenken der Lernenden über Bewertungslogik selbst.

Die im Anschluss dargestellte Überblickstabelle gibt eine verdichtete Darstellung der als metakognitiv markierten Schüler:innenurteile aus der Unterrichtsstudie wider.

Tabelle 48: Erscheinungsformen metakognitiver Schüler:innenurteile im Fachunterricht Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung)

Form: Meta-kognitive Schüler:innenurteile	Schwerpunkt	Beispielzitat	Interpretation
Unsicherheit & Aushandlung	Überprüfung des eigenen Urteils, Selbstkorrektur	„ LP: Glaubst du wirklich? [...] Alvin: Ja dann, Pro!“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 160-166)	dialogisch ausgelöste Selbsterklärung
Reflexion über Begründung	Nachdenken über Form und Logik des Urteils	„ Julia: Hä! Was begründet?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 15)	Bewusstsein über sprachlich-begründende Aspekte des Urteilens
Selbstbeobachtung	Denken über das eigene Entscheiden	„ Thomas: ich kann eine gute oder schlechte Entscheidung schreiben.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 8)	metakognitives Erfassen des eigenen Bewertungsprozesses
Metastrukturelle Reflexion	Denken über die Logik der Bewertung	„ Julia: Also da ist schlecht und da gut?“ (P04_K3_DS2_Video_K3_Klasse_2 Phase, Pos. 39)	Reflexion über Bewertungsdimensionen und Urteilsstruktur

Metakognitive Urteile treten überwiegend in interaktiven Situationen auf, ausgelöst durch Lehrpersonen-Impulse oder begleitet von diesen oder in Rückfragen und Aushandlungsprozessen mit Mitschüler:innen.

Codesystem	1.7 MET-KOG-URT	2.1 LP-IMP	2.2 SuS-IMP	2.3 M-IMP	2.4 P-IMP
1.0 Urteilsform					
1.7 MET-KOG-URT		3	1	1	

Abbildung 24: Code-Relations-Matrix: Überlappungen zwischen metakognitiven Urteilen und Kontext-Impulsen (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Die Abbildung zeigt die Überlappungen zwischen dem Code metakognitive Urteile [1.7 MET-KOG-URT] und den Kontextcodes der Kategorie 2.0 Kontext.

Es wird deutlich, dass metakognitive Urteilsäußerungen vor allem in Verbindung mit Lehrpersonen-Impulsen [2.1 LP-IMP] auftreten (3 Überlappungen), gefolgt von Material-Impulsen [2.3 M-IMP] (1 Überlappung) und einem einzelnen Fall, der durch Schüler:innen-Impuls [2.2 SuS-IMP] initiiert wurde. Überlappungen mit Peer-Impulsen [2.4 P-IMP] traten in den Daten nicht auf.

Metakognitive Urteilsäußerungen von Lernenden sind keine isolierten Reflexionen, sondern entstehen in sozialen Settings, in denen Denken, Sprache und Handlung miteinander verflochten sind.

Metakognitive Reflexion, etwa das Nachdenken über Begründungen, Bewertungslogik oder Entscheidungsformen, entstanden in den beforschten Unterrichtssettings demnach primär in angeleiteten Diskussions- und Bewertungsphasen.

Zugleich deutet das Auftreten einzelner Überschneidungen mit Material- oder Schüler:innen-Impulsen darauf hin, dass auch Aufgabenformate und Interaktionen mit Mitschüler:innen Anlässe für selbstreflexives Denken bieten können.

Die Schüler:innen überprüfen in metakognitiven Urteilen ihre eigenen Denkprozesse, hinterfragen Begründungen oder reflektieren die Struktur des Urteilens, ein Prozess, der den reflexiven Kern von Urteilskompetenz sichtbar macht.

Im Sinne Piagets (1952, zit. n. von Glaserfeld, (2011) kann dieser Prozess als reflektive Abstraktion verstanden werden: das Denken über das eigene Denken, um Kohärenz und kognitive Äquilibration herzustellen.

Turiel (2018) betont ergänzend, dass moralische und soziale Urteilsbildung zunehmend mit metakognitiven Prozessen verbunden ist. Schüler:innen lernen, eigene Perspektiven zu prüfen, Alternativen zu bedenken und die Gültigkeit ihrer Begründungen zu bewerten.

Damit markieren die metakognitiven Urteile den Übergang zu einer komplexeren Form reflexiver Urteilskompetenz. Schüler:innen beginnen, das Urteilshandeln selbst als Gegenstand des Lernens zu begreifen, sie entwickeln möglicherweise ein Bewusstsein darüber, wie und warum sie urteilen.

Diese metakognitiven Urteile sind seltener im Material vorgekommen, aber dennoch höchst informativ: Sie weisen darauf hin, dass Lernende im Alter von zehn bis vierzehn Jahren im Fachunterricht EH nicht nur auf Basis eigener Erfahrungen bewerten sondern beginnen, den Prozess des Urteilens zu reflektieren, das Zusammenspiel von Kognition, Sprache und sozialer Interaktion wird selbst zu einem Lernakt. Diese Form der Schüler:innenurteile bildet den Übergang von spontanen, inhaltsbezogenen (Vor-)Urteilen hin zu bewusster und regulierter Urteilsfähigkeit.

6.8.2 Lernkontexte in der Anbahnung von Urteilskompetenz im Fachunterricht

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die unterschiedlichen Urteilsformen der Schüler:innen im Fachunterricht EH beschrieben wurden, richtet sich der Blick nun auf die Kontexte und Rahmenbedingungen, in denen diese Urteile entstehen.

Die zweite Hauptkategorie *2.0 Kontext* fokussiert auf jene auslösenden, rahmenden, unterstützenden und begleitenden Bedingungen, die den Prozess der Urteilsbildung im Unterricht beeinflussen.

Diese Kategorie macht sichtbar, dass Urteilsprozesse nicht kontextlos stattfinden, sondern in ein komplexes Gefüge aus sozialer Interaktion, Materialität und fachdidaktischer Rahmung eingebettet sind, etwa der Auswahl von Aufgabenstellungen, Materialien und Gesprächsanlässen im Unterricht.

Der Code Kontext wurde deduktiv angelegt und umfasst insgesamt vier Subkategorien, die unterschiedliche Impulse oder Anlässe zur Urteilsbildung erfassen²³:

- Lehrpersonen-Impulse [LP-IMP]
- Schüler:innen-Impulse [SuS-IMP]
- Material-Impulse [M-IMP]
- Peer-Impulse [P-IMP] (vgl. Kap. 10.9)

Diese Subcodes erfassen, von wem oder wodurch Urteile im Unterricht angeregt werden.

Während die erste Hauptkategorie eher den fachlich-inhaltlichen Charakter der Urteilsformen beschreibt, widmet sich diese zweite Kategorie den situativen und interaktiven Bedingungen, unter denen Urteile im Fachunterricht entstehen. Damit rückt die Frage in den Fokus, welche Impulse Urteilsprozesse im Fachunterricht auslösen, begleiten oder stützen.

Urteile entstehen in der Auseinandersetzung mit der Lehrperson, durch Peer-Interaktion, durch die Arbeit mit Lernmaterialien oder aus Eigeninitiative der Schüler:innen. Diese Impulse strukturieren den Unterricht als Lernarrangement, in der Urteilskompetenz nicht als eine kontextlose Fähigkeit, sondern als kommunikativ, materiell und sozial verankertes Fakten-, Anwendungs- und Handlungswissen²⁴ sichtbar wird.

Lehrpersonen initiieren in den beobachteten Unterrichtseinheiten Urteilsprozesse etwa durch gezielte Fragen, Aufforderungen oder Bewertungen, während Schüler:innen sehr wohl auch eigenständig spontane oder reflektierte Urteile äußerten.

²³ In der zweiten Version des Codierleitfadens war zusätzlich ein Subcode „Raum-Impuls“ vorgesehen, um zu prüfen, inwiefern räumliche Bedingungen – etwa der Wechsel von Klassenräumen zu Lehr-Lernküchen – Impulse für Urteilsprozesse im Fachunterricht EH setzen. Da im videographierten Material jedoch keine eindeutig codierbaren Segmente identifiziert werden konnten, wurde der Subcode im Zuge der Analyse verworfen. Gleichwohl legen die ethnographischen Protokolle der begleitenden Unterrichtsbeobachtungen nahe, dass räumliche Veränderungen – insbesondere der Übergang von geschlossenen Unterrichtsräumen zu offeneren, handlungsorientierten Lernumgebungen – das Gefüge von Unterricht, Gruppeninteraktion und Handlungsmöglichkeiten der Schüler:innen verändern. Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass räumliche Arrangements im Fach EH potenziell bedeutsam für die Entwicklung von Urteilskompetenz sind, etwa durch veränderte Kommunikationsstrukturen, neue Materialzugänge oder soziale Gruppen-Dynamiken. Eine vertiefte empirische Untersuchung dieses Zusammenhangs war im Rahmen der vorliegenden Analyse, die sich ausschließlich auf ausgewählte videographierte Sequenzen stützt, nicht möglich, stellt jedoch ein lohnendes Feld für zukünftige Forschung dar.

²⁴ Baumgartner (1993) greift auf den philosophischen Ansatz von Gilbert Ryle (1969) zur Unterscheidung zwischen theoretischem und praktischem Wissen zurück. In dieser Tradition beschreibt er Handlungswissen als praktisches, erfahrungsbasiertes Können, das sich in tätigen Vollzügen zeigt und einen hohen Anteil impliziten Wissens aufweist. Handlungswissen stützt sich dabei auf Fakten- und Anwendungswissen, die gemeinsam die Grundlage kompetenten Handelns bilden (Baumgartner, 1993).

In bildungswissenschaftlicher Perspektive beschreiben Martens und Asbrand (2009) Handlungskompetenz als handlungspraktisches Wissen, das in sozialen, kommunikativen und materiellen Praxen entsteht und mit der dokumentarischen Methode als implizites Wissen empirisch rekonstruiert werden kann (Martens und Asbrand (2009, S. 212–213). Bohnsack et al. (2013) bezeichnen dieses implizite, milieuspezifisch geteilte Wissen nach Mannheim (2003) als konjunktives Wissen – ein erfahrungsbasiertes Orientierungswissen, das Handlungen leitet, ohne sprachlich expliziert zu sein (Bohnsack et al. (2013, S. 15).

Materialien und Peer-Interaktionen übernehmen dabei ebenso Funktionen, indem sie Urteilsbildung über Inhalte der Materialien visuell, sprachlich oder sozial anregen und begleiten.

Die folgenden Abschnitte beschreiben die vier Subcodes der Hauptkategorie *2.0 Kontext* in strukturierter Form.

Dabei wird deutlich, welche Art von Impulsen in den untersuchten Unterrichtssituationen vorherrschen, wie sie auf die Schüler:innen wirken und welche Dynamiken der Urteilsbildung daraus entstehen.

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie fachdidaktische Initiativen, spontane Schüler:innenreaktionen, Materialien und Peer-Interaktionen zusammenwirken und so die Entwicklung von Urteilskompetenz im Fachunterricht EH anbahnen.

Den Beginn der Kontextanalyse bilden die *Lehrpersonen-Impulse* [2.1 LP-IMP], die jene Unterrichtssituationen erfassen, in denen Lehrpersonen Urteilsprozesse gezielt initiieren, sprachlich strukturieren oder nonverbal unterstützen.

Die folgende Abbildung zeigt die prozentuale Verteilung der vier Subcodes der Hauptkategorie Kontext (Lehrpersonen-Impulse [2.1 LP-IMP], Schüler:innen-Impulse [2.2 SuS-IMP], Material-Impulse [2.3 M-IMP] und Peer-Impulse [2.4 P-IMP]) über die vier untersuchten Schulstandorte in Ostösterreich (B01, W02, A03, P04). Die Kästchen geben den relativen Anteil der jeweiligen Impulskategorie am gesamten Kontextvorkommen pro Standort an.

Codesystem	B01	W02	A03	P04	Codierleitfaden	SUMME
▼ 2.0 Kontext						
2.1 LP-IMP	10,3%	38,9%	7,0%	0,5%		56,8%
2.2 SuS-IMP	0,5%	10,3%	1,1%	1,1%		13,0%
2.3 M-IMP	1,6%	5,4%	1,6%	2,2%		10,8%
2.4 P-IMP	2,2%	14,1%	0,5%	2,7%		19,5%
Σ SUMME	14,6%	68,6%	10,3%	6,5%		100,0%

Abbildung 25: Hauptcode 2.0 „Kontext“ und Subcodes nach Schulstandorten (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Mit einem Anteil von 56,8 % dominiert der Subcode 2.1 LP-IMP (Lehrpersonen-Impulse) das Datenmaterial deutlich, während 2.4 P-IMP (Peer-Impulse) mit 19,5 %, 2.2 SuS-IMP (Schüler:innen-Impulse) mit 13,0 % und 2.3 M-IMP (Material-Impuls) mit 10,8 % deutlich seltener auftreten.

Zwischen den einzelnen Standorten ergeben sich Unterschiede: Am Standort W02 konzentrieren sich 68,6 % aller Impulse, wobei insbesondere die Lehrperson mit 38,9 % aller Codierungen stark handlungsleitend auftritt. In den übrigen Schulstandorten sind die Impulse gleichmäßiger über alle Subcodes verteilt, mit deutlich geringeren Anteilen lehrpersonenzentrierter Steuerung (z. B. B01: 10,3 %, A03: 7,0 %, P04: 0,5 %).

Die Verteilung verdeutlicht eine lehrpersonenzentrierte Dynamik der beobachteten Urteilsbildungsprozesse: Impulse für das Bewerten, Begründen und Entscheiden gehen in den

explorativ analysierten Unterrichtsdaten primär von der Lehrperson aus, während produkt-, schüler:innen- oder materialbezogene Anstöße ergänzend wirksam werden.

Die Analyse verdeutlicht, dass die Art und Häufigkeit der kontextuellen Urteilsimpulse standortabhängig und vor allem je nach Lernbegleitung bzw. Lehrperson und dem sozialen Gruppengefüge variiert bzw. davon abhängig ist. Lehrpersonen-Impulse dominieren dort, wo stärker instruktional strukturierter Unterricht (W02, B01, A03) durchgeführt wird, während Peer- und Material-Impulse dort dominieren, wo Lernende in kooperative oder eigenverantwortliche Lernphasen eingebunden sind (P04).

Damit verweist die Verteilung der Impulse auf unterschiedliche Unterrichtskulturen, die je eigene Gelegenheiten zur Entwicklung von Urteilskompetenz schaffen:

- An Standorten mit stark lehrpersoneninitiierten Impulsen wird Urteilen vor allem angeleitet und modelliert,
- während an Standorten mit dominanten Peer- oder Material-Impulsen reflexive und soziale Dimensionen von Urteilsbildung stärker im Vordergrund stehen.

Diese explorativen Daten verdeutlichen, dass Urteilskompetenz im Fachunterricht EH nicht nur eine individuelle Fähigkeit, sondern ein kontextuell situiertes, sozial geteiltes Handlungswissen ist, das je nach fachdidaktischem Arrangement und Schul- und Unterrichtsstruktur sowie -kultur unterschiedlich zur Entfaltung kommt.

Die beobachteten Unterschiede zwischen den vier Schulstandorten lassen sich auch durch jeweils unterschiedliche Unterrichtsarrangements und institutionelle Rahmenbedingungen erklären, die in den begleitenden ethnographischen Protokollen sowie den Vor- und Nachgesprächen mit den Lehrpersonen festgehalten wurden.

Am Standort W02 etwa ist der Unterricht stark instruktional geprägt, da dieser Schulstandort regelmäßig von Lehramtsstudierenden im Rahmen schulpraktischer Lehrveranstaltungen besucht wird. Diese übernehmen häufig den theoretischen Teil des Fachunterrichts, während die Schüler:innen im fachpraktischen Unterricht gewohnt sind, nach klaren, anleitenden Vorgaben mit der verantwortlichen Lehrperson, die eine berufsbildende Lehramtsausbildung durchlaufen hat, zu arbeiten. Entsprechend überwiegen hier die Lehrpersonen-Impulse, die Urteilsprozesse gezielt strukturieren.

Am Standort A03 ergab sich ein ähnliches Muster, das auf die Klassenführung und Unterrichtserfahrung der Lehrperson zurückgeführt werden kann. Die Lehrperson hatte im Vorgespräch auf die Größe und Dynamik der Lerngruppe hingewiesen und geäußert, dass sie aufgrund ihrer eigenen Unterrichtserfahrung freieres oder diskursives Arbeiten in so großen Gruppen (16 Schüler:innen) eher vermeidet, um eine Überforderung oder Unruhe der Lernendengruppe zu

verhindern. Die starke Präsenz lehrpersoneninitiiertter Impulse (68,4 %) spiegelt somit auch die klassenspezifischen Steuerungsbedürfnisse wider.

Im Gegensatz dazu ist der Standort P04 durch ein ganzheitlich-kooperatives Unterrichtskonzept geprägt. Die Schüler:innen arbeiten in Mehrstufenklassen mit Wochenplänen, wodurch instruktionale Formen des Unterrichts kaum vertraut sind. Das erklärt, warum hier Material- und Peer-Impulse im Vordergrund stehen: Die Lernenden sind es gewöhnt, selbstorganisiert zu arbeiten und ggf. auch eigene sachbezogene Meinungen zu bilden und zu urteilen, was sich in der deutlich höheren sozialen sowie einem aktiven Umgang mit den Materialien zeigt.

Eine besondere Situation ergab sich am Standort B01, an dem die Lehrperson die Klasse zum Zeitpunkt der Datenerhebung erstmals im fachpraktischen Unterricht unterrichtete. In den Nachgesprächen beschrieb die Lehrperson die Gruppe als leistungsmäßig heterogen.

Diese standortbezogene Betrachtung verdeutlicht, dass die Verteilung der Impulskategorien nicht allein auf methodische Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung verweist, sondern auch auf institutionelle Kontexte, Unterrichtserfahrung der Lehrperson und etablierte Lernkulturen an der Schule und im Fachunterricht zurückzuführen ist.

Damit bestätigt sich, dass Urteilskompetenz und ihre Anbahnung nicht unabhängig vom schulischen Kontext zu betrachten sind, sondern in einem wechselseitigen Verhältnis von Unterrichtsorganisation, Lehr-Lernkultur und sozialem Setting stehen.

Unterschiedliche Formen der Urteilsanbahnung verweisen auf die Bedeutung handlungsleitender fachdidaktischer Orientierungen, also jener professionellen Wissens- und Überzeugungsstrukturen, die Lehrpersonen dazu befähigen, fachlich begründete und situativ angemessene didaktische Entscheidungen zu treffen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011).

Für die Förderung von Urteilskompetenz bedeutet dies, dass Lehrpersonen lernen sollten, Impulse gezielt zu steuern und auszubalancieren: Sie sollten Urteilsbildung weder ausschließlich anleiten noch sich vollständig zurückziehen, sondern Phasen der Anleitung, des Scaffoldings und der eigenständigen Reflexion durch die Schüler:innen dynamisch miteinander verbinden.²⁵

Diese fachdidaktischen Orientierungen bilden die Grundlage eines professionellen Scaffoldings, das Lernende in die Lage versetzt, vom spontanen zum reflektierten Urteilen überzugehen.

Für die Lehrer:innenbildung bedeutet das, dass zukünftige Lehrpersonen darin unterstützt werden sollten, solche handlungsleitenden Orientierungen zu entwickeln, zu erproben und zu reflektieren –

²⁵ Erste Schritte bestehen darin, Fragen so zu formulieren, dass sie Urteilsprozesse notwendig machen, etwa indem Schüler:innen zwischen Begründungsoptionen abwägen oder Kriterien heranziehen müssen – und anschließend Pausen bewusst auszuhalten, um Raum für Überlegung, Unsicherheit und Selbstreflexion zu schaffen. Vertiefend können strukturierte Methoden (wie die Argumentationswippe beschrieben von Ciprina und Prisille (2023) oder kartenbasierte Argumentationsspiele (Goldbeck (2025) eingesetzt werden, um Urteilsbildung sichtbar, sozial geteilt und schrittweise differenzierter zu gestalten.

als Kernkompetenz professionellen fachdidaktischen Handelns zur Förderung der Urteilskompetenz im Fachunterricht Ernährung und Haushalt.

Den Beginn der strukturierenden, inhaltsanalytischen Auseinandersetzung zu kontextlichen Bedingungen der Urteilsbildung bildet die Subkategorie Lehrpersonen-Impulse [2.1 LP-IMP]. Sie umfasst jene Unterrichtssituationen, in denen Lehrpersonen Urteilsprozesse der Schüler:innen gezielt initiieren, anregen oder sprachlich strukturieren, sei es durch Fragen, Anweisungen, nonverbale Signale oder durch modellierendes Scaffolding.

In diesen Impulsen wird sichtbar, wie Lehrpersonen als fachdidaktische Akteur:innen Urteilsbildung bewusst anbahnen und begleiten können. Gleichzeitig spiegeln diese Handlungen die handlungsleitenden fachdidaktischen Orientierungen bzw. teacher-beliefs (Glaeser & Dammerer, 2023) der Lehrpersonen wider, also jene impliziten und expliziten Wissensstrukturen, die ihr (fach-)didaktisches Handeln steuern.

Die Analyse zeigt, wie Lehrpersonen Urteilskompetenz in situativen Unterrichtsmomenten anstoßen, strukturieren und unterstützen, und welche Rolle dabei Sprache, Timing und Interaktionsgestaltung spielen.

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Häufigkeit der codierten Segmente innerhalb des Hauptcodes 2.0 Kontext und seiner Subcodes über alle Schulstandorte hinweg. Insgesamt wurden 185 Textstellen diesem Hauptcode zugeordnet. Mit 57 % (n = 105) stellt der Subcode 2.1 LP-IMP (Lehrpersonen-Impuls) den größten Anteil dar, gefolgt von 2.4 P-IMP (Peer-Impuls) mit 19 % (n = 36). 2.2 SuS-IMP (Schüler:innen-Impuls) macht 13 % (n = 24) aus, während 2.3 M-IMP (Material-Impuls) mit 11 % (n = 20) am seltensten auftritt.

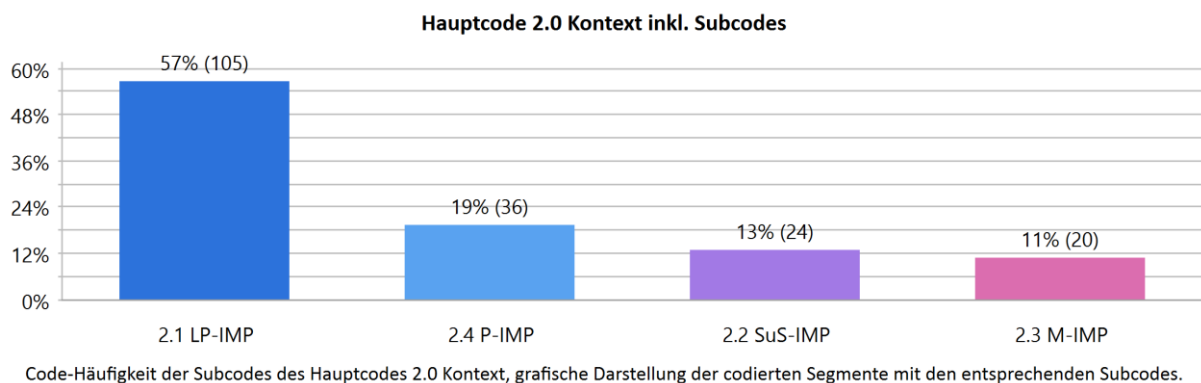


Abbildung 26: Häufigkeit der Subcodes des Hauptcodes 2.0 „Kontext“, Anzahl der codierten Segmente (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Die Verteilung verdeutlicht eine überwiegend lehrpersonenzentrierte Steuerung der untersuchten Kontexte, in denen Urteilsprozesse stattfinden.

Die starke Präsenz von Lehrpersonen-Impulsen könnte einerseits auf die konzeptionelle Ausrichtung des Lernarrangements zurückzuführen sein: Dieses wurde so gestaltet, dass die Lehrperson als strukturierende Entität innerhalb des Arrangements agiert. Andererseits könnte das Ergebnis darauf

hinweisen, dass die Lehrpersonen im Rahmen der forschungsleitenden Instruktion explizit dazu aufgefordert waren, Urteilsbildungsprozesse gezielt anzuleiten – etwa durch das Stellen von Fragen, die auf Urteile abzielen. Zugleich lässt sich daraus ableiten, dass die Lehrperson im Fachunterricht EH in dieser Altersgruppe die Funktion eines *Facilitators*²⁶ in Lernprozessen übernimmt, der Urteilsbildungsprozesse initiiert, begleitet und sprachlich unterstützt.

Die Subkategorie 2.1 *LP-IMP* (Lehrpersonen-Impulse) umfasst generell ausgewählte Unterrichtsmomente, in denen Lehrpersonen Urteilsprozesse der Schüler:innen initiieren, begleiten und strukturieren. In den vorliegenden Daten zeigt sich ein wiederkehrendes Repertoire fachdidaktischer Elemente, das sich in Anlehnung an Marchand (2015) entlang dreier miteinander verschränkter Phasen der Urteilsbildung rekonstruieren lässt: Vernetzungskompetenz, Positionierungskompetenz und Navigationskompetenz (Marchand, 2015, S. 289–302).

Diese drei Phasen markieren zugleich unterschiedliche didaktische Rollen der Lehrperson: das Initiieren, das Begleiten und das Strukturieren von Urteilsbildungsprozessen bei und mit Lernenden im beobachteten Fachunterricht.

Laut Marchand (2015) bildet die Vernetzungskompetenz die Grundlage von Urteilsbildung. Lehrpersonen unterstützen diese frühe Phase des Urteilens, indem sie Lernende dazu anregen, Erfahrungen, Vorwissen und Wahrnehmungen miteinander in Beziehung zu setzen (Marchand, 2015, S. 291–295).

Der Subcode *Lehrpersonen-Impulse* [2.1 LP-IMP] umfasste insgesamt 111 codierte Stellen und verdeutlicht damit die hohe Dichte an lehrpersonalen Handlungen, die im untersuchten Unterrichtsgeschehen Urteilsbildungsprozesse initiieren, begleiten und strukturieren. Die Impulse zeigen sich dabei überwiegend als dialogische und scaffolding-orientierte Interventionen, die sowohl fachlich-inhaltliche als auch sprachliche und reflexive Unterstützungsformate umfassen.

Die deduktive Strukturierung der Daten orientiert sich an den drei von Marchand (2015) beschriebenen Teilkompetenzen der Urteilskompetenz – Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenz – und ermöglicht eine theoriebasierte Rekonstruktion des Lehrpersonenhandelns im Urteilsbildungsprozess. Entsprechend ist das Ergebniskapitel zu den Lehrpersonen-Impulsen in drei Teilergebnisse gegliedert, die die beobachteten Interventionen der Lehrpersonen jeweils im Hinblick auf die Förderung dieser drei Teilkompetenzen analysieren.

²⁶ Der Begriff *Facilitator* wird hier dem deutschen Ausdruck Lernbegleiter:in vorgezogen, da er stärker die aktiv-ermöglichende und metakognitiv strukturierende Rolle der Lehrperson betont. Savery und Duffy (1995, S. 36) beispielsweise beschreiben den *Facilitator* als zentrale Figur im *Problem-Based Learning*, die Lernprozesse anregt, durch gezieltes Fragen vertieft, Reflexion ermöglicht und die Entwicklung selbstregulierten Denkens unterstützt. In ähnlicher Weise beschreibt Perkhofer-Czapek und Potzmann (2016, 62ff) die Lehrperson als Lernbegleiter:in, die Lernprozesse initiiert, anregt und unterstützt, wobei instruktionale und prozessorientierte Elemente miteinander ausbalanciert werden.

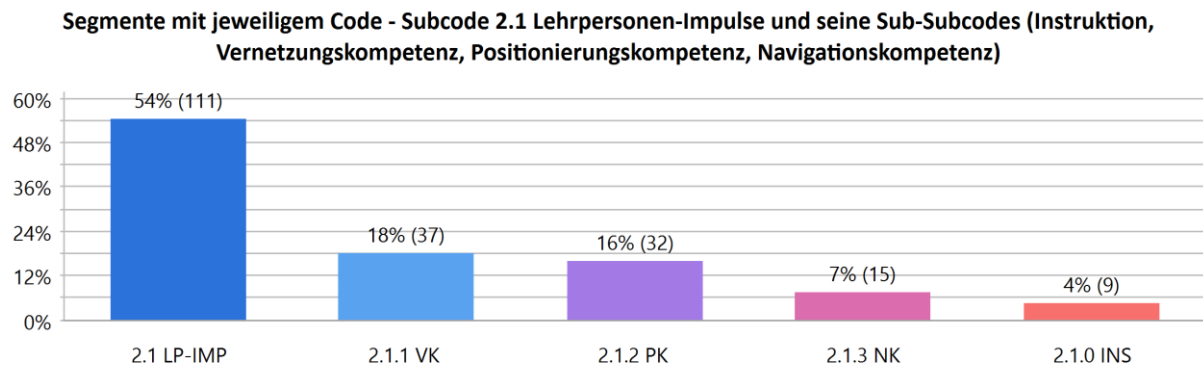


Abbildung 27: Anzahl codierter Segmente der „Lehrpersonen-Impulse“ ihrer Sub-Subcodes (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Die Abbildung zeigt auf, dass insgesamt 111 *Lehrpersonen-Impulse* im Material identifiziert wurden. Damit wird die hohe Interventionsdichte der Lehrpersonen im untersuchten Unterrichtsgeschehen sichtbar. Von diesen Impulsen konnten 84 Segmente einer der drei Teilkompetenzen der Urteilskompetenz nach Marchand zugeordnet werden: 37 der Vernetzungskompetenz (17 %) [2.1.1 VK], 32 der Positionierungskompetenz (16 %) [2.1.2 PK] und 15 der Navigationskompetenz (8 %) [2.1.3 NK], 9 Segmente (4%) wurden den Lehrpersonen-Instruktionen [2.1.0 INS] zugeordnet, die darauf abzielten, eine Grundlage der Urteilskompetenzförderung im Fachunterricht zu schaffen.

Die verbleibenden 18 Segmente wurden zwar als urteilskompetenzrelevant eingestuft, ließen sich jedoch nicht eindeutig einer der drei spezifischen Teilkompetenzen oder dem Bereich Instruktionen zuordnen. Hierbei handelt es sich überwiegend um fachpraktische, organisatorische oder unterstützende Impulse, die vor allem in der Zubereitungsphase auftraten. Diese Handlungen schaffen häufig zunächst die strukturellen und situativen Voraussetzungen, damit Urteilsbildungsprozesse überhaupt stattfinden können, etwa durch das Bereitstellen sensorischer Erfahrungen, das Etablieren eines Arbeitsrahmens oder das Stabilisieren von Aufmerksamkeit und Handlungsabläufen.

Obwohl solche Impulse im engeren Sinne nicht die Merkmale von Vernetzungs-, Positionierungs- oder Navigationskompetenz nach Marchand (2015) erfüllen, tragen sie im weiteren Sinne zur Anbahnung und Ermöglichung von Urteilskompetenz bei. Gerade im fachpraktischen Kontext des EH-Unterrichts lässt sich feststellen, dass einige der beobachteten Lehrpersonen viele dieser eher impliziten oder vorbereitenden Unterstützungsformen nutzen, um Lernende überhaupt in eine Situation zu bringen, in der bewusste Wahrnehmung, Vergleich, Bewertung oder Reflexion möglich wird.

Die oben angeführte Verteilung macht deutlich, dass die Förderung von Urteilskompetenz im beobachteten Unterricht vor allem über Vernetzungs- und Positionierungsimpulse realisiert wird, während Navigationsimpulse seltener auftreten. Dies ist fachdidaktisch plausibel, da Navigationskompetenz ein höheres Maß an kognitiver Abstraktion, Perspektivenübernahme und eigenständigem Abwägen der Lernenden (Marchand, 2015, S. 291–292) erfordert und weniger spontan sichtbar wird.

Da Vernetzungsimpulse den größten Anteil der urteilsspezifischen Lehrpersonenhandlungen ausmachen, wird im nächsten Schritt dargestellt, wie die Lehrer:innen Vernetzungskompetenz im beobachteten Fachunterricht EH fördern. Die im Folgenden dargestellten Beobachtungen lassen sich entlang von vier zentralen Impulsen strukturieren:

- Alltags- bzw. persönliche Konsumerfahrungen aufgreifen,
- fachliche Kriterien klären, sensorische Wahrnehmung strukturieren sowie
- unterschiedliche ernährungsbezogene Perspektiven verbinden.
- Abschließend wird die lehrpersonengeleitete Struktur dieser Impulse reflektiert.

Ein zentrales Element der Vernetzungsarbeit wird im Rückgriff der Lehrpersonen auf die Alltags- und Konsumerfahrungen der Schüler:innen deutlich. Bereits zu Beginn der Verkostungsphase aktiviert eine der unterrichtenden Lehrpersonen alltägliche Trinkgewohnheiten und schafft so eine lebensweltliche Anschlussfähigkeit: „**LP:** Wer trinkt denn von euch gerne Eistee von euch?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2).

Einstiegsfragen wie diese ermöglichen den Schüler:innen, ihre persönlichen Präferenzen einzubringen und erste Bezüge zum Unterrichtsthema und dem eigenen Konsumhandeln herzustellen. Anknüpfend an diese Ausgangsfrage öffnen die Fachlehrpersonen gezielt relevante, fachliche Beurteilungsdimensionen, wie etwa Geschmack, Zuckergehalt, Preis-Leistungs-Verhältnis oder Gesundheitsdiskussionen. Sie öffnen so die individuelle Erfahrungsebene mit fachlichen Kriterien, wie in etwa in der folgenden Frage einer Lehrperson im Plenum: „Ja. Findest du, dass zu viel Zucker drin ist? Ist der zu teuer für dich, der Eistee?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2). Die Lernmaterialien veranschaulichen, dass diese Art der Nachfragen dazu beitragen, dass Schüler:innen beginnen, ihre Alltagserfahrungen sprachlich zu explizieren oder in einem weiteren Schritt zu differenzieren und gleichzeitig steuert die Lehrperson, welche fachlichen Perspektiven in den Denkprozess der Schüler:innen einfließen. Ein direkt sich anschließendes Beispiel zur ökonomischen Dimension des Preis-Leistungs-Verhältnisses bzw. Konsumwissen:

LP: Nein. So Preis-Leistung, was kostet so ein Eistee? Ich habe das gar nicht im Kopf.

Julian: Siebzig Cent. **LP:** Nein. **Julian:** Doch der [Markenname]-Eistee und alle [Markenname]] und alle ((unv.)).

LP: Aber die Flasche selber, oder die Dose, die kostet schon mehr, oder?

Martin: Das sind halt zwei verschiedene. Also es gibt diesen echten, den originalen – ((blickt zu Julian))

LP: Es gibt die Eigenmarke vom [Markennamen] und die Originalen. Gut. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2)

Neben individuellen Konsumgewohnheiten bezieht die Lehrperson auch situative und gesellschaftliche Kontexte ein, um vernetztes Denken anzuregen. Dies wird besonders im Themenfeld „Werbung und Social Media“ – dem Unterrichtsthema des vorgegeben Unterrichtskonzepts – sichtbar. Auf die Frage nach ‚gesunden‘ Werbungen reagieren die Schüler:innen zunächst unsicher. Dies könnte ein Hinweis

darauf sein, dass Alltagserfahrungen zwar vorhanden, aber nicht automatisch bewusste Reflexionsgegenstände sind: „**LP:** Gibt’s eine Werbung, die du in letzter Zeit gesehen hast, die gesund ist? **Julia:** Nein, hab ich nicht.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 52-53). Durch weitere Nachfragen gelingt es der Lehrperson, die heterogenen Erfahrungen der Lernenden sichtbar zu machen und in einen gemeinsamen Reflexionsraum in der Arbeitsgruppe zu überführen. Dies zeigt sich exemplarisch, als die Lehrperson auf Social-Media-Konsum eingeht und die Schüler:innen aufzeigen, wie persönliche Kaufentscheidungen tatsächlich beeinflusst werden:

LP: Ich versteh. Also in Wahrheit ist euch Werbung nicht egal, ((Julia atmet erschrocken ein und gestikuliert mit der Hand. Sie zeigt auf Thomas und wartet auf seine Meinung)) aber ihr kriegts die Werbungen irgendwie anders oder? Also ich glaub schon, dass das da sehr über die Influencer oder tatsächlich Social Media beworben wird.

Alvin, was hast du dir das letzte Mal gekauft, was irgendein Influencer beworben hat? Gibt’s was?

Alvin: ((Alvin lächelt und überlegt, hängt lässig den Arm über die Stuhllehne)).

Julia: [Name einer gehypten Schokolade]! Pistaziencreme!

LP: He, wie war das mit den [Name einer Chipsmarke]? ((LP geht in die Knie, verdeutlicht das Beispiel))

Julia: Jaaa, das war auch- ((Julia reißt die Augen auf und lässt ein überzeugendes "Ja" heraus))

Thomas: Meine Schwester hat einmal, also ich hab keine Werbung gesehen, meine Schwester war in Melbourne und hat welche mitgebracht und hat mich probieren lassen. ((Julia redet dazwischen))

(W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 90-97)

Diese Original-Töne deuten darauf hin, dass die Lehrperson unterschiedliche Formen der Einflussnahme (Werbung vs. soziale Vorbilder) sichtbar macht und mit dem Alltagswissen der Schüler:innen zu verknüpfen versucht. Durch diese Impulse entsteht ein Lernraum, in dem mehrere Perspektiven (eigene Produktvorlieben, familiäre Erfahrungen, Online-Einflüsse) miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Auch in der fachpraktischen Phase wird die Vernetzung des Alltagswissens mit fachlichen Kriterien angeregt. So greifen Schüler:innen auf ihr teils fachliches Vorwissen zu Saisonalität und regionaler Verfügbarkeit zurück, angestoßen durch eine leitende Frage der Lehrperson:

LP: Weil wir keine Pfirsiche haben (unv.)

((Thomas nickt LP zu)) Aber woran könnte es liegen, dass wir keine Pfirsiche haben? ((LP nickt während der Frage den SuS zu))

Julia: Weil es - Es ist nicht Pfirsichzeit.

Markus: Weil es Saison ist.

LP: Ah! Es ist nicht Pfirsichzeit! ((LP zieht die Brauen hoch und bejaht die Antworten der SuS)) Wann ist denn Pfirsichzeit? ((LP blickt in die Runde))

Julia: ((Julia klatscht aufgeregt in die Hände, schaut LP an und ruft die Antwort heraus)) Sommer!

(W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 17-22)

Diese Passage verdeutlicht, dass die Lernenden bereits über alltagsbezogene bzw. zum Teil fachliche Erklärungsmuster verfügen, die durch die Lehrperson aufgegriffen und fachlich weiter präzisiert werden (Saison, regionale Verfügbarkeit).

Vor allem in den Standorten W02 und B01 ist erkennbar, dass die Lehrpersonen durchgängig in einer moderierenden, anschlussfähigen und alltagsnahen Weise Impulse setzen, die die Schüler:innen dabei unterstützen, ihre persönlichen Erfahrungen, Konsumpraktiken und Wahrnehmungen in den Urteilsbildungsprozess einzubringen.

Codesystem	Codierleitfaden	B01	W02	A03	P04	SUMME
▼ 2.0 Kontext						
▼ 2.1 LP-IMP			7,9%	0,5%		8,4%
2.1.0 INS			4,7%			4,7%
2.1.1 VK		5,2%	10,5%	3,7%		19,4%
2.1.2 PK		3,7%	11,0%	2,6%	0,5%	17,8%
2.1.3 NK		1,6%	5,2%	1,0%		7,9%
2.2 SuS-IMP		0,5%	9,9%	1,0%	1,0%	12,6%
2.3 M-IMP		1,6%	5,2%	1,6%	2,1%	10,5%
2.4 P-IMP		2,1%	13,6%	0,5%	2,6%	18,8%
Σ SUMME		14,7%	68,1%	11,0%	6,3%	100,0%

Abbildung 28: Code-Matrix-Browser des Hauptcodes 2.0 „Kontext“ nach Untersuchungsstandorten (Eigene Darstellung, erstellt mit MAXQDA 2024)

Die Grafik stellt die relative Häufigkeit der Codes in den einzelnen Dokumentgruppen dar. Diese entsprechen unterschiedlichen Schulstandorten. Die Farbintensität bildet die Abdeckung der codierten Segmente ab. Je dunkler die Zelle, desto stärker trat die jeweilige Kategorie an diesem Standort auf. Der Standort W02 weist eine besonders hohe Codierungsdichte bei Lehrpersonen-Impulsen [2.1 LP-IMP] auf. Das zeigt, dass dort viele Lernprozesse durch direkte Impulse der Lehrperson initiiert wurden, beispielsweise durch Instruktionen oder Impulse zur Vernetzung. Andere Standorte deuten dagegen auf geringere Abdeckungen hin, was auf eine stärkere Rolle von Schüler:innen-Impulsen, Peer-Interaktionen oder materialgesteuerten Impulsen schließen lässt.

Der Vernetzungsprozess entstand dabei weniger spontan in diesem Standort aus der Lerngruppe heraus, sondern wird durch gezielte Impulsgebung der Lehrperson strukturiert und angeregt, eine Beobachtung, der den initiierenden Charakter der Vernetzungskompetenz im Unterrichtsgeschehen klar herausstellt.

Lehrpersonen-Impulse bilden in den untersuchten Unterrichtseinheiten eine dominante Ressource für die Anbahnung von Vernetzungsprozessen in der Lernenden-Urteilsbildung, da sie die zentralen Ausgangspunkte schaffen, an denen Lernende Wahrnehmungen, Alltagswissen und fachliche Kriterien miteinander verbinden können.

Die Auswertung des Lehrpersonen-Impuls-Clusters dient daher zunächst dazu, jene (fach)didaktischen Muster sichtbar zu machen, mit denen die Lehrperson Vernetzungskompetenz gezielt anbahnt, gerichtet lenkt und geordnete Denkwege modelliert. Die nachfolgenden Cluster (SuS-Impulse, Peer-Impulse, Material-Impulse) zeigen anschließend, wie Lernende auf diese Impulse reagieren, wie

eigenständig sie Urteilsbildung übernehmen und welche Rolle die Unterrichtsmaterialien im Prozess der Urteilsbildung spielen.

Tabelle 49: Lehrpersonen-Impulse zur Förderung der Vernetzungskompetenz nach Marchand (2015) – Muster, O-Töne und Kontext (Eigene Darstellung)

Form: Lehrpersonen-Impulse zur Förderung der Vernetzungskompetenz	Beispielhafte Lehrpersonen-Impulse aus dem Unterrichtsmaterial	Angestoßene Vernetzungsleistung nach Marchand (2015)
Alltagswissen aktivieren	„LP: Wer trinkt denn von euch gerne Eistee von euch?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2) „LP: Da hätte ich einmal die Frage an euch, was ist eigentlich Werbung, oder was soll Werbung tun oder machen?“ (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2, Pos. 28)	Verbindung lebensweltlicher Alltagserfahrungen mit fachlich relevanten Dimensionen
Fachliche Urteilsdimensionen eröffnen	„LP: Ja. Findest du, dass zu viel Zucker drin ist? Ist der zu teuer für dich, der Eistee?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2) „LP: So Preis-Leistung, was kostet so ein Eistee?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2) „LP: Aber die Flasche selber, oder die Dose, die kostet schon mehr, oder?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2) „LP: Hat jemand eine Idee, warum wir momentan Äpfel haben und keinen Pfirsich?“ (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2, Pos. 40)	Verknüpfung der persönlichen Erfahrung mit fachlichen Kriterien der EVB
Denkwege modellieren	„LP: Ihr könnt euch erinnern, wir haben vorige Stunde eine Olivenöl-Verkostung gemacht, oder eine Ölverkostung, und so ähnlich machen wir das jetzt mit Eistee, diese Bewertung, ja?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 8) „LP: Denkt auch an den Vorteil von der Flasche, die Dose kann ich nicht mehr verschließen ((LP hebt Flasche hoch)) das kann ich wieder zumachen. An sowas denkt ihr auch bitte. Ihr wollt ja euer (unv.) nachher verkaufen.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 52)	Vorstrukturierung komplexer Wahrnehmungen zu einem systematischen Urteilsbildungsprozess

Sprachliches Scaffolding	„S1: Das schmeckt komisch. LP: So komisch. S2: Nach Alkohol schmeckt das. LP: Warte. Komisch können wir dann gleich in Wörter fassen. „(W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_GA, Pos. 2-5) „LP: Wenn ihr den Geschmack beschreibt, mit ‚gut‘ kann ich nichts anfangen. Wenn ihr jetzt zu der Mama sagt ‚Das schmeckt gut‘, warum schmeckt das heute gut und gestern nicht, oder beim vorigen Mal. Hat sie mehr Salz verwendet? Was ist von den Zutaten anders?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 61)	Transformation von subjektiven Eindrücken in argumentierbare Urteile
Vergleiche & Perspektivenwechsel	„LP: So, wenn wir jetzt eine gesunde Alternative wollen und wir sagen, wir wollen weniger Zucker als hier, wie könnten wir das machen?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 134) „LP: Nehmt euren Eistee her, und sagt mir jetzt einmal, was sind positive Eigenschaften von eurer eigenen Rezeptur, damit ich <u>den</u> kaufe, und was ist eher negativ, wo ist der andere besser?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 147)	mehrperspektivisches Denken, Einordnen in mehrere Beurteilungsdimensionen

Wie die Tabelle zu den verdichteten qualitativen Unterrichtsdaten verdeutlicht, fungieren Lehrpersonen-Impulse im Bereich der Vernetzungskompetenz als kognitive Ankerpunkte für Lernende: Sie öffnen Relevanzräume sowie fachliche Dimensionen (z. B. Zucker, Preis-Leistung, Saison), regen Wahrnehmungen an und strukturieren Vergleichsprozesse. Damit erfüllen sie jene Funktion, die Marchand dem Fundament des Urteilsbildungsprozesses zuschreibt: die Konstruktion zweckmäßiger mentaler Modelle (Marchand, 2015, S. 295).

Auf dieser Grundlage können sich Lernende zunehmend von der reinen Beschreibung und Wahrnehmung hin zu einer eigenen begründeten Bewertung bewegen. Die Weiterentwicklung markiert den Übergang zur Positionierungskompetenz nach Marchand (2015), die im nächsten Abschnitt analysiert wird. Im Fokus steht dabei, wie die Lehrpersonen argumentative Aushandlungen initiieren, Begründungsanforderungen stellen und Lernende dazu anregen, Wertvorstellungen und Entscheidungskriterien bewusst zu artikulieren.

Die ausgewerteten Unterrichtsdaten veranschaulichen, dass eine Lehrperson eine Vielzahl an Impulsen setzen kann, die darauf abzielen, Schüler:innen zu einer begründeten eigenen Position zu

führen. Während die Vernetzungskompetenz vor allem kognitive Aktivierung und Verknüpfung von Wissen adressiert, verdeutlichen die hier analysierten Unterrichtssequenzen, wie die Lehrpersonen Begründungsverpflichtungen herstellen, Urteile explizieren lassen und die Lernenden in argumentatives Aushandeln begleiten.

Marchand definiert Positionierungskompetenz als die Fähigkeit, eigene Werte, Präferenzen und Kriterien zu erkennen, abzuwägen und in argumentativ begründeter Form zu vertreten (Marchand, 2015, S. 297). Auch diese Elemente werden in den Videotranskripten der ausgewählten Unterrichtsbeobachtungen sichtbar. Die Lehrpersonen fordern Begründungen ein, hinterfragen vorläufige Lernendenurteile oder Oberflächenurteile, strukturieren deren Auswahlprozesse und führen die Lernenden in soziale Vergleichs- und Aushandlungssituationen.

Im Folgenden werden zentrale Impulse der Lehrpersonen im Kontext der Positionierungskompetenz nach Marchand (2015) dargestellt, die in den Daten wiederkehrend auftreten und mit Original-Tönen unterlegt.

Aufbauend auf den zuvor vernetzten Wissens-elementen fordern die Lehrpersonen die Schüler:innen im nächsten Schritt der Urteilsbildung zunehmend dazu auf, eigene Urteile zu formulieren und diese argumentativ zu begründen. Dadurch wird Positionierungskompetenz angebahnt (Marchand, 2015, S. 297).

Charakteristisch für die beobachteten Unterrichtssequenzen ist, dass die Lehrpersonen immer wieder Begründungen von ihren Schüler:innen einfordern und damit die bloße Beschreibung von Eindrücken in argumentativ gestützte Bewertungen überführen lassen. So greift eine Lehrperson in einem Fachunterricht beispielsweise das Urteil eines Schülers zum Zucker- und Koffeingehalt eines Getränks auf und fordert explizit ein: „**LP:** Zu viel Zucker, zu viel Koffein und zu teuer - **Julian:** Ja. **LP:** Stimmt du dem zu? ((Julian senkt die Hand, verschränkt die Arme.))“. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2).

Durch diese direkte Nachfrage der Lehrperson wird der männlich gelesene Schüler aufgefordert, sich zu positionieren, nicht nur mitzuschwingen, sondern ein eigenes verbal Urteil kenntlich zu machen.

Dieser Impuls zieht sich durch weitere Szenen der unterrichtlichen Beobachtung. Immer wieder verlangen die Lehrpersonen proaktiv, dass Urteile nicht als Geschmacksäußerung stehen bleiben, sondern von den Lernenden begründet werden: „**LP:** Warum schmeckt dir der eigene Eistee besser?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 58) oder „**LP:** Na dann schreibe hin, warum. ((LP wird lauter und spricht zur gesamten Klasse)) So! Damit ihr das nicht falsch versteht, noch einmal herhören. Ich möchte da nicht sehen, wie die Verpackung ist ((LP deutet auf die Tafel)), sondern warum euch die Verpackung jeweils besser oder nicht so gut gefällt.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 30-32)

Interessant dabei ist, dass die Lehrpersonen nicht nur den Begründungsakt selbst einfordern, sondern die Qualität der Begründungen steigern, indem sie sprachlich-argumentative Präzisierungen erbitten:

„**LP:** Warum schmeckt dir der eigene Eistee besser? **Samuel:** Weil der (unv.) **LP:** Ist der Geschmack intensiver- Noch präziser erklären“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 58-60).

Dadurch modelliert die Lehrperson Kriterienbewusstsein und verdeutlicht, dass Positionierungen nicht aus Gefallen entstehen, sondern aus nachvollziehbaren, argumentativ anschlussfähigen Abwägungen. Ein weiteres charakteristisches Muster ist die Integration sozialer Aushandlung, die Positionierung im Klassenverband sichtbar macht. Wenn die Lehrperson fragt: „Welcher Eistee schmeckt euch besser? Der oder der?“ ((LP zeigt Eisteeverpackungen hoch)) (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 89)), wird deutlich, wie divergierende Lerner:innenurteile im sozialen Raum sind. Lernende erfahren, dass Bewertungen nicht einheitlich ausfallen müssen und dass eine eigene Position dann Bestand hat, wenn sie argumentativ tragfähig ist. Dieses soziale Sichtbarmachen schafft ein Lernumfeld, in dem Positionierung nicht nur individuell, sondern relational erfahrbar wird. Im Sinne Turiels, der moralische und soziale Urteile grundsätzlich als Produkte sozialer Interaktionen und kontextgebundener Erfahrungen beschreibt (Turiel, 2002, 2018), lassen sich diese Aushandlungsprozesse als zentrale Lerngelegenheiten für die Entwicklung von Urteilskompetenz verstehen.

Die Lehrpersonen steuern Positionierungsprozesse zudem durch eine wertorientierende Rahmung. Indem sie Fragen nach Zuckergehalt, Preis-Leistung, Gesundheit oder Verpackung aufwerfen (z. B. „**LP:** Zu viel Zucker, zu viel Koffein und zu teuer – **Julian:** Ja. **LP:** Stimmst du dem zu?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2)), machen sie normative Kriterien explizit, an denen die Lernenden ihre Urteile im Sinne des Orientierungswissens nach Angele et al. (2021, S. 502) ausrichten können.

Die Lehrpersonen verknüpfen damit die zuvor aufgebaute Vernetzungskompetenz (z. B. Wissen über Zutaten, Preis, Geschmack, ökologische Aspekte wie Saisonalität) mit moralischen und alltagspraktischen Perspektiven, die für Positionierungen notwendig sind.

Besonders deutlich wird die Förderung von Positionierungskompetenz beim Umgang mit Unsicherheit. Die Lehrpersonen lassen ambivalente Positionen zu, fordern jedoch eine Entscheidung ein: „**LP:** [...] bist du der Meinung, dass es so ist?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 110)

Wenn ein:e Schüler:in unsicher bleibt, navigieren sie weiter: „**LP:** Glaubst du, dass dann wirklich alle so tolle [Name einer Sportmarke]-Schuhe an hätten oder so?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 124) oder „**LP:** Bist du dieser Meinung? Ist das für dich ein Argument, dass du sagst ‚ja, bin ich der Meinung‘?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 43). Indem Unsicherheiten nicht eliminiert, sondern thematisiert werden, entsteht ein Raum für *echte* fachliche Urteilsbildung, in dem Argumente von Lernenden erst geprüft und reflektiert werden müssen.

Auch lebensweltliche Beispiele dienen als Brücke zur Positionierung. Die Lehrpersonen erfragen immer wieder, analog zur Vernetzungskompetenz, persönliche Erfahrungen: „**LP:** Wann hast du das letzte Mal von deinem Papa was erbettelt?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 139) oder „**LP:** [...] was hast du dir das letzte Mal gekauft, was irgendein Influencer beworben hat? Gibt’s was?“

(W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 91). Solche Impulse führen dazu, dass Lernende ihre Position nicht abstrakt, sondern anhand eigener Konsumerfahrungen begründen, ein zentrales Merkmal authentischer Positionierung nach Marchand (2015). Gleichzeitig zeigt sich hier die Notwendigkeit einer sensiblen Moderation durch die Lehrperson, da lebensweltliche Bezüge auch persönliche bzw. private Erfahrungsbereiche der Lernenden berühren können.

In einigen Sequenzen drückt sich zudem besonders deutlich das Spannungsfeld zwischen Lehrpersonen-Steuerung und eigenständiger Urteilsbildung aus. Beispielsweise, wenn eine Lehrperson versucht, Lernende stärker in Richtung einer bestimmten Position zu bewegen („LP: Ich glaub nämlich eher, wenn ich dir kurz helfen darf, es geht in die Richtung ‚Social Media Werbung manipuliert‘“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 164). Auch diese Fundstellen sind für die qualitative Auseinandersetzung mit unterrichtlich-fachlicher Urteilskompetenz bedeutsam, da sie verdeutlichen, wie anspruchsvoll es ist, Positionierungskompetenz individuell zu fördern, ohne Positionen normativ vorzugeben, ein klassisches Dilemma in der EVB.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass die Lehrpersonen eine Vielzahl an verschiedenen Impulsen setzen, die Positionierungsprozesse in der Urteilsbildung strukturieren: Begründungsverpflichtungen, sprachliches *Scaffolding*, soziale Aushandlung, normative Rahmung, der Umgang mit Unsicherheiten und lebensweltliche Kontextualisierung. Diese Impulse wirken weniger isoliert, sondern greifen im Unterrichtsgeschehen stark ineinander und bilden in ihrer Gesamtheit die Grundlage dafür, dass Schüler:innen erste Schritte hin zu begründeten Urteilen machen können.

Im Anschluss fasst die Tabelle die zentralen Impulsmuster zur Förderung von Positionierungskompetenz zusammen, verknüpft mit exemplarischen O-Tönen aus der Videographie.

Tabelle 50: Lehrpersonen-Impulse zur Förderung der Positionierungskompetenz nach Marchand (2015) – Muster, O-Töne und Kontext (Eigene Darstellung)

Form: Lehrpersonen-Impulse zur Förderung der Positionierungskompetenz	Beispielhafte Lehrpersonen-Impulse aus dem Unterrichtsmaterial	Angestoßene Positionierungsleistungen nach Marchand (2015)
Einfordern von Begründungen	„LP: Warum schmeckt dir der eigene Eistee besser?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 58) „LP: Warum schmeckt dir der eigene Eistee besser?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 58)	Förderung von begründeten Urteilen (Warum-Fragen)
Kriterien explizieren	„LP: Zu viel Zucker, zu viel Koffein und zu teuer - Julian: Ja. LP: Stimmst du dem zu?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2)	Wertorientierung sichtbar machen (Dimensionen der EVB)

	„LP: Naja, es hat ja auch Zutaten gekostet, aber ist sicher billiger“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 87)	
Sprachliche Unterstützung	„LP: Damit ihr das nicht falsch versteht, noch einmal herhören. Ich möchte da nicht sehen, wie die Verpackung ist ((LP deutet auf die Tafel)), sondern warum euch die Verpackung jeweils besser oder nicht so gut gefällt. Samuel: Sieht viel schöner aus. LP: Warum? ((LP nickt Samuel fragend zu))“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 32-34)	strukturierte und kohärente Argumente
Soziales Aushandeln	„LP: Warum hat das jeder gekauft?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 127) „LP: So, wer ist für <u>den</u> ? Aufzeigen“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 93)	Pluralität von Positionen erfahrbar machen
Einfordern der Zuweisung zu einer Position	„LP: Ok. Wo gehört das jetzt deiner Meinung nach hin. (Arbeit mit der Argumentationswippe)“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 45)	Klarheit und argumentative Standpunkte
Umgang mit Unsicherheit	„LP: Du kannst auch nein sagen, weißt eh, das ist deine freie Meinung.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 106)	kritische Reflexivität
Lebenswelt einbeziehen	„LP: Sieht man auf Social Media immer, ob es Werbung ist oder nicht? ((Die SuS murmeln)) Wird das immer gekennzeichnet? Leo: Nein. Alexander: Ja. Simon: Nein nicht immer, aber manchmal. Alexander: Fast immer.“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 109-114)	authentische Begründungspraxis
Normativ-ethische Impulsfragen stellen	„ Manuel: Also, dass man zum Beispiel für arme Kinder spendet, oder? LP: ((LP antwortet zögerlich)) Ok? Also was wäre da jetzt, also wenn es um Spenden geht, was wäre da der Sinn der Werbung? Manuel: Geld. LP: Also Geld sammeln, ok?“ (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2, Pos. 33-36)	moralische und wertebasierte Urteile

Die in der Tabelle zusammengefassten Impulse verdeutlichen, wie die Lehrpersonen in den beobachteten Unterrichtseinheiten Positionierungsprozesse sprachlich, sozial und inhaltlich unterstützt haben. Gleichzeitig legen die qualitativen Daten nahe, dass Positionierung im Unterricht nicht das Endziel, sondern ein Zwischenstand im Urteilsprozess darstellt.

Daran anschließend rückt nun jene Kompetenz in den Fokus, die Lernende befähigt, über die eigene Haltung hinauszugehen, Alternativen zu entwickeln und Zielkonflikte auszuhandeln: die Navigationskompetenz (Marchand, 2015, S. 299).

Während die Lehrpersonen in den Bereichen der Vernetzungs- und Positionierungskompetenz verschiedene Impulse setzten, ergibt die Analyse der Navigationskompetenz ein anderes Bild: Navigative Prozesse entstehen im vorliegenden Datenmaterial überwiegend nicht durch gezielte Lehrpersonen-Impulse, sondern entwickeln sich situativ aus den Äußerungen der Schüler:innen, im Klassenverband oder durch das Material. Dies entspricht der theoretischen Annahme Marchands (2015), dass Navigationskompetenz ein besonders anspruchsvoller Schritt der Urteilsbildung ist, der über reine Stellungnahmen hinausgeht und nur dann sichtbar wird, wenn Lernende beginnen, Handlungsoptionen zu generieren, Folgen abzuwägen und Zielkonflikte zu bearbeiten (Marchand, 2015, S. 299).

Im Unterrichtsverlauf finden sich dafür einige wenige Anknüpfungspunkte. So fordert eine Lehrperson die Schüler:innen etwa dazu auf, ihre eigene Rezeptur zu optimieren („Da schreibt ihr jetzt bitte hin, was würdet ihr an eurer eigenen Rezeptur noch ändern.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 103), woraufhin Lernende eigenständig Veränderungsvorschläge formulieren (z. B. „**Stefan**: Bisschen mehr Wasser fehlt.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 104).

Auch im Kontext einer Aufgabe zu Werbung treten erste Elemente der Navigationskompetenz zutage: Die Aufforderung, ein „gesundes Produkt“ zu bewerben, eröffnet ein Feld möglicher Handlungsweisen, das die Schüler:innen durch eigene Ideen („Werbung machen“) zu füllen beginnen:

LP: [...] wir wollen jetzt für die Schule eine Werbung machen, dass wir einfach gesündere Produkte trinken ((LP gestikuliert mit der Faust, greift sich mit dem Finger an die Nase)), nicht mehr den Eistee da von unserem Automaten, sondern, dass wir uns selber Getränke zubereiten mit wenig Zucker, die gesünder sind, wo wir nachhaltig auf die Verpackung schauen. Wie könnten, wir das bewerben? (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 213)

Ansätze von Argumentation im Kontext der Navigationskompetenz nach Marchand (2015) entstehen vor allem dort, wo Lernende zwischen verschiedenen Alternativen abwägen oder Zielkonflikte erkennen. Dies zeigt sich etwa in Thomas' Reflexion, dass der Kauf einer Spielkonsole „eigentlich unnötig“ sei, weil er „genauso rausgehen“ könne:

Thomas: Sagen wir ich bekomme zum Beispiel eine Werbung von einer [Name einer Spielkonsole], zum Beispiel, ich seh jetzt die Werbung und frag meine Mutter, ob ich sie haben darf, aber es ist eigentlich unnötig, weil ich kann genauso rausgehen und irgendwas draußen machen. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 39)

oder in den Diskussionen um Produktwerbung, in denen Schüler:innen indirekt Trade-Offs (Marchand, 2015, S. 299) zwischen Authentizität, Popularität und ökonomischen Interessen ansprechen:

LP: Zurück zu den zwei Influencern, du hast gesagt wir können die Werbung weglassen?

Simone: Ja.

LP: Ok? Auf welcher Seite wär das? ((LP deutet mit dem Zeigefinger auf die Argumentationswippe))
Eher in die Richtung, man muss die Jugendlichen schützen oder Richtung, wir sollen tun und lassen, was wir wollen?

Simone: ((Zeigt mit ihrem Arbeitsblatt auf die Wippe)) Das! (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 129-132)

Diese Passagen verdeutlichen, dass Navigationskompetenz im untersuchten Unterricht primär als Schüler:innenhandlung sichtbar wird. Die Rolle der Lehrperson besteht in den beobachteten Sequenzen im Moderieren, Nachfragen oder leicht strukturierenden Nachjustieren, etwa wenn nach der plausibelsten Position auf der Wippe gefragt wird (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 129-132).

Ein expliziter Lehrpersonenfokus auf das Entwickeln und Abwägen von Handlungsoptionen – wie es Marchand (2015) für die Navigationskompetenz beschreibt – ist dagegen kaum erkennbar.

Insgesamt legen die ausgewählten, unterrichtlichen Videodaten nahe, dass Navigationskompetenz im untersuchten Setting nicht systematisch durch die Lehrpersonen gefördert, sondern eher implizit ermöglicht wird. Eine vertiefte Betrachtung der Schüler:innen-Impulse, Peer-Impulse und Material-Impulse könnte hier weitere aufschlussreiche Muster offenlegen, da die navigativen Elemente des Urteilsprozesses eher von den Lernenden ausgehen als von der Lehrperson gesteuert werden.

Tabelle 51: Lehrpersonen-Impulse zur Förderung der Navigationskompetenz nach Marchand (2015) – Muster, O-Töne und Kontext (Eigene Darstellung)

Form: Lehrpersonen-Impulse zur Förderung der Navigationskompetenz	Beispielhafte Lehrpersonen-Impulse aus dem Unterrichtsmaterial	Angestoßene Navigationsleistungen nach Marchand (2015)
Rezept- und/oder Produktvariationen anstoßen	„LP: was würdet ihr an eurer eigenen Rezeptur noch ändern.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 103)	Optionen und Alternativen entwickeln
Entscheidungen im Gesundheits- und /oder Konsumkontext thematisieren	„LP: Jetzt wollen wir aber ein gesundes Produkt einführen- Sch! Was würdet ihr verändern?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 124)	einfaches Abwägen zwischen verschiedenen Kriterien (gesund vs. schmeckt)
Kommunikations- und/oder Werbestrategien eröffnen	„LP: Wie würdet ihr euer Produkt jetzt bewerben?“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 213)	Planen eines Handlungspfads (Werbestrategien = Option)
Einflüsse auf Entscheidungen bewusst machen	„LP: wie bist du auf die [Name einer gehypten Schokolade] gekommen?“	Reflexionsräume externer Einflussfaktoren öffnen (soziale Navigation)

	(W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 80)	
Widersprüche, Grenzen und Unsicherheiten ansprechen	„LP: Ok, dann bist du jetzt ganz vernünftig, ((Thomas verschränkt beide Hände hinter dem Kopf)) aber was ist zum Beispiel schlecht an der [Name einer Spielkonsole], die du schon hast?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 40)	Zielkonflikte sichtbar machen (Freiheit vs. Manipulation)
Diskursräume öffnen	„LP: Ihr könnt auch sehrwohl Kommentare dafür und dagegen schreiben,“ (A03_K3_DS2_Kamera 2_GA u Koje 1, Pos. 29)	Bewegung zw. Alternativen (ohne Tiefen)

Die gebündelte Übersicht in der Tabelle legt nahe, dass die Lehrpersonen im beobachteten unterrichtlichen Setting nur vereinzelte Impulse setzen, die Kernelemente der Navigationskompetenz nach Marchand (2015) berühren. Tiefgreifende Navigationsprozesse, wie das systematische Durchspielen von Zielkonflikten oder die Konstruktion von *Trade-Offs*, treten dagegen kaum auf. Navigative Leistungen entstehen daher überwiegend schüler:innenseitig, kaum aber durch gezielte fachdidaktische Steuerung.

Neben den inhaltlich-argumentativen Impulsen, die auf die Förderung der Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenz (Marchand, 2015) abzielen, treten im Unterricht zahlreiche Instruktionen der Lehrperson auf, die primär der Organisation, Strukturierung und Sicherung der fachpraktischen Arbeitsschritte dienen. Diese Anweisungen sind nicht unmittelbar der Urteilsbildung zuzuordnen, bilden jedoch den fachdidaktischen Rahmen, in dem die Lernenden ihre sensorischen Erfahrungen sammeln, Produkte herstellen und anschließend bewerten können. Instruktionen dieser Art schaffen Verfahrenssicherheit, reduzieren Unsicherheiten im Arbeitsprozess und ermöglichen überhaupt erst jene Handlungssituationen, die zur Urteilsbildung genutzt werden. Typisch ist hierbei eine hohe Dichte an arbeitspraktischen, prozeduralen und materialspezifischen Hinweisen. So strukturiert diese Lehrperson etwa die Vorbereitungsschritte der Verkostung und Zubereitung sehr deutlich und direktiv: „Da zwei Äpfel schälen, da zwei Äpfel schälen, da zwei Mal Wasser in die Krüge, Teebeutel hinein, Apfelsaft dazu, abmessen ((hebt Messbecher in die Luft))“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 34), oder sie weist Materialien zu und zeigt Arbeitswege auf: „LP: Zwei Schäler, ihr braucht ein Messer und ein Brett ((LP bereitet Arbeitsplatz vor und platziert die Utensilien auf der Koje)) So, einmal hier-“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 39).

Die Instruktionen beinhalten häufig auch konkrete Demonstrationen, wenn die Lehrperson Arbeitsschritte vormacht, z. B. „LP: Machst vielleicht einen Knopf hinein da, einen Knopf hinein.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 49) oder „Schneiden kannst du, in kleine schöne Würfel. Da, ich hab’s dir schon, da nimm das bitte.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 103)

Diese Impulse besitzen einen klar anleitenden Charakter und dienen der Sicherstellung, dass Produkte fachgerecht hergestellt werden. Gleichzeitig wirken sie als implizite Ermöglichungsbedingungen für Urteilsprozesse: Erst durch ein strukturiertes, gelingendes Vorgehen beim Schälen, Schneiden, Abmessen oder Mischen werden fachpraktische und später auch sensorische Erfahrungen möglich, die später bewertet und begründet werden. Damit fungieren Instruktionen zwar nicht als Kernbestandteil der Urteilskompetenz nach Marchand (2015), aber als unterstützende Prozessimpulse, die Lerngelegenheiten schaffen und stabilisieren.

Tabelle 52: Instruktionale Lehrpersonen-Impulse als Grundlage der Förderung von Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)

Form: Instruktion als Basis der Förderung der Urteilskompetenz	Beispielhafte Lehrpersonen-Impulse aus dem Unterrichtsmaterial	Fachdidaktische Funktion im Urteilskontext
Strukturierung und Organisation von Arbeitsprozessen	„LP: Ok, das heißt, ihr wisst Bescheid. ((LP klatscht in die Hände und zeigt auf die Utensilien)) Da zwei Äpfel schälen, da zwei Äpfel schälen, da zwei Mal Wasser in die Krüge, Teebeutel hinein, Apfelsaft dazu, abmessen ((hebt Messbecher in die Luft)). ((Die SuS beginnen die Utensilien zu nehmen und die Arbeitsaufgaben vorzubereiten, während die LP instruiert)) Dann brauche ich jemanden, der mir die Gläser chic macht.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 34)	Herstellung eines klaren Arbeitsablaufs, schafft die praktischen Voraussetzungen f. sensorische Erfahrungen, die später beurteilt werden können
Demonstration und Begleitung fachpraktischer Techniken	„LP: Jetzt nimmst du dir noch ein Brett und ein Messer und schneidest diese zwei Zitronen in Scheiben, ok? Zwei Zitronen in Scheiben und dann machen wir so coole Dekorationen ok? Julia: Ja, ja, ja - LP: Mithilfe von den - ((LP zeigt auf Strohhalme)) Den hier und dann - ((wird von Markus unterbrochen))“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 53)	modelliert fachgerechtes Vorgehen, unterstützt Sicherheit und Qualität von Arbeitsschritten, ermöglicht valide Vergleichs- und Bewertungsergebnisse
Feinsteuerung und situative Unterstützung bei Unsicherheiten	„LP: Du kannst gerne waschen, aber nur die Hälfte davon.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 96)	feinjustiert Arbeitsschritte, klärt Missverständnisse und reduziert Überforderung der SuS, stabilisiert den Prozess und verhindert Fehler, die die späteren Urteile beeinträchtigen könnten

Im Gegensatz zu den stark lehrpersonengeleiteten Impulsen zur Anbahnung von Urteilsprozessen lassen die Daten erkennen, dass Schüler:innen selbst nur vereinzelt, aber dennoch deutlich identifizierbar Impulse zur Urteilsbildung setzen. Diese Impulse lassen sich – entsprechend Marchands Dreiteilung (Vernetzungs-, Positionierungs- und Navigationskompetenz, (Marchand, 2015)) – drei unterschiedlichen Teilleistungen der Urteilskompetenz zuordnen, wobei sich in der inhaltsanalytischen Auseinandersetzung ein Muster abzeichnet: Die meisten spontanen Schüler:innenbeiträge aktivieren Vernetzungsprozesse, einige wenige markieren frühe Positionierungen, und Navigationskompetenz tritt vor allem dann hervor, wenn Lernende mit Unsicherheiten, Vergleichsproblemen oder prozeduralen Herausforderungen umgehen.

Vernetzungsleistungen der Schüler:innen erscheinen häufiger im vorliegenden Datenmaterial. Sie äußern sich in sensorischen Beschreibungen („**S1**: Das schmeckt komisch.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_GA, Pos. 2); „**S2**: Nach Alkohol schmeckt das.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_GA, Pos. 4) in alltagsweltlichen Konsumbezügen („**Julia**: Weißt du wie dieser [Name eines Rappers] Tee ist?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 100)), in lebensweltlichen Beispielen zu Werbung („**Julia**: Weißt du noch diese Fußballschuhe von [Name einer Sportmarke]?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 125)) oder in selbst eingebrachten Geschmacks- und Produkterfahrungen. Julia etwa verknüpft mehrfach ihre eigenen Handlungen mit geschmacklichen Eindrücken: „**Julia**: Ich hab auch Cheesecake und... das schmeckt ur geil! Ich hab beide gemacht. ((Julia schließt kurz die Augen, um den Genuss zu verdeutlichen))“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 89), eine subjektive Vernetzungsstrategie, bei der Wahrnehmung, Erfahrung und Kontextwissen miteinander verbunden werden. Auch Vergleiche von Produkten zwischen den Schüler:innen spielen eine Rolle bei Vernetzungsleistungen, die durch die Schüler:innen selbst initiiert wurden. So fragt Marvin bei seiner Kollegin wie folgt nach:

Marvin: ((Marvin dreht sich zu Marie um und fragt nach ihrer Meinung)) Welches schmeckt besser?

Marie: Blau.

Marvin: Wieso? ((Marie zögert))

Lisa: Weil man da die Kohlensäure mehr spürt als da ((Lisa tippt auf die Dosen und vergleicht)) (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 96-98)

Durch die proaktive Nachfrage initiieren hier die Lernenden selbst eine Form intuitiver Vernetzungsleistung.

Positionierungsleistungen durch Schüler:innen selbst treten in den untersuchten Videotranskripten deutlich seltener auf und sind meist knapp, teilweise auch eher bruchstückhaft. Lernende formulieren kurze Präferenzen ohne etwaige Nachfragen von Lehrpersonen oder andere Lernende, wie etwa („**Marvin:** ((Marvin dreht sich zu Marie um und fragt nach ihrer Meinung)) Welches schmeckt besser? **Marie:** Blau.“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 96)) einfache Zustimmungen oder Ablehnungen („**LP:** Gut, eine Minute gibt’s noch, der Alvin ist schon fertig, du machst jetzt bitte nichts

Anderes, als, ich lese es mir jetzt kurz durch. Aha, obwohl, da gibt's ja sogar einen Sieger. 8 von 10, aber 10 von 10 haben's beide nicht, oder wie? **Alvin:** Nein ((er schüttelt verneinend den Kopf)).“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 10-11). Alvins „Nein“ stellt trotz Lehrpersonen-Vorlage einen schüler:inneninitiierten Urteilsakt dar, da er der von der Lehrperson angebotenen Interpretation aktiv widerspricht und damit die Bedeutung seiner eigenen Bewertung schützt. Durch das kombinierte verbale und nonverbale Ablehnen zeigt Alvin eine selbstständige Positionierung, die nicht auf Wiederholung, sondern auf Abgrenzung beruht. Weitere knappe wertende Aussagen wie Julias: „Aber ich habs selber gemacht, aber es schmeckt, naja, nicht sooo Bombe ((Julia legt beide Händen Richtung Brustkorb)).“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 85).

Diese Positionierungen sind oft noch unreflektiert und kaum durch verbale Kriterien von den Lernenden fundiert, wirken aber als erste Schritte hin zu einer individuellen, begründeten Stellungnahme. Dass Positionierungen so reduziert auftreten, deutet darauf hin, dass Lernende ohne strukturierende Lehrpersonenfragen oder durch Impulse von außen durch ihre Peers oder das Material weniger zu argumentativen Selbstpositionierungen übergehen. Der Impuls zur Positionierung bleibt also überwiegend reaktiv, nicht initiativ.

Eine interessante Beobachtung betrifft die Navigationskompetenz, die in den Daten weniger sprachlich als vielmehr handlungspraktisch sichtbar wird. Navigationsleistungen werden vor allem dort sichtbar, wo Schüler:innen versuchen, Komplexität zu reduzieren, Unsicherheiten aufzulösen oder methodische Schritte (selbst-)bewusst zu steuern. Ein markantes Beispiel ist die strategische Entscheidung eines Schülers, beide Flüssigkeiten in Becher derselben Farbe zu füllen, um Farbverzerrungen auszuschließen – eine genuin navigative Leistung, bei der Kriterien („gleiche Bedingungen“) angewandt und situativ angepasst werden. So hält die Forschungspartnerin im Beobachtungsprotokoll wie folgt fest: „S leert beide Flüssigkeiten in gleiche Becherfarbe, um Farbe besser beurteilen zu können (um Farbverzerrungen der farbigen Becher auszuschließen)“ (A03_K3_DS2_Beobachtungsprotokoll_EJ, Seite 2-3).

Ähnlich deuten schülerinitiierte Fragen nach Vorgehensweisen im fachpraktischen Part („**Thomas:** Soll ich würfeln?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 104), „**Thomas:** Frau [Name LP] Wo schäl ich den Apfel? ((Fragt LP wiederholt um Hilfe))“ oder das Delegieren von Arbeitsschritten („**Thomas:** Du schneidest. ((Thomas sieht Alvin an und überträgt ihm die Aufgabe))“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 38) auf die Suche nach prozeduraler Klarheit. Auch der Versuch von Elias, das Verschieben der Kommentar-Elemente am Tablet bei der Arbeit mit der digitalen Argumentationswippe zu erklären, verweist auf technische Navigation im digitalen Umfeld:

Elias: Frau Lehrerin, meinen Sie so? ((Elias hält seinen Bildschirm zur LP)) Ich habe das jetzt so gemacht.

LP: Ja genau, wie hast du denn das jetzt geschafft, dass du das verschiebst?

Elias: Man muss drücken und halten und kann verschieben.

LP: Ah, mhm, genau. Das heißt, jetzt habt ihr ein gutes und ein schlechtes- ((LP gestikuliert und deutet mit ihren Händen eine Waage an)) ((LP und F sprechen miteinander))

(A03_K3_DS2_Kamera 2_GA u Koj 1, Pos. 36-39)

Diese unterrichtlichen Beobachtungen legen nahe, dass Navigationskompetenz im fachpraktischen Unterricht weniger durch sprachliche Impulse entsteht, sondern durch die Notwendigkeit, Arbeitsprozesse zu koordinieren, Probleme zu lösen und Entscheidungen unter Unsicherheit zu treffen – eine Dimension, die Marchands Modell implizit mitdenkt, die aber im praktischen Tun besonders sichtbar wird.

***Tabelle 53:** Schüler:innen-Impulse im Prozess der Urteilsbildung im Fachunterricht Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung)*

Teilkompetenz nach Marchand (2015)	Beispielhafter O-Ton	Funktion im Urteilkontext
Vernetzungs-kompetenz	„Das schmeckt komisch.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_GA, Pos. 2)	Der Schüler:innen-Impuls verknüpft das eigene Geschmackserleben mit der Aufgabenstellung und öffnet so eine vorläufige Beurteilungsgrundlage.
Positionierungs-kompetenz	„ Alvin: Nein ((er schüttelt verneinend den Kopf)).“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 11) zur Interpretation der Lehrperson seiner Bewertung	Klare und eigenständige Positionierung gegenüber der Lehrpersonen-Interpretation. Alvin markiert seinen Standpunkt.
Navigations-kompetenz	„S leert beide Flüssigkeiten in gleiche Becherfarbe, um Farbe besser beurteilen zu können (um Farbverzerrungen der farbigen Becher auszuschließen)“ (A03_K3_DS2_Beobachtungsprotokoll_EJ, S. 2- 3)	Der/die Schüler/in entwickelt eine eigene Methode, um den Vergleich der Produkte zu gestalten. Das zeigt ansatzweise Navigationskompetenz: eine selbst entwickelte Strategie zur Lösung eines Bewertungsproblems.

Schüler:innen-Impulse treten innerhalb der beobachteten Unterrichtseinheiten vor allem als Vernetzungsanlässe auf, entweder als spontane Verknüpfung von Wahrnehmungen oder durch Integration von Alltagserfahrungen. Positionierung erfolgt nur punktuell und meist wenig elaboriert, während Navigationskompetenz vor allem in praktischen und organisatorischen Handlungsvollzügen im analysierten Datenmaterial sichtbar wird. Die Lernenden reagieren damit sensibel auf die Struktur der Lernsituation: In Phasen sinnlicher Erfahrung und fachpraktischer Tätigkeit dominieren Vernetzung und Navigation; Positionierung entsteht eher dort, wo die Lehrperson explizit zu Stellungnahmen auffordert.

Material-Impulse spielen im untersuchten Unterricht eine weitere wichtige Rolle in der Anbahnung von Urteilskompetenz. Ihre Bedeutung ergibt sich nicht zufällig aus der Unterrichtssituation, sondern ist fachdidaktisch-inhaltlich im Forschungsdesign verankert: Das für die Unterrichtsforschung bereitgestellte Materialpaket wurde gezielt so konzipiert, dass es verbale, schriftliche und prozedurale Urteilsanlässe intendiert. Bewertungsbögen, eingesetzte Produktproben, Verpackungen, Rezeptmaterialien oder die Argumentationswippe fungieren daher nicht nur als Arbeitsmittel, sondern als intendierte fachliche Impulse, die Schüler:innen dazu anregen sollen, Wahrnehmungen zu verbalisieren, Präferenzen zu markieren, Positionen festzuhalten oder Entscheidungen zu treffen. Damit stellt das Material im Forschungssetting einen weiteren Akteur dar, Urteilsprozesse sichtbar und damit analysierbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die beobachteten Material-Impulse als strukturierende oder auslösende Momente interpretieren, die Urteile initiieren, ohne dass ein expliziter verbaler Anstoß durch die Lehrperson notwendig wäre. Ein Beispiel hierfür ist die sensorische Auseinandersetzung mit den Produktelementen selbst: Durch das Probieren und initiiert durch die festgehaltene Aufgabe am Beurteilungsbogen für die Produkte äußert ein Schüler ein erstes vorläufiges und spontanes Werturteil: „**Michael:** Nicht so schlecht.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 81). Das Material liefert den unmittelbaren Anlass für eine Bewertung; der Impuls entsteht durch das Arrangement von Verkostungssituation und Bewertungsbogen.

Ähnlich wirken visuell präsente Vergleichsobjekte wie die aufgestellten Eistee-Dosen, die Schüler:innen spontan zu Differenzierungen anregen:

LP: Der orange schmeckt nicht nach Pfirsich, ok, cool? Aha, ok, weniger Kohlensäure ist in einem drinnen, gibts da die Rückmeldung. ((Die LP liest laut von einem Bogen ab))
((Markus und Julia diskutieren über ihre Ergebnisse)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 32-33)

Andere Materialelemente fungieren als begriffliche oder kognitiv-auslösende Momente im Fachunterricht. So löst eine Bewertungsdimension des Arbeitsblattes die Frage aus: „**Elias:** ((Elias zeigt auf)) Verpackung. Was soll Verpackung heißen? ((Elias greift sich mit der Hand hinter das Ohr und schaut fragend auf die LP)) **LP:** Wie die Dose ausschaut oder was dir da auffällt. ((Die LP geht um den Tisch herum))“ (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u. Koje 2, Pos. 22-23).

Hier entsteht der Anlauf zum individuellen Urteilsprozess aus der Begegnung des Lernenden mit terminologischen Kategorien des auszufüllenden Arbeitsmaterials, nicht aus der Instruktion der Lehrperson.

Besonders deutlich sichtbar wird das Potenzial materialvermittelter Urteilsbildung im Umgang der Schüler:innen mit der Argumentationswippe. Die Struktur des Materials legt eine Positionierung praktisch nahe: Schüler:innen nehmen vorgedruckte Argumente zu einer Urteilsfrage, lesen Aussagen durch, ordnen sie zu und visualisieren ihre Entscheidung, indem sie den Zettel (mit einem formulierten

Argument) an die Wippe heften. In mehreren Fällen erfolgte diese Handlung ohne explizite Aufforderung, das Material selbst ruft die Urteilsaktivität hervor. Diese Ergebnisse werden im Ergebnisteil zur explizierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 6.10) noch weiter ausgeführt.

Auch prozedurale Materialien, die im fachpraktischen Part integriert waren, lösen Urteilshandeln aus: Rezepte, Zutaten oder Werkzeuge regen Schüler:innen zur Einschätzung von Geschmacksveränderungen, Zubereitungsvarianten oder Verbesserungsmöglichkeiten an. Thomas etwa benennt beim Blick auf die Zutaten im Rezept als Grundlage für den Vergleich mit industriellen Produkten:

Thomas: Apfel, Zitrone, Minze, Tee und Apfelsaft ((Thomas schaut auf die Utensilien auf der Arbeitsfläche)). LP: Genau. Das heißt, eigentlich gar nichts, was wir nicht kennen und was uns wer hineingemischt hat, oder?

Thomas: Ja. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 83-85)

Hier wird sichtbar, wie Materialien im Zusammenspiel mit der Lehrperson eine Reflexion über Inhaltsstoffe, gesundheitliche oder qualitative Dimensionen initiieren und Urteile damit indirekt anbahnen.

Die nachfolgende Tabelle bildet die verdichteten material-initiierten Impulse zur Urteilsbildung bei Schüler:innen im Fachunterricht EH (SEK I) aus der qualitativ, strukturierenden Inhaltsanalyse der Unterrichtsstudie ab.

Tabelle 54: Material-Impulse und angestoßene Teilaspekte der Urteilskompetenz (Eigene Darstellung)

Art des Material-Impulses	Beispielhafter O-Ton aus dem Transkript der Videographie	Teilkompetenz nach Marchand
Sensorisch-vergleichendes Material	„ Michael: Nicht <u>so</u> schlecht.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 81)	Vernetzungskompetenz – Aktivierung von Wahrnehmungen, Geschmacksvergleichen, Erfahrungsbezügen
Strukturierendes Argumentationsmaterial	„ Markus: Ja. ((Steht auf und dreht sich zur Tafel, pinnt Zettel an die Wippe))“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 105)	Positionierungskompetenz – Sichtbare Markierung von Standpunkten, angeregt durch Materialstruktur
Zu fachpraktischem Handeln anregende Materialien	„ Thomas: Apfel, Zitrone, Minze, Tee und Apfelsaft ((Thomas schaut auf die Utensilien auf der Arbeitsfläche)). LP: Genau. Das heißt, eigentlich gar nichts, was wir nicht kennen und was uns wer hineingemischt hat, oder? Thomas: Ja.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 83-85)	Navigationskompetenz (Ansätze) – einfache Reflexion über Optionen

In der Unterrichtsforschung zeigt sich, dass Material-Impulse vor allem Vernetzungs- und Positionierungsprozesse anstoßen, während Navigationskompetenz, im Sinne der eigenständigen Entwicklung und Abwägung von Handlungsoptionen (Marchand, 2015) nur punktuell durch das Material unterstützt wird (z. B. wenn Lernende selbst Vergleichsstrategien entwickeln oder hypothetische Wirkungen von Werbung anhand bestehender Materialien diskutieren). Dennoch wird deutlich, dass Material in diesem Setting nicht als neutraler Unterrichtsrahmen fungiert, sondern als fachdidaktisch gestaltetes Werkzeug, das Urteilsbildung gezielt initiiert und empirisch erfassbar macht. Während Lehrpersonen-Impulse den Urteilsbildungsprozess überwiegend strukturieren und Material-Impulse Urteilsgelegenheiten bereitstellen, lassen die Daten erkennen, dass auch Peers als relevante Akteur:innen der Urteilsanbahnung auftreten. Peer-Impulse entstehen dort, wo Schüler:innen sich gegenseitig zu Wahrnehmungen, Bewertungen oder Positionierungen anregen, sei es durch Fragen, Kommentierungen, Zustimmungen, Widerspruch, staunende Reaktionen, nonverbale Bestärkungen, die im nächsten Abschnitt ausführlicher beleuchtet werden

Sie bilden damit eine (soziale) Ressource der Urteilsbildung, die im Sinne des Codes Peer-initiiertes Urteil [2.4 P-IMP] unmittelbar aus der Interaktion zwischen Lernenden in der Sozialgruppe hervorgeht. Die beobachteten Peer-Impulse reichen von spontanen Nachfragen über Ermutigungen bis hin zu kollektiven Mini-Aushandlungen. Dabei erzeugen Mitschüler:innen häufig eine Art *Mikroöffentlichkeit*, in der Urteile sichtbar und sozial verhandelt werden. So zeigt etwa Thomas auf Philipp, fordert ihn auf: „Sei ehrlich jetzt, ganz ehrlich! ((Thomas gestikuliert mit dem Finger zu Philipp))“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 140) und bestärkt ihn anschließend nonverbal, indem er den Arm um dessen Schulter legt und ihm zupflichtend zunickt (zu den nonverbalen Urteilen der Lernenden wird in einem späteren Ergebniskapitel näher eingegangen). Philipp wiederum reagiert unmittelbar mit einer Positionsbekundung auf die vorangegangene Frage der Lehrperson, ob er ein „ungesunder Esser“ sei und gerne „Fast-Food, Chips oder Gummizeugs“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 141) kaufen würde mit der Positionierungsbekundung: „ja, geht, ja.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 142), ein prototypisches Beispiel für ein Peer-verstärktes Urteil, bei dem die Bewertung kombiniert aus der Lehrpersonenfrage und aus der sozialen Aufforderung eines Mitschülers entsteht. Peer-Impulse werden dann sichtbar, wenn Schüler:innen überrascht, irritiert oder bekräftigt auf Urteilsäußerungen anderer reagieren. Julia etwa hebt die Augenbrauen und ruft in Richtung Philipp: „Echt?? Bei mir nicht. ((Julia hebt die Augenbrauen und dreht sich zu Philipp))“ als dieser von der familiären Praxis der Grenzen von Konsum und dem Einsatz des persönlichen Taschengeldes spricht (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 148 - 149), wodurch sie in diesem Moment ihre eigene Position markiert und gleichzeitig einen Impuls zur Rechtfertigung Philipps setzt. Ebenso werden konträre Wahrnehmungen untereinander diskutiert. Etwa wenn Marvin Marie fragt:

Marvin: ((Marvin dreht sich zu Marie um und fragt nach ihrer Meinung)) Welches schmeckt besser?

Marie: Blau.

Marvin: Wieso? ((Marie zögert))

Lisa: Weil man da die Kohlensäure mehr spürt als da ((Lisa tippt auf die Dosen und vergleicht))
(P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 96-98)

Hier initiieren Lernende den Bewertungsprozess selbst, ohne dass die Lehrperson einen Impuls setzt. Solche Peerreaktionen schaffen kleinteilige Aushandlungsräume, in denen unterschiedliche Bewertungen sichtbar werden und Lernende beginnen, ihre eigenen Präferenzen zu erklären oder zu hinterfragen. Ebenso verweisen manche Peer-Impulse auf soziale Referenzen außerhalb des Unterrichts, wie Julia festhält: „[...] Ja weil Leute das probiert haben und gesagt haben ‚Ja das schmeckt ur gut‘“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 81). Hier wird deutlich, dass Schüler:innen ihr Urteil nicht nur aus individueller Erfahrung ableiten, sondern relational begründen können.

Interessant ist, dass Peer-Impulse im untersuchten Unterrichtsgeschehen eine zentrale Rolle für die Anbahnung von Urteilskompetenz spielen und damit eine Dimension sichtbar wird, die in Marchands ursprünglicher Konzeption nur am Rande berücksichtigt wurde.

Marchand fokussierte ihre empirische Rekonstruktion von Urteilsbildungsprozessen überwiegend auf individuell artikulierte Bewertungen in Interviewsettings (Marchand, 2015, S. 233–247). Zwar ergänzte sie diese Interviews durch eine teilnehmende Beobachtung eines außerschulischen Seminars, doch flossen diese sozialen Beobachtungsdaten eher implizit in die Analyse ein und wurden nicht systematisch als interaktive Urteilsituationen ausgewertet. Das bedeutet: Marchands Modell bildet primär intraindividuelle und dyadisch interviewgestützte Urteilsprozesse ab, weniger jedoch die situativen sozialen Aushandlungspraktiken, die im realen Fachunterricht für Schüler:innen auch relevant sind.

Gerade im Kontext der schulischen EVB zeichnet sich jedoch ab, dass Urteile auch sozial entstehen. So werden mitunter Urteile von Schüler:innen zu Geschmack, Konsumpräferenzen, Statuszuschreibungen, Markenorientierungen oder gesundheitsbezogene Bewertungen auch sozial und in einen entsprechenden Wertekanon eingebettet.

Turiel beispielsweise weist darauf hin, dass moralische und soziale Urteile grundsätzlich relational hervorgebracht werden, da Individuen bei der Bewertung sozialer Situationen immer auch die Positionen, Erwartungen und Bewertungen anderer berücksichtigen (Turiel, 2002, 2018). Genau diese relationale Dimension wird in den ausgewählten Unterrichtsszenen deutlich sichtbar, etwa dann (wie zuvor ausgeführt und beschrieben), wenn Schüler:innen sich gegenseitig bestätigen, zur Stellungnahme auffordern oder irritiert auf Urteile anderer reagieren.

Die vorliegenden verdichteten Daten zur Unterrichtsforschung veranschaulichen damit eine Urteilsdimension, die im Interviewdesign Marchands strukturell kaum erfassbar war: Peer-getragene Urteilshandlungen, in denen Lernende einander explizit zu Stellungnahmen auffordern, implizite Erwartungen signalisieren oder nonverbale Zustimmung oder Gegenpositionen kommunizieren. Diese Interaktionen sind nicht bloß kommunikatives Beiwerk, sondern wirken als eigenständige Impulse zur

Urteilsbildung, in vielen Fällen sogar als Auslöser für Präzisierungen, Korrekturen oder Neuformulierungen eigener Standpunkte.

In der Auseinandersetzung über Geschmack („**Marvin:** [...] Welches schmeckt besser? Marie: Blau.“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 96-98)) Zubereitungsschritte („mach genau so! ((Philipp und Simone erklären und zeigen Thomas die richtige Technik))“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 52) oder Werbeeinflüsse („Ja weil Leute das probiert haben und gesagt haben [...]“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 81) wird deutlich, wie stark Schüler:innenurteile im Fachunterricht EH sozial geteilt, validiert und zum Teil in der Gruppe ausgehandelt werden.

Tabelle 55: Peer-Impulse im Urteilsprozess von Schüler:innen im Fachunterricht Ernährung und Haushalt (Eigene Darstellung)

Form: Peer-Impuls (verdichtet)	Beispielhafter O-Ton aus den ausgewählten unterrichtlichen Videographien	Angestoßene Teilkompetenz nach Marchand (2015)
Peer-Aufforderung zur Positionierung	„ Thomas: Sei ehrlich jetzt, ganz ehrlich!“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 140) Thomas zu seinem Kollegen Philipp auf die Frage ob er ein gesunder Esser sei oder nicht	Positionierungskompetenz – Standpunkt einnehmen und Begründung aussprechen
Widerspruch/Irritation	„ Julia: Echt?? Bei mir nicht.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 149) – Julia ist verwundert, dass ihr Klassenkamerad Restriktionen für den Umgang mit seinem Taschengeld bekommt	Vernetzung und Positionierung – vergleichen und begründen, sowie Perspektiven anderer sichtbar machen
Bezug auf soziale Erfahrungsräume	„ Julia: Ja weil Leute das probiert haben und gesagt haben ‚Ja das schmeckt ur gut‘.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 81) Julia im Gespräch in der Gruppe über Beeinflussung im Konsumprozess	Vernetzungskompetenz – Wissen aus Alltag und Erfahrung wird eingebunden

Vor diesem Hintergrund erweitern die Peer-Impulse das von Marchand beschriebene Modell der Urteilskompetenz (Barth, 2022; Marchand, 2015) auf empirische Weise:

Urteilsbildung erscheint nicht ausschließlich als individueller kognitiver Prozess, sondern als sozial situiertes Geschehen, in dem gleichaltrige Lernende Referenzpunkte darstellen. Die Daten legen nahe, dass Schüler:innen über Peer-Interaktion nicht nur persönliche Präferenzen prüfen, sondern auch normative Orientierungspunkte (paraphrasiert: Was liegt im Trend? (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 90-108) oder „was nervt“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse 2 Phase, Pos. 35-43)) und somit auch sozial geteilte Erfahrungswerte einholen. Damit wird eine Urteilsdimension sichtbar, die von

Turiel als grundlegende Struktur sozial-moralischer Konstruktionsprozesse beschrieben wird (Turiel, 1983, 2018, S. 303) und die in der EVB angesichts der hohen Alltagsnähe und normativen Erwartungsdichte besonders ausgeprägt ist (Angele et al., 2021, S. 584).

6.8.3 Zwischenfazit: Datenauswertung der strukturierenden Inhaltsanalyse

Ausgehend vom Ziel der Unterrichtsforschung, sichtbar zu machen, welche Urteile Schüler:innen der SEK I im Fachunterricht EH tatsächlich äußern, wenn sie mit urteilsbildenden Szenarien, Inhalten und Methoden und Materialien konfrontiert werden, verdeutlicht die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsdaten, dass die beobachteten Urteilsprozesse zwar in einer breiten inhaltlichen Spannweite auftreten, jedoch überwiegend situativ, impulsgeleitet und noch stark an unmittelbare Wahrnehmung gebunden bleiben. Die Vielfalt der Urteilsformen legt nahe, dass Schüler:innen grundsätzlich über unterschiedliche Zugänge zum Bewerten verfügen, doch tiefgreifender reflektierte Urteilsdimensionen nur vereinzelt und vor allem auf Initiative der Lehrperson hervortreten.

Damit wird erkennbar, dass die Lernenden in dieser Altersgruppe (10 – 14 Jahre) im fachunterrichtlichen Kontext EH begrenzt selbstständig Kriterien entwickeln oder mehrere Perspektiven integrieren, was zentrale Ziele der Urteilskompetenz in der EVB (Angele et al., 2021; Marchand, 2015) sind.

Zugleich legen die qualitativen Unterrichtsdaten offen, dass Unterrichtssituationen, die als potentiell urteilsanregend konzipiert waren, vor allem reaktives statt eigenständiges Urteilshandeln hervorbrachten; viele Urteile erscheinen performativ und an die Gesprächsstruktur gebunden, weniger als Ausdruck eines reflektierten Urteilsprozesses. Für die Fachdidaktik impliziert dies, dass die Gestaltung urteilsfördernder Lernarrangements nicht nur Anlässe bereitstellen sollte, Urteile zu äußern, sondern vor allem Räume schaffen muss, in denen Schüler:innen selbst Kriterien aufbauen, Zielkonflikte bearbeiten, fachliches Wissen funktional in Urteilsprozesse integrieren sowie diesen Prozess ausreichend reflektieren können.

Die Ergebnisse markieren somit eine wesentliche Entwicklungsaufgabe: Urteilskompetenz im Fach EH erfordert nicht primär mehr Urteile, sondern vertiefte Unterstützung beim Übergang von spontanen Bewertungen zu reflektierten, wissensbasierten Begründungen durch fachdidaktische gestaltete Diskursräume.

6.9 Ergebnisse der erweiterten qualitativen Auswertung zu nonverbalen Schüler:innenurteilen

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse nonverbaler Schüler:innenurteile im Fachunterricht EH und greift damit einen Bereich auf, der, wie eine Masterarbeitsstudie von Pfeffer (2023) zeigt, im Vergleich zu verbalen Urteilsäußerungen eine Rolle in der realen Unterrichtspraxis der SEK I spielt.

Auf Grundlage eines multimodalen Transkriptionsverfahrens und eines explorativen, qualitativen Analyseverfahrens werden zentrale Ausdrucksformen von Schüler:innen in Urteilskontexten im beobachteten Fachunterricht beschrieben. Zudem wird ihre Einbettung in soziale Kontexte sowie ihre Bedeutung für Urteilsbildungsprozesse analysiert. Die Ergebnisauswertung orientiert sich an einer Erweiterung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b).

Die vorliegenden erweiterte qualitative Inhaltsanalyse knüpfen an methodische Vorgehensweisen der multimodalen Forschung (unter anderem Knoblauch et al., 2015; Mondada, 2016) sowie basale Erkenntnisse der Forschung zu nonverbalen Ausdrucksformen (Argyle, 1975; Birdwhistell, 1970; Burgoon et al., 2022) und aktueller Forschung der nonverbaler Kommunikation im Bildungskontext (Opazo et al., 2024; Šerić, 2021) an und fokussiert auf nonverbale Ausdrucksformen von Schüler:innenurteilen im Fachunterricht EH.

Erste empirische Unterrichtsstudien zu Urteilskompetenz im Fachunterricht, insbesondere Pfeffer (2023), deuten darauf hin, dass die verbale Urteilsbildung in der SEK I in diesem Fach diffiziler beobachtbar ist.

Im vorliegenden videographierten Unterrichtsetting zeigen sich Hinweise darauf, dass eine Analyse ausschließlich der schriftlichen und mündlichen Unterrichtsartefakte nur begrenzt aufschluss über die Urteilsbildung der Schüler:innen gibt: Selbst nach gezielt gesetzten Impulsen und dem Einsatz urteilsbildender Unterrichtsmethoden sind verbale und schriftliche Urteile in den Transkripten und Artefakten nur vereinzelt auffindbar und lassen eher Ansätze unselbstständig erworbener Vernetzungskompetenz bzw. früh ausgebildeter Positionierungskompetenzen nach Marchand (2015) erkennen.

Im vorliegenden Datenmaterial wurde während der Datenaufbereitung im Forschungs- und Supervisor:innen-Team diskutiert, ob auch Anteile von Urteilsbildung im nonverbalen Bereich vorliegen könnten. Vor diesem Hintergrund entschied sich die Forschende in Abstimmung mit dem Supervisor:innen-Team für eine multimodale Transkription im Sinne Mondadas (2016), um diese verkörperten Bewertungsprozesse erstmalig systematisch in einer Unterrichtsvideographie des Faches EH erfassen zu können.

Das folgende Kapitel legt einen ersten Einblick in diese im Transkript sichtbar gemachten nonverbalen Urteilsäußerungen vor, ein explorativer Schritt in einem Forschungsfeld, das sich im Kontext Unterrichtsforschung in Entwicklung befindet. Dazu werden zunächst die theoretische Relevanz nonverbaler Ausdrucksformen für verkörperte Schüler:innenurteile skizziert, bevor das methodische Vorgehen dargestellt wird: die Erstellung von Glossar, Ergebnistabelle und Codierregeln (vgl. nicht öffentlich einsehbares Annex, Kap. 13.5.6) sowie das Deskriptions- und Deutungsverfahren zur Analyse der Szenen. Anschließend werden exemplarische Ausdrucksmuster einzelnen Urteilskategorien zugeordnet und in Beziehung zu den jeweiligen verbalen Äußerungen gesetzt, etwa im Sinne von

Verstärkung, Widerspruch oder Ergänzung. Die Interpretation berücksichtigt zudem die Einbettung der Urteile in soziale und situative Kontexte, einschließlich peer-dynamischer Prozesse und der Besonderheit des Faches EH als sozial-integrativ orientiertes Setting (Angele et al., 2021). Ein kurzes Zwischenfazit bündelt eine vorläufige erste Bedeutung nonverbaler Ausdrucksformen für Urteilsbildungsprozesse im Kontext der EVB und führt zu den weiterführenden Forschungsfragen, die über die vorliegende Arbeit weit hinausreichen.

Kurzer Theoretischer Abriss der Forschung zur Nonverbalen Kommunikation

Die Forschung zur nonverbalen Kommunikation hat sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts zu einem immer eigenständigeren interdisziplinären Feld entwickelt, das den Körper als konstitutive Ressource menschlicher Bedeutungsproduktion und Kommunikation versteht (Burgoon et al., 2022). Eine der zentralen Grundlagen bildet der anthropologisch-linguistische Ansatz Ray L Birdwhistell der Kommunikation als multikanalen, kontinuierlichen Prozess beschreibt, an dem verschiedene sensorisch-perzeptive und motorische Kanäle beteiligt sind. Birdwhistell kritisiert ein auf Sprache reduziertes Kommunikationsverständnis und stellt fest, dass menschliche Interaktion niemals nur aus sequenziellen Wortbeiträgen besteht, sondern aus kontinuierlichen, strukturierten multimodalen Verläufen (Birdwhistell, 1970). Kommunikation ist laut Birdwhistell (1970) kein dialogischer Austausch in isolierten gesprochenen Sequenzen, sondern ein permanentes Zusammenspiel von körperlicher Bewegung, Blick, Haltung, räumlicher Orientierung und Verbalsprache. Birdwhistell beschreibt weiter, dass diese multimodalen Formen in kulturell erlernten, regelhaften Mustern auftreten und nur im situativen Kontext sinnvoll interpretierbar sind (1970).

In dieser Tradition arbeitet auch Argyle (1975). Dieser ordnet nonverbale Kommunikation funktional und beschreibt zentrale Funktionen wie Emotionsausdruck, Interaktionsregulation, soziale Kontrolle und Selbstdarstellung. Nonverbale Signale übernehmen nach Argyle wesentliche Aufgaben der Beziehungsgestaltung, der Koordination sozialer Abläufe und des Feedbacks in Interaktionen (Argyle, 1975).

In einem neueren Grundlagenwerk zu Nonverbaler Kommunikation (kurz NVC) erweitern Burgoon und Kolleg:innen diese Perspektive um Modelle wie *Expectancy Violations Theory* und die Konzepte *Immediacy* und *Dominance*, die erklären, wie subtile Körpersignale Bewertungen, Sympathie, Autoritätseindruck oder soziale Distanz formen (Burgoon et al., 2022). Die Verletzung oder Erfüllung erwarteter nonverbaler Muster erzeugen Bewertungen und Urteile, ein zentraler Gedanke, der für die Analyse nonverbaler Schüler:innenurteile relevant ist.

Hess (2016) führt diese Tradition in sozialpsychologischer Perspektive weiter und argumentiert, dass nonverbale Kommunikation als zentraler Träger von Emotionen, sozialer Bedeutung und impliziten Bewertungen fungiert. Emotionale Ausdrücke sind nicht nur Ausdruck innerer Zustände, sondern

wirken sozial: Sie regulieren Interaktionen, erzeugen Wirkungen auf andere und strukturieren die Wahrnehmung sozialer Situationen (Hess, 2016). Damit wird deutlich: Nonverbales Verhalten ist nicht lediglich Begleiterscheinung von Kommunikation, sondern kann auch ein aktiver Bestandteil von Interpretations- und Urteilsbildungsprozessen sein.

Neuere multimodale Forschung im Bildungskontext, darunter Šerić (2021) und Opazo et al. (2024) - präzisiert, dass kommunikative Bedeutung nicht in einzelnen Zeichen, sondern im kooperativen multimodalen Handeln entsteht.

Šerić (2021) erläutert, dass Lehrpersonen und Lernende über Gestik, Blickführung, Körperorientierung und Materialinteraktionen ständig Bedeutungen aushandeln und diese Formen in pädagogischen Interaktionen systematisch Wirkung entfalten, etwa indem sie Unterstützung, Zustimmung, Irritation oder Bewertung signalisieren.

Opazo und Kolleg:innen verdeutlichen zudem, dass sogenannte *gesture alignment*-Prozesse (die Anpassung, Spiegelung oder Weiterführung der Gesten anderer) anzeigen, wie gemeinsame Bedeutungsbildungsprozesse entstehen (Opazo et al., 2024).

Diese Forschungen zeigen: Multimodale Kommunikation ist zentraler Mechanismus für Verstehen, Orientierung und Bewertung in sozialen Lernkontexten.

Überträgt man diese theoretischen Grundlagen auf unterrichtliche Situationen, wird deutlich; Unterricht und Lernen im Gruppen- und Klassenverbund ist immer ein multimodaler Kommunikationsraum, in dem Körper von Lehrenden und Lernenden, Raum oder Räume, Material und Sprache miteinander verknüpft sind. Lehrpersonen steuern Interaktionen nicht nur verbal, sondern durch Blicke, Proxemik, Zeitnutzung, Gesten und Körperorientierungen, die Lernende wiederum zur Interpretation und Regulation ihres eigenen Handelns nutzen (Gröschner; Kihm et al., 2023).

Birdwhistell betont, dass soziale Bedeutungen nur in Relation zu situativen und kulturellen Kontexten verständlich sind, eine Einsicht, die im Klassenzimmer eine besondere Geltung hat (Birdwhistell, 1970). Auch empirische pädagogische NVC-Forschung (Gröschner; Kihm et al., 2023; Šerić, 2021) legt nahe, dass nonverbale Signale im Unterricht die Aufmerksamkeit und Beteiligung von Lernenden steuern, die eventuell auftretende Zustimmung, Ablehnung oder Unsicherheit sichtbar machen. Zudem markiert nonverbale Kommunikation im Klassenraum auch soziale Positionierungen in Peer-Gruppen und Lehr-Lerngruppen. NVC strukturiert mitunter auch Feedbackprozesse und rahmt somit Lernprozesse (Šerić, 2021).

Damit können nonverbale Kommunikationskanäle auch zu Schlüsselstellen fachdidaktischer und pädagogischer Interaktion werden, insbesondere in Fächern, die durch Handlungsorientierung, kooperative Lernprozesse und zum Beispiel ästhetische Bewertungen geprägt sind, wie mitunter Fächer und Lernräume der EVB.

Die Erkenntnisse der nonverbalen Kommunikationsforschung lassen sich in besonderer Weise auf das Lernen im Fachunterricht von EVB übertragen.

Birdwhistell versteht kommunikative Bedeutung grundsätzlich als Ergebnis verkörperten, kontextgebundenen Handelns, das sich aus Blicken, Gesten, Körperhaltungen und Materialinteraktionen zusammensetzt (Birdwhistell, 1970). Argyle beschreibt nonverbale Signale als zentrale Mittel der Interaktionsregulation, emotionalen Artikulation und sozialen Positionierung (Argyle, 1975, S. 67–72). Gerade diese Funktionen sind für Lernprozesse relevant, bei denen Wissen über gemeinsames Tun und sichtbares Handeln erworben wird.

Der Fachunterricht der EVB ist strukturell ein solcher körperlich-praktischer Lernraum. Kompetenzentwicklung erfolgt hier mitunter auch über sinnlich-perzeptive Erfahrungen, praktische Routinen und kooperative Arbeitsprozesse. Schlegel-Matthies et al. betonen, dass Lernende im EVB-Unterricht mit lebensweltlich geprägten Wissensbeständen, ästhetischen Präferenzen und eingeübten Alltagspraktiken arbeiten, die oft vor- oder außersprachlich artikuliert werden (Schlegel-Matthies, 2022c, S. 68–75). Diese Beobachtung korrespondiert mit Hess' Argument, dass viele Bewertungen und Emotionen zunächst körperlich sichtbar werden, bevor sie verbalisiert werden können (Hess, 2016, S. 214–215).

Im konkreten Unterrichtsgeschehen zeigt sich dies etwa beim fachpraktischen Zubereiten von Speisen, Abschmecken, sensorischen Vergleichen oder beim Arrangieren von Speisen. Schüler:innen treffen im Fachunterricht EH, SEK I, ständig Entscheidungen zur Qualität, Ästhetik oder gelingender Handlung, Bewertungen und Entscheidungen, die häufig zuerst über Mimik, Gesten, Blickverhalten oder die Art der Materialnutzung kommuniziert werden bevor sie versprachlicht werden.

Aktuelle multimodale Unterrichtsforschung unterstreicht diese Verknüpfung. Šerić (2021) beispielsweise stellt fest, dass pädagogische Interaktionen durch fein abgestimmte körperliche Signale strukturiert werden und Lernende auf diese Weise Orientierung und Feedback erhalten.

Opazo und et al. beschreiben, wie sich Lernende über *gesture alignment* auf gemeinsame Bedeutungsbildungsprozesse einstellen und damit Kooperation sowie geteilte Bewertungen anzeigen (2024). Im EVB-Unterricht betrifft dies beispielsweise nonverbale Zustimmung beim Abschmecken und Verkosten, stille Kritik beim Umgang mit Materialien oder die körperliche Abstimmung in Gruppenarbeiten, um nur ein paar gewählte NVC-Beispiele aus dem unterrichtlichen Kontext der EVB zu nennen.

Die EVB versteht sich als Fach, das lebensweltorientiertes Handlungs- und Reflexionsfeld zugleich ist, in dem ästhetische, praktische und normative Bewertungen mitunter relevant sind (Angele et al., 2021; Schlegel-Matthies, 2022a, 2022c). Da solche Urteile im Fachunterricht von jüngeren Schüler:innen der SEK I weniger oft spontan sprachlich formuliert werden, bildet nonverbales Verhalten einen ersten

Zugang zu den subjektiven Vorstellungen von Qualität, Geschmack, Ordnung, Hygiene oder sozialer Angemessenheit.

Damit liefert die NVC-Forschung ein theoretisches Fundament dafür, warum im EVB-Fachunterricht nonverbale Ausdrucksformen Indikatoren für Lern-, Wahrnehmungs- und Urteilsbildungsprozesse sind. Sie macht verstehbar, wie Lernende Bedeutungen, Bewertungen und Positionierungen ausdrücken, bevor oder ohne dass sie diese in Worte fassen und erklärt, warum eine multimodale Analyseperspektive in diesem Fach besonders ertragreich sein kann.

Aus diesen theoretischen Überlegungen ergibt sich die Notwendigkeit eines Analyseverfahrens, das nonverbale Ausdrucksformen nicht als Begleitphänomene, sondern als eigenständige Träger von Bedeutungen berücksichtigt. Ausgangspunkt des Analyseprozesses war die multimodale Transkription der videographierten Unterrichtssequenzen, die sich an Mondadas Prinzipien einer sequenziellen, körperbezogenen Feinanalyse (Mondada, 2016) orientierte. Auf dieser Grundlage identifizierte das Forschungsteam jene Transkriptstellen, in denen nonverbale Ausdrucksformen auf mögliche Urteilsbildungsprozesse der Schüler:innen hinwiesen. Die entsprechenden Videosequenzen wurden arbeitsteilig gesichtet und aus dem Gesamtmaterial als Bildausschnitte in MAXQDA 2024 extrahiert, sodass für jede relevante Stelle ein eigenständiger Bildschirm-Screenshot im gegenständlichen Programm vorlag. Zu jedem *Screenshot* wurde ein deskriptives Memo (vgl. Kap. 10.10) erstellt, das eine neutrale Beschreibung des sichtbaren Geschehens enthielt, ergänzt um Timecode und Dateinamen, um den Bezug zur Ursprungsquelle, dem Unterrichtsvideo, herzustellen.

Diese deskriptive Phase folgte der Zielsetzung, zunächst eine noch theorieoffene Beobachtungsgrundlage zu schaffen, die frei von interpretativen Zuschreibungen ist. Die Beschreibungen wurden im Team mehrfach überarbeitet und gegenseitig kommentiert, sodass im Verlauf dieses iterativen Austauschs eine zunehmende Präzisierung und sprachliche Neutralisierung der Beschreibung der visuellen angestrebt. Ein zuvor verfasster Leitfaden zur Bildextraktion und Beschreiben nonverbaler Urteile diente dabei als Orientierung für eine einheitliche Vorgehensweise. Folgend ein Auszug aus dem Leitfaden zur Beschreibung und Erstellung nonverbaler Urteile:

Benennung z.B.: D01_K2_DS2_Szene 5:04.25	
Zustimmung, Gefallen	Lachen, nicken, Daumen hoch, neuerliches Probieren des Getränks
Ablehnung, z.B.: Ekel	Nase rümpfen, Verziehen der Mundpartie, Wegdrehen, Zunge zeigen, Ablegen des Produkts/Materialien
Unentschlossenheit, Zögern, Überraschung	Stirnrunzeln, skeptischer Blick, langes Innehalten
Beeinflussung der sozialen Gruppe	Seitenblick zu Peers, intensive Blickkontakte, Nachahmung von Gruppenreaktionen (Aufzeigen)

Abbildung 29: Auszug aus dem Leitfaden zur Erstellung von Bildausschnitten von nonverbalen Schüler:innenurteilen (Eigene Darstellung)

Während der Deskription zeigte sich, dass bestimmte mimische, gestische, proxemische und objektbezogene Ausdrucksformen wiederkehrten. Daher wurde parallel ein Glossar aufgebaut, das diese Ausdrucksformen definierte, theoriebezogen erläuterte und mit exemplarischen Beobachtungen aus den Screenshots verknüpfte.

Glossar für Beobachtung nonverbaler Urteile –

	BOEBACHTUNG-SKATEGORIE	BEISPIELHAFTE BESCHREIBUNG	FUNKTION/MÖGLICHE BEDEUTUNG	QUELLE
1	Mimik	Mundwinkel nach unten	Ausdruck von Ablehnung, Ekel oder Unzufriedenheit	(Argyle, 1975)
		Nase rümpfen	Reaktion auf unangenehmen Geruch oder Geschmack	(Argyle, 1975), (Burgoon et al., 2022, S. 51)
		Augen zusammenkneifen, Augenbrauen senken Gesicht verziehen (kombiniert: Nase, Augen, Mund)	Konzentration, Anspannung, Ekel, kritische sensorische Bewertung Multimodaler Ausdruck sensorischer Abwehrreaktion	(Burgoon et al., 2022; Hess, 2016) (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022, S. 217; Hess, 2016)
2	Gestik	Becher m. Schwung abstellen	performative Abwehr / Beendigung / demonstrative Ablehnung	(Birdwhistell, 1970)
		Hand vor den Mund führen	Unsicherheit, Nachdenken, Zurückhaltung	(Burgoon et al., 2022)
		Daumen hoch / Zeigen auf Produkt	Zustimmung, Betonung, Deutung als positives Urteil	(Burgoon et al., 2022)
3	Blickverhalten	Blick zur Seite beim Riechen oder Trinken	Vermeidung, Unsicherheit, sensorische Überforderung oder Versuch, soziale Rückmeldung zu vermeiden	(Burgoon et al., 2022, S. 123)

Abbildung 30: Glossar zur deskriptiven und interpretativen Analyse von nonverbalen Schüler:innenurteilen (Eigene Darstellung)

Dieses Glossar (vgl. Anhang, Kap. 10.11) fungierte fortan als gemeinsames Analyseinstrument und trug zur Konsistenz der Beschreibungen sowie der interpretativen Deutung der Stellen bei.

Im Zuge dieser Arbeit wurde auch erwogen, stilisierte graphische Darstellungen ausgewählter Szenen anzufertigen, um komplexe körperliche Interaktionsmuster visuell zeigen zu können. Da jedoch weder die Einverständniserklärungen noch der Ethikantrag eine solche Form der bildlichen Reproduktion vorsahen und der Schutz der Persönlichkeitsrechte der beteiligten Schüler:innen und Lehrpersonen Priorität hat, wurde bewusst darauf verzichtet und ausschließlich mit textbasierten Beschreibungen gearbeitet.

Nachdem die deskriptive Phase abgeschlossen war, wurde eine interpretative Ebene eingeführt. Zunächst erfolgte eine hermeneutische Szenen-Interpretation ohne expliziten Theoriebezug, um die fachdidaktische Binnenlogik der jeweiligen Interaktion zu rekonstruieren. Anschließend wurden einschlägige theoretische und empirische Arbeiten der nonverbalen Kommunikation herangezogen (Argyle, 1975; Birdwhistell, 1970; Burgoon et al., 2022; Hess, 2016; Opazo et al., 2024; Šerić, 2021), um die beobachteten Ausdrucksformen in einen theoretischen Zusammenhang einzubetten. Interpretativ angereicherte Szenen wurden schließlich in eine Ergebnistabelle überführt (Gesamtumfang 20 Seiten), in der die deskriptiven Anteile, die interpretativen Deutungen und die jeweiligen Fundorte im Datenmaterial strukturiert zusammengeführt wurden.

Ergebnistabelle für nonverbale Urteile

Kategorie / Code bzw. Sub-Code	Beschreibung des nonverbalen Ausdrucks bzw. Szene	Interpretative Deutung	Quelle inkl. Timecode und Dateiname des Bildausschnitts
1.0 Urteilsform			
I, 1.1 Sensorisches Urteil	Ein männlich gelesener Schüler räuspert sich mehrmals, schmatzt und gurgelt bei der Verkostung des Eistees. Die Lehrperson lacht ihn an und fragt ihn, ob er „Pfirsicheistesommelier“ spielt, da Expert*innen ähnliche Techniken bei der Verkostung anwenden. Der Schüler nickt kräftig.	Die Lehrperson geht spielerisch auf das Verhalten des Schülers ein und schafft somit eine positive Unterrichtsatmosphäre. Ein Bezug zur Verkostungs-Praxis wird auf humorvolle Art hergestellt.	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA Timecode: 0:13:19 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_Pfirsicheistesommelier“
	Während der Verkostungsphase nimmt ein männlich gelesener Schüler einen Schluck aus dem Becher mit einer der Getränkeproben und verzieht dabei sein Gesicht. Er kneift die Augen zusammen, rümpft die Nase und zieht die Mundwinkel nach unten.	Die auffällige Reaktion des Schülers weist auf eine negative Geschmacksempfindung hin: Gesicht verziehen, Nase rümpfen, Augen zusammenkneifen und Mundwinkel nach unten ziehen (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022) deuten auf eine Ablehnung bzw. Abwehrreaktion hin.	Datei: A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2 Timecode: 0:09:56 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „A03_K3_DS2_S verzieht Gesicht bei Verkostung“
	Drei weiblich gelesene Schülerinnen in der zweiten Bankreihe schenken sich wiederholt aus dem Krug mit dem selbstproduzierten Eistee nach, trinken jeweils und führen dabei ein Gespräch mit Blickkontakt.	Das wiederholte Trinken und Nachschenken in Verbindung mit begleitender Kommunikation deuten auf ein positives sensorisches Urteil hin. Diese performative Zustimmung erfolgt nonverbal durch Handlung (Argyle, 1975; Birdwhistell, 1970, 2010; Burgoon et al., 2022)	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_2Phase Timecode: 0:10:01,4 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_sensorisches Urteil“
	Eine weiblich gelesene Schülerin in der zweiten Bankreihe – erkennbar am blauen Sweater mit weißer Aufschrift – nimmt einen Schluck des selbstproduzierten Eistees. Unmittelbar danach verändert sich ihre Gesichtsmimik: Sie zieht beide Mundwinkel leicht nach unten, rümpft die Nase und verengt die Augen. Ihre Augenbrauen senken sich leicht. Diese mimischen Veränderungen erfolgen innerhalb von 2	Die mimische Reaktion – insbesondere das Zusammenziehen der Augen, das Rümpfen der Nase und das Herunterziehen der Mundwinkel – erfolgt unmittelbar nach der sensorischen Handlung (dem Trinken). Diese Konstellation wird laut Argyle	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_2Phase Timecode: 0:13:53,1 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse-Sauer“

Abbildung 31: Ergebnistabelle der nonverbalen Schüler:innenurteile im Fachunterricht EH, Auszug, Seite 1 (Eigene Darstellung)

Um die Validität der Interpretationen zu stärken und mögliche blinde Flecken aufzudecken, wurden ausgewählte Szenen zudem im Rahmen des Forschendenteams geklärt und das methodische Vorgehen mit einem Fachkreis aus Personen des Netzwerkes HaBiFo-NEO besprochen. Forschende der EVB sowie hochschul- und schuldidaktisch tätige Lehrpersonen aus der EVB brachten dort ihr spezifisches fachliches und fachdidaktisches Wissen ein.

Insgesamt entwickelte sich der Analyseprozess als ein *Learning-by-doing*-Verfahren, das jedoch im Verlauf in eine methodisch strukturierte Form überführt wurde. Durch Teamsitzungen, gegenseitiges Feedback und iterative Überarbeitungsschleifen konnten die deskriptiven und interpretativen Schritte zunehmend geschärft und systematisiert werden. Zugleich soll hervorgehoben werden, dass es sich bei dem hier gewählten Vorgehen um einen ersten, tastenden Analyseansatz handelt, der sich, auch aufgrund der besonderen Reichhaltigkeit der Videodaten, in Teilen als *Try-and-error*-Prozess vollzog. Die vorliegende Unterrichtsstudie sowie bereits die Vorstudie von Pfeffer (2023) weisen darauf hin, dass sich zentrale Anteile der Urteilsbildungsprozesse in der SEK I im Fach EH im nonverbalen Bereich vollziehen. Dies macht den gewählten Zugang einer multimodalen Betrachtung besonders reizvoll, stellt aber zugleich eine methodische Herausforderung dar, da bestehende theoriefundierte Instrumente für die differenzierte Rekonstruktion solcher Prozesse im Fachunterricht bislang nur begrenzt vorliegen.

Vor diesem Hintergrund erhebt das dargestellte Vorgehen keinen Anspruch auf eine vollständig theoriebasierte oder abschließende Rekonstruktion nonverbaler Urteilsprozesse im ausgewählten Datenmaterial. Vielmehr soll ein erster Einblick in die Vielfalt und Bedeutung nonverbaler

Ausdrucksformen im EH-Unterricht eröffnet werden. Es ist zugleich ein Einblick und Ausblick, der das Potenzial künftiger Forschung in diesem Feld erkennen lässt und verdeutlicht, dass eine weiterführende systematische Auseinandersetzung mit nonverbalem Urteilen im Fachunterricht nicht nur möglich, sondern fachlich wie fachdidaktisch lohnenswert erscheint.

Im Folgenden werden ausgewählte Auszüge der ersten Ergebnisse vorgestellt. Diese Auswahl versteht sich nicht als vollständige Rekonstruktion, sondern als exemplarischer Einblick in die Bandbreite nonverbaler Urteilsbildungsprozesse, die im Rahmen der vorliegenden Studie sichtbar wurden. Die dargestellten Szenen sollen insbesondere verdeutlichen, welches analytische Potenzial in der multimodalen Betrachtung schulischer Interaktionen im Fachunterricht liegt und welche weiterführenden Forschungsfragen sich daraus ableiten lassen.

Vor dem Hintergrund der theoretischen und methodischen Vorarbeiten richtet sich der Blick nun auf die empirischen Ergebnisse der Studie.

Die Auswertung der rund 50 identifizierten Szenen weist darauf hin, dass Schüler:innen im gesamten unterrichtlichen Verlauf eine breite Palette nonverbaler Ausdrucksformen realisieren, mitunter auch, um Urteile nonverbal und vorläufig zu kommunizieren. Diese Ausdrucksformen umfassen sensorische, konsumbezogene, moralische, ästhetische, ernährungsbezogene sowie emotional-soziale und metakognitive Bewertungen von Schüler:innen. Die Urteile treten häufig spontan und körperlich-mimisch markiert auf und sind auch eng an Handlungsvollzüge oder soziale Interaktionen gebunden. Im Folgenden werden vorläufige nonverbale Muster im Kontext von Schüler:innenurteilen zusammengefasst.

Bevor sensorische Urteile geäußert werden, verzieht etwa ein Schüler unmittelbar nach dem Probieren das Gesicht, „kneift die Augen zusammen und rümpft die Nase“ (Bildausschnitt: „A03_K3_DS2_S verzieht Gesicht bei Verkostung“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 1), während eine andere Schülerin bei intensiver Säure „die Mundwinkel nach unten“ zieht und „die Augen verengt“ (Bildausschnitt: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse-Sauer“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 1). Diese körperlichen Markierungen der Lernenden weisen in den beobachteten Szenen auf ablehnende sensorische Urteile hin (Burgoon et al., 2022, 51-54; 301-303). Umgekehrt äußern mehrere Schüler:innen ihre Zustimmung performativ: durch wiederholtes Trinken, durch ein breites oder subtiles Lächeln oder, wie ein Schüler, durch ein „langsam-betontes Nicken“ (Bildausschnitt: „D01_K3_DS2_Zustimmendes Nicken nach Verkostung“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile S. 4), das ohne Worte eine positive Geschmacksbewertung transportiert. Auch spielerisch humorvolle Momente, wenn die Lehrperson einen Schüler fragt, ob er „Pfirsicheistee-Sommelier“ (Bildausschnitt: „W02_K4_DS2_Pfirsicheistesommelier“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteilen, S. 1) spiele, zeigen, wie nonverbale Verkostungspraxen im Unterricht wahrgenommen und in Interaktion übersetzt werden.

Diese vorsprachlichen Urteile entstehen häufig im sozialen Austausch, der von Blickverhalten, mimischer Resonanz und körperlichen (Mikro-)Bewegungen geprägt ist.

In mehreren Szenen reagieren Peers auf nonverbale Signale – etwa wenn eine Schülerin ein verzogenes Gesicht zeigt (Bildausschnitt: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg – Ekel“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 3) und ihre Sitznachbarin dieses durch zustimmendes Nicken validiert, oder wenn eine Schülerin nach einem ablehnenden Kommentar zum Produkt die Haare nach hinten wirft und der Mitschüler diesen Kommentar als Urteilssignal aufnimmt (Bildausschnitt: „P04_K3_DS2_Video_k1_Klasse Einstieg – Peerurteil“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 17). Ebenso wird sichtbar, wie Schüler:innen ihre Einschätzungen im Peer-Kontext aktiv aushandeln: Zwei Schülerinnen verkosten erneut, löschen ihre schriftliche Einschätzung und überarbeiten das Urteil gemeinsam, ein Prozess, der vorläufig vollständig aus Blicken, Gesten und minimalen leisen Abstimmungen besteht und erst später in schriftliche und auch verbale Sprache übergeht (Bildausschnitt: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg - Peer Urteil“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 14).

Auch konsumbezogene und ästhetische Bewertungen werden zunächst körperlich markiert, etwa wenn eine Schülerin überrascht die Augen „weit aufreißt“, weil zwei unterschiedlich geformte Dosen dieselbe Füllmenge aufweisen (Bildausschnitt: „P04_K3_DS2_Video_k1_Klasse Einstieg-Überraschung“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 7), oder wenn Schüler:innen zunächst schweigend in ihre Becher blicken, während sie die Getränke und auch andere bekannte Limonaden wie Cola miteinander vergleichen, bevor der entsprechende verbale Vergleich explizit formuliert wird (Bildausschnitt: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg – Vergleichsflüssigkeit“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 8).

In moralischen und sozial-emotionalen Kontexten werden ebenfalls vorsprachliche Positionierungen erkennbar. Im videographierten Unterricht stimmt beispielsweise eine Schülerin der Aussage, Jugendliche müssten stärker vor Werbung geschützt werden, durch „intensives Nicken und kurzes Lachen“ zu, eine Körpergestik, die ein affektiv positives Einverständnis signalisiert (Bildausschnitt: „P04_K3_DS2_moralisches Urteil nonverbal“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 7). Ein anderer Schüler ruft bei der Frage zu Werbebeschränkungen spontan „auf jeden Fall!“ und unterstreicht seine Haltung durch eine rasche Armbewegung (Bildausschnitt: „P04_K3_DS2_Video_K2_Klasse_2.Phase – Werbeeinschränkung“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 7). Gleichzeitig treten auch zurückhaltende, distanzierende Signale auf: Eine Schülerin kommentiert ein Produktlabel (vegan) als „seltsam“, worauf ihre Nachbarin lediglich mit hochgezogener Unterlippe und Schultern reagiert (Bildausschnitt: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg – Egal“, Ergebnistabelle nonverbale Urteile, S. 9-10), ein vermeintlich nichtsbedeutender, nonverbaler Ausdruck, der jedoch Gleichgültigkeit in

diesem Bildausschnitt markiert, wo nichts weiter sprachlich ergänzt wird, aber als ein eigenständiges Urteil angesehen werden könnte.

In den fachpraktischen Szenen der Videographie wird ersichtlich, dass nonverbale Urteile eng mit der leiblichen Erfahrung von Handlungen verbunden sind. Wenn ein Schüler beim Apfelschälen wiederholt scheitert und schließlich ironisch „Ich werde noch aggressiv“ äußert, während sich sein Gesicht dennoch angespannt verzieht (Bildausschnitt: „W02_K4_DS2_Verärgerter Gesichtsausdruck“, Ergebnistabelle zu nonverbalen Urteilen, S. 14), wird in der Verbindung von verbaler ironischer Selbstkommentierung und sichtbarer körperlicher Reaktion ein vorläufiges situiertes Urteil sichtbar: Der Schüler reagiert gespielt emotional auf das Unbehagen, den Anforderungen des fachpraktischen Unterrichts und dem vorliegenden Rezept nicht zu genügen.

Umgekehrt drückt ein anderer Schüler staunende Anerkennung aus, indem er beim Beobachten einer Mitschülerin „Augen und Mund weit öffnet“ und auf ihre sauber geschnittenen Apfelstücke deutet (Bildausschnitt: „W02_K4_DS2_Überraschter Gesichtsausdruck“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 16).

Auch Momente humorvoller Überzeichnung, etwa wenn ein Schüler sich nach einem Kommentar über die Schnitttechnik eines Kollegen „die Hände an den Hals legt und zur Seite springt“ (Bildausschnitt: „D01_K2_DS2_Urteil fachpraktischer Art“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 9), verdeutlichen, wie fachpraktische Bewertungen körperlich inszeniert und im Peer-Kontext interpretiert werden.

In Interaktionen mit der Lehrperson spielen nonverbale Signale ebenfalls eine zentrale Rolle, dies soll hier aber nur am Rande angeschnitten werden. So richtet sich eine Schülerin in einer Unterrichtsszene ruckartig auf, tippt mit dem Stift mehrfach auf ihr Arbeitsblatt und blickt fragend zur Lehrperson, bevor sie verbal klärt, „was genau begründet werden soll“ (Bildausschnitt: „W02_K4_DS2_S hinterfragt Begründung“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 12). Diese Sequenz zeigt exemplarisch, wie metakognitive Irritation körperlich sichtbar wird, bevor sie sprachlich artikuliert werden kann.

Ebenso reagiert ein Schüler bei einer dreiteiligen Positionierungsfrage der Lehrperson zunächst unsicher mit „Ja, nein ... ja, nein“, begleitet von Seitenblicken zu den Mitschüler:innen, was auf die Bedeutung sozialer Orientierung in der Urteilsbildung verweist (Bildausschnitt: „D01_K2_DS2_Video 2_Rueck_Sozialer Nahraum“, Ergebnistabelle für nonverbale Urteile, S. 19).

Diese unterrichtlichen Mikroszenen und die daraus entnommenen Standbilder sollen verdeutlichen, dass nonverbale Ausdrucksformen ein produktives Fundament für die Entwicklung verbaler Urteilsfähigkeit darstellen können. Sie machen für aufmerksame Beobachter:innen im Lehr-Lern-Prozess Bewertungen früh sichtbar. Zudem können sie auch einen Hinweis des Strukturierens von Wahrnehmungsprozessen im Sinne der Vernetzungskompetenz nach Marchand (2015) liefern. Nonverbale, körperliche Verhaltensweisen ermöglichen es den Schüler:innen erste Positionierungen

zu erproben und gegebenenfalls in der Gruppe abzuwägen, bevor sie diese sprachlich festigen und damit sich auch festlegen.

Kurze und knappe Original-Töne von Schüler:innenpositionierungen und -urteilen wie „Ich lieber den“ (Bildausschnitt: „D01_K2_DS2_Zeigen auf Eistee“), „auf jeden Fall“ (Bildausschnitt: „P04_K3_DS2_Video_K2_Klasse_2.Phase – Werbeeinschränkung“), „ich werde noch aggressiv“ (Bildausschnitt: „W02_K4_DS2_Verärgerter Gesichtsausdruck“) oder „ganz chillig“ (Bildausschnitt: „D01_K2_DS2_„cooles Urteil“) erscheinen dabei nicht als isolierte Aussagen, sondern können als Erweiterungen bereits markierter nonverbaler Urteile verstanden werden, also jene Momente, in denen das Vorsprachliche in Sprache übergeht. Nonverbale und verbale Äußerungsformen greifen so ineinander und weisen darauf hin, dass Urteile wie auch Urteilskompetenz nicht abrupt entstehen, sondern sich schrittweise aus vorsprachlichen, sozial eingebetteten Ausdrucksformen heraus entfalten.

Die hier vorgenommene Betrachtung der nonverbalen Verhaltensweisen versteht sich jedoch nicht als eine systematische Untersuchung nonverbaler Urteilsprozesse; vielmehr eröffnet sie auf der Grundlage der vorliegenden Unterrichtsdaten einen ersten, beschreibenden Einblick in ein bislang kaum erschlossenes Beobachtungsfeld im Fachunterricht EH. Die Beobachtungen markieren demnach keine abschließenden rekonstruktiven Befunde der Unterrichtsforschung, sondern verweisen auf das Potenzial weiterführender Forschung, die die Vielzahl, Vielfalt und Feinheit solcher vorsprachlichen Ausdrucksformen noch differenzierter herausarbeiten könnte.

In der Gesamtschau wird deutlich, dass nonverbale Ausdrucksformen zentrale, oft früh sichtbare Vorformen des Urteilens darstellen, die sensorische, ästhetische, konsumbezogene wie auch moralische und sozial-emotionale Bewertungen bereits anzeigen, bevor sie sprachlich gefasst werden. Die Beobachtungen lassen zugleich erkennen, dass viele dieser vorsprachlichen Urteile situativ, sozial resonant und zum Teil noch instabil sind und erst im weiteren Interaktionsverlauf in verbale oder schriftliche Urteile übergehen und so stabilisiert werden.

Für die fachdidaktische Perspektive der EVB verweist dies darauf, dass Urteilsbildung im Fach EH nicht allein als sprachlicher, sondern auch als leiblich-sozial-emotionaler Prozess zu verstehen ist, dessen frühe nonverbale Phasen gezielt wahrgenommen können und fachdidaktisch anschlussfähig sind.

6.10 Ergebnisse der explizierenden Inhaltsanalyse

Die explizierende Inhaltsanalyse übernahm in der vorliegenden Studie eine zentrale Funktion in der Qualitätssicherung der qualitativen Daten. Sie diente dazu, jene Textstellen des Unterrichtstranskripts, die im Rahmen der vorhergehenden qualitativ, strukturierenden Codierschleifen vom Forscherinnenteam als prototypische Urteilsszenen identifiziert worden waren, in ihrer Bedeutung zu klären und kontextuell zu vertiefen.

Diese Form der Explikation verfolgt das Ziel, unklare oder mehrdeutige Passagen durch kontrolliertes Hinzuziehen zusätzlichen Materials besser verständlich zu machen und damit ihre Interpretation auf eine gesicherte empirische Basis zu stellen (Mayring, 2022, S. 66). Bei der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) bildet die Explikation neben der strukturierenden und zusammenfassenden Technik einen eigenständigen Strang aus; sie soll es ermöglichen, Bedeutungszusammenhänge nicht durch – mehr oder weniger – freie hermeneutische Interpretation, sondern durch regelgeleitete Kontextualisierung zu erschließen. Der Sinn einer Textstelle wird dabei nicht abstrakt-hermeneutisch erschlossen, sondern durch systematische Erweiterung und Präzisierung des Materials, das sich in einem engeren oder weiteren kommunikativen Zusammenhang zur betreffenden Textstelle befindet (Mayring, 2022, S. 91). Das im Forschungsprojekt gewählte Vorgehen der Explikation lässt sich nach Mayring (2022) als weite Kontextanalyse beschreiben (Mayring, 2022, S. 91), da zur Klärung der betreffenden Unterrichtsszenen zusätzliches Material aus der Datenerhebung herangezogen wurde. Zunächst entschloss sich das Forscherinnenteam die Ergebnistabelle zu nonverbalen Schüler:innenurteilen, die Beobachtungsprotokolle und die Unterrichtsartefakte (insbesondere die Verkostungsprotokolle der Schüler:innen) und in einem weiteren Schritt das ethnographische Protokoll einzuschließen, um Unterrichtsszenen explizierbar zu machen.

Aus der theoretischen Rahmung ergab sich die methodische Entscheidung, im vorliegenden Forschungsvorhaben eine systematisch angelegte explizierende Inhaltsanalyse als Mittel zur Datentriangulation einzusetzen. Die Voraussetzung dafür war, dass die relevanten Textstellen bereits im Rahmen der vorangegangenen Codierung als Schlüsselszenen markiert wurden. Als Schlüsselszenen bezeichnete das Forscherinnenteam diejenigen Transkriptstellen, die prototypische argumentative oder evaluative Elemente von Schüler:innenurteilen enthielten. Die entsprechenden Stellen wurden in den Codierschleifen in MAXQDA hervorgehoben und bildeten damit die Grundlage für den nächsten Analyseschritt der Explikation.

Eine zusätzliche InterCoderreliabilitätsprüfung wurde in dieser Phase nicht mehr vorgenommen. Die Forschungspartnerin, die für eine solche InterCoderprüfung in Frage gekommen wäre, war bereits intensiv in die Datenaufbereitung und die Entwicklung des Kategoriensystems, sowie in den einzelnen Codierschleifen eingebunden, sodass ein erneuter Abgleich keine neue beziehungsweise objektive Perspektive eröffnet hätte. Zudem war angesichts der fortgeschrittenen Projektphase eine Einbindung einer zusätzlichen, unabhängigen Person nicht mehr möglich. Die Entscheidung, stattdessen die Explikation anzuschließen, folgte der Überlegung, die interpretative Absicherung der Codierungen durch eine Triangulation verschiedener Datenquellen zu erhöhen, genau jenem Vorgehen, das Mayring explizit als Möglichkeit einer systematischen Kontextanreicherung beschreibt (Mayring, 2022).

Die praktische Umsetzung der Explikation im Forschungsprojekt erfolgte in mehreren aufeinander abgestimmten Schritten.

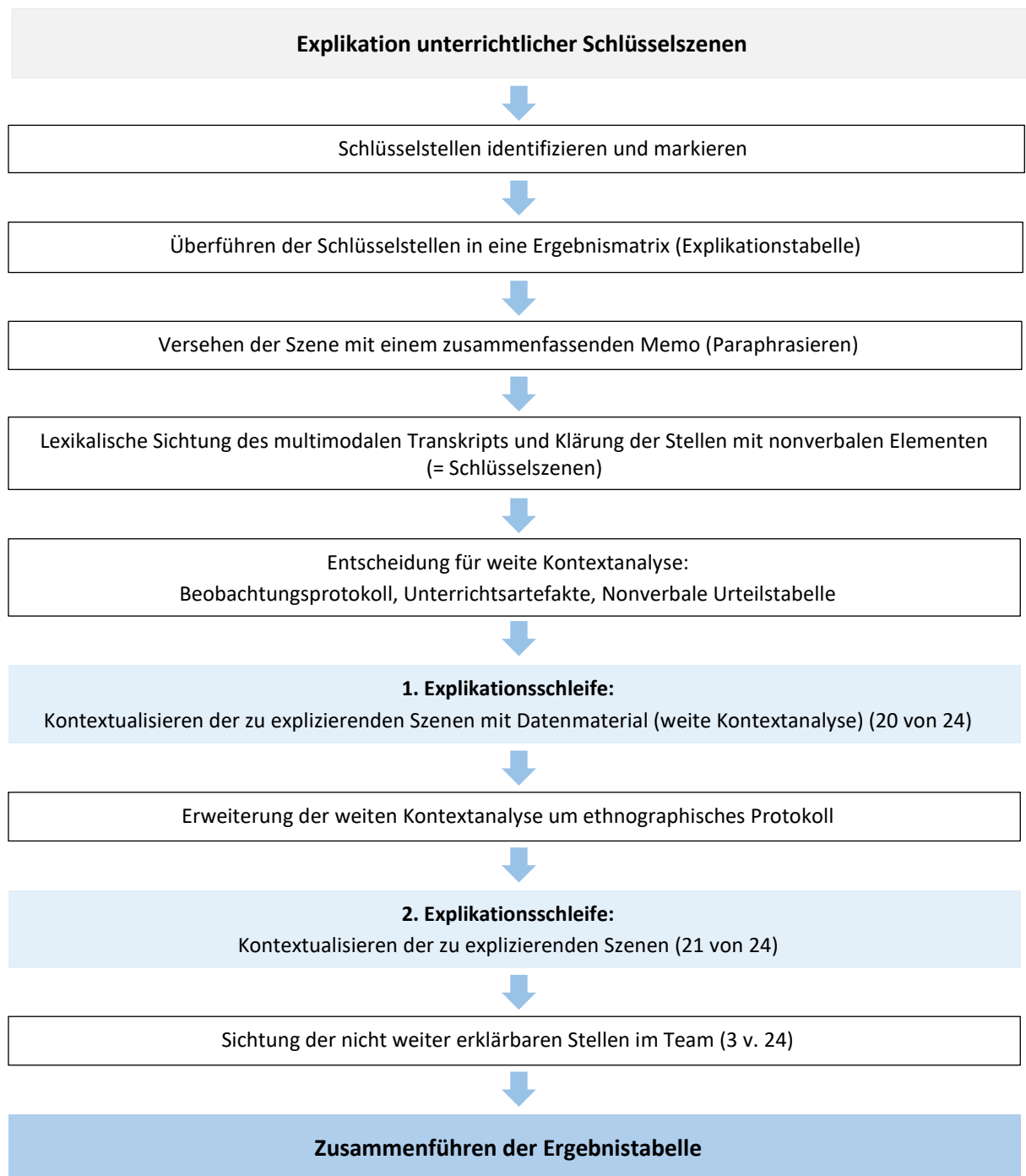


Abbildung 32: Explikation von Schlüsselstellen, methodisches Vorgehen nach Mayring (2022) (Darstellung: Sophie Szankovich)

Zuerst wurden die Schlüsselszenen des Transkripts in eine Ergebnistabelle überführt und dabei mit präzisen Positionsangaben versehen. Anschließend wurden zu jeder Szene knappe inhaltliche Memos formuliert, die den Kern der Interaktion wiedergeben, ohne bereits interpretierende Elemente einzuführen. Diese Memos dienten als erste Verdichtungsebene (im Sinne von Mayrings Paraphrasen) und legten fest, welche Teile der Interaktion überhaupt explikationsbedürftig waren. Dieser

entsprechende Schritt wird von Mayring (2022) gefordert. Mayring beschränkt die Explikation auf jene Passagen, deren Sinn sich nicht aus dem unmittelbaren Wortlaut rekonstruieren lässt (Mayring, 2022, S. 89).

Im nächsten Schritt wurde systematisch Zusatzmaterial zu jeder Szene zusammengestellt, das der inhaltlichen Klärung dienen konnte. Hierfür stand ein breiter Fundus an unterschiedlichen Datentypen zur Verfügung, der im Rahmen der Datenerhebung angelegt worden war. Das Team entschied sich dazu, Beobachtungsprotokolle, Verkostungsprotokolle, Bildausschnitte der nonverbalen Urteile sowie weitere visuelle oder situative Hinweise aus den multimodalen Transkripten einzubeziehen, sofern sie eindeutig auf die jeweilige Szene hindeuten und nicht über deren interpretativen Rahmen hinausgingen. Dieser Schritt bildete den Kern der weiten Kontextanalyse: Die Erklärung der Textstellen erfolgte nicht allein über das sprachliche Material, sondern durch Einbettung in die gesamte kommunikative und situative Handlungseinheit.

In einer ersten Schleife ließen sich bereits 20 Szenen von insgesamt 24 Schlüsselszenen auf diese Weise teilweise mehrfach kontextuell anreichern und plausibilisieren. Für 5 Passagen blieb die Situation jedoch trotz Hinzuziehung der unmittelbaren Datenquellen weiterhin unklar. Deshalb entschied sich das Team, in einem weiteren Schritt das ethnographische Beobachtungsprotokolle der Feldforschung erneut zu sichten, um zu prüfen, ob zusätzliche Beobachtungsnotizen oder situative Eindrücke die Bedeutung der Stellen weiter klären könnten. Durch diese erneute Durchsicht konnte eine weitere vormals unbestimmte Szene erfolgreich expliziert werden. Allerdings blieben drei von insgesamt 24 Schlüsselszenen auch nach dieser erweiterten Kontextprüfung nicht in ausreichendem Maße erklärbar. Das Forschungsteam entschied bewusst, an dieser Stelle keine weiteren Transkriptionen von Video- oder Audiomaterial anzufertigen, um den methodischen Rahmen nicht nachträglich zu erweitern und die Analyse nicht in eine dritte, zeitlich und analytisch schwer begrenzbare Schleife zu führen.

Die Explikation der Schlüsselszenen macht erstens deutlich, dass die Lehrperson eine doppelte Funktion im Prozess der Urteilsbildung der Schüler:innen einnimmt. Einerseits setzt sie durch offene Fragen, Impulse und gezielte Anschlusskommunikation überhaupt erst kognitive Verknüpfungen in Gang, welche die von Marchand (2015) beschriebene Vernetzung von Erfahrungs-, Wissens- und Handlungsbeständen ermöglichen:

LP: Wie war das mit den [Name einer Chipsmarke]?

Thomas: Meine Schwester hat einmal, also ich hab keine Werbung gesehen, meine Schwester war in Melbourne und hat welche mitgebracht und hat mich probieren lassen. ((Julia redet dazwischen))

LP: Und du hast dann die anderen geinfluenced, meinst du jetzt?

Thomas: Nein, nein, aber ich hab's bei meiner Schwester gesehen und dann-
(W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 96-99)

In diesen Situationen wird eine produktive Lenkung sichtbar, die notwendige Strukturierung bietet, ohne den Urteilsprozess zu determinieren.

Andererseits legen einige explikativ, inhaltsanalytisch beleuchtete Unterrichtsszenen offen, dass dieselben Impulse, wenn sie suggestiv formuliert werden oder auch eine verengte Vernetzung anbieten oder gar in eine Positionierung drängen, auch zu einer frühzeitigen Festlegung der Urteilspfade der Schüler:innen führen können. In solchen Momenten wird der Prozess der eigenständigen Gewichtung, Abwägung und Navigation verkürzt und die Positionierung der Schüler:innen erfolgt im Urteilsprozess stark gelenkt. So wird dies in der nachfolgenden Szene auch deutlich:

LP: Bist dir sicher? Ich glaub schon, ja, dass es eher hier rüber gehört. ((Simone steht auf und geht zur Tafel))

Weil? Wenn man Werbung weglässt, kann man auch nicht manipuliert werden von Werbung, oder? ((Simone pinnt Aufgabenblatt an die Tafel auf die Argumentationswippe))

(W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 133-134)

Dies ist bedeutsam vor dem Hintergrund, dass Urteilskompetenz als Metakompetenz, die neben der Positionierung in einem Urteilskontext auch die Fähigkeit zur navigierenden Selbststeuerung sowie die Absicherung dieses Urteils gegenüber anderen umfasst (Marchand, 2015), die entwicklungspsychologisch erst sukzessive ausgebildet wird und im frühen Jugendalter (10 – 11 Jahren) noch nicht vollständig vorausgesetzt werden kann (Stanovich et al., 2012), auch hier in der vorliegenden Unterrichtsforschung beobachtet werden konnte. Die Explikation weist somit sowohl auf das unterstützende als auch auf das limitierende Potenzial lehrkraftgesteuerter Impulse im Urteilsbildungsprozess hin.

Zweitens wurde durch die Kontextualisierung der Daten sichtbar, dass Lernarrangements, die real offene Phasen enthalten, insbesondere solche, die Peerinteraktionen, selbstgestützte Exploration und schriftliche Reflexion zulassen, zu deutlich diversifizierteren Urteilsbegründungen führen.

Während in der mündlichen Interaktion häufig unmittelbare, spontane oder manchmal auch sozial beeinflusste Urteile dominierten (zum Beispiel: „Das schmeckt komisch.“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_GA, Pos. 1-5); „Nicht, so schlecht.“ (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 80-81)), zeigten sich in den schriftlichen Materialien hingegen ökonomischen Überlegungen und ersten Vergleichen:

Auszug aus den Arbeitsblättern -D01_K2_DS2_Produktverkostung Scans Arbeitsblaetter, S.7:

„Produkt 2 ist besser, weil es günstiger ist.“

Auszug aus den Verkostungsprotokollen: P04_K3_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 5:

„Ich finde den [Name der Eisteemarke] besser, weil ich Sprudel mag und man den Sprudel bei dem [Name der Eisteemarke] nicht wirklich spürt.“

Oder die Gespräche unter den Peers elaborierteren Schüler:innenargumente oder Vergleiche, wie hier:

Marvin: ((Marvin dreht sich zu Marie um und fragt nach ihrer Meinung)) Welches schmeckt besser?

Marie: Blau.

Marvin: Wieso? ((Marie zögert))

Lisa: Weil man da die Kohlensäure mehr spürt als da ((Lisa tippt auf die Dosen und vergleicht))

(P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 96-98)

Dieses Auseinanderfallen von beobachtbaren, eigenständigen Schüler:innenurteilen in stark lenkenden Unterrichtsverläufen durch eine Lehrperson versus freien Phasen verweist auch darauf, dass unterschiedliche Sozialformen und Modalitäten des Lernens unterschiedliche kognitive Zugänge zur Urteilsbildung aktivieren können.

Für die Gestaltung lernwirksamer Arrangements - im Sinne der Forschungsfrage zwei [F2] – implizierten die Ergebnisse der vorläufigen explizierende Auseinandersetzung mit den Schlüsselszenen, dass offene Diskussions- und Reflexionsräume aber auch schriftliche Stützsyste me nicht als Ergänzung, sondern als integraler Bestandteil eines urteilskompetenzfördernden Unterrichts für den Fachunterricht EH zu verstehen sind.

Drittens zeigt die Explikation noch einmal die Peerinteraktion als Lernraum im Fachunterricht EH. Die Lernenden sind nicht nur Resonanzraum, sondern als aktive Korrektive und Verstärker in Urteilsprozessen. Sie äußern beispielsweise spontane Verwunderung über abweichende familiäre Regeln (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 145-152), fordern Begründungen ein („Wieso?“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 97)), korrigieren unzureichende Argumente („**Lisa** ((Lisa liest die Bewertung von Lena)): Schau, das ist doch keine Bewertung ‚Weil es besser schmeckt.‘“ (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 73)) und übernehmen so auch situativ Rollen des *Peer-Teachings*. Damit wird sichtbar, dass Urteilsbildung im Fachunterricht EH keineswegs ausschließlich ein dialogisches Geschehen zwischen Lehrperson und Schüler:innen ist, sondern auch über Peer-Beziehungen verhandelt und stabilisiert werden kann.

Die Explikationsversuche in Verbindung mit den ethnographischen Daten verdeutlichen, dass diese Dynamiken eingebettet sind in die spezifischen sozialen und räumlichen Strukturen des EH-Unterrichts.

Tabelle 56: Muster aus den ethnographischen Protokollen der Unterrichtsforschung (Eigene Darstellung)

Beobachtungs- muster	Beobachtungen mit Quellenangaben im Ethnographischen Protokoll
Raum & Materialität	Auch der physische Raum der Lehrküche fungiert als strukturierende Bedingung f. Urteilsprozesse (Ethnographisches Protokoll_Unterrichtsforschung A03_19112024Final; Protokoll_Unterrichtsforschung_A03_18112024). Schüler:innen urteilen in der Küchenfachpraxis über passende Küchenwerkzeuge oder improvisieren Methoden (z.B. Abkühlen von Eistee auf Fensterbank im Winter) (Ethnographisches Protokoll_Unterrichtsforschung_P04_26.11.2024)

	Vorhandene oder fehlende Materialien (z.B. kein Zucker, fehlende Kochkleidung oder ungewohnte Arbeitsumgebungen) provozieren situative SuS-Urteile, Entscheidungen und Abwägungen (Ethnographisches Protokoll_Unterrichtsforschung_D01_2.Klasse)
Sozialer Raum & Peer-Dynamiken	Oftmals dominieren Schüler:innen in Gruppenprozessen und Mitschüler:innen übernehmen Urteile und passen sich so dem „Gruppenurteil“ an (Ethnographisches Protokoll_Unterrichtsforschung_3Klasse_D01). Lehrpersonen sind Hüter moralischer Integrität im Klassengefüge (z.B.: achten auf faire Arbeitsteilung in der Fachpraxis oder achten darauf, dass alle gleich viel zum Essen/Trinken bekommen) (Ethnographisches Protokoll_Unterrichtsforschung_A03_18112024; Ethnographisches Protokoll_Unterrichtsforschung_A03_19112024Final)
Steuerung d. Lehrperson	Lehrpersonen initiieren Urteilsprozesse bei Schüler:innen, sie regen den Perspektivwechsel an (z.B.: SuS als Produktentwickler:innen oder Marketingtreibende) (Ethnographisches Protokoll_Unterrichtsforschung_3Klasse_D01) engen aber schmal gehaltenen Fragestellungen die Urteile der SuS ein (Ethnographisches Protokoll_Unterrichtsforschung_D01_2.Klasse).

In diesem besonderen Setting, das handlungsorientierte und kognitive Anteile verbindet, wirken physische aber auch soziale Räume selbst als strukturierende Strukturen im Bourdieuschen Sinn (Bourdieu, 2010, S. 183–184), indem sie Interaktionen, Körperhaltungen, Gesprächsanlässe und fachpraktische Tätigkeiten und Urteilsszenarien selbst rahmen und damit eigene Formen von Urteilshandlungen ermöglichen.

Damit eng verknüpft ist das vierte Ergebnis der explikativen Inhaltsanalyse: Urteile entstehen nicht allein sprachlich, sondern vorsprachlich oder im Tun. Die Explikation legt nahe, dass Schüler:innen im fachpraktischen Arbeiten fortlaufend Entscheidungen treffen und abwägen, etwa beim Ausführen von Rezeptschritten, beim Vergleichen von Arbeitstechniken mit den Peers oder beim Anpassen des Vorgehens an eigene Kompetenzeinschätzungen, und dass diese Entscheidungen Ausdruck eines handlungsbezogenen oder situativen Urteils sind. Die beobachteten nonverbalen Interaktionsmuster (Überraschung, Bestätigung, Unsicherheit, Orientierung an Mitschüler:innen) machen sichtbar, dass Urteilskompetenz im Unterricht EH eine verkörperte, situativ ausgehandelte Komponente besitzt. Das spricht für die Notwendigkeit fachpraktischer Settings, um Urteilsbildung nicht nur kognitiv, sondern auch performativ sichtbar und somit im Unterricht aufgreifbar und reflektierbar zu machen.

Die Explikation der Schlüsselszenen veranschaulicht, dass lehrpersonenseitige Impulse im Urteilsbildungsprozess der Schüler:innen ein doppeltes Potenzial entfalten. Sie eröffnen einerseits notwendige kognitive und kommunikative Räume für Vernetzungsleistungen, können aber andererseits, bei suggestiver oder stark strukturierender Formulierung, Urteilswege früh fixieren und die Entwicklung eigenständiger Abwägungs- und Navigationsprozesse seitens der Schüler:innen

begrenzen. Zugleich ergibt sich, dass offene, peer-gestützte und schriftlich flankierte Phasen variantenreichere und begründungsstärkere Urteile in den Schüler:innen der SEK I im Fachunterricht hervorbringen als eng geführte Unterrichtssequenzen. Die Peerinteraktion fungiert dabei als eigenständiger Resonanz- und zum Teil als möglicher Korrekturraum, in dem Lernende Urteile aushandeln, begründen und modifizieren. Ebenso wird erkennbar, dass sowohl der physische Raum als auch die fachpraktischen Tätigkeiten selbst als strukturierende Bedingungen wirken, die bestimmte Urteilsformen ermöglichen, lenken oder begrenzen.

7 Gütekriterien qualitativer Forschung und kritische Methodendiskussion

Im Hinblick auf die Gütekriterien qualitativer Forschung wurde der gesamte Auswertungsprozess primär an den Empfehlungen von Kuckartz und Rädiker (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 233–259) sowie Mayring (Mayring, 2022, S. 123–129) ausgerichtet und zugleich projektbezogen adaptiert. Das Forschungsteam verfolgte dabei das Ziel, die Erhebung und die qualitative Auswertung so zu gestalten, dass eine hohe inhaltliche Validität, Transparenz und Nachvollziehbarkeit gewährleistet war.

Zentral war zunächst, folgend dem DBR-Gedanken (Forschung für und mit dem Feld, vgl. Arthur Bakker (2018)) die Verankerung der Auswertung im empirischen Feld. Die Interviews dienten dazu, induktiv zu erschließen, wie aktuelle Unterrichtspraxis zur Förderung von Urteilskompetenz im Fachunterricht EH in der österreichischen SEK I aus Sicht der befragten Fachlehrpersonen gestaltet ist. Diese Erkenntnisse flossen direkt in die Entwicklung des Unterrichtsdesigns ein. Damit wurde dem von Kuckartz und Rädiker (2024b) geforderten Prinzip der Verflechtung von Datenerhebung, Auswertung und Reflexion Rechnung getragen (Kuckartz & Rädiker, 2024b, S. 236). Sämtliche Analyseschritte wurden lückenlos dokumentiert, sowohl in MAXQDA 2024 als auch in ergänzenden Textdokumenten und in den forschungsmethodischen Erläuterungen in den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit. Hierzu gehörten unter anderem als Forschungsinstrumente die Transkriptionsleitfäden, die Codierleitfäden, Glossare nonverbaler Elemente des Fachunterrichts und begleitende Memos, die zur Begründung analytischer Entscheidungen dienten.

Besonderes Augenmerk lag auf der Inter- und Intracoder-Übereinstimmung, um die Verlässlichkeit der Codierungen zu erhöhen. Anders als häufig empfohlen, wurde nicht nur eine Teilstichprobe (10 bis 20 %) (Rädiker & Kuckartz, 2019), sondern das gesamte Material, einschließlich der Pre-Interviews, einer Inter- sowie Intracodierung unterzogen. In konsensuellen Codiersitzungen wurden Diskrepanzen gemeinsam mit der Projektmitarbeiterin und der Supervisorin besprochen, Argumentationen dokumentiert und in Memos festgehalten. Diese Memos bildeten zugleich die Grundlage für eine Auditierbarkeit der analytischen Entscheidungen und machten den Prozess der Kategorienbildung transparent und intersubjektiv nachvollziehbar.

Darüber hinaus wurde eine kommunikative Validierung auf Ebene der Unterrichtsinterventionen vorgenommen. Lehrpersonen erhielten vor den Unterrichtserprobungen Gelegenheit, die Materialien zu sichten und zu prüfen, Anpassungen vorab zu kommunizieren und auf Besonderheiten ihrer Lerngruppen hinzuweisen. Daraus resultierten etwa ergänzende Arbeitsmaterialien, wie eine englischsprachige Übersetzung für Lernende aus der Ukraine oder visuelle Hilfskarten zur lexikalischen Unterstützung bei der Verkostung, die in den Designprozess integriert wurden. Nach der Durchführung der Unterrichtseinheiten konnten die Lehrpersonen zudem ihre Eindrücke und Erfahrungen schildern, wodurch ein reflexiver Rückbezug zwischen Forschung und Praxis entstand.

Zur argumentativen Interpretationsabsicherung fanden regelmäßige Diskussionsrunden im Forschungsteam statt, in denen Kodierungen, Kategorien und erste Deutungen kritisch geprüft wurden. Erste Ergebnisse wurden zudem auf Fachtagungen mit Expert:innen der Unterrichtsforschung und der EVB vorgestellt und diskutiert. Eine nachfolgende Rückkopplung der Unterrichtsanalysen mit den beteiligten Lehrpersonen erfolgte aus organisatorischen Gründen nicht mehr, wird jedoch als wertvolle Ergänzung für eine mögliche Folgestudie angesehen.

Die Triangulation der Daten erfolgte in Anlehnung an Mayrings Konzept der explikativen Kontextanalyse (Mayring, 2022). Daten aus Interviews, Unterrichtsbeobachtungen, Videographie und der Analyse der Unterrichtsartefakte wurden miteinander in Beziehung gesetzt, um inhaltliche Widersprüche zu identifizieren. Diese Form der methodischen und datenbezogenen Triangulation diente nicht nur der Erhöhung der Ergebnisgüte, sondern auch der Kontextualisierung der Befunde im Sinne eines erweiterten Verstehensrahmens.

Hinsichtlich der Regelgeleitetheit der Analyse (Kuckartz & Rädiker, 2024b; Mayring, 2022) orientierte sich das Vorgehen eng an den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse. Der Interviewleitfaden beruhte auf der hermeneutischen Voranalyse der vorliegenden Literatur zur Urteilskompetenz in der EVB, der Psychologie und anderer Fachdidaktiken und bildete die Basis für die deduktive Kategorienbildung. Dieses Kategoriensystem wurde während der Codierung der Interviews induktiv erweitert, um neu auftretende inhaltliche Aspekte aus dem Material aufzunehmen. Für die Auswertung der Unterrichtsforschung wurde das theoriebasierte Kategoriensystem aus der Interviewanalyse teilweise übernommen und um eine zusätzliche Subkategorie der Urteilskompetenz nach Marchand (2015) erweitert. Damit wurde eine enge Verzahnung zwischen Theorie, Empirie und fachdidaktischem Design versucht, sicherzustellen.

Den Rahmen der Arbeit bildet die Methodologie des DBR-Ansatzes nach Euler et al. (2014), welcher die empirische Unterrichtsforschung mit der Entwicklung und Erprobung – im Fall der vorliegenden Arbeit – fachdidaktischer „Interventionen“ verbindet. DBR zielt darauf, theoretische und praktische Erkenntnisprozesse eng zu verschränken und Bildungspraxis nicht nur zu beschreiben, sondern reflexiv weiterzuentwickeln (Design-Based Research Collective, 2003). Dabei werden iterative Zyklen von Analyse, Design, Implementierung, Evaluation und Reflexion durchlaufen, die fortlaufend zwischen theoretischer Konzeptualisierung und empirischer Erprobung vermitteln (McKenney & Reeves, 2014). Die Nähe zum Feld ist kein methodischer Mangel, sondern konstitutives Element des Ansatzes. Forschung wird als kooperative Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis verstanden, in der Wissen in und durch die gemeinsame Tätigkeit entsteht (Sloane, 2014). Diese Forschungspraxis erforderte eine hohe Sensibilität gegenüber schulischen Realitäten, situatives Handeln aller

Akteur:innen im Forschungsprozess sowie Flexibilität im Umgang mit unvorhersehbaren Ereignissen des Unterrichtsalltags.

Im Rahmen der Arbeit wurden unterschiedliche qualitative Verfahren in der Datenerhebung, Datenaufbereitung und -auswertung miteinander kombiniert, um das Forschungsfeld multiperspektivisch zu erschließen. Auf eine hermeneutische Literaturanalyse folgte eine Interviewstudie mit ausgebildeten Fachlehrpersonen, die zur Rekonstruktion professioneller Deutungen und Orientierungen zum Thema fachliche Urteilskompetenz in der EVB diente. Ergebnisse der Interviewstudie flossen sowohl in die Gestaltung des Unterrichtsmaterials als auch in die unterrichtliche Erprobung ein. Anschließend wurde im Sinne des DBR ein Design- und Erprobungszyklus mit Unterrichtsmaterialien durchgeführt, der in eine videobegleitete Feldstudie im Fachunterricht EH mündete. Diese wurde nicht nur durch Videographie allein begleitet, sondern auch durch Audioaufzeichnungen, Beobachtungsprotokolle und ethnographische Feldnotizen dokumentiert.

Die Kombination dieser verschiedenen qualitativen Datenerhebungsverfahren (Interviewstudie, Designstudie mit Unterrichtsstudie) sollte ermöglichen, sowohl die individuellen Sichtweisen der Lehrpersonen als auch die sozialen und kommunikativen Dynamiken realen Unterrichts zu erfassen.

Im Rahmen der Interviewstudie mit insgesamt 13 Lehrpersonen wovon 12 zur Datenauswertung herangezogen wurden, geht hervor, dass die Erhebung methodisch wie inhaltlich durch mehrere Faktoren beeinflusst war, die im Sinne einer kritischen Methodendiskussion zu reflektieren sind: Eine zentrale Herausforderung bestand darin, dass der in der Forschung noch wenig etablierte Begriff der „Urteilskompetenz“ für viele der interviewten Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Erhebung neu oder noch nicht mit der unterrichtlichen Praxis assoziiert war. Bereits in der Pre-Interviewstudie wurde deutlich, dass Teilnehmende diesen Begriff weder aus ihrer Lehramtsausbildung kannten noch in der Unterrichtspraxis mit dem zu diesem Zeitpunkt (Erhebungszeitpunkt: Herbst/Winter 2023) erst vor Kurzem erschienenen SEK I-Lehrplan gearbeitet hatten, in dem Urteilskompetenz explizit verankert war. Entsprechend war es teilweise schwierig, mit den Interviewpartner:innen über diesen noch nicht fachlich besetzten Begriff zu sprechen.

Diese Situation führte dazu, dass die Interviews häufig von Nachfragen der Forschenden begleitet wurden, wodurch eine gewisse Lenkung im Gesprächsverlauf nicht auszuschließen war. Diese starke Interviewer:innenführung ist insofern kritisch zu sehen, als sie potenziell die Offenheit der Antworten und die spontane Deutungsbildung der Teilnehmenden eingeschränkt haben kann. Rückblickend wäre es methodisch interessant gewesen, Fokusgruppendifkussionen mit Lehramtsstudierenden, die den Begriff gerade erst kennengelernt hatten, oder mit Teilnehmenden aus Lehrer:innenfortbildungen durchzuführen, um einen kollektiven Reflexionsraum über Unterrichtspraxis und

Urteilskompetenzförderung zu eröffnen. Solche Gruppendiskussionen hätten möglicherweise differenziertere Assoziationen zum Begriff hervorgebracht und Dynamiken gemeinsamer Bedeutungsbildung sichtbar gemacht. Gleichzeitig ist jedoch zu berücksichtigen, dass Fokusgruppendiskussionen ebenfalls methodische Herausforderungen mit sich bringen können, etwa durch gruppendynamische Effekte wie die Herausbildung dominanter Sprecher:innen oder die Orientierung an gruppenspezifischen Erwartungen, wodurch einzelne Perspektiven zurückgehalten werden können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

Zum Zeitpunkt der Erhebung stellte sich diese Option jedoch aufgrund der nach wie vor anhaltenden COVID-Pandemie als schwieriger realisierbar dar. Die Durchführung von Online-Fokusgruppen befand sich damals noch in den Anfängen, und der technische sowie kommunikative Aufwand für interaktive Gruppeninterviews erschien zudem als hoch. Unter diesen Bedingungen waren Einzelinterviews das Mittel der Wahl, um erste Einblicke in die Praxis und subjektiven Theorien der Lehrpersonen zu erhalten. Ein weiteres Argument war, dass zum Zeitpunkt der Datenerhebung durch Interviews auch das positive Votum der Ethikkommission der Universität Wien ausschließlich für Einzelinterviews gegeben wurde. Gerade weil der Begriff der Urteilskompetenz noch kaum theoretisch oder curricular verankert war, war es aufschlussreich, die individuellen Verständnisse und Deutungsmuster der Lehrkräfte zu rekonstruieren. Bei jenen Interviewpartner:innen, die bereits Assoziationen herstellen konnten, wurde der Fokus in den Interviews stärker darauf gelegt und bei jenen, die den Begriff noch nicht für ihre unterrichtliche Praxis besetzt haben, waren die Interviewfragen konkreter auf die eigene unterrichtliche Tätigkeit fokussiert.

Zur Datenerhebung wurde ein strukturierter Leitfaden eingesetzt, der thematische Vergleichbarkeit zwischen den Interviews ermöglichte und zugleich genügend Offenheit für individuelle Narrationen bot. Dieser Leitfaden, der der Ethikkommission zwingend vor Beginn der Datenerhebung vorgelegt werden musste, diente später als Ausgangspunkt für die deduktive Kategorienbildung im Rahmen der qualitativen, inhaltsanalytischen Auswertung.

Reflexiv anzumerken ist, dass die Interviewführung möglicherweise durch die theoretische Vorprägung der Forschenden, die auch alle Interviews führte, beeinflusst war: Zum Zeitpunkt der Erhebung hatte sich die Forschende bereits intensiv mit der einschlägigen Literatur und den theoretischen Konzepten zur Urteilskompetenz im Fachbereich EVB auseinandergesetzt. Dadurch bestand das Risiko einer unbewussten Steuerung der Gespräche entlang theoretischer Vorstellungen, was die Offenheit der Erhebung tendenziell einschränken konnte.

Gleichwohl bleiben Interviews stets kontextabhängige Kommunikationsereignisse, die wesentlich von der Beziehung zwischen Interviewerin und Interviewten geprägt sind. In diesem Zusammenhang ist kritisch hervorzuheben, dass ein Teil der Interviewpartner:innen aus einem Alumni-Netzwerk der Arbeitsgruppe stammte und teilweise frühere Studienkolleg:innen der Forschenden waren. Diese

Form der Feldvertrautheit erwies sich als ambivalent: Einerseits verliefen diese Gespräche deutlich flüssiger, da zu Beginn keine neue Kommunikationsebene aufgebaut werden musste; andererseits bestand die Möglichkeit, dass durch bestehende Bekanntheit bestimmte Themen implizit vorausgesetzt oder weniger kritisch angesprochen wurden. Wichtig festzuhalten ist jedoch, dass sich alle Interviewpartner:innen freiwillig zur Teilnahme bereit erklärten, kein persönlicher oder institutioneller Nutzen mit der Teilnahme verbunden war und keinerlei Abhängigkeitsverhältnisse bestanden. Eine ethische Grenzüberschreitung lag somit nicht vor. Die bestehende Nähe kann vielmehr als Ressource für Vertrauen und Gesprächsoffenheit verstanden werden, sofern sie bewusst reflektiert und dokumentiert wird.

Die Datenaufbereitung erfolgte über eine vollständig händische Transkription der Audiodaten der Interviews sowie ausgewählter Videodaten der Unterrichtsstudie. Ziel war es zunächst, eine größtmögliche Nähe zum empirischen Material herzustellen und die sprachlichen wie nonverbalen Ausdrucksformen differenziert wahrzunehmen. Für die insgesamt zwölf Interviews, die am Ende verschriftlicht wurden, war dieses Vorgehen gut realisierbar; die Transkription erfolgte in einem Zeitraum von etwa zwei Wochen durch die Forschende selbst. Für die deutlich umfangreichere Unterrichtsstudie war ein solches Vorgehen jedoch nicht mehr praktikabel, so dass gemeinsam mit der Supervisorin im Projekt zwei strategische Entscheidungen getroffen wurden.

Zum einen wurde festgelegt, welche Audio- und Videodaten tatsächlich transkribiert werden sollten. Erste Explorationen der Audiodaten zeigten, dass die Tonqualität dieser für eine vollumfängliche Transkription ungeeignet war. In den Unterrichtssettings waren jeweils vier Audiogeräte ohne Richtmikrofone im Einsatz gewesen. Die Vielzahl gleichzeitiger Stimmen im Klassenraum machte eine Identifikation einzelner Sprecher:innen nahezu unmöglich. Daher wurde entschieden, primär auf die Videodaten zurückzugreifen, die mit drei Kameras aus unterschiedlichen Perspektiven aufgezeichnet worden waren. Der Fokus lag dabei auf den Schüler:innen, deren Mimik und Gestik für die Analyse von Urteilsbildungsprozessen zentral war, somit wurde tendenziell eher eine frontale Aufnahme gewählt bzw. sich für jene Aufnahme entschieden, die eine bessere Audioqualität aufwies.

Da die Datenmenge dennoch sehr umfangreich blieb, wurde im Forschungsteam, auf Basis der Inhalte der Nachgespräche mit den Lehrpersonen beschlossen, jeweils nur die zweite Erprobungseinheit pro Standort und Lehrperson heranzuziehen. (Pro Schulstandort wurden zwei unterrichtliche Erprobungen durchgeführt.) Die erste Unterrichtseinheit diente den Lehrpersonen vornehmlich dem Kennenlernen des Materials und dem unterrichtlichen Ablauf und wurde daher als methodische „Probe“ verstanden. Insgesamt ergaben sich etwa 400 Minuten Videomaterial, in denen vielfach parallel gesprochen wurde. Deshalb erfolgte am Ende eine gezielte Auswahl jener Szenen, die der Forschenden in Absprache mit der Supervisorin für die Urteilsbildung relevant erschienen. Orientierung boten dabei sowohl die

konkreten Phasen des Unterrichtsablaufs, die dazu konzipiert worden waren, Urteile aus Schüler:innen hervorzubringen. Dies waren im vorliegenden Ablauf die Methode der „Argumentationswippe“, die Verkostungssequenzen und jene Gesprächssituationen, in denen Schüler:innen auf urteilsanregende Fragen der Lehrpersonen reagierten.

Da der Umfang der Daten auch nach der Eingrenzung weiterhin erheblich war, wurde zur Unterstützung eine Projektmitarbeiterin der Arbeitsgruppe hinzugezogen. Diese hatte zuvor bereits die Intercoder-Reliabilitätsprüfung der Interviewdaten durchgeführt. Diese Person erhielt eine Einschulung in das Vorgehen der multimodalen Transkription sowie einen schriftlichen Leitfaden und transkribierte anschließend die von der Forschenden gesichteten und entsprechend markierten Unterrichtsszenen in MAXQDA. Diese Zusammenarbeit erwies sich als ausgesprochen produktiv und konstruktiv: Die Projektmitarbeiterin verfügte nicht nur über einschlägige Erfahrung in qualitativer Interviewforschung und Inhaltsanalyse, sondern auch über fachdidaktische Expertise als ausgebildete Fachlehrperson. Ihre Doppelkompetenz trug maßgeblich zur Qualität der Datenaufbereitung als auch Datenauswertung bei. Bereits während der Transkription vermerkte sie analytische Beobachtungen und erste Deutungen in Form von Memos, die später in den Auswertungsprozess integriert wurden. Der Einsatz KI-gestützter Transkription wurde aus zwei Gründen verworfen. Erstens untersagten das Ethikvotum und die Einverständniserklärung der Teilnehmenden das Hochladen sensibler Videodaten auf externe oder ausländische Server. Zweitens wäre angesichts der hohen Geräuschkulisse, der simultanen Gespräche und der teils dialektalen Sprache ein erheblicher Nachbereitungsaufwand der KI-gestützten Transkription entstanden, der den erwarteten Nutzen deutlich relativiert hätte.

Kritisch zu reflektieren bleibt, dass auch bei Anwendung einer multimodalen Transkription eine Reduktion des komplexen sozialen Geschehens im Unterricht unvermeidlich ist. Alleine jede Transkription beinhaltet Auswahlentscheidungen darüber, welche verbalen, paraverbalen und nonverbalen Elemente verschriftlicht werden. Damit wird das Geschehen notwendigerweise abstrahiert, wodurch situative Nuancen verloren gehen (Mondada, 2016). Gleichwohl ist diese Reduktion unvermeidbar und methodisch notwendig, um analytische Tiefenschärfe zu gewinnen und wissenschaftliche Systematik zu gewährleisten.

Für die Analyse wurde anschließend die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024b) herangezogen, die eine Kombination aus deduktiven und induktiven Kategorien ermöglichte. Die Kodierung wurde inter- und intracodermäßig abgesichert, um die Zuverlässigkeit der Interpretation zu gewährleisten. Die Intercoderreliabilitätsberechnung zeigte einen sehr guten Wert (Cohens Kappa von 0,71).

Das deduktiv-induktive Vorgehen wurde bereits in der Anlage des Kategoriensystems angelegt. Der Interviewleitfaden bildete den Ausgangspunkt für die deduktive Kategorienbildung; zugleich wurde das Kategoriensystem im Zuge der Codierung induktiv erweitert. Für die Auswertung der

Unterrichtsforschung wurde das theoriebasierte Kategoriensystem aus der Interviewanalyse teilweise übernommen und um eine zusätzliche Subkategorie der Urteilskompetenz nach Marchand (2015) deduktiv ergänzt. Auf diese Weise wurde die Datenauswertung so angelegt, dass Zusammenhänge zwischen theoretischer Rahmung, empirischer Analyse und fachdidaktischer Gestaltung sichtbar gemacht werden konnten.

Wie jede unterrichtsnahe, qualitativ-rekonstruktive Studie ist auch die vorliegende Arbeit mit methodischen Begrenzungen verbunden, die für die Einordnung der Ergebnisse mitzudenken sind. Diese Begrenzungen ergeben sich jedoch nicht aus methodischen Defiziten, sondern aus der bewussten Entscheidung, Urteilsbildung im realen Unterrichtsgeschehen zu untersuchen und nicht unter kontrollierten Laborbedingungen zu simulieren.

Eine erste Grenze betrifft die Kontextualität und Selektivität der Daten. Die Untersuchung basiert auf einer begrenzten Zahl von Klassen ($n=8$) und Schulen ($n=4$) sowie auf der Analyse ausgewählter Unterrichtsszenen der Videographie. Ziel war es allerdings, exemplarische Prozesse der Urteilsbildung zu rekonstruieren, wofür die Datenlage jedenfalls ausreichend ist. Urteilsbildung ist ein fortlaufendes Geschehen, das sich definitiv über längere Zeiträume entfaltet; punktuelle Beobachtungen können diese Dynamik nur ausschnitthaft erfassen. Dass einzelne Szenen trotz erweiterter Kontextualisierung nicht vollständig expliziert werden konnten, verweist auf diese grundsätzliche Begrenzung unterrichtsnaher Forschung.

Eine zweite Limitation liegt in der Interpretativität qualitativer Daten. Die Rekonstruktion vorsprachlicher, nonverbaler und performativer Urteilsakte erfordert Deutungsentscheidungen, die nicht vollständig objektivierbar sind. Die Triangulation unterschiedlicher Datenquellen erhöhte die analytische Plausibilität, konnte jedoch Mehrdeutigkeiten nicht vollständig auflösen. Gerade diese Offenheit ist jedoch fruchtbar für schulische Urteilsbildung, die sich nicht eindeutig und linear manifestiert.

Eine dritte Grenze betrifft die Unkontrollierbarkeit schulischer Settings. Der Einfluss der Lehrperson auf Urteilsbildungsprozesse ist im Unterricht unvermeidbar und kann nicht experimentell ausgeschaltet werden, ohne den Charakter des Untersuchungsgegenstandes EH grundlegend zu verändern. Gleiches gilt für die Präsenz von Kamera und Forschungsteam, die Interaktionen potenziell beeinflussen. Im Sinne ethnographischer Forschung ist der/die Forschende stets Teil des Feldes und wirkt auf dieses zurück; ein vollständiges „Eintauchen“ in das Feld ist im schulischen Kontext nur begrenzt möglich (Breidenstein et al., 2015; Nieswand et al., 2020).

Schließlich sind auch pragmatische Forschungsentscheidungen, wie etwa die notwendige Begrenzung von Transkriptionen und Inhaltsanalyseschleifen, als strukturierende Bedingungen der Auswertung zu berücksichtigen. Diese Entscheidungen schränken die Tiefe einzelner Analysen ein, ermöglichen jedoch zugleich eine fokussierte Rekonstruktion zentraler Urteilsprozesse.

Die vorliegende PhD-Arbeit eröffnet eine Reihe von Anschlussfragen, die in zukünftigen Studien vertieft werden sollten. Zentrale Forschungsdesiderate bestehen insbesondere in der Untersuchung von Urteilsbildungsprozessen über längere Zeiträume hinweg sowie in der Einbeziehung weiterer Schulstufen, um altersbezogene Entwicklungsverläufe systematischer zu erfassen.

Von besonderem Interesse ist die vertiefte Analyse der Übergänge von vorsprachlichen und nonverbalen Urteilen zu begründeten und reflektierten Positionierungen, ebenso wie der Umgang von Schüler:innen mit Zielkonflikten, Unsicherheiten und möglichen Verzerrungen im Urteilsprozess. Methodisch bieten sich hierfür Weiterentwicklungen multimodaler Analyseverfahren für den unterrichtlichen Kontext an, etwa durch computerunterstützte und KI-gestützte Verfahren, die nonverbale Interaktionen noch differenzierter erfassen oder Schritte wie Transkription vereinfachen. Ergänzend dazu können experimentelle oder designbasierte Studien an die vorliegenden qualitativen Ergebnisse anschließen, um urteilsförderliche Lernarrangements systematisch zu entwickeln und zu evaluieren. Ebenso stellt die Rolle der Lehrperson ein zentrales zukünftiges Forschungsfeld dar, besonders im Hinblick auf die Qualität von Impulsgebung, Aufgabenformaten und Kriterienarbeit.

Insgesamt verweist die Arbeit auf das Potenzial, Urteilsbildung im Fachunterricht EH nicht nur theoretisch weiter zu differenzieren, sondern auch unterrichtliche Architekturen gezielt so zu gestalten, dass Schüler:innen frühzeitig an Prozesse des Urteilens herangeführt werden. Zugleich sind die Ergebnisse vor dem Hintergrund der explorativen Anlage der Studie und der begrenzten „Stichprobe“ einzuordnen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit beanspruchen keine Generalisierbarkeit, sondern markieren eine empirisch fundierte Perspektive, die in weiterführenden Untersuchungen zu vertiefen und zu überprüfen ist.

Im abschließenden Abschnitt werden die drei Forschungsfragen der Arbeit noch einmal gebündelt aufgegriffen und die zentralen Erkenntnisse verdichtet zusammengeführt.

8 Gesamtsynthese und Ausblick

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, Urteilsbildung von Schüler:innen im Fachunterricht EH in der österreichischen Mittelstufe (SEK I) empirisch sichtbar zu machen und fachdidaktisch einzuordnen..

Ausgangspunkt des DBR-Projektes war ein offener, explorativer sowie qualitativer Zugang, der darauf abzielte, Urteilsprozesse von Schüler:innen erstmals fachdidaktisch aus der Unterrichtspraxis heraus zu erschließen. Das Forschungsprojekt hatte zum Ziel zu rekonstruieren, was Schüler:innenurteile im Fach EH in ihrer spezifischen Ausprägung kennzeichnet, wie sie entstehen, wie sie geäußert werden und unter welchen unterrichtlichen Bedingungen sie sich entfalten.

Die abschließende Synthese bündelt die zentralen Ergebnisse der Datenauswertung, ordnet sie in bestehende theoretische Modelle der Urteilskompetenz ein und leitet daraus Implikationen für die Fachdidaktik der EVB sowie für die Lehrer:innenbildung ab. Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammengeführt, diskutiert und entlang der drei Forschungsfragen verdichtet (vgl. Kap. 4.2.6 für die Interviewergebnisse sowie Kap. 5 für die Daten der Unterrichtsstudie). Das fachdidaktische Forschungsprojekt rekonstruiert Urteilsbildung von Schüler:innen im Fachunterricht EH empirisch und ordnet sie fachdidaktisch ein. Die Ergebnisse ermöglichen eine zusammenführende Beantwortung der drei Forschungsfragen.

Zu Forschungsfrage 1, die auf die Modellierung wissensbasierter Urteilskompetenz als Metakompetenz in den Bereichen *Nutrition-, Health- und Consumer Literacy* abzielt, zeigen die qualitativen Ergebnisse, dass Urteilskompetenz im Fachunterricht EH nicht als rein sprachlich-kognitive Fähigkeit verstanden werden kann. In Anschluss an Marchand (2015) sowie Wagner-Kerschbaumer und Angele (2023) erweist sich Urteilsbildung zwar als mehrstufiger Prozess aus Wahrnehmung, Bewertung, Begründung und Reflexion, empirisch jedoch häufig als unvollständig realisiert und teilweise nicht linear vollzogen. Speziell im frühen Jugendalter (10 bis 14 Jahre) in der SEK I verbleiben Lernende zwischen Wahrnehmung und Bewertung; Urteile sind häufig vorsprachlich, körperlich markiert und situativ eingebettet. Übergänge zu sprachlich elaborierten Urteilen sind abhängig von der Qualität fachdidaktischer Impulse, von Peer-Resonanz sowie von materiellen und räumlichen Bedingungen. Urteilskompetenz kann damit modellhaft als situierte, verkörperte und sozial gerahmte Metakompetenz beschrieben werden, deren Operatoren über rein sprachliche Leistungen hinausgehen. Die in dieser Arbeit ausgeführte Operatorenanalyse verdichtet die Hypothese auf curricularer Ebene, indem sie sichtbar macht, dass Urteilskompetenz in der EVB primär über ein Zusammenspiel von Analyse-, Bewertungs- und Reflexionsoperatoren modelliert wird. Urteilskompetenz erscheint damit auch in den normativen Steuerungsdokumenten weniger als linearer Kompetenzzuwachs denn als komplexe Metakompetenz, die auf der Vernetzung, Gewichtung und begründeten Positionierung von Informationen basiert.

Zu Forschungsfrage 2 nach der Gestaltung urteilsförderlicher Lernarrangements legen die Ergebnisse nahe, dass Urteilsbildung weniger durch einzelne Methoden als durch die Gesamtarchitektur und das Design der Lernumgebung bestimmt wird. Offene Lernphasen, fachpraktische Settings und Peer-Interaktionen erweisen sich als zentrale Bedingungen für vielfältige oder begründungsstärkere Urteile. Auch schriftliche Reflexionsformate tragen zur Stabilisierung von Urteilen bei, während lehrer:innenseitige Impulse Urteilsprozesse sowohl anregen als auch verengen können. Als besonders förderlich lassen sich Lernarrangements beschreiben, die modalitätsoffen, explorativ, kriterienorientiert und sozial eingebettet gestaltet sind.

Zu Forschungsfrage 3 ergeben sich daraus klare Implikationen für die Lehrer:innenaus- und -weiterbildung. Urteilskompetenzförderung erfordert von Lehrpersonen die Fähigkeit, offene Urteilsräume zu gestalten, nonverbale und vorsprachliche Urteilsakte zu erkennen und diese in sprachliche und reflexive Prozesse zu überführen. Dies setzt Modalitätssensibilität, entwicklungspsychologisches Bewusstsein sowie eine balancierte Impulsgebung voraus. Die Lehrer:innenbildung ist damit gefordert, Urteilskompetenz nicht nur als fachliches Lernziel, sondern als prozesshafte, entwicklungsabhängige und sozial gerahmte Kompetenz systematisch zu berücksichtigen.

Die zusammenfassende Betrachtung aller Forschungsdaten aus dem vorliegenden Forschungsprojekt zeigt, dass Urteilsbildung von Schüler:innen im Fachunterricht EH in der SEK I als prozesshaftes, multimodales und kontextuell gerahmtes Geschehen gesehen werden kann, das sich über unterschiedliche Ausdrucks- und Handlungsebenen hinweg entfaltet.

Empirisch wird deutlich, dass Urteile im untersuchten Fachunterricht auch vorsprachlich und körperlich markiert auftreten, etwa in mimischen Reaktionen, Gesten, Handlungsentscheidungen oder im Vergleich von Materialien durch Schüler:innen. Diese frühen Urteilsakte sind situativ gebunden und werden im sozialen Kontext der Lerngruppe aufgegriffen, bestätigt oder verändert. Urteilsbildung von Schüler:innen erweist sich damit als sozial gerahmter Aushandlungsprozess, der sich durch Vorläufigkeit, Revision und situative Anpassung kennzeichnet.

Ein Teil der beobachteten Schüler:innenurteile verbleibt auf einer frühen Ebene zwischen Wahrnehmung und Bewertung und diese werden erst dann sprachlich elaboriert, wenn entsprechende Impulse, Vergleichsanlässe oder Reflexionsformate zur Verfügung stehen, welche die weitere Formulierung von Urteilen anregen. Übergänge von vorsprachlichen zu versprachlichten Urteilen sind dabei nicht selbstverständlich, sondern abhängig von der Qualität der Aufgabenstellung, der Peer-Resonanz sowie der materiellen und räumlichen Lernumgebung.

Diese ersten empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass Urteilsbildung im Fachunterricht EH in der SEK I als dynamischer Entwicklungsprozess verstanden werden kann, der fachdidaktisch eröffnet und begleitet werden muss.

Die Ergebnisse der qualitativ ausgerichteten Forschungsarbeit verweisen deutlich darauf, dass Urteilsbildung im Fachunterricht EH nicht unabhängig von den strukturellen Bedingungen des Unterrichts verstanden werden kann. An dieser Stelle erweist sich das Strukturmodell von Unterricht nach Angele et al. (2021, S. 295) als zentraler theoretischer Bezugsrahmen, da es Unterricht als ein Gefüge wechselseitig aufeinander bezogener Elemente, Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Raum und Zeit beschreibt.

Die empirischen Ergebnisse der Unterrichtsforschung deuten darauf hin, dass Urteilsbildungsprozesse insbesondere dann angeregt werden, wenn diese Strukturelemente bewusst aufeinander abgestimmt sind. Für die fachpraktischen Elemente im Fachunterricht EH kommt dabei dem Raum (Lehrküche), der Materialität (Lebensmittel, (Küchen-)Werkzeuge, Medien und Materialien) sowie der Zeitstruktur eine besondere Bedeutung zu. Diese Faktoren bestimmen, in welchem Ausmaß Wahrnehmung, Exploration, Vergleich und Reflexion möglich werden und damit, wie tief Urteilsprozesse angelegt sind. Urteilsförderlicher Unterricht zeichnet sich also nicht primär durch einen Einsatz von urteilsförderlichen Unterrichtsmethoden alleine aus, sondern durch mehrschichtige Lernumgebungen, in denen verschiedene Ebenen zugleich angesprochen werden: die kognitive Ebene des Bewertens und Begründens, die wahrnehmungs- und handlungsbezogene Ebene des fachpraktischen Tuns sowie die soziale Ebene der Aushandlung im Peer-Kontext. Insbesondere das Zusammenspiel dieser Ebenen und die Arbeit an und mit Übergängen von vorsprachlichen zu versprachlichten Urteilen können förderlich für die Entwicklung von Urteilskompetenz sein.

Urteilsbildung erweist sich damit als unterrichtlich ermöglichter Prozess, der strukturell gerahmt ist und dessen Qualität wesentlich davon abhängt, wie Unterrichtsarchitekturen gestaltet sind.

Die empirischen Ergebnisse lassen sich in zentralen Punkten an die Annäherung an ein erweitertes Modell der Urteilskompetenz für die Fachdidaktik EVB (Wagner-Kerschbaumer & Angele, 2023) anschließen, welches Urteilsbildung als mehrstufigen Prozess aus Wahrnehmung, Bewertung, Begründung und Reflexion beschreibt.

Die ausgewählten Unterrichtsdaten bestätigen insbesondere die Bedeutung der Wahrnehmung als Ausgangspunkt von Urteilsprozessen bei jungen Lernenden der SEK I, die im Fachunterricht EH häufig leiblich-sinnlich, affektiv und materialgebunden erfolgt.

Zugleich zeigen die qualitativen Ergebnisse der Videostudie, dass Lernende im untersuchten Altersbereich häufig zwischen Wahrnehmung und Bewertung verbleiben. Begründungs- und Reflexionsphasen treten deutlich seltener auf und sind in hohem Maße von lehrer:innenseitigen Impulsen, Aufgabenformaten, aber auch Peer-Interaktionen abhängig. Damit bestätigt sich die theoretische Annahme, dass reflexive, wissensbasierte Urteilskompetenz nicht vorausgesetzt werden kann, sondern fachdidaktisch eröffnet bzw. gerahmt und gezielt begleitet werden muss.

In Anschluss an Marchand (2015) wird darüber hinaus deutlich, dass Urteilsbildung im frühen Jugendalter stark auf Impulse und *Nudges* hin zu Navigationsleistungen angewiesen ist. Schüler:innen steuern ihre Urteilsprozesse häufig nicht autonom, sondern orientieren sich an Peers, Materialien oder an der Lehrperson. Diese externalisierte Navigation ist nicht als Defizit zu verstehen, sondern als entwicklungsangemessene Form der Selbststeuerung (Stanovich et al., 2012).

Über die bestehenden Modelle hinaus legen die qualitativen Ergebnisse nahe, Urteilskompetenz um eine explizite performative, körperliche und kontextuelle Dimension zu erweitern. Urteile entstehen nicht ausschließlich sprachlich-kognitiv, sondern im Zusammenspiel von Wahrnehmung, Handlung, sozialer Resonanz und materiellen Bedingungen. Urteilskompetenz im Fachunterricht EH kann daher als situierte, verkörperte und sozial gerahmte Metakompetenz verstanden werden, die sich innerhalb konkreter fachunterrichtlicher Strukturen entfaltet.

Die Abbildung steht für ein Verständnis von Urteilsbildung als unterrichtlich ermöglichtem, situativem und multimodalem Geschehen. Sie greift zentrale Elemente der Modelle von Marchand (2015) und Angele et al. (2021) auf und stellt zugleich eine Annäherung an das Modell der Urteilskompetenz von Wagner-Kerschbaumer und Angele (2023) dar.

Modellierung der Urteilskompetenz für die EVB

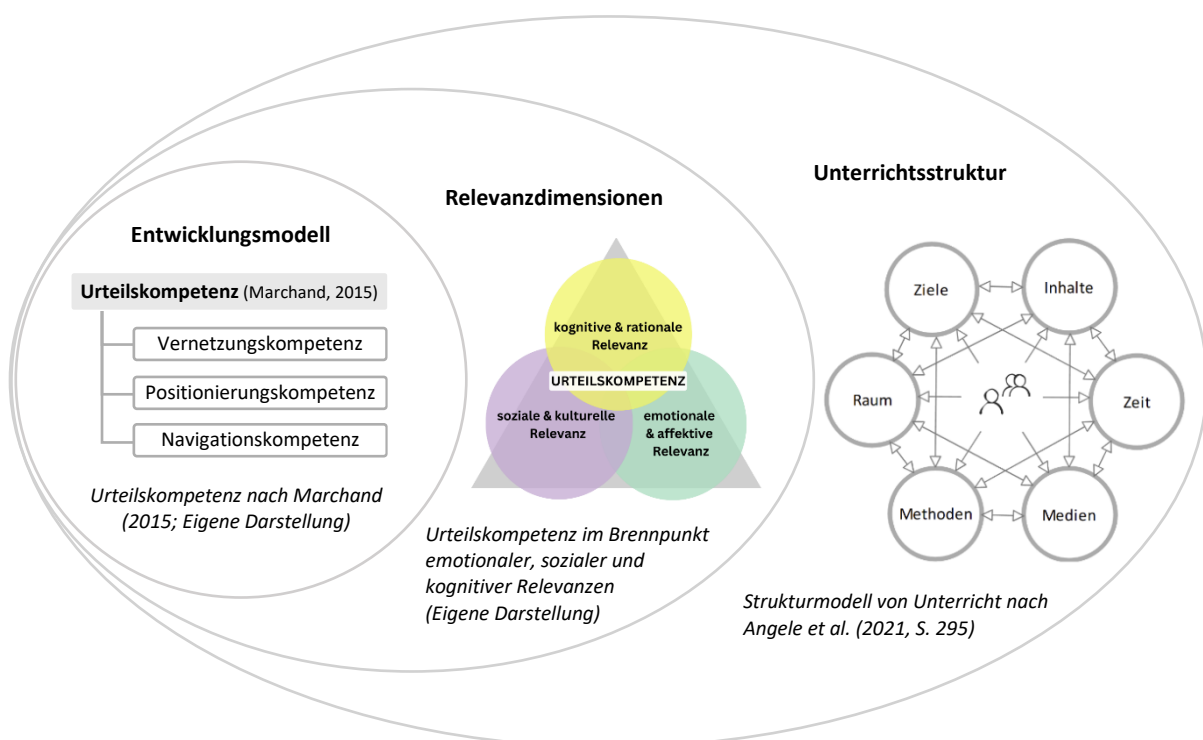


Abbildung 33: Modell der Urteilskompetenz im Fachunterricht EH (zusammengesetzte Darstellung: Sophie Szankovich)

Die vorliegende Arbeit kommt damit zum Ergebnis, dass Urteilsbildung im Fachunterricht EH weder linear anleitbar noch vollständig steuerbar ist, sondern als multimodaler, situativ eingebetteter und dennoch unterrichtlich ermöglichter Prozess verstanden werden muss. Indem Urteilsbildung erstmals

konsequent im realen Unterrichtsgeschehen rekonstruiert wurde, leistet die Studie einen grundlegenden Beitrag zur fachdidaktisch orientierten empirischen Unterrichtsforschung im Fach EH. Darüber hinaus trägt sie zur empirisch fundierten fachdidaktischen Entwicklungsforschung bei, indem ein erprobtes Lernsetting zur Förderung von Urteilskompetenz im Fachunterricht EH rekonstruiert und analysiert wird. Damit liefert die Studie zugleich einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Gestaltung der Unterrichtspraxis im Fachunterricht EH.

In Anlehnung an eine Äußerung einer Interviewpartnerin aus einem informellen Gespräch lässt sich ihr zentraler Gedanke für diese Arbeit zuspitzen: Urteilskompetenz beginnt nicht mit dem Urteil, sondern mit der Möglichkeit, urteilen zu dürfen.

9 Literaturverzeichnis

- Abraham, U. & Saxalber, A. (2016). Typen sprachlichen Handelns (Operatoren in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch.
<https://www.matura.gv.at/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=1277&token=7f3972321ed2fa574078c8ea63f379a6d0dc12d6>
- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association (JMLA)*, 103(3), 152–153. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Albert, D. & Steinberg, L. (2011). Judgment and Decision Making in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 211–224. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00724.x>
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary-utb-de.uaccess.univie.ac.at/doi/book/10.36198/9783838547541>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longmans, Green and Co.
- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung : ein Studienbuch* (1. Aufl.). utb / 5598 / Pädagogik. WaxmannUTB.
<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838555980>
- Angele, C., Hauer-Banas, E., Kernbichler, G. & Renner, R. (2023). *Kommentar zum Fachlehrplan Ernährung und Haushalt (Mittelschule)*.
<https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html>
- Angele, C., Leitner, G. & Kuld, L. (2022). Be aware of diversity and deal with it - Lernen aus Dilemmata. *Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)*, 11(2), 61–70.
<https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i2.05>
- Argyle, M. (1975). Non-verbal Communication and Language. *Royal Institute of Philosophy supplement*, 10(1), 63–78. <https://doi.org/10.1017/S0080443600011079>
- Astleithner, F., Basas, S., Benedik, O., Deichmann, F., Gumpoldsberger, H., Hirt, E., Klem, S., Martinschitz, S., Paskvan, M., Pauli, W., Peterbauer, J., Radinger, R., Reif, M., Reuter, R., Riha, N., Sommer-Binder, G., Stöger, E., Wall, S., Wurtzinger, C., . . . Zehetgruber, J. (2023). *Bildung in Zahlen 2021/22: Schlüsselindikatoren und Analysen*.
https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Schluesselindikatoren.pdf
- Badura, P., Eriksson, C., Garcia-Moya, I., Löfsted, P., Melkumova, M., Sortiroska, K., Wilson, M., Brown, J. & Inchley, J. (2024). *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. <https://iris.who.int/handle/10665/379486>

- Bakker, A. (Hrsg.). (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers* (1. ed.). Routledge.
- Bär, C. & Heinrich, S. (2025). Kinder im Gespräch – Revoicing als Möglichkeit zur Förderung von Diskurspraktiken. In H. de Boer & D. Merklinger (Hrsg.), *Edition Fachdidaktiken. Dialog als interaktive Praxis: Grundschüler*innen im kollektiven Fachgespräch* (S. 133–150).
https://doi.org/10.1007/978-3-658-48376-0_8
- Barth, M. (2022). Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht: Erste Ideen zu einem Kompetenzmodell. In *Ethik für Geographiedidaktik* (S. 83–106).
<https://doi.org/10.1515/9783839462294-005>
- Baßler, M. & Drügh, H. (2019). *Konsumästhetik: Umgang mit käuflichen Gegenständen* (1. Aufl.). transcript Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumgartner, P. (1993). *Der Hintergrund des Wissens: Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft*. Kärntner Druck- und Verlagsges.m.b.H.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC01081830>
- Bayrhuber, H. (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen. Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik* (1. Aufl., S. 161–178). Waxmann.
- Bender, U. (2013). Beiträge zu BNE durch das Fach Hauswirtschaft bzw. den Fachbereich Wirtschaft-Arbeit-Haushalt. In BNE-Konsortium COHEP (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.
https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/campus/cohep/2.2.3_d_Hauswirtschaft-BNE.pdf
- Berberyan, Z., Jastram, S. M., Heuer, M., Schnittka, O. & Rosenkranz, J. (2025). Attitude Without Action - What Really Hinders Ethical Consumption. *Journal of Business Ethics*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s10551-025-06104-8>
- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (Hrsg.). (2011). *Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen: Allgemeine Psychologie*. Springer Berlin/Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12474-7>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (1. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>

- Bigga, R. (2025). „Kochen kann doch jeder“ – Kultur und Technik der Nahrungsbereitung und das Arbeiten in der Lernwerkstatt Küche aus hochschul- und fachdidaktischer Sicht. *Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)*, 14(1), 64–81.
- Binder, W., Bitzinger, C., Dachtler-Freiler, I., Küstler, S., Robitza, C. & Sagmeister, E.-M. (2012). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung.: Haushaltsökonomie und Ernährung*.
<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/reife-und-diplompruefung>
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. University of Pennsylvania Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt3fhk73>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst E.J., Hill, W. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals*. Longmans, Green and Co.
https://web.archive.org/web/20201212072520id_/https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf
- BNE-Konsortium COHEP (Hrsg.). (2013). *Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.
https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/campus/cohep/131031_d_Gesamtdokument.pdf
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl.). Springer VS.
- Bourdieu, P. (2010). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Routledge classics. Routledge. <https://ubdata.univie.ac.at/AC15627726>
- Brahm, T., Iberer, U., Kärner, T. & Weyland, M. (2022). *Ökonomisches Denken spielerisch Lernen: Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*. WBV Media.
<https://doi.org/10.3278/9783763973088>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S. & Kalthoff, H. (2015). *Ethnografie : Die Praxis der Feldforschung* (2. aktual. Aufl.). *utb-studi-e-book UTB / 3979*. utb GmbH.
<http://www.elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838544977>
- Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen 05.02.2025).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Grundsatzterlass Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung, RundschreibenDATENBANK des BMBWF (2015 & i.d.F.v. BMBF-28.747/0007-I/6/2015).
<https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=703>

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019). *Die standardisierte Reife- und -Diplomprüfung*.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp.html>
- Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Lehrpläne der Mittelschulen erlassen und die Lehrpläne für den Religionsunterricht an den Mittelschulen bekannt gemacht werden, Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl.) (2023).
- Bundesministerium Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK).
Konsumentenfragen.at. <https://www.konsumentenfragen.at/>
- Bürger, J., Hatzl, E., Röderer, Kathrin, Theurl, Michaela, Zanini-Freitag, D. & Schingshackl, M. (2024). *Nachhaltige Aktivitäten und Konsumpraktiken: Zur Effizienz von Maßnahmen und dem Wert von Unterstützungen*.
<https://www.umweltbundesamt.at/fileadmin/site/publikationen/rep0898.pdf>
- Burgoon, J. K., Manusov, V. L. & Guerrero, L. K. (2022). *Nonverbal communication* (2. ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003095552>
- Buschle, C., Reiter, H. & Bethmann, A. (2022). The qualitative pretest interview for questionnaire development: outline of programme and practice. *Quality & quantity*, 56, 823–842.
<https://doi.org/10.1007/s11135-021-01156-0>
- Ciprina, S. & Prisille, C. (2023). Auf die Goldwaage gelegt. *geographie heute*, 2023(366), 16–17.
https://doi.org/10.5555/gh-366-2023_04
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3.ed). SAGE.
- Dachtler-Freiler, I. (2012). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Haushaltsökonomie und Ernährung.: Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*.
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:545319f5-cece-4d20-878c-ff6a11853c7c/reifepruefung_ahs_lfhoe.pdf
- Datenschutzbeauftragten der Universität Wien. (2022). *Allgemeine Datenschutzerklärung der Universität Wien*. Universität Wien. <https://dsba.univie.ac.at/datenschutzerklaerung/>
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißenö, G [Georg]. (2012). *Politikkompetenz - ein Modell* (1st ed. 2012). Springer VS.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21*. <https://www.lehrplan21.ch/>

- Di Cesare, D. (2011). Das unendliche Gespräch: Sprache als Medium der hermeneutischen Erfahrung. In G. Figal (Hrsg.), *Klassiker Auslegen: Bd. 00030. Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode* (2. Aufl., S. 157–175). De Gruyter Akademie Forschung.
- Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. *DWDS-Wortprofil für „Urteil“*.
<https://www.dwds.de/wp/?q=Urteil>
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. (o.J.–a). *Kompetenz*.
<https://www.dwds.de/wb/Kompetenz>
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. (o.J.b). *Urteil*. <https://www.dwds.de/wb/Urteil>
- Dittrich, B., Franta, B. & Lührmann, P. (2013). Die Schulküche als kompetenzorientierte Lernumgebung. Eine Lehr-Lernsequenz zum Themenschwerpunkt Hygiene. *Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)*(2), 32–41.
https://www.pedocs.de/volltexte/2020/21147/pdf/HiBiFo_2013_4_Dittrich_Franta_Luehmann_Die_Schulkueche.pdf
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills : Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft* (1. Aufl.). *Zukunft der Hochschulbildung - Future Higher Education*. Springer Fachmedien Wiesbaden: Imprint: Springer VS, Springer Nature.
- Endres, S. (2023). *Medienethische Bildung im digitalen Zeitalter : Überlegungen und Impulse zur Förderung medienethischer Kompetenzen im Rahmen offener Online-Kurse* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Euler, D. (2014a). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler, R. Nickolaus, P. F. E. Sloane & R. Tenberg (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW): Beiheft 27. Design-Based Research* (S. 97–112). Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. (2014b). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler, R. Nickolaus, P. F. E. Sloane & R. Tenberg (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW): Beiheft 27. Design-Based Research* (S. 15–41). Franz Steiner Verlag.
- Euler, D., Nickolaus, R., Sloane, P. F. E. & Tenberg, R. (Hrsg.). (2014). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW): Beiheft 27. Design-Based Research*. Franz Steiner Verlag.
- f4x-Transkription [Computer software]*. (2023). dr. dresing & pehl GmbH.
- Fexer, G. & Hippe, T. (2024). Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) – illegitime und kontraproduktive Überwältigung? Zur Abstimmung von Normativität und Kontroversität in BNE. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 15(2), 22–45.
<https://doi.org/10.46499/2419.3214>
- Figal, G. (Hrsg.). (2011). *Klassiker Auslegen: Bd. 00030. Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode* (2. Aufl.). De Gruyter Akademie Forschung.

- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung* (10. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC16419496>
- Flick, U., Baur, N. & Blasius, J. (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirische Sozialforschung* (S. 473–488). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_34
- Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (1. Aufl., S. 17–26). Waxmann.
- Fowler, S., Cutting, C., Fiedler, S. H. D. & Leonard, S. N. (2023). Design-based research in mathematics education: trends, challenges and potential. *Mathematics Education Research Journal*, 35(3), 635–658. <https://doi.org/10.1007/s13394-021-00407-5>
- Franfurter Erklärung (2015). Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. *Journal für politische Bildung*(4), 94–96. https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf
- Funke, J. (2011). Problemlösen. In T. Betsch, J. Funke & H. Plessner (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Allgemeine Psychologie für Bachelor: Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Lesen, Hören, Lernen im Web* (1st ed. 2011, S. 136–199). Springer Berlin Heidelberg: Imprint: Springer.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd, rev. ed. / / translation rev. by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall). *Continuum impacts*.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=226869>
- Gadamer, H.-G. (2011). *Wahrheit und Methode* (2., bearbeitete Auflage). / *Band 30*. Akademie Verlag.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=711082>
- Glaeser, P. & Dammerer, J. (2023). Veränderungen von teachers' beliefs und beliefsverändernde Faktoren: Eine vergleichende qualitative Studie am Beispiel von Primarstufenstudierenden und Lehrpersonen im ersten Dienstjahr. *R&E-Source, research & education*, 10(3), 256–271. <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1130>
- Glaserfeld, E. von. (2011). Theorie der kognitiven Entwicklung. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (S. 92–107). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-93069-5_6

- Goldbeck, S. (2025). Das Argumentationskartenspiel - Eine Methode zum Argumentieren im mündlichen Diskurs. In T. Wellmann, H. Neuhaus, C. Thein & A. Brödnert (Hrsg.), *Jahrbuch für philosophiedidaktische Forschung 2025* (S. 109–136). J.B. Metzner.
- Gröbblinghoff, F. (2013). *Lernzieltaxonomien - Lernergebnisse praktisch formulieren: Taxonomiestufen kognitiver Prozesse*. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. nexus impulse für die Praxis. <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-2-Lernergebnisse.pdf>
- Gröschner, A. Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. In (Bd. 4, S. 1–21). : <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-02/koerpersprache/>
- Gryl, I., Lehner, M., Fleischhauer, T. & Hoffmann, K. W. (Hrsg.). (2023). *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele - Band 1* (1. Aufl.). Springer Berlin Heidelberg Imprint: Springer Spektrum. <https://ubdata.univie.ac.at/AC16843514> <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65730-0>
- Gumpoldsberger, H. & Sommer-Binder, G. (2023). *Bildung in Zahlen 2021/22: Tabellenband*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Tabellenband.pdf
- Haan, G. de. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung : Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). VS Verlag fuer Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Heindl, I. (2003). *Europäisches Kerncurriculum - Inhalte und Lernziele der Ernährungsbildung*. WHO Regional Office for Europe. http://www.evb-online.de/docs/Poster_EU-Kerncurr.pdf
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. <https://ubdata.univie.ac.at/AC08295624> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55
- Hellmann, K.-U. (2019). *Der Konsum der Gesellschaft: Studien zur Soziologie des Konsums* (2. Aufl.). *Konsumsoziologie und Massenkultur*. Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS. <https://ubdata.univie.ac.at/AC15356006> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22251-2>
- Heseker, H., Schlegel-Matthies, K., Heindl, I. & Methfessel, B. (2005). *Schlussbericht des REVIS Modellprojekts.: Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen, 2003-2005*. http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf

- Hess, U. (2016). Nonverbal Communication. In H. S. Friedman (Hrsg.), *Encyclopedia of Mental Health* (2. ed., S. 208–218). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00218-4>
- Hoffmann, F. (2012). *Überlegungen zur Planung von Geschichtsunterricht mit dem Ziel der Förderung historischer Urteilskompetenz*.
<https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3210>
- Holtz-Bacha, C. (Hrsg.). (2023). *Politische Werbung auf Social Media im Bundestagswahlkampf 2021*. Springer VS.
- Horvath, K. (2020). *Wie können wissenschaftliche Generalisierung und pädagogische Praxisrelevanz in LemaS verbunden werden? Bericht zur Expertise im Kontext des Forschungsverbunds der Initiative „Leistung macht Schule“ zur Vorbereitung der Transferphase*. Technische Universität Dresden. https://phase1.lemas-forschung.de/veroeffentlichungen/download/HKBxKM1rkIjHfKpNjxMISHuUcBmvh6U6UaJg7WMN.pdf/Lemas_Expertise_Bericht_K%20Horvath.pdf
- Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Technische Universität Berlin. (o.J.). *cLEVER - Leitperspektive Verbraucherbildung*. <https://www.leitperspektive-verbraucherbildung.de/>
- Jacobs, J. E. (2004). Perception of Risk and Social Judgments: Biases and Motivational Factors. In R. J. Bonnie & M. E. O'Connel (Hrsg.), *Reducing Underage Drinking: A Collective Responsibility* (S. 417–436). National Academies Press. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK37614/>
- Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (2008). *Judgment under uncertainty: heuristics and biases* (24th printing). Cambridge University Press. <https://ubdata.univie.ac.at/AC15285937>
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511809477>
- Kihm, P., Peifer, P. & Peschel, M. (2023). Nonvokalitäten und Lehr-Lern-Prozesse – Eine (Sekundär-)Analyse von Unterrichtsvideos zu Kommunikationseinflüssen beim Experimentieren in Lernwerkstätten, Schülerlaboren und im Schulunterricht. In P. Kihm, M. Klekel & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten: Theorien, Praktiken, Utopien* (S. 71–88). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6009-05>
- Klafki, W., Kramp, W., Kley, E. & Lichtenstein-Rother, I. (1969). *Didaktische Analyse* (10. Aufl.). Reihe A / 1. Schroedel. <https://ubdata.univie.ac.at/AC04460907>
- Kleining, G. & Witt, H. (2000). Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften: die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel. *Forum, qualitative social research*, 1(1), Artikel 13. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001136>.
- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.),

- Bildungsforschung Band 20: Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (S. 5–16).
- Kluge, F. (Hrsg.). (1899a). *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache* (Originally published 1899). De Gruyter.
- Kluge, F. (1899b). U. In F. Kluge (Hrsg.), *Ethymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (S. 402–405). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111488608.402>
- Knoblauch, H., Tuma, R. & Schnettler, B. (2015). *Videography: introduction to interpretive videoanalysis of social situations*. PL Academic Research.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC16880361> <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05079-0>
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (o.D.). *éducation21 - Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) / Das Portal: Wirtschaft und Konsum*. Zugriff am 23. Januar 2026, verfügbar unter <https://www.education21.ch/de/themen/wirtschaft-und-konsum>
- Konrad, K. (2020). Lautes Denken. In K. Mruck & G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2021). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz VerlagsgruppePreselect.media GmbH. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779955337
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024a). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt* (2. Auflage). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC17057396> <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 Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa. https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779979135
- Kuld, L. (2021). Lernen an Dilemmata. In K. Lindner & M. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch ethische Bildung: religionspädagogische Fokussierungen* (S. 311–317). UTB.
- Kultusministerkonferenz. (2013). *Verbraucherbildung an Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. September 2013*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften : Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (1. Aufl.). Waxmann.
- Küster, C., Hagspihl, S. & Rückert-John, J. (Hrsg.). (2024). *Verpflegung / Wohnen / Digitale Teilhabe: Inter- und transdisziplinäre Perspektiven der Alltagsversorgung zur Lebensqualität im Alter* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC17191862> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43912-5>
- Leufgen, B., Wulfhorst, B. & Schenk, O. (2020). Den Operatoren auf der Spur: Operatoren in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung zum Pflegefachmann /-frau. *PADUA*, 15(4), 235–241.
<https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000572>
- Lobstein, T. & Frelut, M.-L. (2003). Prevalence of overweight among children in Europe. *Obesity Reviews*, 4(4), 195–200. <https://doi.org/10.1046/j.1467-789X.2003.00116.x>
- Lühken, A., Sumfleth, E. & Walpuski, M. (2020). *Bewertungskompetenz im Fach Chemie: Bildungsstandards im Fach Chemie für die allgemeine Hochschulreife*. <https://www.iqb.huberlin.de/appsrc/taskpool/data/taskpools/getPoolFile?id=p02%5Ep21145>
- Mannheim, K. (2003). *Strukturen des Denkens* (2 [Aufl.]. *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft* / 298. Suhrkamp. <https://ubdata.univie.ac.at/AC03899811>
- Marchand, S. (2015). *Nachhaltig entscheiden lernen: Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen*. Klinkhardt Forschung.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz - auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 11, 201–217.
- Mauss, M. (1968). *Die Gabe: Form und Funktion des Austausches in archaischen Gesellschaften*. Suhrkamp.
https://monoskop.org/images/d/db/Mauss_Marcel_Die_Gabe_Form_und_Funktion_des_Austauschs_in_archaischen_Gesellschaften.pdf
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). *Pädagogik*. Beltz.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC12712912>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). BeltzPreselect.media GmbH. https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407258991
- McKenney, S. & Reeves, T. (2014). Methods of evaluation and reflection in design research. In D. Euler, R. Nickolaus, P. F. E. Sloane & R. Tenberg (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und*

- Wirtschaftspädagogik (ZBW): Beiheft 27. Design-Based Research* (S. 141–156). Franz Steiner Verlag.
- Mertens, C., Schumacher, F. & Basten, M. (2020). Metadiskurs „Forschendes Lernen“: Die Systematik in den Systematisierungsversuchen. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 11–32). Waxmann.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2022). Die Bedeutung von Ressourcen für die Lebensgestaltung verstehen. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *utb / 5767 / Pädagogik, Medizin, Ernährung, Gesundheit. Konsum – Ernährung – Gesundheit: didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (1. Auflage, S. 137–156). Verlag Barbara Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. <https://ubdata.univie.ac.at/AC07370815>
- Mey, G. & Mruck, K. (1996). Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit. *Journal für Psychologie*, 4(3), 3–21. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-2576>
- Mey, G. & Ruppel, P. S. (2018). Qualitative Forschung. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie : Band 1: Zugänge* (1. Aufl., S. 205–244). Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer VS.
- Meyer, H. (2018). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (9. Auflage). Cornelsen. <https://ubdata.univie.ac.at/AC15082841>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). *Leitperspektive Verbraucherbildung im Bildungsplan 2016 Baden-Württemberg*. https://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_VB#:~:text=Die%20Leitperspektive%20Verbraucherbildung%20tr%C3%A4gt%20zu,Chancen%20und%20Risiken%20der%20Lebensf%C3%BChrung
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). De Gruyter Studium. De Gruyter Oldenbourg.
- Mondada, L. (2016). Zwischen Text und Bild: Multimodale Transkription. In H. Hausendorf, R. Schmitt & W. Kesselheim (Hrsg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (S. 111–160). Narr\Franck\Attempto.
- Müller, H. (2025). *Verbraucherinnen- Und Verbraucherbildung in Deutschland – Studien zur Charakterisierung Ihrer Situation an Schulen am Beispiel Einer Publikationsanalyse*.

- Müller, L. (2021). *Alltagsentscheidungen für den Chemieunterricht erkennen und Entscheidungsprozesse explorativ begleiten. Studien zum Physik- und Chemielernen / Band 318*. Logos Verlag. <https://www.logos-verlag.de/cgi-bin/dcampus?isbn=978-3-8325-5379-1>
- Müller, M. (2005). *Die Förderung moralischer Urteilskompetenz im Biologieunterricht: Entwicklung eines Analyseinstruments zur Evaluation von Unterrichtskonzepten* [, Universität Hamburg, Hamburg]. RIS. <https://d-nb.info/979444454/34>
- Nieswand, B., Breidenstein, G., Hirschauer, S. & Kalthoff, H. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3. überarb. Aufl.).
- Nussbaum, M. (1992). Emotions as Judgments of Value. *The Yale journal of criticism*, 5.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840715>
- Nussbaum, M. (2013). *Political emotions: why love matters for justice*. Harvard University Press.
- O'Connor, M. C. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Hrsg.), *Discourse, Learning, and Schooling* (S. 63–103). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720390.003>
- OECD. (2019). *Learning Compass 2030*.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Opazo, P., Cienki, A., Oben, B. & Brône, G. (2024). Gesture alignment in teacher–student interaction: a study concerning office hour consultations using English as the lingua franca. *Font.Communi.*, Artikel 1457533. Vorab-Onlinepublikation.
<https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1457533>
- Österreichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum. (o.D.). *CoCo-Lab: Conscious Consumers' laboratory*. Zugriff am 23. Januar 2026, verfügbar unter
<https://www.gwm.museum/angebote-fuer-schulen/coco-lab/>
- Perez Cortez, L. & Warr, M. (2021). *Two Perspectives on Design-Based Research: Melissa and Luis bring their perspectives to design-based research. Should it exist? What is it good for?* Talking about design. <https://talkingaboutdesign.com/two-perspectives-on-design-based-research/>
- Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R. (2016). Lernbegleiter/in und Lernbegleitung. In M. Perkhofer-Czapek & R. Potzmann (Hrsg.), *Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel* (S. 61–97). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12828-9_4
- Perkins, M., Obrecht, C. & Adams, C. (2013). *Canva* [online]. Canva Pty Ltd. www.canva.com
- Pfeffer, A. (2023). *Fleischkonsum und Nachhaltigkeit: Design eines Lernsettings für die Sekundarstufe 1 zur Förderung der Urteilskompetenz* (urn:nbn:at:at-ubw:1-13960.89448.719757-4) [Masterthesis, Wien]. RIS. <https://theses.univie.ac.at/detail/68244>

- Piaget, J. (2015). *Das moralische Urteil des Kindes* (Vollständig durchgesehene, überarbeitete und erweiterte Neuausgabe). / *Band 3*. Klett-Cotta.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1988065>
- Plessner, H. (2011). Urteilen. In T. Betsch, J. Funke & H. Plessner (Hrsg.), *Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen: Allgemeine Psychologie* (S. 8–63). Springer Berlin/Heidelberg.
- Prote, L.-M. (2024). Der Einfluss von Emotionen auf eine emanzipatorische und transformative Bildung für Nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Lernformats „Reflectory“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 15, 103. <https://doi.org/10.46499/2419.3217>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). *Lehr- und Handbücher der Soziologie*. De Gruyter Oldenbourg. <https://ubdata.univie.ac.at/AC16341389>
<https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer VS.
- Reichenbach, R. & van der Meulen, N. (2010). Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*(6), 795–805. <https://doi.org/10.3262/ZP1006795>
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 601–646). Beltz.
https://www.researchgate.net/publication/252065718_Unterrichten_und_Lernumgebungen_gestalten
- Reitbrecht, S. & Sorger, B. (2018). *Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung: Eine Analyse des österreichischen Curriculums der Sekundarstufe I*. R&E SOURCE. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/497>
- Research Data Managemenet Universität Wien. (o.D.). *Die FDM Policy der Universität Wien*. Zugriff am 25. Januar 2026, verfügbar unter <https://rdm.univie.ac.at/de/fdm-policy-und-faq/>
- Rick, J. (2023). Problemzentrierte Interviews online und offline: eine methodische Reflexion. *Forum, qualitative social research*, 24(2), Artikel 6, 1–19. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.3977>
- Riva, S., Antonietti, A., Iannello, P. & Pravettoni, G. (2015). What are judgment skills in health literacy? A psycho-cognitive perspective of judgment and decision-making research. *Patient Prefer Adherence*, 9, 1677–1686. <https://doi.org/10.2147/PPA.S90207>
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. 2, Entwicklung u. Erziehung* (2. Aufl.). Schroedel.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC06638678>
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational technology*, 31-38, 38.

- Schlegel-Matthies, K. (2022a). Bildungsziele der Ernährungs- und Verbraucherbildung. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *utb / 5767 / Pädagogik, Medizin, Ernährung, Gesundheit. Konsum – Ernährung – Gesundheit: didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (1. Auflage, S. 109–136). Verlag Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022b). Ernährungs- und Verbraucherbildung. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *utb / 5767 / Pädagogik, Medizin, Ernährung, Gesundheit. Konsum – Ernährung – Gesundheit: didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (1. Auflage, S. 21–61). Verlag Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022c). Ernährungs- und Verbraucherbildung zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *utb / 5767 / Pädagogik, Medizin, Ernährung, Gesundheit. Konsum – Ernährung – Gesundheit: didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (1. Auflage, S. 62–89). Verlag Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022d). Lehren gestalten - Lernen ermöglichen. Fachdidaktische Hinweise. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *utb / 5767 / Pädagogik, Medizin, Ernährung, Gesundheit. Konsum – Ernährung – Gesundheit: didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (1. Auflage, S. 90–108). Verlag Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (Hrsg.). (2022). *utb / 5767 / Pädagogik, Medizin, Ernährung, Gesundheit. Konsum – Ernährung – Gesundheit: didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (1. Auflage). Verlag Barbara Budrich.
<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838557670>
- Schmiedebach, M. & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung*(2), 1–10.
<https://doi.org/10.25656/01:23920>
- Schröder, H. (2020). *Emotionen und politisches Urteilen: Eine politikdidaktische Untersuchung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30656-4_4
- Schrüfer, G. (o.D.). *reflectories*. Zugriff am 23. Januar 2026, verfügbar unter <https://reflectories.de/>
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG), §4 (1974).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Šerić, M. (2021). The Relationship Between Teacher Non-Verbal Communication and Student Behavior: A Cross-National Perspective. *The Journal of communication inquiry*, 45, 410.
<https://doi.org/10.1177/0196859920977125>
- Sitte, C. (2011). Maturafragen NEU (!?) - eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde: Anhang 4: Operatorenliste. *GW-Unterricht*(124),

- 39–41.
https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/GWU123_sitte_operatoren01.pdf
- Sloane, P. (2014). Wissensgenese in Design-Based-Reserach Projekten. In D. Euler, R. Nickolaus, P. F. E. Sloane & R. Tenberg (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW): Beiheft 27. Design-Based Research* (S. 113–140). Franz Steiner Verlag.
- Smetana, J. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. *Parenting and the Internalization of Values*.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1975). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Deutsch*. Hermann Leuchterhand Verlag. <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/5715/1666315141.pdf?sequence=1>
- Stanovich, K., West, R. & Toplak, M. (2012). Judgment and decision making in adolescence: separating intelligence from rationality. In V. Reyna, S. Chapmann, M. Dogherty & J. Confrey (Hrsg.), *The adolescent brain: learning, reasoning, and decision making* (1. ed., 337-378). American Psychological Association.
- TAMAS. (2010). *Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS): Dossier Unididaktik Zürich*. <https://fd.phwa.ch/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/Taxonomiestufen-Hochschuldidaktik1.pdf>
- Taube, D., Weselek, J. & Scholz, M. (2024). Reflexionen zu einer Theorie der Didaktik im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung: Anregungspotenziale zentraler Denkfiguren des Fähigkeitenansatzes von Martha Nussbaum. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 15, 63. <https://doi.org/10.46499/2419.3215>
- Thematisches Netzwerk Ernährung. (2015). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich: (POSTER zum Referenzrahmen im Format A0)*.
- Thematisches Netzwerk Ernährung. (2018). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich*.
http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?Arbeitsgruppen___Referenzrahmen_fuer_die_Ernaehrungs-_und_Verbraucherbildung_in_Oesterreich
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality : social development, context, and conflict*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613500>
- Turiel, E. (2018). Moral Development in the Early Years: When and How. *Human Development* 2018, 61, 297–308. <https://doi.org/10.1159/000492805>

- Universität Rostock, Prorektorat Internationales, Gleichstellung und Vielfaltsmanagement - Stabstelle Diversity/Vielfaltsmanagmenet. (o.D.). *Übersicht für eine gendergerechte Schreibweise: Unterstrich, Sternchen oder Doppelpunkt?* https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Vielfalt/Vielfaltsmanagement/Toolbox/UEbersicht_gendern.docx.pdf
- van der Donk, C., Klewin, G., Koch, B., van Lanen, B., Textor, A., Zenke & Christian Timo. (2022). „Reflection in and/or on action“: Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (1st ed., S. 242–260). Verlag Julius Klinkhardt.
- VERBI Software.Consult.Sozialforschung GmbH. (2024). *MAXQDA* (Version Version 2024) [Computer software]. <https://www.maxqda.com/de/>
- Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv). (o.J.). *Verbraucherbildung*. <https://www.vzbv.de/verbraucherbildung>
- Vidgen, H. A. & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50–59. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.01.010>
- Vienna Doctoral School of Pharmaceutical, Nutritional and Sport Sciences (VDS PhaNuSpo) Universität Wien. (o.D.). *Public presentation (FÖP)*. Zugriff am 24. Januar 2026, verfügbar unter <https://vds-phanuspo.univie.ac.at/phd-programme/public-presentation-foep/>
- Vollmer, H. J [Helmut Johannes] & Rothgangel, M. (2024). *General Subject Didactics : Comparative Insights into Subject Didactics as Academic Disciplines. Allgemeine Fachdidaktik, Volume 4* (1st ed.). *Fachdidaktische Forschungen / 18*. Waxmann.
- Wagner-Kerschbaumer, R. & Angele, C. (2023). Urteilen lernen: Annäherungen an ein Verständnis von Urteilskompetenz in der Ernährungs- und Verbraucherinnenbildung (EVB). *Haushalt in Bildung & Forschung*, 12, 126. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v12i1.08>
- Wagner-Kerschbaumer, R., Szankovich, S., Groß, K., Wagner, K.-H. & Angele, C. (2025). Interviewstudie zur Urteilskompetenz in der Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung in der österreichischen Sekundarstufe: (unveröffentlichte Interviewstudie im PhD-Projekt "Urteilskompetenz in der EVB", Universität Wien).
- Wahl, M. & Majchrzak, D. (2019). The impact of a sensory education on gustatory and olfactory perception in Austrian school children aged 11–14 – A consideration of short-term effects. *Food Quality and Preference*, 78, Artikel 103727. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2019.103727>
- Walzik, S. (2013). *Kompetenzbegriff*. Ruhr Universität Bochum. <https://lehreladen.rub.de/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/kompetenz-pruefen/kompetenzbeurteilung/>

- Wehling, H.-G. (2024). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch (1977). In C. Winklhöfer (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch* (S. 23–31). Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2016). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl.). Beltz.
http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1245488
- Weißeno, S. & Weißeno, G [G.] (2021). Political judgement competency among upper secondary-school pupils. *Citizen Teaching & Learning*, 16(1), 7–27. https://doi.org/10.1386/ctl_00044_1
- Winzer, E., Naderer, B., Haider, S. & Wakolbinger, M. (2023). *Einblick in das digitale Werbeumfeld von Kindern und Jugendlichen. Darstellungen von Lebensmitteln und Getränken in sozialen Medien und Wirkungsstrategien beliebter Marken und populärer Influencer:innen*.
https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=706&attachmentName=Einblick_in_das_digitale_Werbeumfeld_von_Kindern_und%20Jugendlichen.pdf
- Winzer, E., Naderer, B., Klein, S., Lercher, L. & Wakolbinger, M. (2022). Promotion of Food and Beverages by German-Speaking Influencers Popular with Adolescents on TikTok, YouTube and Instagram. *International journal of environmental research and public health*, 19(17).
<https://doi.org/10.3390/ijerph191710911>
- Woltran, F. (2020). *Entwicklung von Urteilskompetenz: eine qualitative Studie zur Dilemma-Diskussion im Fachunterricht zum Themenfeld "Ernährung und Nachhaltigkeit"* [Masterthesis, Wien]. RIS. <https://theses.univie.ac.at/detail/57784>
- Zindel, C. (2019). *Den Kern des Funktionsbegriffs verstehen: Eine Entwicklungsforschungsstudie zur fach- und sprachintegrierten Förderung. Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts / 40*. Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer Spektrum. <https://ubdata.univie.ac.at/AC15286670> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25054-6>

10 Anhang

10.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse: identifizierten Operatoren zur Förderung der Urteilskompetenz in der EVB

Operator	Definition	Anzahl der Fundstellen	Relevanz in den Rahmenpapieren (REVIS-neu, EVA)	Vorkommen im LP Mittelschule im UF E&H	Vorkommen in Maturaufgaben HÖK	Beispiele für Aufgaben oder Bildungsziele aus dem LP, LP-Kommentar oder Maturaufgaben
1_Wahrnehmen	Selbständiges bemerken, erkennen und einordnen von Veränderungen / Hinweisen (Leufgen et al., 2020)	8	EVA, REVIS	Ja	Ja	„Zusammenhänge zwischen Ernährungsgewohnheiten, Gesundheit und psychischem Wohlbefinden wahrnehmen und beschreiben“ (Binder et al., 2012, S. 13)
1_Beobachten	Systematische Wahrnehmung von Sachverhalten und Situationen (Leufgen et al., 2020)	2	---	Ja	Nein	„ Beobachten , Gewinnen von Erkenntnissen und Ziehen von Schlüssen sowie der Erwerb von Wissen über Begriffe, Strukturen und Zusammenhänge sind wesentliche Schritte naturwissenschaftlichen Lernens.“ (BMBWF, 2023)
2_Erkunden / Recherchieren	Gezieltes Suchen nach Informationen aus verschiedenen Quellen, um ein grundlegendes Verständnis für ein Thema zu entwickeln (Angele et al., 2021, E-60)	4	EVA	Ja	NEIN	„Dabei setzen sie sich mit den Handlungsfeldern Ernährung, Gesundheit und Verbraucher/innenbildung auseinander und erfahren sich als selbstwirksam (ua. durch Recherchieren , fachlich adäquate Nutzung digitaler Medien, kritisches Reflektieren ⁶ von medial vermittelten Inhalten, Experimentieren, Analysieren, Argumentieren ¹⁰ , Verkosten, Bearbeiten von Fallbeispielen, soziales Handeln)“ (BMBWF, 2023)

Operator	Definition	Anzahl der Fundstellen	Relevanz in den Rahmenpapieren (REVIS-neu, EVA)	Vorkommen im LP Mittelschule im UF E&H	Vorkommen in Maturaufgaben HÖK	Beispiele für Aufgaben oder Bildungsziele aus dem LP, LP-Kommentar oder Maturaufgaben
3_Anwenden	einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen (Binder et al., 2012; Detjen et al., 2012, S. 55)	25	EVA, REVIS	Ja	Ja	„Qualitätskriterien von Produkten und Dienstleistungen in Hinblick auf Nachhaltigkeit und Gesundheit beschreiben und anwenden .“ (Angele et al., 2023, S. 7)
3_Vergleichen	Gemeinsamkeiten und Unterschiede gewichtend einander gegenüberstellen und ein Ergebnis bzw. Fazit formulieren. (Sitte, 2011)	4	---	Ja	Ja	„ Vergleichen Sie die Veränderungen der Haushaltsausgaben beider Jahre in Prozent. Erklären Sie, wie sich die Konsumgewohnheiten in den letzten fünf Jahren verändert haben. Geben Sie mögliche Gründe an und begründen Sie Ihre Meinung.“ (Binder et al., 2012, S. 33)
4_Differenzieren	Unterscheidung zwischen verschiedenen Aspekten (TAMAS, 2010)	7	EVA, REVIS	NEIN	NEIN	„Hilfs- und Unterstützungsangebote zur Rechtsdurchsetzung kennen, differenzieren und nutzen.“ (Schlegel-Matthies, 2022a, S. 112)
4_Informationen vernetzen, syntehsieren, verknüpfen	Verbindung von Informationen und Wissensbeständen und verschiedenen Wissensarten aus verschiedenen	34	EVA, REVIS	Ja	Ja	„Die erfassten Themenbereiche sollen Eigenerfahrung mit Alltagsbezug und Gesellschaftsrelevanz verknüpfen .“ (StF: BGBl. II Nr. 204/2024/05.02.2025)

Operator	Definition	Anzahl der Fundstellen	Relevanz in den Rahmenpapieren (REVIS-neu, EVA)	Vorkommen im LP Mittelschule im UF E&H	Vorkommen in Maturaufgaben HÖK	Beispiele für Aufgaben oder Bildungsziele aus dem LP, LP-Kommentar oder Maturaufgaben
	Bereichen (Gröblichhoff, 2013)					
5_Begründen / Argumentieren	Sachverhalte auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten bzw. kausale Beziehungen von Ursachen und Wirkung zurückführen (Binder et al., 2012)	18	EVA, REVIS	Ja	Ja	„Erstellen Sie mit Hilfe der beiden Tabellen der Statistik Austria (siehe Beilage 1 und 2) ein Stabdiagramm (Excel) für die Jahre 2004/05 und 2009/10. Ordnen Sie die unter Punkt 1 definierten Begriffe Ihrem Diagramm zu und begründen Sie Ihre Entscheidung.“ (Binder et al., 2012, S. 33)
5_(Be-)urteilen und Bewerten	zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil nach Prüfung des Sachverhaltes bzw. unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen (Binder et al., 2012)	32	EVA, REVIS,	Ja	Ja	„Die Grundlagen bedarfsgerechter Ernährung benennen und das eigene Ess- und Trinkverhalten bewerten .“ (Angele et al., 2023, S. 6)
5_Reflektieren	Im Umgang mit Material und Quellen reflektiert arbeiten und das erzielte	18	EVA, REVIS,	Ja	Ja	„Einflüsse auf Ernährungsgewohnheiten (u. a. kulturelle, religiöse, soziale und geografische) reflektieren .“ (Angele et al., 2023, S. 6)

Operator	Definition	Anzahl der Fundstellen	Relevanz in den Rahmenpapieren (REVIS-neu, EVA)	Vorkommen im LP Mittelschule im UF E&H	Vorkommen in Maturaufgaben HÖK	Beispiele für Aufgaben oder Bildungsziele aus dem LP, LP-Kommentar oder Maturaufgaben
	Ergebnis in Bezug mit der gewählten Verfahrensweise setzen (Sitte, 2011)					
6_Folgen abschätzen / Antizipieren	Vorhersage möglicher Konsequenzen (Detjen et al., 2012, S. 57)	6	EVA, REVIS,	Ja	Ja	„die Tragweite von Konsumententscheidungen in Bezug auf vertragliche Verpflichtungen einschätzen .“ (Schlegel-Matthies, 2022a, S. 112)
6_Entscheidungen fällen	Auswahl einer Lösung basierend auf Argumenten (Detjen et al., 2012, 35 ff)	6	---	Ja	Ja	„Ernährungs entscheidungen qualitäts- und genussorientiert treffen und begründen.“ (Angele et al., 2023, S. 6)

10.2 Interviewleitfaden

Qualitatives, leitfadengestütztes Interview

Thema:	Urteilskompetenz in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung
Bereich:	österreichische Mittelschule, Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt
Zielgruppe der Befragten:	Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Ernährung und Haushalt
Forschende:	Mag. Rebecca Wagner-Kerschbaumer,
Institution:	Universität Wien, Department für Ernährungswissenschaften, UZA II, Josef Holaubek-Platz 2, 1090 Wien

Interviews mit Lehrkräften des Unterrichtsfaches Ernährung & Haushalt an österreichischen Mittelschulen

Einleitungstext:

Zunächst einmal vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, an dem Interview teilzunehmen und Ihre Ansichten zum Thema Urteilskompetenz im Bereich der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung mit mir zu teilen.

Wie in den Vorgesprächen erklärt, wird dieses Interview auf Tonband aufgezeichnet. Die Audiodateien werden wortwörtlich transkribiert und gleichzeitig pseudonymisiert. Das bedeutet, dass Namen und Bezeichnungen, die Rückschlüsse auf Personen oder Orte zulassen, entfernt werden. Alle Datenschutzrichtlinien werden strikt eingehalten.

Ihre Daten werden ausnahmslos nur für diese Forschungsstudie verwendet, für die Sie in der vorangegangenen Einverständniserklärung Ihre Zustimmung gegeben haben. Sollten Sie im Interview Angaben machen, die die Anonymisierung gefährden, werden diese im Zuge der Transkription unkenntlich gemacht.

Haben Sie noch Fragen oder Anmerkungen?

Wenn nicht, würde ich jetzt gerne mit dem Interview beginnen.

Im Verlauf unseres Gesprächs interessiert mich IHRE Sicht auf die Entwicklung von Urteilskompetenz im Fachbereich Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung. Bitte beachten Sie, dass es keine falschen Antworten gibt. Es geht darum Ihre persönliche Sichtweise und Ihre Einschätzung zu erfassen.

Interviewfragen:

Mit der Übermittlung der Einverständniserklärung haben Sie bereits eine einleitende Interviewfrage erhalten. Ich freue mich nun, das Interview mit dieser Frage zu beginnen.

Die Frage mit der wir starten, und die sie kennen, lautet „Welche übergeordneten bzw. zukunftsfähigen Kompetenzen oder Metakompetenzen versuchen Sie, durch Ihren Unterricht bei den Schüler*innen zu fördern?“

Überleitung:

Eine dieser zukunftsfähigen Kompetenzen, auf die wir in diesem Interview näher eingehen werden, ist die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. Damit meine ich jene Fähigkeit, angemessene Entscheidungen und Urteile auf der Grundlage von Informationen, Erfahrungen und Wissen zu treffen. Daher nun meine nächste Frage.

Frageblock 1: Was bedeutet es für Sie fundierte Entscheidungen zu treffen?

Unterfrage 1.1: Wie würden Sie persönlich den Prozess beschreiben, ein fundiertes Urteil zu bilden?

Unterfrage 1.2: Haben Sie beobachtet, dass Schülerinnen und Schüler in Unterrichtssituationen Urteile fällen?

Frageblock 2: Wie zeigt sich Ihrer Meinung nach, dass Schülerinnen und Schüler Urteile fällen oder Entscheidungen treffen?

Unterfrage 2.1: Wie äußert sich Ihrer Meinung nach der Prozess der Urteilsbildung im Unterricht? Welche sichtbaren oder hörbaren Merkmale könnten darauf hinweisen?

Unterfrage 2.2: Sind Ihnen in Unterrichtssituationen Schülerinnen und Schüler aufgefallen, die fundierte Urteile abgegeben haben? Wenn ja, wie haben Sie das festgestellt?

Frageblock 3: Welche Fähigkeiten sind Ihrer Meinung nach erforderlich, um fundierte Entscheidungen und Urteile zu treffen?

Unterfrage 3.1: Welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten benötigen junge Menschen Ihrer Meinung nach, um fundierte und abgewogene Urteile zu treffen?

Unterfrage 3.2: Welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten benötigen junge Menschen Ihrer Meinung nach, um in Bezug auf Ernährungs- und Verbraucherfragen Urteile bilden zu können?

Unterfrage 3.2: Welche Faktoren beeinflussen Ihrer Meinung nach die Urteilsbildung von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Ernährungs- und Verbraucherfragen?

Unterfrage 3.4: Welche Informationen und Faktoren ziehen Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach bei der Urteilsbildung in Bezug auf Ernährungs- und Verbraucherfragen heran?

Frageblock 4: Was sind spezifische Merkmale der Urteilskompetenz im Bereich Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung?

Unterfrage 4.1: Denken Sie, dass die Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler im Bereich Ernährung und Haushalt im schulischen Unterricht gefördert werden kann?

Unterfrage 4.2: Welche Themen oder Unterrichtsinhalte im Bereich Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung sind Ihrer Meinung nach besonders geeignet, die Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern?

Unterfrage 4.3: Welche unterrichtlichen Methoden im Fach Ernährung und Haushalt halten Sie für besonders geeignet, um die Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern?

Unterfrage 4.4: Welche Herausforderungen können im Fach Ernährung und Haushalt hinsichtlich des Bildungsziels "Förderung von Urteilskompetenz" auftreten?

Unterfrage 4.5: Welche Chancen birgt das Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt hinsichtlich des Bildungsziels „Förderung von Urteilskompetenz“?

Unterfrage 4.6: Abschließend, fallen Ihnen noch Wege oder Möglichkeiten ein, wie man sonst im weiten schulischen Kontext Urteilskompetenz fördern könnte?

Unterfrage 4.7: Möchten Sie mir sonst noch etwas mitteilen?

Abschlusstext:

Vielen Dank für das aufschlussreiche Interview mit Ihnen.

Sie erhalten eine Abschrift des Interviews vor der Auswertung zur Freigabe.

Zudem kann ich Ihnen auch anbieten eine Zusammenfassung der Ergebnisse nach Abschluss der Forschung zukommen zu lassen.

10.3 Transkriptionsleitfaden Interviewstudie

Leitfaden zur Transkription von Interviews und Videographien

Transkriptionsprogramme

Qualitatives Audio- und Videomaterial kann mit der Transkriptions-Funktion des Analyse Programms MAXQDA 2022 vorgenommen werden

Informationen zur Transkription von Interviews mit MAXQDA 2022 finden sich im Manual unter Kapitel 7, online unter: <https://www.maxqda.com/de/hilfe-mx22/audio-und-video/transkriptionsmodus>

Weitere, empfehlenswerte Transkriptionsprogramm für Audioaufnahmen sind f4 transkript. Informationen unter:

<https://www.audiotranskription.de/f4transkript/>

Einige Vorteile der Verwendung eines Transkriptionsprogramms sind:

- Audio- und Textdatei werden in einem Programm geöffnet.
- Kürzel zu Interviewer/ Befragtem werden automatisch eingefügt.
- Es werden automatisch Zeitmarken gesetzt, anhand derer jederzeit an die entsprechende Stelle in die Audiodatei hineingehört werden kann.
- Die Zeilennummerierung wird im Transkript automatisch eingefügt.
- Das Intervall des Zurückspulens (nach dem Stoppen der Audioaufnahme während der Transkription) kann eingestellt werden.

Daraus erfolgt in der Regel eine ZEITERSPRARNIS und die Möglichkeit stets in die Originalaufnahme hineinzuhören (Rückverfolgbarkeit).

Form und Aufbau der Transkription

- Es werden verschiedene Formen der Transkription unterschieden (z.B.: Fuß & Karbach, 2019). Wissenschaftliche Transkripte sind nach Fuß & Karbach (2019, S. 19) wörtliche und vollständige Transkriptionen. Dies bedeutet, dass alle audiographisch aufgezeichnete Äußerungen wörtlich (Wort für Wort) und vollständig transkribiert werden. Gedankensprünge, Pausen im Redefluss und scheinbar Nebensächliches werden ebenfalls in der Transkription vermerkt (Fuß & Karbach, 2019, S.19-20).
- Leichte Sprachglättung nach Fuß & Karbach (2019, S. 42): „Annäherung an die Standardorthographie“, d.h.:
 - Korrektur des „breiten“ Dialekts
 - Beibehaltung umgangssprachlicher Ausdrucksweisen
 - Beibehaltung fehlerhafter Ausdrücke
 - Beibehaltung eines fehlerhaften Satzbaus
 - Beibehaltung feststehender mundartlicher Ausdrücke
- Die Zeichensetzung orientiert sich an der deutschen Rechtschreibung. Brüche im Satzbau werden beibehalten im Transkript (Fuß & Karbach, 2019, S. 31)
- Jedes Transkript enthält einen Transkriptionskopf mit folgenden Angaben nach Fuß & Karbach (2019, S. 124). Diese Informationen werden ein Memo in Spaltenformat eingefügt zu den Transkripten in MAXQDA eingefügt.

Projekt: Projektname

Interview-Nr.

Name der Audiodatei/Videodatei

Datum der Aufnahme

Ort der Aufnahme (anonymisiert! Also z.B.): Büro der Schulleitung, Klassenzimmer, ...

Dauer der Aufnahme:

Befragte/gefilmte Personen(gruppe) anonymisiert ! : z.B.: Schüler*innen der 5B, Lehrkraft, etc.

Geschlecht der befragten Person:

Geburtsjahr der befragten Person:

Dienstalter:

Dienstort (städtisch, ländlich, suburban):

Name der Interviewer*in:

Datum der Transkription:

Transkribiert/in:

Besonderheiten:

Fallzusammenfassung:

(Fuß & Karbach, 2019) Grundlegende Transkriptionsregeln

- Bitte in MAXQDA 2022 bei „Automatischem Sprecherwechsel“ „Fettdruck“ einstellen, dann werden die Kürzel für Interviewer (I) und Befragte/r (B) zu Beginn der Zeilen im Fettdruck dargestellt.
- Bitte beim Kürzel der Befragten B immer die Nummer der Audiodatei/Videodatei mitnotieren, um die es sich handelt, d.h. es steht zu Beginn der Aussage eines/ einer Befragten:

B4: (bei Audiodatei Nr. 4)

B5:..... (bei Audiodatei Nr. 5)

Der Grund hierfür ist, dass nach dem Codiervorgang auch Codinglisten für eine Auswertungskategorie über alle Transkriptdateien hinweg erstellt werden, die viele Einzelaussagen aus allen Interviewdateien bündeln und strukturieren. In diesen Codinglisten kann man dann auch an der Nummer des Befragten sofort sehen kann, welche Aussage aus welchem Interviewtranskript stammt.

Für die Transkription von Interviewmaterial bzw. Filmaufnahmen können des Weiteren die Transkriptionsregeln nach Kuckartz & Rädiker (2020) angewandt, welche in folgendem Textauszug dargestellt sind:

Transkriptionsregeln nach Kuckartz & Rädiker (2020):

1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecher*innenwechsel werden durch eine 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, damit die Texte gut durchsucht werden können.
4. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, das heißt 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. (z.B.: (8 Sekunden))
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 anderer Personen, wie „Ja“, „Nein“, „Genau“, werden in Klammern in den Sprechbeitrag integriert. Das Kürzel des Sprechenden wird **ohne** Doppelpunkt vorangestellt.
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 erlauben, werden anonymisiert.

[Transkriptionsregeln nach Kuckartz & Rädiker (2020, S. 2-3)]

Ergänzend zu den Transkriptionsregeln nach Kuckartz & Rädiker (2020) :

- Bitte bei einem Abbruch im Satz oder bei einem inhaltlichen ‚Bruch‘ innerhalb eines Sprechbeitrags dies mit einem Slash / kennzeichnen.

Weitere Transkriptionsregeln wurden von Dresing & Pehl (2018) für F4 erstellt und Sie finden diese unter:

https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf

Auch Altrichter et al. (2018) geben einen kurzen Überblick über die Relevanz von Transkriptionsregeln und stellen diese kurz unter Kapitel 5. *Sammlung von Daten* vor.

Transkription von Videographie

Generell kann die Transkription von audiovisuellem Material (Videographieaufzeichnungen) den Transkriptionsregeln für Audiodateien folgen.

Es gibt jedoch auch andere Vorgehensweisen: Laut Tuma et al. bieten es gerade Videoaufnahmen von sozialem Geschehen an, dass wörtliche Transkript (Audioaufnahmen) mit visuell Beobachtbaren zu verbinden (Tuma et al. 2013, S.101).

Für die Erstellung solcher Feintranskripte für die Videographie-Analyse gibt es momentan 3 Möglichkeiten:

- Visuelle Transkription: Rede und essentielle Bildausschnitte werden miteinander verbunden
- Partiturschreibweise der Transkription: Videoaufnahmen werden mit Softwareprogrammen in verschiedene Modalitäten aufgeteilt (Zeit, Visuelle Daten, Audiodaten)
- Transkription im Video: sehr neue und noch in Erprobung befindliche Technik, es wird direkt in der Videodatei transkribiert (Tuma et al., 2013, S. 101-103)

Tuma et al. empfehlen des Weiteren, dass auch alle akustisch wahrgenommenen Äußerungen in Schriftzeichen übertragen (Tuma et al., 2013, S.82).

Weitere Repräsentationsformen von Videodateien könnten laut Dinkelaker & Herrle (2009) je nach Forschungsschwerpunkt folgende sein:

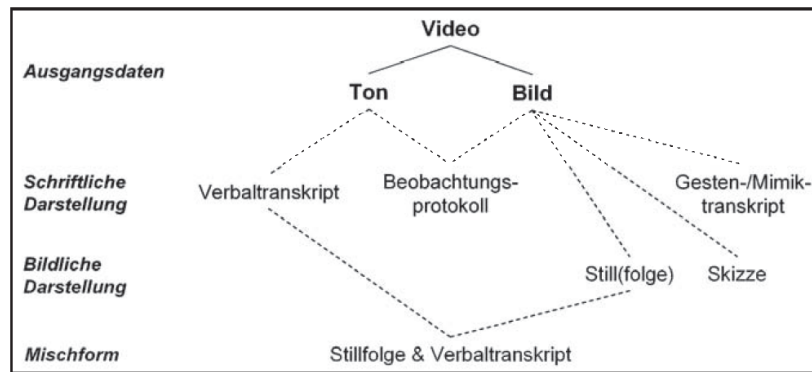


Abbildung 3: Repräsentationsformen von Videodaten

(Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 32)

Verschriftlichung der Videodateien können laut Dinkelaker & Herrle folgendermaßen geschehen:

- Verbaltranskripte: Fokus liegt auf der gesprochenen Sprache / Audiodateien
- Gesten- und Mimiktranskripte: Weil das Lesen als auch das Erstellen solcher Transkripte mühsam ist, werden diese oft mit Stillfolgen verknüpft. Sie sind nur dann sinnvoll, wenn der Fokus der Forschung auf Gesichtsausdrücken und körperlichen Gestiken liegt.
- Beobachtungsprotokolle auf Basis von Videomaterial: Verschränken Bild- und Tonaufnahmen miteinander anhand des wahrnehmbaren Zeitverlaufs.

(Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 35-37)

Bildliches Aufbereiten von Videodaten:

- Stills und Stillfolgen: Aneinanderreihung von Einzelbildern, die aus dem Videomaterial herausgegriffen wurden
- Skizzen: schematische Darstellung von Szenen bzw. dessen was auf der Bildspur zu sehen ist, diese werden häufig verwendet um die Anordnung von Personen und Gegenständen im Raum darzustellen

(Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 37-39)

Auch eine Verbindung von Transkript und bildlich aufbereiteten Daten ist möglich (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 39-40).

Anonymisierung und Abspeichern der Transkriptionsdateien

Anonymisierung

Die Interviews oder Videoaufnahmen sind bei der Transkription vollständig zu anonymisieren. D.h. Namen von Personen oder Orten werden entfernt. Auslassungen aufgrund von Namen werden im Transkript folgendermaßen gekennzeichnet: doppelte Klammer, in der doppelten Klammer eine Umschreibung für die Auslassung, z.B.: ((Name des Schulortes)), ((Name einer Kollegin/eines Kollegen))

Abspeichern

Dateibezeichnungen sollten konsistent und einheitlich gehalten werden. Eine einheitliche und sinnhafte Dateibezeichnung erleichtert das Arbeiten mit den Daten zu einem späteren Zeitpunkt als auch jene Arbeit von Forschenden, die nicht direkt mit dem Projekt von Beginn an betraut sind.

Empfohlene Bezeichnung für das Abspeichern in MAXQDA, Dateinamen könnten wie folgt aussehen:

Projektname.Kürzel Bearbeiter*in.Versionsnummer.JJJJMMTT, z.B.:

PhD.Urteilskompetenz.RWK.V001.20231004

Exportieren der Transkriptionsdateien

Hinweise zum Exportieren von Dokumenten aus MAXQDA: siehe unter

<https://www.maxqda.com/de/hilfe-mx22/reports/der-smart-publisher>

Verwendete Literatur:

Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Julius Klinkhardt UTB.

Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*.
https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf

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

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Springer VS.

Tuma, R., Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2013). *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen (Qualitative Sozialforschung)*. Springer VS.

Schnettler, B. & Koblauch H. (2009). *Videoanalyse. In Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (pp. 272-297). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

*Ursprünglicher Leitfaden zusammengestellt von: C. Angele, Universität Wien (2018),
adaptiert von Rebecca Kerschbaumer im Dezember 2019,
für das PhD-Projekt angepasst von Rebecca Wagner-Kerschbaumer im Oktober 2023*

10.4 Codierleitfaden Interviews (Eigne Darstellung und Entwicklung)

Code	Subcode	Subcode des Subcodes	Codedefinition, Codeziel, Codeabgrenzung	Ankerbeispiel	Codierregel
METAKOMPETENZEN			Der deduktive Code "Metakompetenzen" erfasst sämtliche Äußerungen der Interviewpartner:innen in Bezug auf Schlüsselqualifikationen, die aus Sicht der interviewten LuL dazu beitragen, dass SuS ihre persönliche Zukunft positiv gestalten können und die sie gerne bei ihnen anbahnen und fördern möchten. Ziel des Codes ist es, relevante Aussagen und Deutungen für Schlüsselqualifikationen zu sammeln, zu kategorisieren und zu analysieren, um in weiterer Folge zu beleuchten, ob die genannten Kompetenzen dem Konzept der UK zugeordnet werden können oder andere Kompetenzen beschreiben.	Christina: Ja, am wichtigsten, finde ich, dass die Kinder mit dem Wissen, das sie in der Schule lernen, auch umgehen können. Das heißt, dass sie es umsetzen können und für ihre Zukunft, das auch dann nutzen können. Weil das Auswendiglernen allein bringt, wenn sie den Kontext nicht verstehen. (Hauptinterviews > Hauptinterview 10_CM_20241207: 6)	
DEFINITION UK			Der deduktive Code "Definition UK" zielt darauf ab, das Verständnis der Fachlehrkräfte zum Begriff der UK im Fachbereich EVB zu untersuchen. Mit diesem Code sollen alle Aussagen von den Interviewpartner:innen erfasst werden, die sich darauf beziehen, die Fähigkeit des „Urteilens“ zu definieren oder zu erklären. Mit dem Code sollen verschiedene Facetten des Konzepts UK aus der Unterrichtspraxis ergründet werden. Mit dem Code sollen zudem auch Muster und Zusammenhänge sichtbar gemacht werden, die zu einem umfassenden Verständnis des Konzepts der UK aus Sicht der interviewten LuL beitragen.	Christina: Okay. Ja. Urteil hätte ich da natürlich schnell daran gedacht, sich ein Urteil von etwas bilden, das heißt, eine Meinung über irgendetwas bilden. (Hauptinterviews > Hauptinterview 10_CM_20241207: 20)	

	Ernährungsentscheidungen	Der induktive Subcode „Ernährungsentscheidungen“ bezieht sich auf Aussagen der Interviewpartner:innen, die sich zu UK im Bereich der Ernährung beziehen. Er erfasst Aussagen, die Aspekte der Nahrungsaufnahme, der Auswahl von Lebensmitteln und Getränken, der Wahl von Mahlzeiten sowie die Menge und Häufigkeit der Nahrungsaufnahme beschreiben. Ziel dieses Subcodes ist es, die verschiedenen Aspekte der UK im Kontext der EVB und die spezifischen und sehr diversen Urteile, die in er EVB gefällt werden, zu kategorisieren.	Thomas: Also, vielleicht, ich meine, da ist auch oft die Frage, ob sie es scherzhaft sagen, wenn die Kinder sagen, ja ich habe jetzt eh diese Woche schon zwei Mal einen Kebab gegessen. Und dann sagen sie ja, jetzt essen sie einmal etwas anderes, weil, zwecks gesund und so (Hauptinterview 7_TK_20231129, Pos. 26)	Codiert werden Passagen, die sich sowohl auf Ernährungsentscheidungen bei SuS als auch LuL beziehen. Zudem sollen auch Aussagen zu Lebensmittelauswahl codiert werden. Nicht codiert werden mit diesem Subcode Passagen, die sich mit Geschmacksurteilen oder Konsumentenscheidungen beschäftigen.
	Sensorische Urteile	Der induktive Subcode „Sensorische Urteile“ bezieht sich auf Äußerungen der interviewten Lehrkräfte, die die UK im Fachbereich EVB thematisieren. Mit diesem Subcode sollen konkreter Passagen codiert werden, die sich auf Geschmacksurteile bzw. die Bewertung und die Einschätzung von sensorischen Eigenschaften von Lebensmitteln und Getränken in Bezug auf Geruch, Geschmack, Textur und Aussehen beziehen. Ziel dieses Subcodes ist es, die verschiedenen Aspekte der UK im Kontext der EVB und die spezifischen und sehr diversen Urteile, die in der EVB gefällt werden, zu kategorisieren.	Melanie: Und dann bei Tisch frage ich auch jedes Mal, äh, wie es ihnen schmeckt. Und die Köche, die das gekocht haben, frage ich zuerst. Und wie schmeckt dir dein Gericht? Und dann auch die anderen. Und ich frage dann schon immer, was sagen die anderen dazu? Seht ihr das auch so? Wie empfindet ihr das? Und das ist auch ganz unterschiedlich. Eh klar. Jeder ist individuell. Manche sagen, ja es ist, ähm, es ist fast an der Grenze mit dem Salz. Und manche sagen, ich	Codiert werden Passagen, die sich auf die Geschmacksurteile von SuS und LuL beziehen. Nicht codiert werden Äußerungen, die sich auf Ernährungsentscheidungen beziehen.

			bräuchte noch etwas. Also, das machen wir schon immer wieder. (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 98)	
	Konsumentscheidungen	Der induktive Subcode „Konsumentscheidungen“ bezieht sich auf die Äußerungen der interviewten Lehrkräfte, die die UK im Fachbereich EVB thematisieren. Mit diesem Subcode sollen konkrete Passagen codiert werden, die Entscheidungen im Kontext des Kauf- und des Konsumprozesses von Produkten und Dienstleistungen thematisieren. Ziel dieses Subcodes ist es, die verschiedenen Aspekte der UK im Kontext der EVB und die spezifischen und sehr diversen Urteile, die in der EVB gefällt werden, zu kategorisieren.	Ulrike: Ja, ja, aber das sind so Sachen wo sie dann einmal hinterfragen und nachdenken beziehungsweise auch Argumente finden müssen. Äh, weil sie sind schon sehr stark Konsumenten geworden. Konsumieren, ganz egal in welchen Bereichen. (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 50)	Codiert werden alle Äußerungen, die sich auf die Konsum- bzw. Kaufentscheidungen von SuS und LuL beziehen. Dezipiert nicht codiert werden sollen Äußerungen, die sich mit dem Bereich der Urteile im Kontext der Ernährung beschäftigen.
	Ästhetische Urteile	Der induktive Subcode „ästhetische Urteile“ bezieht sich auf die Äußerungen der interviewten Lehrkräfte, die die UK im Fachbereich EVB thematisieren. Mit diesem Subcode sollen konkrete Passagen codiert werden, die Bewertungen zu ästhetischen Qualitäten von Objekten, Erfahrungen, Werken und Personen erläutern. Diese Urteile sind mit der Wahrnehmung von Schönheit, Eleganz, Harmonie, Ordnung oder Originalität verbunden. Ziel dieses Subcodes ist es, die verschiedenen Aspekte der UK im Kontext der EVB und die spezifischen und sehr diversen Urteile, die in der EVB gefällt werden, zu kategorisieren.	Ulrike: Ähm, es geht hin bis zur Urteilskompetenz von, ja, wie kann eine Tischgestaltung aussehen? (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 16)	Codiert werden mit diesem Subcode Textpassagen, die sich mit ästhetischen Urteilen und Bewertungen beschäftigen.

	Emotionale Urteile	Der induktive Subcode „emotionale Urteile“ bezieht sich auf die Äußerungen der interviewten Lehrkräfte, die die UK im Fachbereich EVB thematisieren. Mit diesem Subcode sollen konkrete Passagen codiert werden, die Bewertungen oder Einschätzungen von Personen auf Basis von emotionalen Reaktionen abgeben. Ziel dieses Subcodes ist es, die verschiedenen Aspekte der UK im Kontext der EVB und die spezifischen und sehr diversen Urteile, die in der EVB gefällt werden, zu kategorisieren.	Amelie: Ich glaube, das ist bei niemanden ausgeschlossen. Egal ob jetzt bei Sekundarstufe eins, zwei oder bei uns im höheren Alter, das ist ja auch, finde ich, ja vollkommen okay, dass man eigenen Gefühle, Emotionen mit einbindet in die Urteile. Ich finde, es wäre verkehrt zu glauben, dass man jetzt nur sachlich argumentiert in Diskussionen. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 48)	Codiert werden mit diesem Subcode Textstellen der transkribierten Interviews, die sich mit Bewertung auf Basis von Emotionen beschäftigen und sich auf den Kontext der EVB bzw. der UK beziehen. Nicht codiert werden sollen Aussagen die sich auf allgemeine Lebenslagen oder andere Unterrichtsfächer beziehen.
URTEILSBILDUNGS-PROZESS		Der deduktive Code "Urteilsbildungsprozess" untersucht die Sichtweise der interviewten LuL auf den Prozess der Urteilsbildung. Es soll mit diesem Code ergründet werden, ob LuL Urteilsbildung als etwas Prozesshaftes, etwas Statisches, linear oder zirkulär Verlaufendes oder etwas Phasenhaftes darstellen. Mit diesem Code sollen Begriffe und Bezeichnungen der LuL ergründet werden, um die einzelnen Schritte der UK zu identifizieren. Fokus des Codes "Urteilsbildungsprozess" liegt darin, ein tiefgehendes Verständnis der Lehrkräfte zum mentalen Prozess der Urteilsbildung nachzuzeichnen und die Bezeichnungen und Benennungen dieser einzelnen Phasen oder Schritte zu identifizieren und kategorisieren.	Regina: Ich glaube, Urteilskompetenz ist ein, ist ein riesiges Aufgabenfeld. Ich glaube, das beginnt eigentlich schon im Kindergarten, wenn nicht schon viel früher. ((lacht)) Und ich glaube, es ist ein riesiges Aufgabenfeld, und man kann jetzt nicht sagen, das eine führt zum Ziel, das andere führt zum Ziel. Ich glaube, das ist ein Konglomerat von, von Dingen. Sowohl die Perspektive, die	Der deduktive Code "Urteilsbildungsprozess" konzentriert sich ausschließlich auf die Beschreibung des Prozesses der Urteilsbildung. Äußerungen zu finalen Urteilen und deren Qualität sowie zur Definition der Kompetenz werden in anderen Haupt- und Subcodes codiert.

			Perspektiven aufzeigen, vor allem auch, Kinder sind sehr oberflächlich. Ähm, Kinder sagen sehr gerne, oder, oder, wiederholen sehr gerne was sie von zu Hause hören, oder was sie auf der Straße hören. Also was die Peergruppe, also die gleichaltrigen sagen, äh, und reflektieren zu wenig. Also das heißt im schulischen Kontext, würde ich mir wünschen, dass man viel mehr Zeit mit den Kindern verbringt, um zu diskutieren. Also das wäre, das wäre ein Ansatz. Also das heißt, man könnte, ja, man müsste eben mehr diskutieren können und unterschiedliche Meinungen zulassen. Und das ist ein Übungsprozess. (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 28)	
	Wissenserwerb & Erfahrung	Der induktive Sub-Code „Wissenserwerb & Erfahrung“ untersucht die Sichtweise der interviewten LuL auf den Prozess der Urteilsbildung. Der Sub-Code ergründet, welche Elemente die interviewten LuL als unverzichtbar für den Aufbau bei Urteilskompetenz von SuS betrachten.	Mona: Doch ich glaube schon, dass man es lernen kann. Aber es, man braucht halt immer irgendwie Wissen dafür.	Der induktive Subcode „Wissenserwerb & Erfahrung“ zeichnet nach, welche Elemente für den Aufbau von Wissenserwerb notwendig sind. Die

			(Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 54)	Frage, ob UK bei SuS überhaupt aktiv gefördert werden kann, wird im Sub-Code „Anbahnung“ ergründet.
	Anbahnung	Der induktive Sub-Code „Anbahnung“ untersucht die Sichtweise der interviewten LuL auf den Prozess der Urteilsbildung. Der Sub-Code ergründet, ob die Lehrkräfte es überhaupt als möglich erachten, UK bei SuS anzustoßen, oder die Bildung dieser Fähigkeit alleine von den SuS entwickelt werden kann.	Interviewerin: Glauben Sie überhaupt, dass wir als Lehrer, jetzt im Fachbereich EH, die Möglichkeit haben, sprechen wir auch von älteren Kindern, dritte, vierte Klasse, in die Schüler beizubringen, dass sie zum Beispiel solche zukünftigen Kompetenzen, wie Entscheidungen treffen, Urteile fällen, dass wir das in der Macht haben, ihnen zu lernen. Oder glauben Sie eher, das ist eine / Angela: <u>Grundzulegen!</u> Grundzulegen. Interviewerin: Okay, aber es ist was, was die Schüler dann selber dann weiterentwickeln müssen? Angela: Ja, genau. Aber grundlegen können wir. Und wenn sie dann in die richtige Richtung sich entwickeln, dann werden sie bei vielen,	Nicht ergründet werden sollen mit diesem Code, welche Elemente als nicht relevant bzw. relevant für den Urteilsbildungsprozess sind.

			glauben ich noch / (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 67-70)	
	Handeln	Der induktiven Subcode „Handeln“ bezieht sich auf die Äußerungen der interviewten Lehrkräfte, die die UK im Fachbereich EVB thematisieren. Mit diesem Subcode sollen konkrete Äußerungen codiert werden, die das Ergebnis eines sorgfältigen und bewussten Abwägungsprozesses im Kontext der EVB, sprich wohl überlegte Handlungen im Kontext der EVB“ besprechen. Ziel dieses Subcodes ist es, die verschiedenen Aspekte der UK im Kontext der EVB und die spezifischen und sehr diversen Urteile, die in der EVB gefällt werden, zu kategorisieren und ggf. Hypothesen aufzustellen, ob durch UK-Förderung im Unterricht auch Handlungen in der Lebenswelt der SuS und LuL folgen.	Amelie: Ob es jetzt im Nachhinein Veränderungen dazu gegeben hat, weiß ich nicht. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 16)	Codiert werden mit diesem Subcode Textstellen, die sich auf das Ergebnis von Urteilskompetenz, als das Handeln im Alltag beziehen. Codiert werden Stellen, die sich auf Beobachtungen der interviewten LuL beziehen.
EINFLUSSFAKTOREN AUF UK		Der deduktive Code "Einflussfaktoren auf UK" erfasst alle Aussagen der Interviewpartner:innen zu Faktoren, welche eine Entwicklung oder Stärkung von UK bei SuS beeinflussen. Codiert werden sollen Aussagen, die sowohl interne als auch externe Einflüsse erläutern und positive Einwirkungen und Herausforderungen benennen.	Christina: sondern dass sie sich selber ein bisschen auch für etwas motivieren und etwas interessant finden. (Hauptinterviews > Hauptinterview 10_CM_20241207: 26)	
	Zeit & Ressourcen	Der induktive Subcode „Zeit & Ressourcen“ erfasst die Aussagen der interviewten LuL zu Faktoren, welche einen wesentlichen	Antonia: Ja, definitiv. Aber man müsste es halt auch	

			Einfluss auf die Entwicklung bzw. Stärkung oder Minderung von UK bei SuS haben. Codiert werden in diesem Subcode alle Statements, welche sich auf das Thema zeitliche Dimension und mentale als auch physische Ressourcen der SuS beziehen. Dieser Subcode wird noch einmal unterteilt in die Elemente „Zeit im Unterricht“, „SuS-Alter“ und physische Ressourcen wie „Raum und Atmosphäre“.	machen, glaube ich, das ist eher das. Also, wirklich so, mehr / es kommt auch in der Mathematik auch aus zeitlichen Gründen immer zu kurz. Ich habe so viel Material für so Problemlöseaufgaben, so wirklich wo Mathematik wirklich im Alltag vorkommt, so richtig Sachen lösen müssen, also Probleme lösen müssen, die ihnen auch im Alltag auch begegnen. Aber, für das nimmt man sich dann einfach zu wenig Zeit, weil im Endeffekt dann doch die, die, ja die anderen Sachen wichtiger sind. Zumindest für die Schularbeiten und Tests und so. (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 42)	
		Zeit für Unterricht	Der induktive Subcode des Subcodes „Zeit für Unterricht“ erfasst die Aussagen der interviewten LuL, die sich auf den Faktor zeitliche Ressourcen im Unterricht zur Förderung von UK bei SuS beziehen. Es werden hierbei sowohl die förderlichen als auch hinderlichen Aspekte erfasst.	Johanna: Und jetzt ist es eben schwierig, weil ich ja die Kinder ja nur zwei Stunden in der Woche habe. Und so auch keine Stunden in einer Klasse, deswegen fehlt das halt, dieses Jahr	Nicht erfasst werden mit dem Subcode des Subcodes Aussagen zum Alter der Schüler:innen. Diese zeitliche Dimension im Kontext der Förderung von UK bei SuS soll im

				ein bisschen. (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 64)	Subcode des Subcodes „SuS-Alter“ subsummiert werden.
		SuS-Alter	Der induktive Subcode des Subcodes „SuS-Alter“ erfasst alle Aussagen der Interviewpartner:innen, die sich über das SuS-Alter als hinderlichen oder förderlichen Aspekt für die Entwicklung von UK äußern. Erfasst werden alle Statements, die darauf hindeuten, dass das Alter zwischen 10-14 Jahren, in dem sich die SuS der Mittelschule befinden, als ein förderlicher oder als ein hinderlicher Zeitpunkt zur Entwicklung von UK beziehen. Mitcodiert werden auch Aussagen, die sich über eine andere günstige bzw. hinderliche Lebensphase zur Entwicklung von UK beziehen.	Ulrike Weil von selber, da sind sie einfach noch ein bisschen zu unreif. Beziehungsweise da ist der Horizont noch nicht so weit, dass sie wirklich gut argumentieren können. Können manche! Manche können es gar nicht. (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 68)	Nicht erfasst werden mit diesem Subcode des Subcodes Aussagen, die sich zum Faktor Zeit und zeitliche Ressourcen im Unterricht per se beziehen.
		Raum / Atmosphäre	Der induktive Subcode des Subcodes „SuS-Alter“ erfasst alle Aussagen der Interviewpartner:innen, die sich auf förderliche bzw. hinderliche Faktoren zur Entwicklung von UK beziehen, die die räumlichen Ressourcen bzw. die Atmosphäre im Raum betreffen.	Melanie: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Gerade so Dinge mache ich nie zwischen Tür und Angel. Also, das braucht Zeit. Das braucht auch eine Atmosphäre, wo sich das Kind wohlfühlt. Das braucht auch eine Umgebung, das kann nicht am Gang irgendwo sein. Sondern ich schnappe mir das Kind. (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 96)	Es werden mit dem Subcode des Subcodes sowohl die räumlichen Aspekte als auch die Atmosphäre im Raum erfasst. Nicht codiert werden Aussagen, die die Beziehungsarbeit zwischen LuL und SuS bzw. den SuS in den Klassen selbst betreffen. Diese Aussagen werden im Subcode des Subcodes „soziale Dimension“ erfasst.
	emotionale Einflüsse		Der induktive Subcode „emotionale Einflüsse“ erfasst alle Aussagen der Interviewpartner:innen, die sich auf den		

			Kontext Emotionen und Motivation von SuS als hinderlichen oder förderlichen Aspekt von Entwicklung von UK bei SuS beziehen. Dieser Subcode wird ein weiteres Mal untergliedert, um die Aussagen zu Motivation und Emotion getrennt zu betrachten.		
		Motivation	Der induktive Subcode des Subcodes „Motivation“ zielt darauf ab, alle Aussagen der interviewten LuL zu codieren, welche sich auf Motivation als förderlichen bzw. hinderlichen Faktor für die Entwicklung und Förderung von UK bei SuS beziehen.	Mona: Und es eben auch im fachpraktischen Unterricht, oft ein Problem. Das Rezept einfach zu lesen. Sie sind eben auch nicht willig es zu lesen (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 22)	Nicht codiert werden Aussagen, die sich zu emotionalen Einflüssen auf die Entwicklung und die Förderung der UK bei SuS beziehen.
		Emotionen	Der induktive Subcode des Subcodes „Emotionen“ zielt darauf ab, alle Aussagen der interviewten LuL zu codieren, welche Emotionen als förderlichen bzw. hinderlichen Faktor für die Entwicklung und Förderung von UK bei SuS thematisieren.	Melanie: Mmh, ich glaube nicht, weil sobald wir in der Küche sind, ähm, sind die Kinder anders. Sie sind viel lockerer. Es kann schon sein, dass sie am Anfang bei der Besprechung beim Theorieteil, eben ein Unwohlsein haben oder, oder sauer sind, oder was auch immer. Aber sobald wir in die Küche gehen, ist eben diese Praxis, dieses lockere Arbeiten, lockert auch das Gemüt der Kinder auf. (Hauptinterview 4_ME_20231121, Pos. 108)	Nicht codiert werden Aussagen, die sich auf motivationale Einflüsse auf die Entwicklung und die Förderung der UK bei SuS beziehen.
	Unterrichtsinteraktion		Der induktive Subcode des Subcodes „Unterrichtsinteraktion“ zielt darauf ab, alle		Nicht codiert werden in diesem Subcode

		Aussagen der interviewten Lehrkräfte zu erfassen und zu subsummieren, die sich auf Sprache im Unterricht/Klasse, Vorbildfunktion von LuL, SuS-Bestärkung und soziale Dimension im Unterricht als hinderliche oder förderliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung oder Anbahnung von UK bei SuS beziehen.		Aussagen, die sich mit emotionalen oder motivationalen, sowie äußeren Vorgaben (Zeit & Ressourcen) beschäftigen.
	Sprache	Der induktive Subcode des Subcodes „Sprache“ zielt darauf ab, alle Aussagen der interviewten Lehrkräfte zu erfassen und zu subsummieren, die sich auf Sprache im Unterricht, sprachliche Kompetenzen der Schüler:innen als auch LuL-Sprache fokussieren. Mit diesem Code soll erfasst werden, welchen Faktor Sprache im Prozess der Erlangung und des Sichtbarwerdens von UK bei SuS spielt. Ziel dieses Subcode des Subcodes ist es, den Faktor Sprache in seinen verschiedenen Facetten als förderlichen bzw. hinderlichen Faktor zur Entwicklung von UK bei SuS zu identifizieren.	Amelie: Ja, es kommt sicherlich auf die Muttersprache an. Ich würde das den Kindern ja nicht absprechen, dass die Kinder das vielleicht nicht sogar in ihrer eigenen Muttersprache schon besser könnten, als sie es zum Beispiel in Deutsch können. Ähm, eben ihre Meinungen zu begründen, dafür Wörter zu finden, wie sie sich da ausdrücken. Also es hilft definitiv, wenn man jetzt von Österreich ausgeht, dass man ähm, sprachlich, ihnen ein paar Bausteine mitgibt, die ihnen dabei helfen können Argumente zu formulieren, oder einfach erst einmal zu formulieren, hey, ich habe da etwas verstanden und es macht für mich einfach jetzt einmal	Nicht codiert werden mit dem Subcode des Subcodes Aussagen, die sich auf den sozialen Aspekt von Sprache beziehen. Dieser Bereich wird im Subcode des Subcodes "soziale Dimension" erfasst.

				Sinn, das neu Gelernte, mit meinen eigenen Erfahrungen zu verknüpfen. Das definitiv. Aber ich kann dazu nichts sagen, ob sie das in ihrer eigenen Muttersprache schon besser könnten. Das kann ich natürlich nicht beurteilen. Aber ich glaube, auf jeden Fall, je größer der Wortschatz ist, desto besser kann man seine Gedanken und seine Erfahrungen und Meinungen verknüpfen und äußern. Also Sprache ist definitiv eine wichtige Rolle. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 14)	
		Vorbildfunktion LuL	Der induktive Subcode des Subcodes „Vorbildfunktion LuL“ zielt darauf ab, alle Aussagen der interviewten Lehrkräfte zu erfassen und zu subsummieren, die sich auf die Rolle der Lehrkraft im Unterricht, als förderlichen oder hinderlichen Faktor für die Entwicklung von UK bei SuS, beziehen. Ziel des Subcode des Subcodes ist es zu ergründen, welche Funktion die Lehrkraft im Prozess der Entwicklung von Urteilskompetenz einnimmt.	Ulrike: Ja, ja. Äh, was mir jetzt gerade noch eingefallen ist, was sicher auch in dem Zusammenhang wichtig wäre, wären die Lehrkräfte. Dass die auch kritisch sind. Dass die auch, weil ich merke es bei uns, halt, ja bei uns ziemlich noch, es gibt noch diese alten, da gehöre ich ja eigentlich auch noch dazu. Diese alt	Nicht codiert werden Statements, die sich auf die soziale Dimension und die Sprache der LuL beziehen. Diese werden in den entsprechenden Subcodes der Subcodes („Sprache“ und „Soziale Dimension“) erfasst.

				ingesessenen, äh, Kochlehrerinnen, sage ich jetzt einfach einmal noch. Die sie einfach alles auf das Auge drücken lassen. Und die das nicht kritisch, oder, oder nicht gewöhnt sind, einmal zu rebellieren (lacht). (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 36)	
		Soziale Dimension	Der induktive Subcode des Subcodes „Soziale Dimension“ zielt darauf ab, alle Aussagen der interviewten Lehrkräfte zu erfassen und zu subsummieren, die sich auf den Bereich des Sozialen bzw. Zwischenmenschlichen, als gelingenden bzw. hinderlichen Faktor für die Entwicklung von UK bei SuS, beziehen. Ziel dieses Subcode des Subcodes ist es den Faktor soziale Dimension in seinen verschiedenen Facetten als förderlichen bzw. hinderlichen Faktor zur Entwicklung von UK bei SuS zu identifizieren.	Amelie: Es ist halt bei mir jetzt auch, ja natürlich auch im Kontext Schule so augenscheinlich, weil die Schüler großteils in der pubertären Phase natürlich, da spielt das soziale Umfeld so eine extrem starke Rolle. Und da bekommst du genau mit, okay, wer sagt jetzt was vom Freund, von der Freundin nach, wer ist da vielleicht schon einen Schritt weiter und traut sich schon etwas dagegen zu sagen oder die eigene Meinungen zu äußern. Interviewerin Okay. Amelie Das ist dann oft wirklich gut zum beobachten, im Schulsetting. (Pre-Interview 1_AP_20230830, Pos. 36)	Nicht codiert werden Aussagen, die sich auf sprachliche Interaktion oder auf Rollen von Lehrkräften beziehen. Diese werden in den entsprechenden Subcode des Subcodes („Sprache“ und „Vorbildfunktion LuL“) erfasst.

UK- TEILKOMPETENZEN	Der deduktive Code "UK Teilkompetenzen" erfasst alle LuL-Aussagen über spezifische Teilbereiche der UK, die für die Befragten wichtige Fähigkeiten für die Urteilsbildung von SuS darstellen. Mit diesem Code sollen Teilkompetenzen der UK aus der Sicht der Interviewpartner:innen identifiziert und dokumentiert werden. Codiert werden Passagen, die sich auf Teilfähigkeiten, wie beispielsweise die Fähigkeiten zum analytischen Denken, Kritikfähigkeit, Argumentationsabwägung, Perspektivenübernahme, Empathiefähigkeit, Problemlösekompetenz, Reflexionsfähigkeit, kommunikative und Sozialkompetenzen, und weitere genannte, beziehen.	Christina: Und dementsprechend ist es halt wichtig, wenn man sich eine Meinung über etwas bilden will, dass man da halt nicht auf etwas versteift und nur eine Sicht der Dinge angeht, sondern dass man halt Vor- und Nachteile sich anschaut und verschiedene Sichtweisen und halt eben sich in andere Situationen versetzt und das Problem einfach von mehreren Perspektiven beleuchtet. (Hauptinterviews > Hauptinterview 10_CM_20241207: 20)	
Kritisches Denken	Der induktive Subcode "Kritisches Denken" bezieht sich auf die Fähigkeit von Schüler:innen, Vorwissen und Erfahrungen, Informationen, Argumente und Ideen zu analysieren, sie zu bewerten und sie zu interpretieren. Darunter werden auch Statements markiert, die darauf schließen lassen, dass Quellenbewertung hinsichtlich ihrer Relevanz als auch Vertrauenswürdigkeit bewertet und gewichtet werden. Ziel des Subcodes ist es, die von den LuL genannten Teilkompetenzen, die für die Entwicklung von UK bei SuS als relevant betrachtet werden, zu kategorisieren.	Mona: Ja und einfach so Verknüpfungsfähigkeit ist, glaube ich, auch schwierig. Dass sie einfach solche Themen miteinander verknüpfen können, was Nachhaltigkeit und Ernährung miteinander zu tun hat. Das glaube ich auch. (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 164)	Mit diesem Subcode werden nur jene Aussagen codiert, die sich auf den kognitiven Prozess der Informationsbewertung und den Entscheidungsprozess an sich beschäftigen. Aussagen zur Selbstregulation, Reflexionsfähigkeit und sozialen Kompetenzen werden in den entsprechenden Subcodes codiert und katalogisiert.

	Selbststeuerung & Reflexionsfähigkeit	Der induktive Subcode „Selbststeuerung & Reflexionsfähigkeit“ erfasst die Aussagen der LuL über die Verantwortungsübernahme und Steuerung der eigenen Lernprozesse und die eigenen Entscheidungen und Lernprozesse von SuS reflektieren. Ziel des Codes ist es, die von den LuL genannten Teilkompetenzen, die für die Entwicklung von UK bei SuS als relevant betrachtet werden, zu kategorisieren.	Mariam: Ähm, diese Schüler halten sich, die reflektierten Schüler, die ich beobachten kann, ähm, die hören mir einfach genauer zu und achten auf die Regeln und setzten das auch um. Also allein schon, dass sie die Reg / diese kleinen Regeln umsetzen. Alleine da merke ich schon, okay, das sie das versteh, dass sie das verstanden haben. Ja. Darüber nachdenken können, falls, falls sie etwas falsch gemacht haben (Pre-Interview 3_ME_20231006, Pos. 82)	Es werden mit diesem Subcode nur jene Aussagen codiert, die sich auf selbstregulatorische sowie reflexive Fähigkeiten im Urteilsbildungsprozess von SuS beziehen. Aussagen zu den kognitiven Denkprozessen (Subcode = „kritisches Denken“) und sozialen und kommunikative Kompetenzen (Subcode = „soziale Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeit“) werden in den entsprechenden Subcodes codiert und kategorisiert.
	soziale Kompetenzen & Kommunikationsfähigkeit	Der induktive Subcode „Soziale Kompetenzen & Kommunikationsfähigkeit“ erfasst alle Aussagen der LuL, die als relevante Teilkompetenzen für das Entwickeln von UK bei SuS, betrachtet werden. Dieser Subcode bezieht sich näherhin auf die sozialen Fähigkeiten sowie die kommunikative Kompetenz als Teilkompetenz von UK bei SuS. Ziel des Subcodes ist es, alle relevanten Aussagen zur Teilkompetenz „soziale Kompetenzen & Kommunikationsfähigkeit“ zu erfassen und zu kategorisieren.	Johanna: Auf jeden Fall. Weil wenn sie sich nicht artikulieren können, dann können sie ja auch überhaupt nicht irgendwie etwas vermitteln. (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 36)	Es werden mit diesem Subcode nur jene Aussagen codiert, die sich auf soziale und kommunikative Fähigkeiten als Teil der UK bei SuS beziehen. Aussagen zu den kognitiven Denkprozessen (Subcode = „kritisches Denken“), selbstregulatorischen und reflexiven Kompetenzen

				(Subcode = „Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit“) werden in den entsprechenden Subcodes codiert und kategorisiert.
	Problemlösefähigkeit	Der induktive Subcode „Problemlösefähigkeit“ erfasst alle Aussagen der LuL, die als relevante Teilkompetenzen für das Entwickeln von UK bei SuS betrachtet werden. Dieser Subcode bezieht sich näherhin auf die Fähigkeit, Problemszenarien aus der Lebenswelt der SuS im schulischen Kontext zu lösen. Ziel des Subcodes ist es, alle relevanten Aussagen zu Teilkompetenz „Problemlösefähigkeit“ zu erfassen und zu kategorisieren.	Antonia: Ich habe so viel Material für so Problemlöseaufgaben, so wirklich wo Mathematik wirklich im Alltag vorkommt, so richtig Sachen lösen müssen, also Probleme lösen müssen, die ihnen auch im Alltag auch begegnen. (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 42)	Es werden mit diesem Subcode nur jene Aussagen codiert, die sich auf soziale und kommunikative Fähigkeiten als Teil der UK bei SuS beziehen. Aussagen zu kognitiven Denkprozessen (Subcode = „kritisches Denken“), selbstregulatorischen und reflexiven Kompetenzen (Subcode = „Selbststeuerung und Reflexionsfähigkeit“) werden in den entsprechenden Subcodes codiert und kategorisiert.
UK IM UNTERRICHT EVB		Der deduktive Code "UK im Unterricht EVB" erfasst alle Aussagen der Interviewpartner:innen zum Thema UK in der EVB an österreichischen Mittelschulen. Mit diesem Code sollen relevante Äußerungen und Beobachtungen zur UK in der EVB gesammelt und in entsprechenden Subcodes kategorisiert werden.	Amelie: Definitiv, definitiv! Also ich glaube, das ist jetzt so ein Spezifikum, weil wir uns vorhin darüber unterhalten haben, von diesem Fach, dass es ebenso alltagsnah ist. Weil, jeder eben schon mit in diesem	

		Kontext etwas zu tun gehabt hat. Das ist jetzt vielleicht bei anderen Fächern, ich sage jetzt einmal das klassische Beispiel Physik oder so etwas, noch nicht so gegeben. (Pre-Interviews > Pre-Interview 1_AP_20230830: 104)	
Sozialform	Der induktive Subcode „Sozialform“ erfasst alle Aussagen der interviewten LuL zu UK-fördernden Elementen im Unterricht der EVB an österreichischen Mittelschulen. Näherhin werden mit diesem Subcode jene Statements codiert, die auf Art der Arbeitsform (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenumsarbeit, Frontalunterricht) näher eingehen, und die im Kontext der Entwicklung und der Förderung von UK hinderlich oder förderlich sind.	Johanna: Ich sage jetzt einmal Teamarbeit. Zweiertteams funktioniert recht gut. Sobald die Gruppen größer werden, tendieren sie dazu, dass sie über irgendetwas anderes reden. (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 82)	Es werden ausschließlich Aussagen codiert, die sich zu den genannten Sozialformen äußern. Zu den Unterrichtsmikromethoden werden eigenen Subcodes erstellt.
Unterrichtsmethoden	Der deduktive Code „Unterrichtsmethoden“ erfasst alle Beschreibungen, Bewertungen oder Empfehlungen der interviewten Lehrpersonen von unterrichtlichen Methoden, die die Kompetenz „Urteilen lernen“ bei Schüler:innen der SEK I im Unterrichtsfach E&H begünstigen oder anbahnen können. Mit diesem Code sollen Unterrichtsmethoden identifiziert werden, die für das Design von Lernmaterialien angewendet werden.	Christina: Und ich habe da ein ganz cooles Experiment, oder Experiment genannt, es ist kein Experiment. Ich habe einfach alte Packungen von den Getränken mitgebracht und habe sie einmal daneben aufbauen lassen. Wie viele Zuckerstücke sind da drin? Weil hinten steht ja oben, wie viel Zucker es ist und dann hast du es ausgerechnet auf die ganze Flasche und aufgestapelt.	

			Und ihnen einmal vor Augen geführt wieviel Zucker der überhaupt drinnen ist. Und dann dementsprechend dann halt als theoretischen Teil dazu, haben wir ein paar Sachen zu Zucker diskutiert. Wie das mit dem Blutzuckerspiegel ist. Wie sich Zucker auf die Zähne auswirkt. Da haben wir ein Experiment mit einem Ei gemacht. Und haben Säure auf das Ei einwirken lassen, dass man gesehen hat, dass die Schale herunter geht. (Hauptinterviews > Hauptinterview 10_CM_20241207: 36)	
		Kooperative Lernmethoden:	Dieser induktive Subcode des Subcodes umfasst alle Methoden, die die Zusammenarbeit und die Interaktion zwischen SuS fördert, wie Gruppenpuzzle, Rollenspiele, Expert:innenrunden, Placemat und Diskussionen. Ziel des Sub-Subcodes ist es, zu identifizieren, welche kooperativen Lernmethoden von den interviewten Fachlehrkräften als wirksam zur Förderung der UK bei SuS angesehen werden.	Angela: Ja, da habe ich zum Beispiel das Thema Einkauf, das habe ich auf Rollenspiele umgemünzt. Da geht es eben auch um das Rollenspiel. Ich muss jetzt einen Hamburger verteidigen, ich muss jetzt einen Hamburger als gesundes Essen. Da ist daneben ein Stand, der hat ganz die vitalen Burger. Die allerbesten. Und ich muss jetzt meinen Hamburger da, mit dem Salat, das aus dem
				Dieser Code umfasst alle Methoden, die Gruppenaktivitäten als Sozialform enthalten, bei denen SuS kooperieren müssen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.

				Plastiksackerl kommt, wo ich genau weiß, da ist gar nichts mehr drinnen. Und das Fleisch, also, weiß ich nicht genau wie. Ja?! Und was und so? Und der muss das eben auch verteidigen. (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 132)	
		Handlungsorientierte Methoden & Erfahrungen	Dieser induktive Subcode des Subcodes umfasst alle von den LuL genannten Methoden, welche handlungsorientierte Unterrichtsmethoden und Erfahrungslernen der SuS ermöglichen (Experimente, Exkursionen, Küchenfachpraxis, vergleichendes Lernen). Ziel des Codes ist es herauszufinden, welche Methoden des praktischen Erfahrungslernens von den interviewten Fachlehrkräften als wirksam zur Förderung der UK bei SuS angesehen werden.	Angela: Fällt mir jetzt das Thema Joghurt zum Beispiel ein. Äh, da kaufe ich schon ein grausiges Erdbeerjoghurt. Ein wirklich grausiges Erdbeerjoghurt und dann machen wir selber das Erdbeerjoghurt. Oder Himbeere. Und dann sollen die Kinder das Himbeer-Joghurt essen sehen. Ich kann, ich habe nie genug. Ich habe nie genug. Es reicht niemals für die Menge, die sie letztlich essen würden. Und da glaube ich, können wir nachhaltig wirklich viel. Dieses bewusstmachen, wie schmeckt jetzt ein gekauftes Himbeerjoghurt und wie schmeckt ein selbstgemachtes Himbeerjoghurt. Wie	Dieser Code beinhaltet alle Aktivitäten, bei denen SuS durch praktisches Tun lernen und Erfahrungen sammeln.

				schmeckt ein selbstgemachtes Crunchy und wie schmeckt ein gekauftes Crunchy. Apfelmus. Apfelmus machen ist ja überhaupt ja keine Hexerei. Und dann auch, da schauen wir uns auch die Inhaltsstoffe dazu an. Und dann frage ich auch beim selbstgemachten, was wissen wir jetzt, was da drinnen ist. Ich glaube schon, dass man da ganz viel durch Lernen am eigenen Körper und vor allem über alle Sinne. Und das ist unser großes Thema. (Hauptinterview 1_AO_20231113, Pos. 118)	
		Problembasierte Methoden	Dieser induktive Subcode des Subcodes umfasst alle von den LuL genannten Methoden, die SuS dazu anregen, Probleme zu identifizieren, zu analysieren und kritisch zu denken (Problem Based Learning, Dilemmageschichte). Ziel des Codes ist es herauszufinden, welche problembasierten Methoden von den interviewten Fachlehrkräften als wirksam zur Förderung der UK bei SuS angesehen werden.	Ulrike: Ja im Prinzip, ähm, immer wieder darauf hinweise. Das ist einmal das erste. Sie, natürlich einbinden, mit verschiedenen Unterrichtsmethoden. Zum Beispiel habe ich immer wieder zum Beispiel eine Dilemmageschichte. Ich weiß nicht, ob Ihnen das etwas sagt.	Dieser Code bezieht sich auf Unterrichtsmethoden, bei denen SuS aktiv Probleme bearbeiten, kritisch denken und Lösungen finden.

				Interviewerin: Das machen wir gerne und viel hier an der Uni. Ulrike: Ja, ja, aber das sind so Sachen wo sie dann einmal hinterfragen und nachdenken beziehungsweise auch Argumente finden müssen. (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 48-50)	
		Spielbasierte Lernmethoden	Dieser induktive Subcode des Subcodes umfasst alle von den LuL genannten Methoden, bei denen Lernen durch spielerische Aktivitäten und interaktive Ansätze bei SuS geschieht (Laufketten, Lernspiele). Ziel des Codes ist es herauszufinden, welche spielbasierten Methoden von den interviewten Fachlehrkräften als wirksam zur Förderung der UK bei SuS angesehen werden.	Johanna: Ähm, aber vor allem dieses auf spielerische Art etwas erlernen, das ist halt, das was ihnen extrem viel bringt. Weil es ihnen Spaß macht. Und weil sie sich eben auch einbringen können. Oder eben auch so wettbewerbsmäßige Dinge. Wie, ich weiß nicht, Vokabelkönig. Das kann man auch in Deutsch machen, wenn man zum Beispiel Fremdwörter hat. Ähm, oder eh so, ähm, wettkampfmäßig zwei gegen zwei. So was hat ihnen immer extrem gut	Dieser Code enthält alle Methoden, bei denen auf spielerische Weise versucht wird, Wissen zu vermitteln und SuS zum Lernen zu motivieren.

				gefallen. Also, wo sie ihre Leistung zeigen haben können und wo sie sich vielleicht ein bisschen abheben haben können, von anderen Kindern. (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 82)	
		Multimediale Ansätze	Dieser induktive Subcode des Subcodes umfasst alle von den LuL genannten Methoden, die einen Einsatz von digitalen Medien und analogen/physischen Medien in den Vordergrund rückt (Digitale Medien, Stationenbetrieb). Ziel des Codes ist es herauszufinden, welche multimedialen und analogen Medien im Einsatz durch gezielte, unterrichtliche Methoden von den interviewten Fachlehrkräften als wirksam zur Förderung der UK bei SuS angesehen werden.	Regina: Mmh. Also, mmh. Also, ich zeige immer ganz gern Filmchen, so kleine YouTube-Videos. Also das ist sehr geeignet, um auf ein bestimmtes Thema hinzuführen. Das mache ich sehr gerne. (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 94)	Dieser Code enthält alle Aktivitäten, die den Einsatz von Medien, analoger oder digitaler Natur, in den Mittelpunkt des Erwerbs von UK im Fachunterricht rücken.
		Ästhetisch & expressive Ansätze	Dieser induktive Subcode des Subcodes umfasst alle von den LuL genannten Methoden, die einen Einsatz von ästhetischen bzw. expressiven Methoden in den Vordergrund rücken (Storytelling, schriftliches Argumentieren & Reflektieren). Ziel des Codes ist es herauszufinden, welche ästhetisch & expressiven unterrichtlichen Methoden von den interviewten Fachlehrkräften als wirksam zur Förderung der UK bei SuS angesehen werden.	Johanna: Also, und was ihnen auch immer voll gefallen hat, vor allem im Deutschunterricht, wenn wir gemeinsam Geschichten geschrieben haben, an der Tafel. Da waren sie immer extrem aktiv. Da hat auch immer die ganze Klasse aufgezeigt, weil jeder einen Satz sagen wollte (Hauptinterview 5_JG_20231122, Pos. 82)	Dieser Code enthält alle Aktivitäten, die ästhetischer oder expressiver Natur sind, sei es im schriftlichen oder mündlichen Austausch im Unterricht.

	Unterrichtsthemen	Der deduktive Code „Unterrichtsthemen“ erfasst alle Vorschläge der Interviewpartner:innen zu Unterrichtsthemen des Unterrichtsfaches Ernährung und Haushalt, welche aus der Sicht der Lehrenden förderlich sind, um Urteilskompetenz bei der Zielgruppe der Schüler:innen der Sekundarstufe I anzubahnen. Der Code dient der Beantwortung der Forschungsfrage 2 und soll in das Design von Lernmaterialien integriert werden.	Amelie: Also eigentlich alles, was sie selber, ihren Körper oder ihre Alltagserfahrungen betrifft, sind so dankbar. Ich sage jetzt so Themen wie Haushaltsbudget, Konsumentenschutz, Finanzielles, das wird schwer. Also, alles was weiter weg ist von dem, womit sie alltäglich zu tun haben. (Pre-Interviews > Pre-Interview 1_AP_20230830: 90)	
	Grundlagen der EVB	Der induktive Subcode des Subcodes umfasst alle Themen, die sich mit den grundlegenden Wissensbeständen der Ernährungswissenschaften und den Grundlagen der Haushaltswissenschaften (Hygiene, Makronährstoffe, Hunger & Sättigung, Lebensmittellagerung, Familienformen) befassen. Ziel des Codes ist jene Themen zu identifizieren, die die interviewten LuL als sinnvoll erachten, um UK bei SuS anzubahnen und die Denk- und Entscheidungsfähigkeit der SuS zu fördern.	Antonia: Jaja. Auf jeden Fall. Also, ähm, ja, seitdem wir das mit dem Abwaschen besprochen haben, waschen sie nur mehr so ab, wie wir es besprochen haben. Also, ja. Auf jeden Fall. Und mir ist auch wichtig, dass sie die Inhalte auch umsetzen. Also, und schaue dann auch darauf, ähm, auch zum Beispiel, was wir ganz am Anfang besprochen haben, die Hygienemaßnahmen, dass das natürlich eingehalten wird. Aber, das funktioniert mittlerweile, ja. Also, die Schüler wissen ganz genau, vor dem	Der Subcode des Subcodes umfasst keine unterrichtlichen Methoden oder Strategien, sondern Wissensbestände sowie thematische Inhalte des Unterrichts E&H, konkrete grundlegende Inhalte der Ernährung und des Haushalts. Didaktische Konzepte, Lehrmethoden und (?) werden entsprechenden Subcodes zu Unterrichtsmethoden der EVB geclustert.

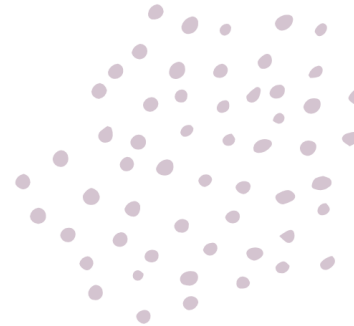
				Kochen Händewaschen, Kochschürze anziehen, also das passiert dann automatisch. (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 56)	
		Ernährungsverhalten & -gewohnheiten	Der induktive Subcode des Subcodes enthält alle Themen, die im Kontext der Ernährungspraktik stehen (Ernährungstrends, Essalltag & Ernährungsgewohnheiten, Sporternährung, Ernährungs- und Bewegungsprotokolle, kulturelle & religiöse Essgewohnheiten & Ernährungsverhalten) sowie die kulturellen, religiösen oder ethischen Einflüsse auf die Lebensmittelauswahl (Fleisch, pflanzenbasierte Ernährungsformen) betreffen. Ziel des Codes ist jene Themen zu identifizieren, die die interviewten LuL als sinnvoll erachten, um UK bei SuS anzubahnen und die Denk- und Entscheidungsfähigkeit der SuS zu fördern.	Mona: Und ich glaube schon, dass einige schon beim Thema Sporternährung dann begeistert sind, weil, das finden sie dann halt cool. Weil Sport ist immer cool (lacht). (Hauptinterview 3_MS_20231120, Pos. 92)	Der Subcode des Subcodes umfasst keine unterrichtlichen Methoden oder Strategien, sondern Wissensbestände sowie thematische Inhalte des Unterrichts E&H, konkrete grundlegende Inhalte zu Ernährungsverhalten- und -gewohnheiten. Didaktische Konzepte, Lehrmethoden und (?) werden entsprechenden Subcodes zu Unterrichtsmethoden der EVB geclustert.
		Konsumentenschutz & Finanzbildung	Der induktive Subcode des Subcodes umfasst alle Themen, die den Kontext der Verbraucher:innen(?)bildung umfassen (Konsumentenschutz, Verbraucherbildung, Finanzbildung, Haushaltsbudget, Werbung). Ziel des Codes ist jene Themen zu identifizieren, die die interviewten LuL als sinnvoll erachten, um UK bei SuS anzubahnen und die Denk- und Entscheidungsfähigkeit der SuS zu fördern.	Ulrike: Ja, ja, aber das sind so Sachen wo sie dann einmal hinterfragen und nachdenken beziehungsweise auch Argumente finden müssen. Äh, weil sie sind schon sehr stark Konsumenten	Der Subcode des Subcodes umfasst keine unterrichtlichen Methoden oder Strategien, sondern Wissensbestände sowie thematische Inhalte des Unterrichts E&H, konkrete Inhalte der Verbraucher- und

				geworden. Konsumieren, ganz egal in welchen Bereichen. Und wie gesagt, hinterfragen einfach. Oder eben, was in der Werbung, ja auch Werbung immer wieder hinterfragen. Zum Beispiel. Das immer wieder, ich sage jetzt einmal, anstoßen durch dass man einfach auch provoziert. (Hauptinterview 9_UW_20231213, Pos. 50)	Finanzbildung. Didaktische Konzepte, Lehrmethoden und (?) werden entsprechenden Subcodes zu Unterrichtsmethoden der EVB geclustert.
		Küchenpraxis & Zubereitung	Der induktive Subcode des Subcodes umfasst Themen, die die Praktiken und Techniken der Zubereitung von Lebensmitteln betreffen (Zubereitung von Grundnahrungsmitteln, Rezeptkreationen, neue Küchentechnologie). Ziel des Codes ist jene Themen zu identifizieren, die die interviewten LuL als sinnvoll erachten, um UK bei SuS anzubahnen und die Denk- und Entscheidungsfähigkeit der SuS zu fördern.	Antonia: [...] das habe ich noch nie gemacht, aber was ich mir jedes Jahr vornehme, dass ich ich ihnen einfach einmal, und ich glaube, das trägt auch zur Urteilskompetenz bei, oder wäre so eine Aufgabenstellung eine mögliche, dass ich ihnen einfach Lebensmittel hinstelle, irgendwelche und sie müssen selber daraus ein Gericht zaubern. (Hauptinterview 6_AS_20231122, Pos. 48)	Der Subcode des Subcodes umfasst keine unterrichtlichen Methoden oder Strategien, sondern Wissensbestände sowie thematische Inhalte des Unterrichts E&H, konkrete fachliche Inhalte zu Küchenpraxis und Zubereitung von Lebensmitteln und Mahlzeiten. Didaktische Konzepte, Lehrmethoden und (?) werden entsprechenden Subcodes zu Unterrichtsmethoden der EVB geclustert.

		Nachhaltigkeit & Einkaufsplanung	Der induktive Subcode des Subcodes umfasst jene Themen der Orientierung Nachhaltigkeit in Bezug auf Ernährung, Haushalt und Konsum (Einkaufsplanung, nachhaltige Aspekte der Ernährung, nachhaltige Aspekte des Konsums). Ziel des Codes ist jene Themen zu identifizieren, die die interviewten LuL als sinnvoll erachten, um UK bei SuS anzubahnen und die Denk- und Entscheidungsfähigkeit der SuS zu fördern.	Claudia: Und auch dann trotzdem, ich habe dann immer eine Einkaufsliste da. Und ich klebe das immer während der Stunde an. Damit sie es sehen. Wirklich. Weil, wir gehen auch miteinander einkaufen. Also, meistens kaufe ich ein, für die ganze Gruppe. Und dann sage ich, schau her, das hat es gekostet, das essen wir jetzt. Weißt du das? Es hat einen Wert. Also das sind Lebensmittel und die haben einen Wert und auch meine Arbeit hat einen Wert. (Hauptinterview 8_CK_20231201, Pos. 54)	Der Subcode des Subcodes umfasst keine unterrichtlichen Methoden oder Strategien, sondern Wissensbestände sowie thematische Inhalte des Unterrichts E&H, konkretefachliche Inhalte zu Nachhaltigkeit in der EVB und näherhin Einkaufsplanung. Didaktische Konzepte, Lehrmethoden und (?) werden entsprechenden Subcodes zu Unterrichtsmethoden der EVB geclustert.
	SuS-Urteile		Der deduktive Code "Schüler:innenurteile" erfasst alle Beobachtungen der befragten LuL im unterrichtlichen und weiteren schulischen Kontext zu SuS-Urteilen. Codiert werden mit diesem Code Aussagen zu Urteilsarten, Einflussfaktoren und Verhaltensbeobachtungen im Kontext der Urteilsbildung bei SuS. Mit dem Code sollen alle Aussagen gesammelt werden, die darauf hinweisen, dass SuS Urteile eigenständig bilden. Inkludiert werden hier sowohl positiv als auch negativ gedeutete Urteile von SuS. Ziel dieses Codes ist es eine Grundlage für die Schaffung eines Protokolls für Unterrichtsbeobachtung für die	Regina: Mmh, also ich glaube, die Mehrheit, die Mehrheit der Schüler achtet schon auf gesundheitsförderliche Entscheidungen und auf gesundheitsförderliche Jausenkompositionen, sage ich jetzt einmal. Aber es gibt natürlich auch Kinder, mmh, die halt sehr, sehr gerne die ungesunden Sachen wählen. (Pre-Interview 2_RR_20231002, Pos. 140)	Inkludiert werden hier sowohl positiv als auch negativ gedeutete Urteile von SuS.

			Unterrichtserprobung zur Förderung von Urteilskompetenz zu schaffen.		
		Anzeichen für Urteilsbildung	Der deduktive Code "Anzeichen für Urteilsbildung" erfasst die Aussagen der Interviewpartner:innen, die darauf hinweisen, dass SuS Urteile eigenständig bilden. Die Anzeichen könnten verbale Äußerungen, lautes oder schriftliches kritisches Denken oder nonverbale Signale sein. Dieser Code soll sichtbare Anzeichen von UK dokumentieren, um die Vielfalt und Muster von SuS-Urteilen zu identifizieren.	Christina: wenn ein Kind sich also so eine Art Mediator hinstellt, also in der Pause, wenn zwei streiten und der dritte kommt dazu und fragt, was ist euer Problem? (Hauptinterviews > Hauptinterview 10_CM_20241207: 22)	Nicht codiert werden solche Aussagen, die auf SuS-Urteile an sich eingehen und deren lautliche, visuelle oder sensorische Sichtbarkeit. Zudem sollen keine Meinungsäußerungen von LuL erfasst werden, sondern nur Schilderungen von beobachteten Verhalten von SuS.
SONSTIGES			In diesem deduktiven Code „Sonstiges“ werden alle Aussagen subsummiert, die als interessant von der Forschenden gewertet werden, aber keinen direkten Bezug zu den Forschungsfragen des Interviews haben.		

10.5 Stundenbild zu Unterrichtsetting



Stundenbild zu

LEBENSMITTEL UND GETRÄNKEWERBUNG IN SOZIALEN MEDIEN

für eine Doppelstunde, ca. 100 Minuten

AUTORIN: REBECCA WAGNER-KERSCHBAUMER
VERSION: 51
STAND: SEPTEMBER 2024

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro



LEBENSMITTEL- UND GETRÄNKEWERBUNG IN SOZIALEN MEDIEN (1/3)

Phase	Dauer in Min.	Sozialform / Methodik	Material oder Medium	Methodisch-didaktische Hinweise/Umsetzung
1. Einstieg: Story-Telling	5'	Plenum, Diskussion	Story-Telling (mündlich o. digital)	<u>Ziele:</u> SuS werden mittels Story-Telling zu dem Themenkomplex der Einheit (Werbung und Social Media Werbung) hingeführt, Vorwissen aktiviert und Präkonzepte aufgedeckt. <u>Vorgehen:</u> SuS hören sich die Geschichte an und stellen Vermutungen an, worum es in der Einheit gehen könnte. LuL notiert Vermutungen (Schlagworte) an der Tafel. <u>Gelenkstelle:</u> SuS reflektieren die Inhalte der Geschichte und stellen Hypothesen auf, welche Themen zentral sind. <u>Hilfestellung:</u> digitale Geschichte, fett gedruckte Schlagwörter in der Geschichte.
2. Verkostung: sinnästhetische Bewertung	15'	Plenum, PA, Diskussion	zwei verschiedene Produkte, AB zur Produktverkostung, Bleistifte	<u>Ziele:</u> SuS drücken aus, welches Produkt ihnen besser schmeckt und sollen ihre Entscheidung begründen. <u>Vorgehen:</u> Die SuS verkosten die zwei Produkte, besprechen sich mit ihren Partner:innen über ihre Eindrücke und präsentieren das Ergebnis im Plenum. <u>Gelenkstelle:</u> SuS reflektieren, wie ihre Entscheidungen möglicherweise durch äußere Einflüsse (Werbung) beeinflusst wurde. Die Reflexion führt zur Einführung ins Thema Werbung. <u>Hilfestellung:</u> Infotheke (Bilder oder Wortkarten)
3. Input: Was ist Werbung?	15'	Plenum, Vortrag mit Diskussion	Präsentation (PPP), eigene Beispiele f. Social-Media-Werbung (Screenshots)	<u>Ziele:</u> SuS ergründen die Grundlage von Social-Media-Werbung (Kontext Lebensmittel). <u>Vorgehen:</u> SuS ergründen mithilfe eines LuL-Vortrags und anschließend ausgeteiltem Factsheet: Definitionen, Zielgruppen, Werbetechniken zum Thema Social-Media-Werbung bei Lebensmitteln. LuL zeigt am Beispiel von ausgewählten Screenshots exemplarisch Werbung. <u>Gelenkstelle:</u> SuS verstehen die grundlegende Funktion von Werbung allgemein und können einzelne Besonderheiten von Social-Media-Werbung nennen.

LEBENSMITTEL- UND GETRÄNKEWERBUNG IN SOZIALEN MEDIEN (2/3)

Phase	Dauer in Min.	Sozialform / Methodik	Material oder Medium	Methodisch-didaktische Hinweise/Umsetzung
4. Fachpraxis: Herstellung eines Eistees	40'	PA, GA, fachpraktische Zubereitung	Wasserkocher, Teebeutel, Karaffen, Saft, Zitrone/Orange, Zucker, Eiswürfel, Becher/Gläser, Strohalme, Brett, Gemüsemesser	<u>Ziele:</u> SuS bereiten Eistee nach einem Rezept eigenständig zu und verkosten diesen. <u>Vorgehen:</u> SuS lesen mit LuL das Rezept gemeinsam durch und gehen die Zutaten durch. Die SuS bereiten das Rezept eigenständig mit dem Partner / der Partnerin zu, richten das Getränk ansprechend an, schießen ein Foto und verkosten das selbst hergestellte Produkt. Die SuS räumen im Anschluss die Zutaten, Equipment und Geräte abgewaschen und gesäubert wieder zurück an den Ursprungsplatz. <u>Gelenkstelle:</u> SuS reflektieren gemeinsam darüber, wie der selbstgemachte Eistee im Gegensatz zum Eistee der aus dem Supermarkt kommt schmeckt und welche Unterschiede sie feststellen können. LuL stellt Fragen, die Urteilskompetenz anbahnen und fördern. <u>Hilfestellung:</u> Bildrezept, fertiges Produkt als visuelles Vorbild, LuL f. Scaffolding oder direkte Unterstützung
5. Positionierung: zu Social Media Werbung im Alltag	20'	PA, Plenum, Argumentationswippe Diskussion	Beamer & Laptop oder Poster	<u>Ziele:</u> SuS positionieren sich zu Social-Media-Werbung basierend auf ihrer Analyse und argumentieren ihre Haltung. <u>Vorgehen:</u> SuS erarbeiten in PA eine Position zu Social-Media-Werbung, strukturieren ihre Argumente mittels Argumentationswippe. Die Position der Kleingruppen werden im Plenum präsentiert und diskutiert. <u>Gelenkstelle:</u> SuS haben ihre Positionen zur Social-Media-Werbung gefestigt und ausformuliert. <u>Hilfestellung:</u> Infotheke mit Satz-Bausteinen für Argumente, Bildkarten zur Inspiration für Argumente, Wortkarten

LEBENSMITTEL- UND GETRÄNKEWERBUNG IN SOZIALEN MEDIEN (3/3)				
Phase	Dauer in Min.	Sozialform / Methodik	Material oder Medium	Methodisch-didaktische Hinweise/Umsetzung
6. Abschluss: Story-Telling	5'	EA, Plenum, Diskussion	Story-Telling (mündlich o. digital)	<u>Ziele:</u> SuS hören sich Geschichte an und stellen Vermutung an, wie diese ausgehen könnte. <u>Vorgehen:</u> SuS hören sich die (mündliche oder digitale) Geschichte zum Stundenabschluss an und stellen eine Hypothese auf, wie die Geschichte zu Ende gegangen sein könnte. SuS brainstormen in PA und stellen am Ende den Ausgang der Geschichte mündlich vor. <u>Hilfestellung:</u> digitale Geschichte

FACHDIDAKTIK *hoe*

FD HOE

Website <https://nutrition.univie.ac.at/fClaudiaAngele>
E-Mail-Adresse rebecca.wagner-kerschbaumer@univie.ac.at



10.6 Unterrichtsforschung: Arbeitsbooklet für Schüler:innen



INHALTSVERZEICHNIS	
1. Einstieg: Story-Telling.....	1
2. Produktverkostung.....	2
3. Infoblatt zu Werbung.....	4
4. Rezept Eistee	5
5. Argumentationswippe.....	8
6. Ausstieg: Story-Telling.....	12

Lebensmittel- und Getränkewerbung

IN SOZIALEN MEDIEN

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

Gestaltung der Materialien: Rebecca Wagner-Kerschbaumer, erstellt mit Canva (Pro-Lizenz)

Einstieg



Story - Telling

Emilia und Sami sind beste Freunde. Sie haben einen gemeinsamen Lieblings-Influencer. Als dieser im Sommer einen neuen Eistee vorstellt, den er mitgestaltet hat, sind die beiden Feuer und Flamme: „Den müssen wir einfach haben!“ Doch ihre Eltern bremsen den Eistee-Hype: „Zu viel Zucker, zu viel Koffein* und zu teuer!“ Die beiden sind beleidigt, als ihre Eltern ihnen erklären, dass sie „Opfer der Werbeindustrie wurden“. Sie schauen sich verwirrt an: „Sind wir willenlose Zombies, oder was?“ fragt Emilia. Sami lacht: „Wer hätte gedacht, dass Eistee so gefährlich sein kann?“

*Koffein: ist ein Bestandteil von Kaffee, Tee, Cola oder Energydrinks aber auch Schokolade und Kakao. Koffein bewirkt, dass man sich wacher und leistungsfähiger fühlt.

Produktverkostung

Lasst uns den Eistee aus der Geschichte einmal verkosten und das Markenprodukt dazu vergleichen.

1 Lipton Eistee -
Influencer-Produkt

2 Pfanner Eistee -
reguläres Produkt

Produktverkostung

BEURTEILE ZWEI PRODUKTE

Probiere beide Produkte und achte auf den **Geschmack** und die **Verpackung**. Bewerte die beiden Produkte in der Tabelle.

- + gefällt mir gut
- gefällt mir nicht so gut

Schreibe einen Satz (=Urteil), warum dir das Produkt besser gefallen hat.

	PRODUKT 1 	PRODUKT 2 
Preis pro 100g o. 100ml	0,66 Euro pro 100ml	0,38 Euro pro 100ml
Verpackung		
Aussehen des Getränks		
Geschmack		
Bewertung: Welches Produkt findest du besser und warum? Begründe mit einem Satz.		

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

Werbung

INFOBLATT

Was ist Werbung?

- Verbreitung von Informationen in der Öffentlichkeit

Wo begegnet uns Werbung?

- überall (Fernsehen, Radio, Zeitung, Plakate, ...)
- im Internet und besonders auf Social-Media

Was will Werbung?

- Unser Interesse wecken
- Uns dazu bringen, Produkte zu kaufen

Was sind Zielgruppen?

- Gruppe von Menschen, die Werbung gezielt anspricht
- diese Gruppen werden nach Alter, Interesse oder Wünschen sortiert

Wie sieht die Sprache der Werbung aus?

- Ist kurz und prägt sich ein
- Nutzt Wörter, die Gefühle (Emotionen) wecken

Was ist das besondere an Social-Media-Werbung?

- Ist manchmal nicht als Werbung erkennbar
- Erreicht viele Menschen direkt
- Sind oft Teil von Unterhaltung/Entertainment

3

4

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

Gestaltung der Materialien: Rebecca Wagner-Kerschbaumer, erstellt mit Canva (Pro-Lizenz)



<https://pixabay.com/de/photos/eistee-trinken-erfrischung-geb%3c%a4ck-5463631/> (Autorin: [Anrita1705](#))

Eistee

Apfel

5

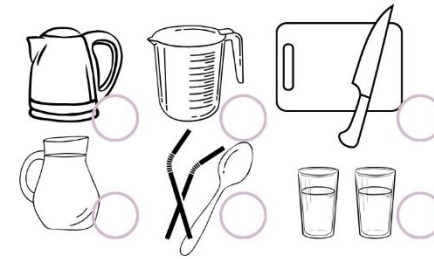
© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

Zutaten

- 1 L Wasser
- 4 Teebeutel (Apfeltee- o. Pfirsichtee)
- 1 Apfel
- 1/4 L Apfelsaft
- 1 Zitrone (Dekoration & Geschmack)
- ½ Bund Minze
- Eiswürfel

Geräte

- 1 Wasserkocher o. Kochtopf
- 1 Brett
- 1 Gemüsemesser
- 1 Messbecher
- 1 Suppenlöffel
- 1 Karaffe
- 1 Glas pro Person
- 1 Strohhalm pro Person



Notizen

6

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

Zubereitung

- 1 Bringe einen Liter Wasser entweder im Wasserkocher oder im Topf am Herd zum kochen.
- 2 Gieße die Teebeutel mit heißem Wasser auf und lasse sie fünf Minuten ziehen. Lasse den Tee nicht zu lange ziehen, sonst könnte er bitter werden.
- 3 Wasche die Äpfel, schäle sie und schneide sie in 1 cm große Stücke.
- 4 Wasche die Minze ab. Trockne sie kurz und zupfe ein paar Blätter von den Stielen.
- 5 Miss den Apfelsaft ab und gib ihn zum Tee. 1/4 Liter = 250 Milliliter.
- 6 Füge die Obststückchen und die Minze hinzu. Verrühre alles mit einem Löffel und schmecke noch einmal ab.
- 7 Gib in jedes Glas Eiswürfel und fülle den Eistee in die Gläser. Gib Strohhalme dazu und dekoriere das Glas nach Belieben.

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

7

Argumentationswippe

Lies dir folgende Aussage im rosa Kasten durch. Wie denkst du darüber?

„Werbung für manche Lebensmittel sollte eingeschränkt werden, um junge Menschen vor Einflüssen zu schützen.“

Welchem **#Hashtag** stimmst du eher zu?

Positioniere dich: Male ein Herz zur Aussage, der du eher zustimmst.



8

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

Gestaltung der Materialien: Rebecca Wagner-Kerschbaumer, erstellt mit Canva (Pro-Lizenz)

Argumentationswippe

ARGUMENTIERE



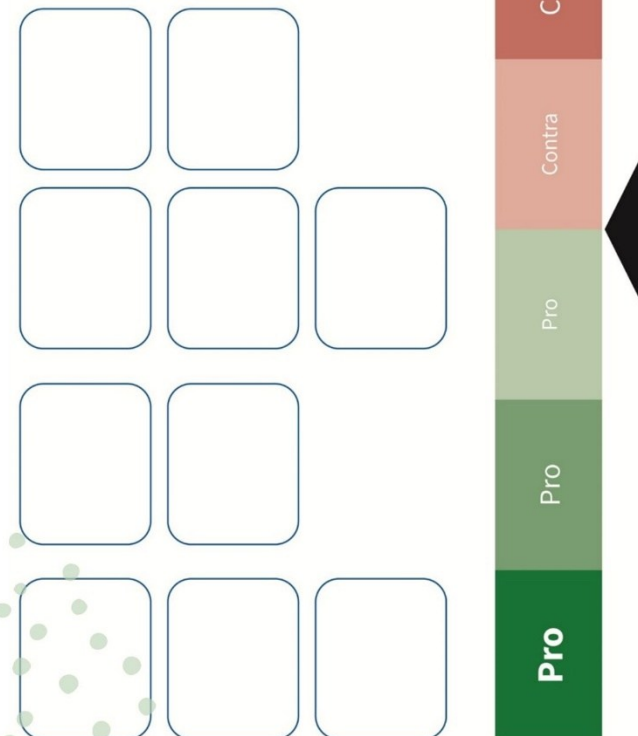
Befüllt nun in Partnerarbeit die Argumentationswippe mit Pro- und Contra-Argumenten, zu folgender Aussage:

„Werbung für manche Lebensmittel sollte eingeschränkt werden, um junge Menschen vor Einflüssen zu schützen.“

- Finde Argumente die **für (=PRO)** und **gegen (=CONTRA)** diese Aussage sprechen.
- Notiere die Argumente auf den Kärtchen auf der nächsten Seite.
- Ordne die Kärtchen auf die passende Seite auf der Wippe zu und gewichte sie durch ihre Position. (Ganz außen = starkes Argument, ganz innen = schwaches Argument). Schneide die Kärtchen dazu aus.
- Analysiere die gewählte Zuordnung auf beiden Seiten und zähle die Argumente.
- Neige die Wippe entsprechend der Zuordnung.

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

Argumentationswippe



10

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

Gestaltung der Materialien: Rebecca Wagner-Kerschbaumer, erstellt mit Canva (Pro-Lizenz)

Argumentationswippe

ARGUMENTATIONSHILFEN – SATZANFÄNGE

Satzanfänge für Pro-Argumente:

- Ein wichtiger Vorteil von strengeren Regeln ist, dass...
- Strengere Regeln könnten verhindern, dass...
- Ein weiterer Grund, warum strengere Regeln sinnvoll sind, ist...
- Es ist besser, wenn...
- Kinder und Jugendliche brauchen mehr Schutz, weil...
- Durch strengere Regeln könnte man erreichen, dass...

Satzanfänge für Contra-Argumente:

- Ein Nachteil von strengeren Regeln ist, dass...
- Wenn es zu viele Regeln gibt, dann...
- Man könnte auch sagen, dass...
- Es gibt auch das Problem, dass...
- Strengere Regeln könnten dazu führen, dass...
- Ein weiteres Argument gegen strengere Regeln ist, dass...

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

11

Ausstieg



Sami, Emilia und der Eistee

Sami und Emilia sitzen auf dem Schulhof und beobachten ihren Schulkolleginnen und -kollegen, wie sie mit dem neuen Eistee herumlaufen.

„Wir sind nicht cool“, sagt Sami und seufzt.

„Alle trinken den Eistee – außer uns.“ antwortet Emilia.

„Meine Eltern sagen, ich solle lieber Wasser trinken.“ beklagt sich Emilia. „Meine Mutter meint, ich könne das Geld für etwas Besseres ausgeben, anstatt auf den Hype aufzuspringen.“ äußert Sami.

Sami denkt kurz nach: „Aber teuer ist der wirklich, oder? Und warum wollen wir den eigentlich unbedingt kaufen?“ Emilia überlegt und schlägt vor: „Ich klinge jetzt zwar wie unsere Eltern und Lehrer, aber der Eistee ist es echt nicht wert, und der Influencer hat eh schon genug Geld. Was hältst du davon, wenn wir unser eigenes Eistee-Rezept kreieren, Content darüber machen und es online stellen?“ schlägt Emilia vor.

Sami grinst: „Und am Ende des Tages verdienen wir vielleicht noch Geld mit Eistee?“ ...



Was glaubst du, wie die Geschichte ausgegangen ist?

© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

12

Quellen

Bildquellen / Abbildungen

Das Titelbild sowie sämtliche Abbildungen, Icons und Designelemente in diesem Unterrichtsmaterial wurden über eine private Canva-Pro-Lizenz erworben. Sie dürfen in diesem spezifischen Fall ausschließlich im Rahmen von Schul- und Universitätsprojekten (Lehr-Lern- und -Forschungszwecke) verwendet werden. Siehe [Nutzungsbedingungen canva.com](https://www.canva.com/de-de/legal/privacy/).

Die Abbildung auf Seite 2 (Sparkling Eistee der Firma Lipton) stammen von [amazon.de](https://www.amazon.de) und dienen Lernzwecken im Bereich Werbung und Verbraucherbildung.

Mehr Infos zum Thema:

- [Konsumentenfragen.at](https://www.konsumentenfragen.at)
- [netzdurchblick.de](https://www.netzdurchblick.de)
- [bpb.de](https://www.bpb.de)
- [verbraucherzentrale.de](https://www.verbraucherzentrale.de)
- [vzhh.de](https://www.vzhh.de)
- [verbraucherzentrale-bawue.de](https://www.verbraucherzentrale-bawue.de)
- [foodwatch.org/Kinderlebensmittel](https://www.foodwatch.org/Kinderlebensmittel)
- [foodwatch.org/Influencer-Marketing](https://www.foodwatch.org/Influencer-Marketing)
- <https://www.bmel.de>
- [saferinternet.at](https://www.saferinternet.at)
- [werberat.at](https://www.werberat.at)
- [bundesaerztekammer.de](https://www.bundesaerztekammer.de)



© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

13



Danke fürs Mitmachen!

FD HOE

Website <https://nutrition.univie.ac.at/fcClaudiaAngele>
E-Mail-Adresse rebecca.wagner-kerschbaumer@univie.ac.at



© Rebecca Wagner-Kerschbaumer / Eigene Darstellung / Bilder & Grafiken sowie Designelemente: Lizenz Canva Pro

10.7 Beobachtungsprotokoll Vorlage

Datum:	
Uhrzeit:	
Dauer:	
Ort:	
Anzahl der SuS:	
Schulstufe:	
Anzahl der LuL:	
U-Schwerpunkt/ U-Thema:	Urteilskompetenz
Anmerkungen:	
Protokollierende (Kürzel):	

Unterrichtsphase & Anleitende Fragen	Beobachtungen	Kommentar
1. Einstieg: Storytelling: Welche (emotionalen) Reaktionen zeigten die SuS auf die Geschichte?		
	☐ zeigen Neugierde – fragen gezielt Fragen zur Geschichte ODER hören aufmerksam zu	
	☐ zeigen Begeisterung – zeigen Enthusiasmus indem sie gleich beginnen mit Partnern /Partnerinnen zu diskutieren	
	☐ verknüpfen Vorwissen – verknüpfen in verbalen Äußerungen persönliche	

	Erfahrungen oder Vorwissen mit zentralen Themen der Geschichte			
	☐ zeigen Unsicherheit – SuS zeigen sich unsicher und fragen ggf. nach, was zentrale Themen oder die Aufgabenstellung sind			
	☐ zeigen Ablehnung – zeigen Desinteresse an der Geschichte, hören nicht zu, wenden Blicke ab, reden mit andere SuS			
	☐ zeigen Zurückhaltung – warten ab, bis jemand eine Vermutung äußert			
	☐ ...			
2. Verkostung/ Plenumsphase: Welche Anzeichen für Urteilskompetenz oder dessen Teilkompetenzen waren in der Phase Verkostung zu beobachten?		Selbstständig ☐	LuL-initiiert ☐	
	☐ emotionale Reaktionen	☐	☐	
	☐ zeigen soziale Reaktionen /treffen Peer-Entscheidungen	☐	☐	
	☐ reflektieren eigenes Denken, Fühlen, Handeln verbal (Selbstreflexion)	☐	☐	
	☐ äußern (konstruktive) Kritik	☐	☐	
	☐ begründen Urteile	☐	☐	
	☐ vergleichen	☐	☐	
	☐ teilen bewusste Wahrnehmung	☐	☐	
	☐ hinterfragen von Bewertungsfaktoren	☐	☐	
	☐ ...	☐	☐	

3. Erarbeitungsphase - Inputphase: Welche Reaktionen lassen sich während des LuL-Inputs bei den Schüler:innen beobachten?		
	☐ aufmerksames Zuhören	
	☐ stellen Fragen	
	☐ aktives Mitdenken (Reflexion der Inhalte und Verknüpfung mit bestehenden Wissensselementen)	
	☐ verknüpfen Input mit Alltagsbeispielen	
	☐ zeigen Desinteresse/Abwesenheit	
	☐ äußern Verwirrung/Unsicherheit	
	☐ kritisches Hinterfragen	
	☐ zeigen Teilnahmslosigkeit	
	☐ beteiligen sich an Diskussionen	
	☐ zeigen emotionale Reaktion	
	☐ zeigen Nervosität	

	☐ ...			
4. Fachpraktische Zubereitung: Welche Elemente der Urteilskompetenz während der Zubereitung und Verkostung bei den SuS beobachten?		Selbstständig ☐	LuL-initiiert ☐	
	☐ hinterfragen Zubereitungsmethode	☐	☐	
	☐ vergleichen Arbeitstechniken	☐	☐	
	☐ diskutieren über Zutaten (Qualität, Herkunft, etc...)	☐	☐	
	☐ schlagen Alternativen vor (Zubereitung, Zutaten, Geräte, Anrichten...)	☐	☐	
	☐ reflektieren über Arbeitsteilung	☐	☐	
	☐ bewerten die Vorbereitung, Zubereitung oder das fertige Produkt	☐	☐	
	☐ experimentieren mit Zutaten oder Zubereitung und schlagen Alternativen vor	☐	☐	
	☐ reflektieren darüber wie die visuelle Präsentation das Gesamterlebnis beeinflusst	☐	☐	
	☐ Vergleichen den Geschmack mit dem eingangs verkosteten Produkt	☐	☐	
	☐ äußern Kritik über den Geschmack	☐	☐	
	☐ versuchen lösungsorientiert Probleme zu begegnen (z.B. bei der Zubereitung,...)	☐	☐	
	☐ tauschen Meinungen in der Gruppe aus	☐	☐	
	☐ ...	☐	☐	
5. Argumentationswippe: Welche Reaktionen sind	Vorbereitung/Überleitung			

bei der Bearbeitung der Argumentationswippe bei den SuS beobachtbar?	☐ aufmerksames Zuhören stellen Fragen	
	☐ aktives Mitdenken (Reflexion der Inhalte und Verknüpfung mit bestehenden Wissensselementen)	
	☐ verknüpfen Input mit Alltagsbeispielen	
	☐ zeigen Desinteresse/Abwesenheit	
	☐ äußern Verwirrung /Unsicherheit	
	☐ hinterfragen kritisch Inhalte, Argumente oder Aussagen	
	☐ zeigen Teilnahmslosigkeit	
	☐ beteiligen sich an Diskussionen	
	☐ zeigen emotionale Reaktion	
	☐ zeigen Nervosität	
	☐ ...	
6. Ausstieg: Welche Reaktionen zeigten die SuS auf die Geschichte?		

	☐ zeigen Neugierde – fragen gezielt Fragen zur Geschichte ODER hören aufmerksam zu	
	☐ zeigen Zurückhaltung – warten ab, bis jemand eine Vermutung äußert	
	☐ verknüpfen Vorwissen – verknüpfen in verbalen Äußerungen persönliche Erfahrungen oder Vorwissen mit zentralen Themen der Geschichte	
	☐ zeigen Unsicherheit – SuS zeigen sich unsicher und fragen ggf. nach, was zentrale Themen oder die Aufgabenstellung ist	
	☐ zeigen Begeisterung – zeigen Enthusiasmus indem sie gleich beginnen mit Partnern /Partnerinnen zu diskutieren	
	☐ zeigen Ablehnung – zeigen Desinteresse an der Geschichte, hören nicht zu, wenden Blicke ab, reden mit andere SuS	
	☐ ...	

10.8 Transkriptionsregeln und Leitfaden für multimodale Videotranskription

Transkriptionsregeln für die Unterrichtstranskription

Erweitert um die multimodale Transkription

Version: 1.0

Transkribient:innen: Sophie Szankovich und Rebecca Wagner-Kerschbaumer

Stand: 03. April 2025

1) Allgemeines Format

- Jede Sprecher:in-Äußerung beginnt mit einem **Sprecherkürzel** (z. B. LP:, Julian:) in eigener Zeile.
- **Sprecherwechsel** wird mit einer **Leerzeile** getrennt.
- **Nicht-verbale** Handlungen in **doppelten Klammern** ((...)), eigene Zeile oder im Anschluss an Sprechakt.
- **Meta-Angaben** zum Transkript (z. B. Dateiname, Videoposition) am Beginn als eigene Zeile im Transkriptkopf angegeben.

VORLAGE mit Beispiel:

Transkript-Titel:	D01_K2_DS2_Video 2_Rueck.mp4
Transkribiert von:	Rebecca Wagner-Kerschbaumer (rwk)
Datum der Transkription:	03.04.2025
Transkriptionssystem:	verbale Transkription nach Kuckartz & Rädiker (2024) erweitert um multimodale Elemente
Erhebungsdatum:	21.10.2024
Setting:	Unterricht in EH (2. Klasse Mittelschule/6. Schulstufe),
Thema:	Urteilskompetenz im Kontext von Werbung und Eistee
Ort:	Schulstandort D01
Medium:	Videodatei (MP4), Dauer: 1:17:40.3 Stunden
Beteiligte Rollen:	LP = Lehrperson, S1-Sx = Schüler:innen, F = Forschende
Sprache:	Deutsch (einsprachig)
Version:	v1.0
Bemerkungen:	Schüler:innen wurden pseudonymisiert, Marken wurden neutral ersetzt

2) Sprachliche Besonderheiten

- **Satzabbrüche:** –
- **Unverständliches:** (unv.)
- **Marken-/Personennamen:** durch [Markenname], [Julian] o. ä. ersetzen
- **Lautes Sprechen:** GROSSBUCHSTABEN
- **Betonung:** *unterstrichen* (optional)

Sprecher:innenkürzel

Kürzel	Bedeutung
LP	Lehrperson
S1: ; S2:; ...	Schüler:innen, durchnummeriert (optional b. großen Gruppen bzw. keiner namentlichen Erwähnung)
[Julian]:	Pseudonymisierter Name von SuS
F:	Forschende Personen im Raum

Nonverbale / Multimodale Äußerungen:

Zu ergänzende Liste:

- ((lächelt)), ((schüttelt den Kopf)), ((nickt)), ((zeigt auf)), ((deutet mit der Hand)), ((verschränkt die Arme)), ((steht auf)), (blickt zu...), ((sieht umher)), ((zeigt auf die Tafel)), ...

Nonverbale/Multimodale Äußerungen – Nutzung von Unterrichtsartefakten:

Zu ergänzende Liste:

Gestik	Mimik	Haltung/Bewegung
• ((zeigt auf die Tafel)) • ((zeigt auf Arbeitsblatt)) • ((schlägt Stift auf Blatt)) • ((klatschen ein)) • ((verschränkt Hände hinter dem Kopf)) • ((hebt die Hand)) • ((legt die Hände an den Brustkorb)) • ((gestikuliert)) • ((zeigt auf jmdn.)) • ((wackelt mit Zeigefinger)) • ((deutet mit Zeigefinger)) • ((klopft auf die Schulter)) • ((klatscht)) • ((tippt auf etwas)) • ((senkt die Hand)) • ((reicht jmdm. etwas)) • ((greift mit der Hand hinter das Ohr)) • ((nimmt etwas)) • ((macht waagrechte Geste mit flacher Hand)) • ((verschränkt die Arme)) • ((zeigt etwas)) • ((macht Handbewegung)) • ((fasst sich mit Hand ans Kinn)) • ((legt die Hand auf die Wange)) • ((klatscht)) • ((schlägt die Faust in die Handfläche)) • ((gestikuliert mit der Faust)) • ((greift sich an die Nase))	• ((lacht)) • ((demonstriert mit dem Mund)) • ((hebt die Augenbrauen)) • ((blickt hoch)) • ((schließt die Augen)) • ((schaut herab auf jmdn.)) • ((begutachtet)) • ((schaut erschrocken)) • ((reißt Augen auf)) • ((offener Mund)) • ((grinst)) • ((schaut an die Decke)) • ((lächelt)) • ((genervter Gesichtsausdruck)) • ((verzieht das Gesicht)) • ((verblüffter Gesichtsausdruck)) • ((fragende Mimik)) • ((starrt)) • ((verwirrter Gesichtsausdruck)) • ((sieht sich um)) • ((kichert)) • ((sehen sich an)) • ((wendet Blick zu etwas)) • ((grinsen sich an)) • ((schmatzt))	• ((geht durch den Raum)) • ((lehnt an der Stuhllehne)) • ((rutscht auf dem Sessel)) • ((wippt)) • ((beugt sich hinunter)) • ((steht auf)) • ((setzt sich auf)) • ((dreht sich in eine Richtung)) • ((setzt sich)) • ((Hände an den Hüften)) • ((folgt jmdm.)) • ((lehnt an etwas)) • ((spielt mit etwas)) • ((nimmt etwas in die Hand)) • ((platziert etwas)) • ((geht herum)) • ((steckt etwas in den Mund)) • ((verrückt den Sessel)) • ((riecht an etwas)) • ((bewegt Oberkörper)) • ((schüttelt sich)) • ((dreht sich um)) • ((kniet auf dem Boden)) • ((kippt nach vorne)) • ((legt etwas hin)) • ((positioniert etwas)) • ((verschiebt etwas)) • ((begeben sich auf die Plätze)) • ((steht)) • ((kniet sich aufrecht hin)) • ((nimmt einen Schluck)) • ((stützt Kopf mit dem Arm am Tisch ab)) • ((stützt Kopf mit Faust ab)) • ((hält etwas hoch)) • ((durchquert den Raum)) • ((geht an seinen Platz)) • ((stellt etwas hin)) • ((holt etwas))

• ((macht Kreisbewegung mit den Händen)) • ((zuckt mit den Schultern)) • ((fasst mit der Hand zu den Lippen)) • ((rückt Brille zurecht))		• ((blättert)) • ((legt den Kopf auf den Tisch)) • ((stützt sich mit den Händen am Tisch ab)) • ((senkt den Kopf)) • ((stützt den Kopf auf beide Fäuste)) • ((lässt den Kopf nach unten fallen)) • ((streckt die Arme nach oben)) • ((neigt Kopf zur Seite)) • ((schüttelt den Kopf)) • ((schaut über die Schulter)) • ((nickt)) • ((neigt den Kopf zur Seite)) • ((dreht den Kopf nach links und rechts)) • ((streicht mit dem Finger unter das Auge)) • ((neigt Kopf hin und her))

Transkriptionsregeln

SPRECHBEITRÄGE

1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Zwischen zwei Sprechbeiträgen wird eine Leerzeile eingefügt, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
2. Sprechbeiträge der interviewenden oder moderierenden Person(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 Pseudonyme verwendet werden. Die Kennzeichnungen der Sprechenden werden zur besseren Erkennbarkeit fett gesetzt.

INHALT UND GRAMMATIK

3. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert.
4. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie grammatikalisch falsch sind. Auch Wortwiederholungen werden transkribiert.
5. Dialekte werden möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt, damit die Texte gut durchsucht werden können.
6. Nicht eindeutig identifizierbare Wörter werden in Klammern mit Fragezeichen gesetzt, z. B. „(Kobold?)“. Unverständliche Wörter und Passagen werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht.

BESTÄTIGUNGEN UND EINWÜRFE

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

PAUSEN, BETONUNGEN, LAUTÄUSSERUNGEN

9. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(…)“ markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt. Bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben „(5)“.
10. Besonders betonte Begriffe werden unterstrichen. Besonders lautes Sprechen wird durch GROSSBUCHSTABEN kenntlich gemacht.
11. Lautäußerungen werden in einfachen Klammern notiert: (lacht), (stöhnt); ebenso nonverbale Aktivitäten und Störungen: (öffnet das Fenster), (Handy klingelt).

ZEITMARKEN

12. Zeitmarken werden am Ende jedes Sprechbeitrags eingefügt; bei Bedarf auch bei unverständlichen Passagen in einem längeren Absatz.

Literatur:

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.

10.9 Codierleitfaden Unterrichtsforschung

Nr.	Hauptkategorie/ Hauptcode	Subcode	Subcode des Subcodes	Codedefinition, -beschreibung, ggf. - abgrenzung	Ankerbeispiel	Quelle
1	Urteilsform	Deduktiver Code: Art des Urteils (sensorische, ästhetische, konsumbezogene, moralische, ernährungsbezogene, emotional-/soziale Urteile), keine Prozessbeschreibung oder Phasen des Urteiles, nur inhaltlicher Charakter				
1.1		Sensorisches Urteil [SEN-URT]		Deduktiver Code: Aussagen zu Geschmack oder Geruch	LP: Magst du keinen Pfirsich-Eistee grundsätzlich? Simone: Das schmeckt irgendwie anders. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 27-28) Julia: Aber ich habs selber gemacht, aber es schmeckt, naja, nicht sooo Bombe ((Julia legt beide Hände Richtung Brustkorb)). (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 85)	Interviewstudie LP (2025)
1.2		Konsumbezogenes Urteil [KON-URT]		Deduktiver Code: Entscheidungen über Kauf und Konsum bzw. Ablehnung dessen	LP: Ähm, gib mir ein Beispiel? Thomas: Sagen wir ich bekomme zum Beispiel eine Werbung von einer [Name einer Spielkonsole], zum Beispiel, ich seh jetzt die Werbung und frag meine Mutter, ob ich sie haben darf, aber es ist eigentlich unnötig, weil ich kann genauso rausgehen und irgendwas draußen machen. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 38-39)	(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025), (Marchand, 2015)

1.3		Moralisches Urteil [MOR-URT]		Deduktiver Code: Urteil bezogen auf Fairness, Ethik, Verantwortungsbezwusstsein		(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025), (Woltran, 2020), Turiel nach (Wagner-Kerschbaumer & Angele, 2023)
1.4		Ästhetisches Urteil [ÄST-URT]		Deduktiver Code: Bewertung von Aussehen		(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025)
1.5		Ernährungs-/gesundheitsbezogenes Urteil [ERN-URT]		Deduktiver Code: Aussagen zur gesundheitlichen, ernährungsphysiologischen Qualität		(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025)
1.5		Emotional/soziales Urteil [EM-SOZ-URT]		Deduktiver Code: Bewertungen mit emotionale oder sozialer Wertezuschreibungen	Julia: Neeein ((Julia schüttelt verneinend den Kopf)). Ja weil Leute das probiert haben und gesagt haben „Ja das schmeckt ur gut“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 81)	(Woltran, 2020), (Wagner-Kerschbaumer & Angele, 2023)
2	Kontext	Deduktiver Code: LP-Interventionen, durch persönliche Impulse geäußerte Urteile, Setting- Bedingungen, oder unterstützende oder nonverbale Rahmenbedingungen				(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025)
2.1		LP-initiiertes Urteil [LP-IMP]		Deduktiver Code: Intention der LP – Fördern/Anbahnen von Urteilskompetenz	LP: Sagt mir, warum's mir gefällt, warum's mir nicht gefällt, was gefällt mir, beschreib es kurz, lange Dose, kurze Dose, ja, ähm, Farbe, Farbwunsch, wie auch immer, gefällt mir, gefällt mir nicht. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 5)	(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025)

2.1.0		INS		Induktiver Code: Instruktion Definition: Lehrpersonenfragen oder -aussagen, die den aktuellen Denk- oder Arbeitsstand der Schüler:innen erheben, ohne neue Inhalte oder Kriterien einzubringen. Codierregel: Codieren, wenn die LP nach Fortschritt, bisherigen Überlegungen oder Zwischenergebnissen fragt. Nicht codieren, wenn neue fachliche Bezüge oder Bewertungskriterien gesetzt werden.	„LP: So, du brauchst, wir sind sechs Personen oder? ((LP nimmt Gläser in die Hand)) Markus: Ja wie viele Stücke? LP: Ja für jedes Glas eine Zitronenscheibe, oder?“ (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 55)	
2.1.1		VK		Deduktiver Code: Vernetzungskompetenz nach Marchand (2015) Definition: Fähigkeit, Wahrnehmungen, Wissen und Erfahrungen zu verknüpfen, um eine Beurteilungsgrundlage zu schaffen. Codierregel: Codieren, wenn Lehrpersonen Bezüge zwischen Alltag, Fachwissen und Wahrnehmung herstellen (z. B. Geschmack, Preis, Gesundheit).	LP: Weil wir keine Pfirsiche haben (unv.) ((Thomas nickt LP zu)) Aber woran könnte es liegen, dass wir keine Pfirsiche haben? ((LP nickt während der Frage den SuS zu)) Julia: Weil es - Es ist nicht Pfirsichzeit. Markus: Weil es Saison ist. LP: Ah! Es ist nicht Pfirsichzeit! ((LP zieht die Brauen hoch und bejaht die Antworten der SuS)) Wann ist denn Pfirsichzeit? ((LP blickt in die Runde)) Julia: ((Julia klatscht aufgeregt in die Hände, schaut LP an und ruft die Antwort heraus)) Sommer! LP: Gut. Ok, deswegen Apfel. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 17-23)	(Marchand, 2015)
2.1.2		PK		Deduktiver Code: Positionierungskompetenz nach Marchand (2015)	LP: Und welcher gefällt dir jetzt besser? (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 67)	(Marchand, 2015)

				Definition: Fähigkeit, eine Position zu formulieren, zu begründen und im Austausch zu vertreten. Codierregel: Codieren, wenn Bewertungen, Begründungen oder argumentative Auseinandersetzungen durch LP initiiert sichtbar werden.		
2.1.3		NK		Deduktiver Code: Navigationskompetenz nach Marchand (2015) Definition: Fähigkeit, zwischen Perspektiven und Handlungsoptionen zu reflektieren, Widersprüche zu erkennen und Entscheidungen zu vertreten. Codierregel: Codieren, wenn Lernende oder Lehrpersonen Reflexion, Abwägung oder Entscheidungsprozesse anstoßen oder vollziehen. Beispiel: „ILP: In welche Richtung geht’s eher so „Können wir bitte tun und lassen, was wir wollen“ oder „Wir müssen eingeschränkt werden?“ Was glaubst du?“ (W02)	LP: In welche Richtung geht’s eher so „Können wir bitte tun und lassen, was wir wollen“ oder „Wir müssen eingeschränkt werden?“ Was glaubst du? (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 157)	(Marchand, 2015)
2.2		SuS-initiiertes Urteil [SuS-IMP]		Deduktiver Code: Impuls ein Urteil zu fällen kommt von SuS selbst	Julia: Ich hab auch Cheesecake und... das schmeckt ur geil! Ich hab beide gemacht. ((Julia schließt kurz die Augen, um den Genuss zu verdeutlichen)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 89)	(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025)

2.3		Material-initiiertes Urteil [M-IMP]		Deduktiver Code: Impuls ein Urteil zu fällen wird von Material intendiert	SuS pinnt Argument auf die Wippe und positioniert sich zu einer Aussage (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, 0:51:54 min.)	(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025)
2.4		Peer-initiiertes Urteil [P-IMP]		Deduktiver Code: Impuls ein Urteil zu fällen wird in der Peer-Gruppe intendiert	((Thomas legt den Arm um Philipps Schulter, nickt ihm zu, klopfte auf seine Schulter, um ihn zu bestärken)) Philipp: ja, geht, ja. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 141-142)	(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025)
2.5		Raum-Initiiertes Urteil [R-IMP]		Deduktiver Code: Impuls ein Urteil zu fällen wird von räumlichen Gegebenheiten intendiert		(Wagner-Kerschbaumer et al., 2025)

Forschungsfragen:

F1: Wie ist – ausgehend von Marchand (2015) – wissensbasierte Urteilskompetenz als Metakompetenz in den Bereichen Nutrition-, Health- und Consumer Literacy zu modellieren? Welche Operatoren kennzeichnen Urteilskompetenz in den benannten fachlichen Feldern?

F2: Wie können zielgruppenspezifische Lernarrangements in den Lernfeldern Ernährung, Gesundheit und Konsum im schulischen Setting gestaltet werden, um eine Förderung wissensbasierter Urteilskompetenz bei den Lernenden zu avisieren?

F3: Welche Implikationen ergeben sich aus den Erkenntnissen zu den Forschungsfragen 1) und 2) für die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung im Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung?

Mögliche Herausforderungen und Strategien:

1) Übercodierung vermeiden: klare Codedefinitionen und -regeln erstellen, kleine Einheiten codieren

Codierkategorie	Einzelcode	F1: Modellierung Urteilskompetenz	F2: Gestaltung des Lernarrangements	F3: Implikationen f. LP- Bildung
Urteilsform	Sensorisches Urteil [SEN-URT], ...	☐	☒	☒
Kontext	LP-initiiert [LP-IMP], ...	☐	☒	☒

10.10 Ergebnistabelle für nonverbale Urteile

Kategorie / Code bzw. Sub-Code	Beschreibung des nonverbalen Ausdrucks bzw. Szene	Interpretative Deutung	Quelle inkl. Timecode und Dateiname des Bildausschnitts
1.0 Urteilsform			
↳ 1.1 Sensorisches Urteil	Ein männlich gelesener Schüler räuspert sich mehrmals, schmatzt und gurgelt bei der Verkostung des Eistees. Die Lehrperson lacht ihn an und fragt ihn, ob er „Pfirsicheisteesommelier“ spielt, da Expert*innen ähnliche Techniken bei der Verkostung anwenden. Der Schüler nickt kräftig.	Die Lehrperson geht spielerisch auf das Verhalten des Schülers ein und schafft somit eine positive Unterrichtsatmosphäre. Ein Bezug zur Verkostungs-Praxis wird auf humorvolle Art hergestellt.	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA Timecode: 0:13:19 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_Pfirsicheisteesommelier“
	Während der Verkostungsphase nimmt ein männlich gelesener Schüler einen Schluck aus dem Becher mit einer der Getränkeproben und verzieht dabei sein Gesicht. Er kneift die Augen zusammen, rümpft die Nase und zieht die Mundwinkel nach unten.	Die auffällige Reaktion des Schülers weist auf eine negative Geschmacksempfindung hin: Gesicht verziehen, Nase rümpfen, Augen zusammenkneifen und Mundwinkel nach unten ziehen (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022) deuten auf eine Ablehnung bzw. Abwehrreaktion hin.	Datei: A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koj 2 Timecode: 0:09:56 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „A03_K3_DS2_S verzieht Gesicht bei Verkostung“
	Drei weiblich gelesene Schülerinnen in der zweiten Bankreihe schenken sich wiederholt aus dem Krug mit dem selbstproduzierten Eistee nach, trinken jeweils und führen dabei ein Gespräch mit Blickkontakt.	Das wiederholte Trinken und Nachschenken in Verbindung mit begleitender Kommunikation deuten auf ein positives sensorisches Urteil hin. Diese performative Zustimmung erfolgt nonverbal durch Handlung (Argyle, 1975; Birdwhistell, 1970; Burgoon et al., 2022).	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_2Phase Timecode: 0:10:01,4 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_sensorisches Urteil“
	Eine weiblich gelesene Schülerin in der zweiten Bankreihe – erkennbar am blauen Sweater mit weißer Aufschrift – nimmt einen Schluck des selbstproduzierten Eistees. Unmittelbar danach verändert sich ihre Gesichtsmimik: Sie zieht beide Mundwinkel leicht nach unten, rümpft die Nase und verengt	Die mimische Reaktion – insbesondere das Zusammenziehen der Augen, das Rümpfen der Nase und das Herunterziehen der Mundwinkel – erfolgt unmittelbar nach der	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_2Phase Timecode: 0:13:53,1 min.

	die Augen. Ihre Augenbrauen senken sich leicht. Diese mimischen Veränderungen erfolgen innerhalb von 2 Sekunden nach dem Trinken. Ihr Blick bleibt dabei nach vorne gerichtet.	sensorischen Handlung (dem Trinken). Diese Konstellation wird laut Argyle (1975) bzw. Burgoon et al. (2022) typischerweise mit der Wahrnehmung von unangenehmen oder intensiven Geschmacksreizen wie Säure, Bitterkeit oder Ekel assoziiert. In dieser Szene liegt nahe, dass die Schülerin ein sensorisch intensives Merkmal – vermutlich Säure – wahrnimmt und dies mimisch ausdrückt.	Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse-Sauer“
	Im vorliegenden Standbild des Videomaterials sind mehrere Gruppen von Schüler:innen bei der Produktverkostung zu sehen. – In der zweiten Bankreihe auf der rechten Seite riecht eine weiblich gelesene Schülerin abwechselnd an zwei Bechern, die sie mit beiden Händen hält. Ihre Körperhaltung ist dabei leicht nach vorne geneigt. Die neben ihr sitzende Schülerin beobachtet sie aufmerksam mit fixiertem Blick. Während des Riechens wendet die Schülerin ihren Blick seitlich nach links. – Zwei männlich gelesene Schüler in der ersten Bankreihe halten je eine Getränkedose. Einer betrachtet beide Dosen nacheinander und spricht (verbal nicht verständlich) mit seinem Sitznachbarn. Dieser lehnt sich leicht über die Schulter des ersten und führt die Hand in Richtung seines eigenen Mundes. Die Finger sind dabei halb geöffnet, die Geste bleibt in der Nähe des Gesichts. – In der zweiten Reihe links beginnen zwei männlich gelesene Schüler damit, aus Bechern zu trinken. Die Aufnahme zeigt, dass sie beide zum Becher greifen, einen Schluck nehmen und danach kurz den Blick senken. – Auffällig ist, dass in allen drei Gruppen die Initiierung der Verkostung jeweils von einer Person ausgeht, während die zweite Person zunächst beobachtet. Dies zeigt sich durch	– Das Riechen an zwei Bechern durch die Schülerin lässt auf eine olfaktorische Bewertung schließen. Die differenzierte Erkundung (abwechselndes Riechen) sowie der Seitenblick deuten auf einen kognitiv-sensorischen Vergleich hin. Das aufmerksame Beobachten durch die Sitznachbarin verweist auf eine soziale Koordination des Bewertungsprozesses (Burgoon et al., 2022) – Der visuelle Vergleich der Verpackung bei den beiden Schülern in der ersten Reihe sowie die Geste mit der Hand vor dem Mund beim über die Schulter schauenden Schüler könnte auf eine ambivalente oder zurückhaltende Bewertung des Designs hindeuten (Burgoon et al., 2022): Selbstberührung/Mundgestik als Zeichen für Unsicherheit oder Nachdenken).	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg Timecode: 0:08:21,3 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg - Produktvergleich Sniffing“

	Blickverhalten, Körperorientierung und Passivität der Hände bei jeweils einer Person pro Zweiergruppe.	– Das zeitversetzte Trinken in der zweiten Reihe spricht dafür, dass sich die Schüler an einer impliziten Rollenverteilung orientieren – eine Person beginnt, die andere beobachtet und folgt ggf. später. Dies verweist auf ein beobachtungsbasiertes Entscheidungsverhalten und eine soziale Hierarchisierung innerhalb der Gruppe. Insgesamt deuten diese multimodalen Handlungsverläufe auf frühe Formen sensorischer, ästhetischer und sozial eingebetteter Bewertungen hin. Sie erfolgen nonverbal und abgestimmt – insbesondere durch das Zusammenspiel von Objektinteraktion, Blickverhalten und körperlicher Positionierung.	
	Eine weiblich gelesene Schülerin nimmt einen ersten Schluck aus dem Becher mit dem verkosteten Produkt. Unmittelbar nach dem Trinken verändert sich ihre Gesichtsmimik deutlich: Die Augenbrauen ziehen sich zusammen, die Nase wird leicht gerümpft, die Mundwinkel senken sich und das Gesicht wirkt angespannt. Gleichzeitig äußert sie in kurzer Form eine laut artikulierte, spontan wirkende verbale Reaktion. Im Anschluss stellt sie den Becher mit einer raschen, kraftvollen Bewegung auf der Tischoberfläche ab und zieht ihre Hand unmittelbar danach zurück. Dabei bleibt der Blick nach unten gerichtet, das Gesicht bleibt währenddessen weiter angespannt.	Die mimische Reaktion nach dem ersten Schluck – zusammengezogene Gesichtszüge, gerümpfte Nase, gesenkte Mundwinkel – in Kombination mit der abrupten Bewegung beim Abstellen des Bechers und der spontanen Lautäußerung deuten auf ein negatives, sensorisch-affektives Urteil hin. Die Schülerin bringt damit nonverbal zum Ausdruck, dass sie den Geschmack des Produkts vermutlich als unangenehm empfindet (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022; Hess, 2016)	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg Timecode: 0:09:21,4 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg – Ekel“

	Während die Lehrperson an der Tafel die nächste Aufgabe sowie die weitere Unterrichtsmethode erklärt, verkosten die Schüler:innen ihren selbst produzierten Eistee. Ein männlich gelesener Schüler in der ersten Reihe, erkennbar an seiner schwarzen Mütze, nimmt einen Schluck aus seinem Becher. Unmittelbar danach verändert sich seine Gesichtsmimik deutlich: Er kneift beide Augen stark zusammen, öffnet den Mund und streckt die Zunge sichtbar nach vorne heraus. Die gesamte Reaktion erfolgt innerhalb weniger Sekunden nach dem Trinken und bleibt ohne begleitende verbale Äußerung.	Die beschriebene Mimik – insbesondere das Augenzusammenkneifen und das Herausstrecken der Zunge, weist auf eine intensive sensorische Ablehnung oder eine aversive Geschmackserfahrung hin (Burgoon et al., 2022) (Hess, 2016). Solche mimischen Muster gelten kulturübergreifend als typische Reaktion auf unangenehme oder überraschend intensive Geschmacksreize. Die Reaktion des Schülers kann somit als sensorisch-affektives Urteil verstanden werden, das ohne Worte deutlich Ablehnung signalisiert.	Datei: P04_K3_DS2_Video_K3_Klasse_2.Phase Timecode: 0:04:41,9 min. Bezeichnung d. Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K3_Klasse_2.Phase – Ekel“
	Nachdem der männlich gelesene Schüler einen Probeschluck des selbstproduzierten Getränks genommen hat, lehnt er sich leicht nach hinten. Sein Blick bleibt dabei auf das Produkt gerichtet. Ohne zu sprechen, beginnt er zu nicken – langsam und betont. Gleichzeitig zieht er die Mundwinkel nach oben, was in ein leichtes Grinsen mündet. Die Mimik bleibt für einige Sekunden bestehen. Es erfolgt keine verbale Äußerung.	Die Kombination aus betontem Nicken und einem leichten Grinsen unmittelbar nach dem Trinken lässt auf ein positives sensorisch-affektives Urteil schließen. Burgoon et al. (2022) beschreiben das Nicken als universelle Geste der Zustimmung, insbesondere in Verbindung mit weichen Gesichtszügen und einem Lächeln. Das Verhalten des Schülers signalisiert somit eine Zustimmung zum Produkt, die non-verbal, aber eindeutig ausgedrückt wird.	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 0:32:55,9 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K3_DS2_Zustimmendes Nicken nach Verkostung“
	Ein männlich gelesener Schüler sitzt mit mehreren Mitschüler:innen an einem Gruppentisch. Während der Verkostung zeigt er mit der rechten Hand auf den weißen Becher vor sich und äußert knapp: „Ich lieber den.“ Die Geste erfolgt simultan zur Äußerung. Sein Blick ist dabei auf seine	Die kombinierte Zeigegeste und knappe Äußerung („Ich lieber den“) stellt ein explizites sensorisches Urteil dar. Der Schüler kommuniziert seine Geschmackspräferenz selbstsicher,	Datei: D01_K2_DS2_Video 2_Rueck Timecode: 0:33:21,1 min.

	Tischkolleg:innen gerichtet. Eine Begründung für die Präferenz wird nicht gegeben. Die Aussage erfolgt ruhig, in normalem Sprechtempo, und wird nicht weiter elaboriert.	obwohl sie von der Gruppenmeinung – die zuvor verbal geäußert wurde – abweicht. Die nonverbale und sprachliche Äußerung ist in das soziale Miteinander eingebettet und zeigt, dass er keine Sorge vor Ablehnung hat (Argyle, 1975; Hess, 2016; Opazo et al., 2024).	Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Zeigen auf Eistee“
	Zwei männlich gelesene Schüler sitzen gemeinsam an einem Tisch. Sie heben ihre Gläser, stoßen leicht an und zeigen dabei jeweils ein kurzes Lächeln. Anschließend trinken sie ihre Gläser zügig leer. Unmittelbar danach greifen beide zum Krug und schenken sich erneut Eistee ein – noch bevor die von der Lehrperson angekündigte gemeinsame Verkostung offiziell begonnen hat. Die Handlungen erfolgen ohne verbale Abstimmung, aber synchron im Ablauf.	Die Kombination aus Anstoßen, zügigem Trinken und selbstverständlichem Nachschenken lässt auf ein positives sensorisch-affektives Urteil schließen. Šerić (2021) beschreibt solche Handlungsmuster als körperlich-performative Urteilsformen, insbesondere wenn Konsumhandlungen synchron und spontan erfolgen. Das Lächeln kann auf eine positive Haltung oder soz. Harmonie hindeuten (Burgoon et al., 2022; Hess, 2016). Das Nachschenken vor der offiziellen Verkostung kann als Zeichen von Zustimmung, Genuss oder informeller Gruppendynamik gewertet werden. Laut Šerić (2020) sind Handlungen wie Trinken und Nachschenken häufig aussagekräftiger als Worte, wenn es um die nonverbale Bewertung von Geschmack geht.	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 0:19:47,5 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Nachschenken von Eistee“
	Während der Verkostung des selbstgemachten Eistees richtet sich die Aufmerksamkeit mehrerer Schüler:innen auf die optische Erscheinung des Getränks im Glas. Eine weiblich gelesene Schülerin zeigt mit dem ausgestreckten Zeigefinger auf eine Stelle im eigenen Glas. Daraufhin richten alle am	Die wiederholte Zeigegeste und das kollektive visuelle Nachvollziehen deuten auf eine gemeinsame, nonverbal koordinierte Wahrnehmung und Bewertung hin. In diesem Fall	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 0:34:57,5 min. Bezeichnung des Bildausschnitts:

	Tisch ihren Blick in ihre jeweiligen Gläser. Kurz danach wiederholt eine schräg gegenüberstehende weiblich gelesene Schülerin die Geste und zeigt ebenfalls auf eine Stelle im Getränk. Es erfolgt keine verbale Äußerung. Die Handlungen verlaufen zeitlich versetzt, aber wechselseitig beobachtbar.	entsteht ein sozial geteilter Wahrnehmungsfokus, der ohne Sprache, aber durch Blick, Geste und Timing ein visuell-sensorisches Urteil markiert. Mondada (2016) beschreibt solche sequentiellen, körperlich koordinierten Beobachtungsprozesse als Formen geteilten Handelns im Interaktionsraum.	„D01_K2_DS2_Zeigen auf selbstgemachtes Produkt“
	Unmittelbar nachdem ein männlich gelesener Schüler einen Schluck des selbstgemachten Eistees genommen hat, hebt er rasch seine rechte Hand und hält sie vor den Mund. Gleichzeitig verengt er die Augen und seine Gesichtsmuskulatur spannt sich sichtbar an. Die Veränderung im Gesichtsausdruck erfolgt abrupt. Eine verbale Äußerung erfolgt nicht.	Die abrupte Mimikveränderung in Kombination mit der Handbewegung vor den Mund deutet auf ein sensorisch-affektives Urteil mit ablehnender Tendenz hin (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022). Verdeckte Gesten im Gesichtsbereich sowie das Verengen der Augen sind typische nonverbale Reaktionen auf unerwartet unangenehme Reize.	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 0:35:28,8 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Eckel“
↳ 1.2 Konsumbezogenes Urteil	Zwei weiblich gelesene Schülerinnen flüstern während der Verkostungsphase miteinander. Beim Arbeitsauftrag zeigt eine der beiden Schülerinnen mit ihrer Hand auf eine der Getränkedosen und flüstert dabei ihrer Sitznachbarin zu.	Das Verhalten der Schülerinnen lässt sich als aktive Auseinandersetzung mit dem Arbeitsauftrag deuten. Sie bewerten die Getränkedosen, tauschen ihre Einschätzungen aus und gleichen ihre Meinungen ab. Die begleitende Zeigegeste verstärkt die Aussage und hebt die Relevanz des Objekts hervor (Birdwhistell, 1970; Burgoon et al., 2022).	Datei: A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koj 2 Timecode: 0:11:20 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „A03_K3_DS2_S zeigt auf Dosen“
	Ein männlich gelesener Schüler äußert verbal, dass ihn Werbung störe, wenn sie sehr häufig zwischen den konsumierten Online-Inhalten erscheint. Während er spricht, nennt er ein schlafförderndes Produkt als Beispiel, das seiner Wahrnehmung nach besonders intensiv online beworben	Die Verbindung von verbaler Kritik, lächelnder Mimik und Blickkontakt zur Gruppe deuten auf ein sozial eingebettetes, kritisch-reflektiertes Urteil hin. Lächeln und Blickverhalten	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_2 Phase Timecode: 0:09:42,6 min.

	wird. Dabei lächelt er mehrfach leicht und richtet seinen Blick immer wieder in Richtung seiner Mitschüler:innen in der Gruppe. Die Sprechweise ist ruhig, der Tonfall leicht ironisch, eine explizite Bewertung des Produkts selbst erfolgt nicht.	im Gruppenkontext können als Strategien zur Positionierung genutzt werden – etwa um Kritik humorvoll abzufedern und Anschlussfähigkeit zu sichern. In diesem Fall wird ein alltagsbezogenes Urteil zur Werbefrequenz geäußert, das affektiv durch Körpersprache gerahmt und in die Gruppendynamik eingebettet ist (Burgoon et al., 2022; Hess, 2016).	Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_Konsumurteil“
	Zwei weiblich gelesene Schülerinnen sitzen nebeneinander und betrachten gemeinsam die Verpackung von zwei Getränkedosen. Die Schülerin auf der linken Seite zeigt ihrer Kollegin einen aufgedruckten Wert zur Füllmenge. Die rechts sitzende Schülerin reißt daraufhin die Augen auf, ihr Blick ist auf die Dose gerichtet. Ihre Augenbrauen sind angehoben, die Stirn leicht gerunzelt. Der Gesichtsausdruck bleibt für mehrere Sekunden bestehen. Anschließend wird verbal geäußert, dass es verwunderlich ist, dass in den zwei unterschiedlichen Dosenformen gleich viel an Flüssigkeit vorhanden ist.	Das Weit-Aufreißen der Augen und der fixierte Blick auf die Verpackung deuten auf eine spontane, nicht-sprachlich formulierte Überraschungsreaktion hin. Weit geöffnete Augen und angehobene Brauen klassische Indikatoren für Erstaunen oder kognitive Irritation (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022; Hess, 2016). Diese Mimik könnte als nonverbales kognitives Urteil gewertet werden – etwa über unerwartete Produktmerkmale.	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_Einstieg Timecode: 0:10:30,7 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_k1_Klasse Einstieg-Überraschung“
↳ 1.3 Moralisches Urteil	Eine weiblich gelesene Schülerin mit blauem Sweater und weißer Aufschrift sitzt in Blickrichtung zur Lehrperson. Während diese fragt bzw. feststellt, ob junge Menschen vor dem Einfluss von Werbung auf Social Media geschützt werden sollten, beginnt die Schülerin deutlich zu nicken. Die Nickbewegung ist betont und mehrfach wiederholt. Gleichzeitig lacht sie kurz und schaut in Richtung der Lehrperson. Es erfolgt keine verbale Äußerung von Seiten der Schülerin.	Das intensive Nicken in Kombination mit Lachen signalisiert eine nonverbal geäußerte Zustimmung zur Aussage der Lehrperson. Ausgehend von der Theorie der NVC (Argyle, 1975; Birdwhistell, 1970; Burgoon et al., 2022) ist Nicken eine fast universelle Form des Einverständnisses, insbesondere wenn es rhythmisch und betont erfolgt. In Kombination mit Lachen als Zeichen sozialer Zugewandtheit (Argyle, 1975; Burgoon	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_2Phase Timecode: 0:04:31,5 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_moralisches Urteil nonverbal“

		et al., 2022; Hess, 2016) kann die Reaktion als affektiv-positive Zustimmung mit sozialem Bezug gedeutet werden. Solche multimodalen Ausdrucksformen können ein Muster nonverbaler Urteilsäußerung im Unterrichtskontext darstellen – besonders dann, wenn Zustimmung ohne Sprache, aber durch Mimik, Gestik und soziales Verhalten sichtbar wird (Opazo et al., 2024; Šerić, 2021)	
	Die Lehrperson versucht die SuS zu animieren, die letzte Unterrichtsmethode zu absolvieren. Dazu fragt sie, wer von der Gruppe für eine Werbebeschränkung bei Kindern und Jugendlichen ist. Ein männlich gelesener Schüler aus der ersten Reihe reagiert unmittelbar: Er hebt spontan den rechten Arm, zeigt nach vorne und sagt mit fester Stimme „auf jeden Fall“. Die Bewegung erfolgt rasch und reflexartig, die Stimme klingt entschlossen. Der Schüler blickt dabei in Richtung der Lehrperson.	Die reflexartige Körperbewegung signalisiert ein hohes Maß an persönlicher Überzeugung und Bereitschaft zur Positionierung (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022; Hess, 2016). Durch die enge zeitliche Kopplung von Geste und Aussage entsteht ein multimodales stance-taking, das (Mondada, 2016) als sequenziell eingebettete, körperlich sichtbare Form der Bewertung gilt.	Datei: P04_K3_DS2_Video_K2_Klasse_2.Phase Timecode: 0:05:35,7 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K2_Klasse_2.Phase – Werbeeinschränkung“
↳ 1.4 Ästhetisches Urteil	Bei der Eisteeverkostung beurteilt ein männlich gelesener Schüler das Aussehen der beiden Getränkeproben im Becher. Er hält einen Becher in der Hand und wirft einen kritischen Blick auf das Erscheinungsbild bzw. die Farbe der Flüssigkeit.	Diese Szene deutet auf die Anbahnung eines ästhetischen Urteils hin. Der Schüler inspiziert durch visuelle Prüfung das Aussehen der Getränkeproben und nutzt diese als Maßstab für die Beurteilung (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022).	Datei: A03_K3_DS2_Kamera_1_GA u Koje 2 Timecode: 0:13:16 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „A03_K3_DS2_S beurteilt Aussehen“
	Die zwei weiblich gelesenen Schülerinnen vergleichen die Flüssigkeit und ziehen ein weiteres bekanntes Getränk (Cola) für ihr ästhetisches Urteil heran. Sie blicken intensiv in die Flüssigkeit, die in den Verkostungsbechern verbleibt und ziehen dann verbal ein Vergleichsurteil zum Aussehen (Farbe)	Der Vergleich mit „Cola“ (=verbale Aussage) deutet auf ein ästhetisches Urteil hin, das sich auf die Farbe der Flüssigkeit bezieht. Durch den Rückgriff auf ein bekanntes Referenzprodukt und	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_Einstieg Timecode: 0:12:44,6 min. Bezeichnung des Bildausschnitts:

	der Flüssigkeit. Dabei lachen sie sich an und warten auf die Bestätigung der jeweils anderen.	das wechselseitige Lachen entsteht ein sozial eingebettetes, ko-konstruiertes, Urteil (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022; Hess, 2016).	„P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg – Vergleichsflüssigkeit“
↳ 1.5 Ernährungs- / gesundheitsbezogenes Urteil	Auf die Frage der Lehrperson, wer gerne Eistee trinke, reagieren mehrere männlich gelesene Schüler lautstark und deutlich sichtbar: Einige rufen spontan in den Raum hinein, andere heben die Arme mit deutlich ausgestreckter Hand. Im Gegensatz dazu verhalten sich die weiblich gelesenen Schülerinnen zurückhaltend; teilweise erfolgt keine sichtbare Reaktion. Eine weiblich gelesene Schülerin äußert ihre Ablehnung ausschließlich durch ein intensives Kopfschütteln – ohne Begleitkommentar, aber mit klar erkennbarer Mimik und Bewegungsintensität. Zwischen den Reaktionen beider Gruppen entsteht ein sichtbarer Unterschied in Ausdruck und Beteiligung.	Die laute Zustimmung der Jungen und das stille Kopfschütteln einer Schülerin verweisen auf unterschiedliche Formen nonverbaler Urteilsäußerung, möglicherweise geprägt durch gruppen- oder geschlechterspezifische Dynamiken (Burgoon et al., 2022; Šerić, 2021). Während lautes Aufzeigen als performative Zustimmung gelesen werden kann, steht das intensive, stumme Kopfschütteln für eine ebenso klare, aber zurückhaltend artikulierte Ablehnung (Burgoon et al., 2022).	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 0:01:14,9 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_Stille weibl Ablehnung“
	Drei männlich gelesene Schüler stehen dicht beisammen an einem Arbeitstisch. Einer von ihnen beginnt mit einem Messer einen Apfel zu schneiden. Die beiden anderen beobachten die Schneidebewegung aufmerksam. Einer äußert in belustigtem Tonfall – ein breites Grinsen ist erkennbar, während er spricht - dass er es „komisch“ findet, wie der Mitschüler schneidet. Daraufhin legt sich der dritte Schüler spontan, mit übertriebener Geste, die Hände an den Hals, springt einen Schritt zur Seite und lacht laut. Die Gruppe reagiert mit sichtbarer Aufmerksamkeit auf diese theatralische Darstellung.	Die überzogene Geste (Hände an den Hals, Hüpfen, Lachen) stellt eine spielerisch-ironische Reaktion dar, die eine implizite Bewertung der Handlung (Apfelschneiden) transportiert. Solche theatralischen Körperreaktionen können als Teil sozialer Kommentierung innerhalb von Peergroups verstanden werden. Die Szene zeigt eine Mischung aus nonverbalem Urteil über fachpraktische Ausführung und gruppendynamischer Selbstinszenierung, bei der Körpersprache, Humor und Reaktion auf Bewertung als soziales Spiel miteinander verwoben sind (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022).	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 0:12:55,4 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Urteil fachpraktischer Art“

	Vier weiblich gelesene Schülerinnen arbeiten gemeinsam an einem Gruppentisch an der Zubereitung des Eistees. Eine Schülerin steht am Arbeitstisch und richtet ein Geodreieck sorgfältig an einer bereits geschnittenen Apfelspalte aus. Ihr Blick ist auf das Messergebnis gerichtet, sie hält die Messposition ruhig und kontrolliert. Gegenüber sitzt eine Mitschülerin, die ein Rezeptblatt in der Hand hält. Sie fährt mit dem Finger eine Textzeile entlang, die offenbar Angaben zur Größe der Apfelstücke enthält. Währenddessen erfolgt keine verbale Kommunikation, aber ein sichtbar koordinierter Ablauf: Messen und Lesen greifen ineinander. Die übrigen beiden Schülerinnen beobachten oder sind mit vorbereitenden Tätigkeiten beschäftigt.	Die stille Koordination von Rezeptlesen und Apfelmessen deutet auf ein fachlich-reflexives Urteil im praktischen Kontext hin. Aus dem Zusammenspiel strukturgebenden Wissen und Handlung entsteht hier ein situiertes Urteil.	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck. Timecode: 0:10:28,2 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Nachmessen v. Apfelstücken“
↳ 1.6 Emotional/soziales Urteil	In der zweiten Bankreihe in der Mitte äußert eine weiblich gelesene Schülerin eine Beobachtung laut zu den beiden verkosteten Produkten: Ihrer Aussage nach sei eines davon vegan, das andere nicht – sie ergänzt die Bemerkung um das Wort „seltsam“. Die übrigen Mitglieder der Kleingruppe hören zu. Die links neben ihr sitzende Schülerin zieht bei dieser Aussage sichtbar die untere Lippe nach oben und ihre Schultern hoch in Richtung der Ohren. Es erfolgt keine verbale Reaktion von ihr. Der Blick bleibt nach vorne gerichtet, eine direkte Interaktion zwischen den beiden ist nicht erkennbar.	Die Schulterhebung in Kombination mit hochgezogener Unterlippe kann als nonverbales Signal für Gleichgültigkeit oder Desinteresse gewertet werden (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022; Hess, 2016). Während die erste Schülerin ein faktisches, wertendes Urteil äußert, bringt die andere nonverbal eine distanzierte oder resignative Haltung zum Ausdruck. Die Szene zeigt eine Differenz in der Bewertungsbeteiligung: eine Schülerin teilt aktiv ein verbales Produkturteil mit, die andere positioniert sich affektiv zurückhaltend – nonverbal, aber deutlich lesbar.	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_Einstieg Timecode: 0:13:47,1 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg – Egal“
	Die Lehrperson tritt an den Arbeitstisch zweier männlich gelesener Schüler, der direkt an ihren eigenen Tisch anschließt. Sie stellt sich seitlich neben den Schüler, der näher zu ihr sitzt, und wirft einen Blick auf sein Verkostungsprotokoll. Währenddessen spricht der Schüler	Die Szene zeigt ein sozial abgestimmtes Antwortverhalten, indem der Schüler nicht primär auf die Lehrperson reagiert, sondern sein Urteil und seine Handlungen über die Rückmeldung	Datei: D01_K2_DS2_Video 2_Rueck Timecode: 0:31:08,0 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Soziales Urteil Samuel“

	wiederholt halblaut vor sich hin, wobei seine Aussagen für Außenstehende schwer verständlich bleiben. Sein Blick geht dabei mehrfach nach links zu seinem Sitznachbarn, von dem er offenbar nonverbal Rückversicherung sucht. Der Sitznachbar reagiert mit einem breiten Grinsen. Nach kurzer Beobachtung fordert die Lehrperson den sprechenden Schüler auf, das Gesagte schriftlich festzuhalten. Auffällig ist: Bei jeder Frage der Lehrperson richtet der Schüler seinen Blick nicht an sie, sondern zuerst an seinen Nachbarn, wartet dessen nonverbale Reaktion ab und beginnt dann zu antworten und zu schreiben.	seines Peers absichert. Dieses Verhalten deutet auf eine ko-konstruktive Urteilspraxis in Peer-Interaktion hin. Der Blick zum Nachbarn vor jeder Reaktion sowie das Abwarten nonverbaler Signale legen nahe, dass die Bewertung des Produkts – und das Schreiben darüber – nicht individuell-autonom, sondern sozial vermittelt erfolgt. Das Grinsen des Sitznachbarn fungiert dabei als nonverbale Bestätigung, (Burgoon et al., 2022; Hess, 2016) die den Schüler in seiner verbalen und schriftlichen Äußerung leitet.	
	Beim Blick auf ein Produkt mit dem Namen eines bekannten deutschsprachigen Influencers beginnt ein männlich gelesener Schüler laut zu lachen. Er hebt dabei die Hand vor den Mund und wirft seinem Sitznachbarn einen kurzen Blick zu. Die Geste wirkt spontan und betont. Es erfolgt keine verbale Kommentierung des Produkts. Der Sitznachbar reagiert nicht sichtbar.	Das laute Lachen in Kombination mit der Geste des Mundverbergens und dem seitengewandten Blick signalisiert ein sozial-emotionales, abwertendes Urteil über das Produkt (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022; Hess, 2016). Solche überzeichneten mimisch-gestischen Reaktionen der Distanzierung und Entwertung – besonders im Beisein von Peers. Die Reaktion zielt damit nicht allein auf das Produkt, sondern auf seine soziale Symbolik.	Datei: D01_K2_DS2_Video 2_Rueck Timecode: 0:26:07,5 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Urteil über Influencerprodukt“
	Mehrere weiblich gelesene Schülerinnen sitzen gemeinsam an einem Tisch. Im Gespräch äußern sie, dass es ihnen egal wäre, wenn alle am Schulhof eine bestimmte Eisteemarle trinken würden und sie selbst keinen bekämen. Die Aussagen erfolgen ruhig, in gleichmäßigem Tonfall, ohne emotionale Verstärkung. Währenddessen stemmen mehrere	Die ruhige Artikulation in Kombination mit der Hände-in-die-Hüften-Geste signalisiert ein selbstsicheres, sozial-emotionales Urteil, das sich von gruppenbezogener Konsumorientierung distanziert. Diese	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 1:12:34,0 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Soziales Urteil Eistee“

	Schülerinnen die Hände in die Hüften. Ihre Körperhaltung wirkt aufrecht und stabil, der Blick bleibt auf die Gruppe gerichtet. Eine direkte Reaktion auf die Aussagen anderer erfolgt nicht.	Geste steht laut Literatur für Abgrenzung und Standfestigkeit, insbesondere in Gruppensituationen ((Burgoon et al., 2022). Die Äußerung „es wäre egal“ verweist auf eine bewusste Zurückweisung von Zugehörigkeitsdruck. Die Schülerinnen positionieren sich damit nicht gegen das Produkt, sondern gegen die soziale Bedeutung, die ihm durch Gruppenkonformität zugeschrieben wird.	
	Auf die Frage der Lehrperson, wie die Geschichte endet, antwortet ein männlich gelesener Schüler knapp mit den Worten: „Ganz chillig.“ Während er spricht, führt er eine locker schwenkende Handbewegung aus – von links nach rechts, in einer leichten Auf-und-Ab-Bewegung. Die Geste erfolgt beiläufig und rhythmisch, ohne sichtbare Anspannung. Der Blick bleibt dabei nach vorne gerichtet, der Körper insgesamt entspannt. Es erfolgt keine weitere inhaltliche Ausführung der Antwort.	Die lockere Wortwahl („chillig“) in Kombination mit der schwenkenden Handgeste signalisiert ein sozial-emotionales Urteil, das weniger auf inhaltlicher Analyse als auf subjektivem Empfinden des Schülers basiert. In der Literatur werden solche illustrierenden Gesten als Mittel zur emotionalen Rahmung sprachlicher Aussagen, die weniger auf analytischer Bewertung als auf subjektivem Empfinden beruhen, gedeutet (Birdwhistell, 1970; Burgoon et al., 2022).	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 1:12:53,4 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_„cooles Urteil“
	Auf die Frage der Lehrperson, ob TikTok eine sinnvolle Plattform sei, um Jugendliche werblich zu erreichen, nickt ein männlich gelesener Schüler leicht und sagt knapp: „Ja.“ Während er spricht, wandert sein Blick mehrmals zur Seite – in Richtung seines männlich gelesenen Sitznachbarn. Dieser sitzt mit dem Kopf auf die Hand gestützt, wirkt passiv und äußert sich nicht. Zwischen beiden findet keine verbale Interaktion statt, die Körpersprache des zweiten Schülers bleibt unverändert. Die Antwort des ersten Schülers erfolgt	Die Kombination aus verhaltener Zustimmung („Ja“) mit leichtem Nicken und wiederholtem Seitenblick deutet auf ein reflektiertes Urteil, das nicht rein sachbezogen, sondern auch sozial eingebettet ist. Laut aktueller Nonverbaler Forschung kann Blickverhalten während der Antwort auf die Einbeziehung anderer	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 1:16:29,3 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_TikTok Urteil“

	ruhig und ohne erkennbare Unsicherheit, jedoch unter wiederholtem Seitenblick.	Bezugspersonen hinweisen (Burgoon et al., 2022). Die Reaktion des Schülers lässt sich als zustimmendes, aber auf die Gruppenstimmung abgestimmtes Urteil verstehen – ein Ausdruck sozial kontextualisierter Meinungsbildung.	
↳ 1.7 Metakognitives Urteil	Beim Ausfüllen des Arbeitsblattes zur Eistee-Verkostung setzt sich eine weiblich gelesene Schülerin überrascht und ruckartig auf, hebt die Augenbrauen nach oben und schlägt mit ihrem Stift mehrmals auf ihr Arbeitsblatt. Sie fragt die Lehrperson unmittelbar danach, was genau bei dieser Aufgabenstellung begründet werden soll. Die Lehrperson steht hinter der Schülerin und liest auf ihrem Arbeitsblatt mit. Daraufhin gibt sie eine erläuternde Rückmeldung, indem sie die Aufgabenstellung in eigenen Worten erneut erklärt und die Vorgehensweise präzisiert. Nach dieser kurzen Interaktion beginnt die Schülerin konzentriert weiterzuschreiben.	Die Reaktion der Schülerin deutet auf eine Irritation beim Lesen der Aufgabenstellung hin. Sowohl die abrupten körperlichen Bewegungen (ruckartiges Aufrichten, wiederholtes Klopfen mit dem Stift) als auch die mimischen Signale (hochgezogene Augenbrauen) verdeutlichen ein Innehalten im Arbeitsfluss und weisen auf eine Unsicherheit im Umgang mit der Aufgabenstellung hin. Durch die anschließende Nachfrage bei der Lehrperson wird diese Irritation explizit gemacht. Das Hinterfragen der Anforderung – unterstrichen durch Mimik, Gestik und Worten – deutet auf eine Anbahnung eines metakognitiven Urteils hin. Die Lehrperson reagiert unterstützend und erläutert der Schülerin die Aufgabenstellung nochmals in anderen Worten. Die Schülerin scheint die Erklärung zu verstehen und setzt mit dem Arbeitsauftrag fort.	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA Timecode: 0:13:28 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_S hinterfragt Begründung“
2.0 Kontext			
↳ 2.1 LP-initiiertes Urteil	Im Gespräch über den Einfluss von Werbung erläutert die Lehrperson der Klasse, dass sie stärker von Werbebotschaften geprägt seien, als sie es selbst annehmen würden. Zur	Die Reaktion der Schülerin weist auf eine unerwartete Erkenntnis hin. Durch das Öffnen ihres Mundes und	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA Timecode: 0:49:47 min.

	Veranschaulichung nennt die Lehrperson eine über Social Media weit verbreitete und sehr bekannte Schokoladenmarke. In diesem Moment reagiert eine weiblich gelesene Schülerin sichtbar überrascht: Sie öffnet den Mund, hebt die Augenbrauen und verharrt für einen kurzen Augenblick stumm. Unmittelbar danach hebt sie ihren Zeigefinger, als wolle sie ein Gegenargument formulieren. Die Lehrperson nimmt diese nonverbale Reaktion auf, indem sie mit der Hand in Richtung der Schülerin zeigt.	gleichzeitige Verstummung, kann auf einen „Aha-Moment“ und das Vorhandensein von Diskussionsbereitschaft hindeuten. Die Geste der Lehrperson, die mit der Hand auf die Schülerin zeigt, kann wiederum als Einladung zur Partizipation verstanden werden.	Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_überraschter Gesichtsausdruck“
	Im Rahmen der Aufgabenstellung schlussfolgert die Lehrperson aus der Argumentationswippe, dass die Vielzahl der Argumente dazu führt, dass die Wippe ins Wanken gerät. Ein männlich gelesener Schüler gestikuliert und ahmt das Wanken der Wippe mit den Armen und Händen nach.	Die nachahmenden Handbewegungen des Schülers weisen darauf hin, dass er das Prinzip der Argumentationswippe verstanden hat und dieser aktiv mitdenkt. Durch die körperliche Nachahmung des Gesagten übersetzt er die verbale Erklärung der Lehrperson in eine eigene gestische Ausdrucksform.	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA Timecode: 0:50:45 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_Gestik Wippe gerät ins Wanken“
	Vor der Instruktion zur praktischen Zubereitung des Eistees fragt die Lehrperson die Klasse, warum sie in dieser praktischen Einheit keinen Pfirsich-, sondern einen Apfeleiste herstellen. Bei der Frage, in welcher Saison Pfirsiche wachsen, klatscht eine weiblich gelesene Schülerin ganz aufgeregt mehrmals in die Hände und ruft dabei die richtige Antwort heraus.	Die wiederholten Klatschbewegungen der Schülerin können als Ausdruck von Spontaneität und Begeisterung gedeutet werden. Das impulsive Handeln weist auf eine hohe intrinsische Motivation hin, aktiv am Unterrichtsgespräch teilzunehmen. Durch das gleichzeitige Hineinrufen der richtigen Antwort zeigt sich zudem eine Dringlichkeit im Mitteilungsbedürfnis.	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1 Timecode: 0:01:22 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_S klatscht in die Hände“
↳ 2.3 Material- initiiertes Urteil	Während der ersten Verkostung der Eistees nimmt ein männlich gelesener Schüler einen Schluck aus seiner Getränkeprobe. Unmittelbar danach zeigt er eine Reihe auffälliger mimischer und gestischer Reaktionen: Er verzieht das Gesicht, kneift die Augen zusammen, sieht fragend seinen männlich gelesenen Sitznachbarn an und schmatzt ein paar	Die Kombination an diversen Gesichtszügen und Gestiken lassen eine Ablehnung der Getränkeprobe vermuten: Das Zusammenkneifen der Augen (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022) und das Verziehen des Gesichts (Burgoon et al., 2022) sind Ausdruck	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_GA Timecode: 0:09:45 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_S verzieht Gesicht_3“

	Male. Seine Gesichtszüge wirken angespannt, die Stirn leicht gerunzelt und die Mundwinkel nach unten gezogen.	von Abwehr und Ablehnung. Der sofortige Blick zu seinem Sitznachbar ist Zeichen von Orientierung am Gruppenverhalten, das Zurückweichen gilt ebenfalls als Ausdruck von Rückzug	
	Während der praktischen Zubereitungsphase des Apfeleistees ist ein männlich gelesener Schüler damit beschäftigt, einen Apfel zu schälen. Während des Schälens verzieht sich sein Gesicht, die Augenbrauen werden zusammengezogen und die Mundpartie formt sich zu einem geraden Strich. Die Mimikveränderung begleitet die Worte „ich werde noch aggressiv“, der Ausdruck darüber, dass seine Schältechnik nicht optimal ist. Die Schale des Apfels verfängt sich mehrmals im Schäler und sorgt dafür, dass das Schälen nicht gut funktioniert. Er verzieht das Gesicht in einem übertriebenen Ausdruck, indem die Augenbrauen sich weiter verformen. Nach dieser Reaktion richtet er seinen Blick auf die Schneidetechnik seiner weiblich gelesenen Mitschülerin, bevor er sich wieder seiner eigenen Arbeit zuwendet und fortfährt.	Am Verhalten des Schülers ist zu erkennen, dass die wiederholt misslingende Handlung Frustration auslöst, die sich sowohl verbal („ich werde noch aggressiv“) als auch nonverbal (Gesichtsausdruck) äußert. Er beruhigt sich kurz danach wieder und setzt mit der Zubereitung fort. Der anschließende Blick zur Mitschülerin lässt sich als Suche nach Orientierung oder Hilfe interpretieren.	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1 Timecode: 0:05:35 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_Verärgerter Gesichtsausdruck“
↳ 2.4 Peer-initiiertes Urteil	Während die Lehrperson im Frontalmodus Inhalte zum Thema Social-Media-Werbung erläutert und in ein lehr:innengesteuertes LP-Schüler:innen-Gespräch eingebunden ist, diskutieren zwei weiblich gelesene Schülerinnen in der zweiten Bankreihe erneut über ihr sensorisches Urteil. Aufgrund der überlappenden Gesprächssituationen ist der genaue Gesprächsinhalt nicht eindeutig rekonstruierbar. Beobachtbar ist jedoch, dass beide gemeinsam abwägen, welches der verkosteten Getränke ihnen stärker zusagt. Am Ende verkosten sie erneut, löschen ihre ursprüngliche Einschätzung und formulieren ihr schriftliches Urteil überarbeitet neu.	Die Szene zeigt einen von den beiden Schülerinnen selbst initiierten Urteilsprozess, der unabhängig von der lehrkraftgesteuerten Unterrichtsstruktur verläuft. Durch die gemeinsame wiederholten Vergleiche und Diskussion und schriftliche Neubewertung setzen sie eigenständig eine reflexive Auseinandersetzung mit ihrem sensorischen Urteil in Gang.	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg.MP4 Timecode: 0:24:09,2 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg - Peer Urteil“
	Während der Besprechung der Verkostungsblätter liest die Lehrperson die Antworten einer weiblich gelesenen Schülerin	Der fixierte Blick der Schülerin auf ihren Mitschüler deutet auf die Beobachtung	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA

	laut vor. Die Schülerin richtet ihren Blick gezielt auf ihren männlich gelesenen Mitschüler und verharnt dort, in Erwartung seiner Reaktion. Nachdem der Mitschüler seine Antwort äußert, erkennt die Schülerin eine Übereinstimmung zwischen ihren Einschätzungen. Sie initiiert eine kurze körperliche Interaktion: Sie bewegt ihre Hände in Richtung ihres Mitschülers und animiert ihn, mit ihr einzuklatschen.	und Orientierung an den Peers hin (Burgoon et al., 2022). Der Drang nach „Einklatschen“ der Hände unterstreicht jene Interpretation: Die Schülerin ist stolz auf die Übereinstimmung der Antworten und verspürt das Bedürfnis, ihre Zustimmung mit ihrem Mitschüler zu teilen.	Timecode: 0:14:14 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_SuS klatschen ein“
	Im Rahmen einer Aufgabenstellung fragt die Lehrperson die Klasse nach ihrem Konsumverhalten und ihren Taschengeldgewohnheiten. Während ein männlich gelesener Schüler gerade antwortet, legt ein anderer männlich gelesener Schüler seinen Arm um dessen Schultern. Dabei klopft er mehrfach auf die Schultern, reibt sie sanft mit den Handflächen und nickt seinem Sitznachbarn wiederholt zu. Die Gesten erfolgen ruhig und rhythmisch und die Blickrichtung des unterstützenden Schülers ist auf den sprechenden Mitschüler gerichtet.	Der Schüler signalisiert seinem Mitschüler Empathie und bestärkt ihn dabei, eine ehrliche Antwort zu geben. Der Schüler nimmt wahr, dass sich sein Sitznachbar in dieser Fragesituation unwohl fühlen könnte und möchte ihm durch das Schulterklopfen Unterstützung und Zugehörigkeit vermitteln (Burgoon et al., 2022). Das Verhalten zeigt ein Bewusstsein für die emotionale Lage des Gegenübers.	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA Timecode: 0:49:23 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_Peer Unterstützung“
	Während einer Klassendiskussion über Taschengeldgewohnheiten gibt ein männlich gelesener Schüler Einblick in seine Regeln und Nutzungsmöglichkeiten: Er erklärt, dass er sein Taschengeld frei einsetzen kann, während seine Eltern nur bei besonders ungesunden Lebensmitteln Grenzen setzen. Auf diese Aussage reagiert eine weiblich gelesene Schülerin sichtbar überrascht. Sie neigt den Kopf leicht zur Seite, öffnet die Augen weit, hebt die Augenbrauen und äußert verbal die Frage: „Echt?“ Ihr Blick bleibt dabei fest auf den Schüler gerichtet, während sie seine Aussage aufmerksam verfolgt.	Die nonverbale Reaktion der Schülerin in Kombination mit der verbalen Frage signalisiert, dass sie über die Aussage des Schülers überrascht ist. Die Regeln zum Umgang mit dem Taschengeld des Schülers unterscheiden sich offenbar von denen in ihrer eigenen Familie, was diese Irritation ausgelöst hat. Das fixierte Blickverhalten der Schülerin auf den Schüler zeugen von Orientierung an den Peers und Beobachtung (Burgoon et al., 2022).	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA Timecode: 0:49:47 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_Überraschte Peer Reaktion“
	Während der praktischen Zubereitungsphase blickt eine weiblich gelesene Schülerin in den Eisteekrug, als sie bemerkt, dass ihr männlich gelesener Mitschüler die	Das Verhalten der Schülerin lässt sich als Ausdruck von Verwunderung deuten. Die hochgezogenen	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1 Timecode: 0:04:22 min.

	Teebeutel samt Faden und Etikett im Krug versenkt hat. Sie reagiert darauf sofort mit hochgezogenen Augenbrauen und richtet gemeinsam mit ihm ihren Blick auf den Inhalt des Kruges.	Augenbrauen signalisieren Überraschung, während der gemeinsame Blick auf den Krug zeigt, dass sie die Situation aktiv wahrnimmt und nach der Ursache sucht. Ihre Reaktion richtet sich auf den Mitschüler als möglichen Verursacher.	Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_Geschockter Gesichtsausdruck“
	Während der praktischen Zubereitungsphase beobachtet ein männlich gelesener Schüler die Schältechnik einer weiblich gelesenen Mitschülerin. Als ihm auffällt, dass sie beim Schälen deutlich schneller und sauberer vorankommt als er selbst, reißt er überrascht die Augen und den Mund auf. Gleichzeitig deutet er mit der Hand auf die geschälten Äpfel der Mitschülerin. Sein Blick bleibt währenddessen fest auf sie und ihren Handlungsfortschritt gerichtet.	Die Gestik des Zeigens auf die Mitschülerin kann als positives Urteil interpretiert werden. Der fixierte Blick auf die Schülerin während des Schälen ist Ausdruck der Orientierung an Peers und der Beobachtung. Außerdem kann die Reaktion als Bewunderung und Anerkennung der Leistung der Schülerin gewertet werden (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022; Hess, 2016).	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1 Timecode: 0:04:37 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_Überraschter Gesichtsausdruck“
	Während der praktischen Zubereitungsphase beobachten zwei männlich gelesene Schüler die Schältechnik einer weiblich gelesenen Mitschülerin. Die Schülerin hält dabei den Schäler in der einen und den Apfel in der anderen Hand und streckt beides den Mitschülern entgegen. Sie demonstriert ihre Schneidetechnik verbal, erklärt einzelne Handgriffe und sagt dabei „Mach so!“. Gleichzeitig beobachtet sie die Nachahmung ihrer Mitschüler und begleitet die Demonstration mit einem Lächeln.	Den Schülern fällt die effektive Schältechnik der Schülerin positiv auf und zeigen offen, dass sie davon beeindruckt sind. Die Beobachtung der Schülerin ist als Orientierung an den Peers zu werten (Burgoon et al., 2022). Ihr Lächeln verrät, dass sie sich über die Reaktion ihrer Mitschüler freut. Sie demonstriert daraufhin selbstbewusst im Rahmen von Peer Teaching ihre Schältechnik und unterstützt ihre Mitschüler aktiv.	Datei: W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1 Timecode: 0:04:52 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „W02_K4_DS2_Demonstration Äpfel schneiden“
	Zwei weiblich gelesene Schülerinnen sitzen nebeneinander und haben gerade beide Produkte verkostet. Im Anschluss blicken sie sich gegenseitig an. Eine von ihnen äußert einen kurzen, ablehnenden Kommentar, der durch Mimik (hochgezogene Augenbrauen, verzogenes Gesicht) begleitet	Die gegenseitige verbale und nonverbale Bestätigung signalisiert einen sozial eingebetteten, ko-konstruierten Urteilsprozess, der auf sensorischer Ablehnung basiert	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_Einstieg Timecode: 0:09:21,4 min.

	wird. Die Sitznachbarin nickt daraufhin deutlich, zieht die Mundwinkel nach unten und sagt etwas, zustimmend in leiser Stimme. Beide halten für einen Moment Blickkontakt und wenden sich dann wieder ihren Notizen zu.	(Burgoon et al., 2022; Hess, 2016). Die Schülerinnen äußern ihr Urteil nicht isoliert, sondern im wechselseitigen Abgleich, wodurch es als peer-verhandelte Bewertung verstanden werden kann.	Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg - Peer Validierung“
	Zwei weiblich gelesene Schülerinnen aus der zweiten Bankreihe sprechen mit einem männlich gelesenen Schüler, der in der ersten Bankreihe ganz rechts sitzt. Während der Unterhaltung äußern sie ein abschließendes Urteil über eines der verkosteten Produkte. Dabei bezeichnen sie das Produkt mit dem roten Punkt verbal als „ekelig“. Während sie das sagt, wirft eine der Schülerinnen ihre Haare nach hinten – eine betonte Kopfbewegung, die mit der verbalen Äußerung zeitlich synchron verläuft.	Die Szene zeigt eine peer-übergreifende Urteilsaushandlung, bei der zwei Schülerinnen gemeinsam ein deutlich negatives sensorisch-affektives Urteil äußern. Die verbal formulierte Ablehnung wird durch eine betonte körperliche Geste (Haare nach hinten werfen) gestützt, eine Form expressiver Verstärkung (Burgoon et al., 2022).	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg Timecode: 0:14:23,1 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_k1_Klasse Einstieg – Peerurteil“
	Während die Lehrperson im Frontalmodus Inhalte zum Thema Social-Media-Werbung erklärt und sich in einem gelenkten Lehrkraft-Schüler:innen-Gespräch befindet, sind zwei weiblich gelesene Schülerinnen in der zweiten Bankreihe vertieft in eine eigene Auseinandersetzung. Die beiden sprechen leise und gestikulieren miteinander, während sie abwechselnd auf die beiden verkosteten Getränke blicken. Aufgrund der überlappenden Gesprächssituationen ist der genaue Wortlaut nicht nachvollziehbar. Beobachtbar ist jedoch, dass sie gemeinsam abwägen, welches Produkt ihnen mehr zusagt. Anschließend verkosten beide erneut, radieren ihre ursprünglichen schriftlichen Einschätzungen aus und überarbeiten ihr Urteil auf dem Arbeitsblatt.	Die Szene zeigt einen selbstständig initiierten, reflexiven Urteilsprozess, der im sozialen Austausch zwischen den beiden Schülerinnen entsteht – unabhängig vom lehrkraftgesteuerten Unterrichtsgespräch. Durch erneutes Probieren, den Austausch und die schriftliche Korrektur des Ersturteils wird sichtbar, dass das sensorische Urteil nicht statisch, sondern im Peer-Dialog überprüft und weiterentwickelt wird.	Datei: P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg Timecode: 0:24:09,2 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg - Peer Urteil“
	Drei männlich gelesene Schüler stehen gemeinsam an der Argumentationswippe. Auf Aufforderung der Lehrperson beginnen sie mit der Aufgabe, die vorbereiteten Argumente zu lesen und auf der Wippe nach Stärke einzuordnen. Beim ersten Argument, das sich inhaltlich als Contra-Argument zur Kernaussage erweist, äußert der Schüler auf der rechten	Die Szene zeigt einen peer-korrigierten Urteilsprozess, bei dem die Schüler die argumentative Gewichtung eines Textausschnitts im Dialog verhandeln. Die Intervention des Schülers mit grünem Pullover eine Form situierter	Datei: P04_K3_DS2_Video_K2_Klasse_2.Phase Timecode: 0:08:43,4 min. Bezeichnung des Bildausschnitts:

	Seite, dass er es als sehr stark einstufen möchte. Daraufhin interveniert der Schüler in der Mitte – er trägt einen grünen Pullover – und schlägt vor, das Argument nur als mittelschwer zu gewichten. Die Argumente werden daraufhin gemeinsam weiter sortiert. Die Bewertung erfolgt ausschließlich verbal; nonverbale Reaktionen sind nicht dominant erkennbar.	Urteilskompetenz dar, bei der das erste Urteil kritisch reflektiert und neu kalibriert wird. Hier zeigen sich die Elemente von Urteilsfähigkeit vorläufig im Verbalen.	„P04_K3_DS2_Video_K2_Klasse_2. Phase – Argumentationswippe“
	Die Lehrperson steht gut sichtbar im Raum, hebt zwei Verpackungsvarianten – eine Dose und eine PET-Flasche – gleichzeitig auf Augenhöhe und richtet mit einer klaren, öffnenden Geste die Frage an das Plenum: „Die – oder die?“ Als sie die PET-Flasche minimal höher hält, reagieren mehrere männlich gelesene Schüler aus der vorderen linken Tischgruppe sofort: Sie strecken die Arme hoch, die Finger aufrecht, der Oberkörper richtet sich auf, die Blicke sind konzentriert nach vorn gerichtet. In der Mädchengruppe hingegen erfolgt die Reaktion verhaltener: Einzelne heben die Hand nur halb oder mit zeitlicher Verzögerung, begleitet von Blicken zur Seite oder in die Runde. Eine weiblich gelesene Schülerin, die mit dem Rücken zur Klasse sitzt, dreht den Kopf auffallend weit zur Seite, offenbar um die Reaktionen der anderen wahrzunehmen, bevor sie selbst entscheidet.	Die Szene zeigt kontrastierende Ausdrucksformen von Urteilsverhalten: Während die männlich gelesenen Schüler spontan, körperlich betont und sicher ihre Entscheidung mitteilen (Šerić, 2021), reagieren die weiblich gelesenen Schülerinnen zögerlich und sozial orientiert (Burgoon et al., 2022; Šerić, 2021). In der Literatur deuten hohe, schnelle Handzeichen mit aufgerichtetem Oberkörper auf sicheres, performatives Zustimmung hin (Burgoon et al., 2022). Die abwartenden Gesten, Seitenblicke und verzögerten Handhebungen der Mädchen sprechen hingegen für ein gruppensensitives, beobachtendes Urteil, das im sozialen Kontext abgestimmt wird. Die Szene weist auf unterschiedliche Urteilmuster, die sich entlang von Geschlechterrollen und gruppensensitiver Orientierung zeigen.	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 0:37:59,8 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Urteil im Plenum“
	Die Lehrperson steht ruhig vor der Klasse, blickt in die Runde und stellt mit leicht gespannter Stimme die Frage: „Glaubt ihr, man könnte eine effektive Werbung über TikTok machen, um den selbstgemachten Eistee zu bewerben?“ Noch bevor sie zur Abstimmung überleitet, schlägt sie eine alternative Form	Die Szene zeigt den Übergang von einem potenziell geschützten Urteilsrahmen hin zu einem öffentlichen, performativen Entscheidungsverhalten. Die	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 1:17:00,4 min. Bezeichnung des Bildausschnitts:

	der Beteiligung vor: „Ihr könnt mit geschlossenen Augen aufzeigen – niemand sieht, wie ihr euch entscheidet.“ Diese Option bleibt jedoch ungenutzt. Stattdessen entscheiden sich die Schüler:innen kollektiv für eine offene Abstimmung. Die Augen bleiben offen, die Blicke wandern durch den Raum. Mehrere Schüler:innen heben die Hand deutlich sichtbar. Die Stimmung ist ruhig, es erfolgt keine sichtbare Irritation oder Diskussion.	Lehrperson bietet mit dem geschlossenen Aufzeigen eine didaktisch sensible Form an, die mögliche soziale Unsicherheiten oder Peer-Druck abfedern soll. Dass die Schüler:innen diese Möglichkeit nicht nutzen und sich stattdessen öffentlich positionieren, weist auf eine stabile Gruppendynamik, in der soziale Sichtbarkeit akzeptiert oder sogar erwünscht ist.	„D01_K2_DS2_Plenumsurteil zu TikTok-Werbung“
	Die Lehrperson steht vorne im Raum, richtet den Blick auf einen männlich gelesenen Schüler und stellt ihm eine gezielte, dreiteilige Frage: „Findest du, Eistee hat zu viel Zucker, zu viel Koffein und ist zu teuer – stimmst du dem zu?“ Der Schüler antwortet differenziert, nennt eine spezifische Supermarktmarke, die er selbst bevorzugt, und grenzt sie verbal von anderen Produkten ab. Unmittelbar danach wendet sich die Lehrperson an seinen Sitznachbarn, ebenfalls männlich gelesenen, und fragt direkt: „Na, stimmst du dem zu?“ Der Schüler reagiert zögerlich, antwortet zunächst mit „Ja, nein ... ja, nein“, bevor er sich unter anhaltendem Blickkontakt der Lehrperson schließlich auf ein „Nein“ festlegt. Weitere Ausführungen folgen nicht. Beide Schüler suchen nach ihren Antworten sichtlich Blickkontakt zur Seite – entweder nach links oder rechts –, als wollten sie sich an den Reaktionen ihrer Mitschüler:innen orientieren.	Die Szene zeigt zwei unterschiedliche Urteilsreaktionen unter direkter Ansprache im Plenum: Während der erste Schüler reflexiv und produktbezogen antwortet, gerät der zweite unter sichtbaren Erwartungsdruck, was sich im zögerlichen, schwankenden Antwortverlauf zeigt. Der Blickkontakt der Lehrperson beeinflusst die Interaktionsdynamik maßgeblich (Burgoon et al., 2022) und kann zu situativem Entscheidungsdruck führen. Die anschließenden Blickbewegungen zur Seite deuten auf ein soziales Absichern der eigenen Aussage hin (Burgoon et al., 2022). Die Szene offenbart das Spannungsfeld zwischen individuellem Urteil und dem sozialen Raum, in dem es abgegeben wird.	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 0:01:31,5 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Video 2_Rueck_Sozialer Nahraum“

	Die Lehrperson stellt die Frage, ob Social Media geeignet sei, um Jugendliche für weniger gezuckerten Eistee zu sensibilisieren, und bittet die Klasse um ein Handzeichen zur Zustimmung. Am rechten Gruppentisch reagieren vier weiblich gelesene Schülerinnen zunächst zögerlich. Sie blicken sich gegenseitig an, einige schauen in Richtung anderer Gruppen, offenbar um deren Reaktionen zu erfassen. Eine Schülerin dreht sich deutlich sichtbar um, um das Abstimmungsgeschehen im Raum zu überblicken, bevor sie schließlich die Hand hebt. Die Lehrperson beobachtet das Zögern und bietet als Alternative eine verdeckte Abstimmung an. Die Gruppe bleibt dennoch zurückhaltend, wirkt ruhig, ohne sichtbare Irritation.	Das Zögern und das gegenseitige Beobachten vor dem Abstimmen zeigt eine sozial vermittelte Urteilsbildung, bei der die eigene Position im Abgleich mit der Gruppe entsteht. Die Entscheidung erfolgt nicht spontan oder individuell-autonom, sondern durch orientierendes Verhalten innerhalb der Peergroup. Dass die Lehrperson darauf reagiert und eine verdeckte Abstimmung anbietet, verweist auf ein didaktisches Gespür für mögliche soziale. In diesem Fall deutet das eher träge Reaktionsmuster jedoch auf kontextbedingte Erschöpfung statt auf soziale Unsicherheit – ein Hinweis darauf, dass Urteile nicht nur sozial, sondern auch situativ beeinflusst sind.	Datei: D01_K2_DS2_Video_Rueck Timecode: 0:17:00,9 min. Bezeichnung des Bildausschnitts: „D01_K2_DS2_Video 2_Gruppenurteil“

10.11 Glossar für Beobachtung nonverbaler Urteile

	BOEBACHTUNG-SKATEGORIE	BEISPIELHAFTE BESCHREIBUNG	FUNKTION/MÖGLICHE BEDEUTUNG	QUELLE
1	Mimik	Mundwinkel nach unten Nase rümpfen	Ausdruck von Ablehnung, Ekel oder Unzufriedenheit Reaktion auf unangenehmen Geruch oder Geschmack	(Argyle, 1975) (Argyle, 1975), (Burgoon et al., 2022, S. 51)
		Augen zusammenkneifen, Augenbrauen senken	Konzentration, Anspannung, Ekel, kritische sensorische Bewertung	(Burgoon et al., 2022; Hess, 2016)
		Gesicht verziehen (kombiniert: Nase, Augen, Mund)	Multimodaler Ausdruck sensorischer Abwehrreaktion	(Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022, S. 217; Hess, 2016)
2	Gestik	Becher m. Schwung abstellen Hand vor den Mund führen	performative Abwehr / Beendigung / demonstrative Ablehnung Unsicherheit, Nachdenken, Zurückhaltung	(Birdwhistell, 1970) (Burgoon et al., 2022)
		Daumen hoch / Zeigen auf Produkt	Zustimmung, Betonung, Deutung als positives Urteil	(Burgoon et al., 2022)
3	Blickverhalten	Blick zur Seite beim Riechen oder Trinken Fixierter Blick auf Mitschülerin während deren Handlung	Vermeidung, Unsicherheit, sensorische Überforderung oder Versuch, soziale Rückmeldung zu vermeiden Beobachtung, Orientierung an Peers, soziale Koordination	(Burgoon et al., 2022, S. 123) (Argyle, 1975; Burgoon et al., 2022; Hess, 2016; Opazo et al., 2024)
4	Temporale Struktur	Nicken wenn jemand spricht	Zustimmung oder Verstärkung	(Argyle, 1975; Birdwhistell, 1970; Burgoon et al., 2022, S. 128; Šerić, 2021)
5	Objekthandlung	Nachschenken oder wiederholtes Trinken Becher oder Dose inspizieren (visuelle Prüfung)	Zustimmung, positives Konsumurteil/sensorisches Urteil, performatives Konsumverhalten ästhetisches Urteil (Farbe, Verpackung)	(Burgoon et al., 2022) (Burgoon et al., 2022)

6	Körperhaltung	Zurückweichen nach Konsum / nach Ekelreaktion	Rückzug, Ablehnung	(Burgoon et al., 2022)
		nach vorne beugen beim Riechen	Konzentration, sensorische Exploration	(Burgoon et al., 2022)
7	Paraverbale Merkmale	Sprechen mit gedämpfter Stimme, leises lachen	Emotionale Haltung, Soziale Einbettung	(Birdwhistell, 1970; Burgoon et al., 2022, S. 319)
		kurze Laute wie „bäh“, „urgs“ nach Konsum	affektive Urteilsäußerung ohne sprachlichen Vollsatz	(Burgoon et al., 2022, S. 138)
8	Sequenzialität	Reaktion innerhalb von 1–2 Sekunden nach Trinken	typischer zeitlicher Ablauf von sensorischen Urteilen	(Burgoon et al., 2022; Mondada, 2016)
9	Soziale Rollen bzw. Raumverhalten	Sich zu jemanden umdrehen, in die Gruppe sehen	Orientierung am Gruppenverhalten, Group-Alingment	(Burgoon et al., 2022)
		nur eine Person beginnt mit Konsum, andere beobachtet	implizite Rollenverteilung, Orientierung an Peers	(Burgoon et al., 2022)

10.12 Ergebnismatrix – explizierende Inhaltsanalyse

1) Schlüsselszene Videozitat/Szene	2) Memo/Kommentar/ Hinweis/Beschreibung	3) Explizierendes Material (SuS-Material bzw. Beobachtungsprotokolle), Zitat	4) Kategorie/ Code bzw. Sub- Code	5) Interpretation nach Explizierung (nach Mayring)
Thomas: ((Thomas liest Argument vor)) Das stimmt. LP: Ok? Das stimmt? Thomas: Ja. LP: Ähm, gib mir ein Beispiel? Thomas: Sagen wir ich bekomme zum Beispiel eine Werbung von einer [Name einer Spielkonsole], zum Beispiel, ich seh jetzt die Werbung und frag meine Mutter, ob ich sie haben darf, aber es ist eigentlich unnötig, weil ich kann genauso rausgehen und irgendwas draußen machen. LP: Ok, dann bist du jetzt ganz vernünftig, ((Thomas verschränkt beide Hände hinter dem Kopf)) aber was ist zum Beispiel schlecht an der [Name einer Spielkonsole], die du schon hast? Ich bin jetzt deine Mama und das wär jetzt mein Argument dafür, weil, was ist jetzt der Unterschied zwischen der [Name einer Spielkonsole] und der [Name einer Spielkonsole]? ((Julia und Markus unterhalten sich leise im Hintergrund)) Thomas: Gar nix ((Thomas zuckt dabei mit den Schultern und schüttelt leicht den Kopf)). ((Alvin ist erstaunt über diese Antwort und Thomas möchte es kurz rechtfertigen)) LP: Wahrscheinlich.	In der Unterrichtsdiskussion geht es um den kritischen Umgang mit Konsum und Werbung. Thomas nennt ein Beispiel für die Sinnhaftigkeit des Erwerbs einer Spielkonsole. Seine Antwort wurde von der LP initiiert.	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - W02_K4_DS2_Beobachtung sprotokoll SZ, S. 3: „☒ verknüpfen Input mit Alltagsbeispielen = Durch Anregung der LP, z.B.: Coca Cola-Werbung, Werbung auf Social Media, Flyer, Werbe Geschenke, LKW,... Die SuS bringen selbstständig ein Beispiel für Werbung ein z.B. Fußballtrikots mit Werbung.“ „☒ beteiligen sich an Diskussionen = Die SuS bringen sich in das Thema Werbung ein.“	2.0 Kontext ↳ LP-IMP	Die Szene zeigt ein durch die Lehrperson initiiertes, in Ansätzen auch als tlw. moralisches Urteil. Durch gezielte Impulse und Nachfragen („Gib mir ein Beispiel“, „Was wäre daran schlecht?“) fördert die LP aktiv die Reflexion über Werbung und Konsum. Thomas wird dadurch angeregt, ein eigenständiges Urteil zu formulieren und den Einfluss von Werbung kritisch zu hinterfragen. Er erkennt den Unterschied zwischen Bedürfnis und überflüssigem Konsum („eigentlich unnötig“) und signalisiert Zustimmung nonverbal (Schulterzucken, Kopfschütteln) sowie durch seine Positionierung an der Argumentationswippe. Das Beobachtungsprotokoll stützt diese Deutung, indem es zeigt, dass die LP über thematische Beispiele (z. B. Social Media, Werbegeschenke) die Schüler:innen aktiv zum Nachdenken und zur Urteilsbildung

Bist du dieser Meinung? Ist das für dich ein Argument, dass du sagst „ja, bin ich der Meinung“? Thomas: Ja! ((Thomas sieht zur LP auf und nickt mehrmals zustimmend)) ((Er zeigt auf die richtige Position auf der Wippe, steht auf und pinnt den Zettel an die Tafel)) LP: Ok. Wo gehört das jetzt deiner Meinung nach hin? Mach, wo du Platz hast. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 35-45)				anregt. Die Szene illustriert exemplarisch, wie Urteilskompetenz gezielt durch LP-Fragen angebahnt und in der Interaktion weiterentwickelt wird.
LP: Aber wie bist du jetzt auf die [Name einer gehypten Schokolade] gekommen? Schau, jetzt können wir zum Beispiel schon anfangen zu diskutieren ((LP zeigt mit dem Zeigefinger auf Julia und wackelt damit hin und her. Julia öffnet den Mund und hebt die Augenbrauen nach oben, zeigt ebenfalls mit dem Zeigefinger)), weißt du, wie bist du auf die [Name einer gehypten Schokolade] gekommen? Weil du's probiert hast? Oder weil dir jemand gesagt hat, dass das cool ist? Julia: Neeein ((Julia schüttelt verneinend den Kopf)). Ja weil Leute das probiert haben und gesagt haben „Ja das schmeckt ur gut“ LP: Ah, also es haben andere Leute probiert, oder? ((LP zeigt auf Julia, zieht Augenbrauen nach oben)) Julia: Jaaa, ok. LP: Siehst du? (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 80-84)	In der Unterrichtsdiskussion wird Julia durch gezielte Anstöße der Lehrperson davon überzeugt, dass ihre Meinung durch das Urteil ihres Umfelds beeinflusst wird.	W02_K4_DS2_überraschter Gesichtsausdruck	2.0 Kontext ↳ LP-IMP	Die nonverbalen Signale Julias – aufgerissene Augen, hochgezogene Augenbrauen, Zeigegeste – in Kombination mit ihrer verbalen Reaktion lassen darauf schließen, dass sie einen Erkenntnismoment erlebt (Aha-Moment). Die Geste der Lehrperson (Zeigen, Augenbrauen hochziehen) verstärkt diesen Moment und lenkt Julias Aufmerksamkeit darauf, dass ihre Meinungsbildung nicht ausschließlich selbstständig erfolgt ist, sondern von der Bewertung anderer Personen beeinflusst wurde.
LP: Wie war das mit den [Name einer Chipsmarke]? Thomas: Meine Schwester hat einmal, also ich hab keine Werbung gesehen, meine Schwester war in Melbourne und hat welche mitgebracht und hat mich probieren lassen. ((Julia redet dazwischen))	Thomas gibt an, dass sein Urteil nicht durch Werbung, sondern durch seine Schwester initiiert wurde.	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - W02_K4_DS2_Beobachtung sprotokoll SZ, S. 3:	2.0 Kontext ↳ LP-IMP 1.0Urteilsform ↳ 1.2 KON-URT	In der Synthese aus Videotranskript, Beobachtungsprotokoll und ethnographisches Protokoll wird deutlich, dass Thomas über das Gespräch eine Szene illustriert:

LP: Und du hast dann die anderen geinfluenced, meinst du jetzt? Thomas: Nein, nein, aber ich hab's bei meiner Schwester gesehen und dann- (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 96-99)		„Eine Schülerin berichtet, dass ihre Bewertung des Eistees unabhängig von Influencerwerbung ist.“ Beobachtungsprotokoll S. 6 „☒beteiligen sich an Diskussionen = Ein Schüler meint, er beachtet Werbung gar nicht und wird auch nicht davon beeinflusst.“ Ethnographisches Protokoll (S. 1): „ Die SuS scheinen im Kontext der Werbung sehr gut aufgeklärt zu sein. Sie argumentieren sehr reflektiert, wenn es darum geht, dass der Einfluss von Werbung vorhanden ist, sie aber diese Einflüsse wahrnehmen aber nicht zwingend auf diese Einflüsse hören. Sie geben an, dass sie die Werbung, die sie im Alltag sehen, nicht beeinflussbar wären. Die LP kitzelt heraus, dass die SuS aber stark durch die soziale Gruppe beeinflussbar sind und erweiterten Sinne auch von Sozialen Medien als		Thomas ist der Meinung, nicht durch Werbung beeinflusst zu werden, und zeigt deutlich den Kontext auf, zwar nicht durch Werbung, aber durch persönliche Erfahrung und den sozialen Kontext zu einem Konsumgut beeinflusst worden zu sein. Die LP regt hier durch Nachfragen zur Urteilsbildung weiter an.

		erweiterte Soziale Gruppe beeinflusst werden.“		
LP: Bist dir sicher? Ich glaub schon, ja, dass es eher hier rüber gehört. ((Simone steht auf und geht zur Tafel)) Weil? Wenn man Werbung weglässt, kann man auch nicht manipuliert werden von Werbung, oder? ((Simone pinnt Aufgabenblatt an die Tafel auf die Argumentationswippe)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 133-134)	Die Lehrperson hinterfragt Simones Entscheidung und lenkt sie durch gezielte Impulse zu einem bestimmten Urteil.	Beobachtungsprotokoll: Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - W02_K4_DS2_Beobachtungsprotokoll SZ, S. 5: „Die LP versucht einen Schüler zu einer Meinung/Seite zu überreden bzw. sie zu argumentieren.“	2.0 Kontext ↳ LP-IMP	Es wird deutlich, dass die LP das Urteil durch gezielte Impulse steuert und lenkt. Die LP stellt suggestive Nachfragen, „verhilft“ zur Stabilisierung des SuS-Urteils? Die Handlung der Schülerin – das Argument auf die andere Seite der Wippe zu hängen – zeigt die „Materialisierung“ des gedanklichen und gesteuerten Urteilsprozesses der Schülerin. Eine starke Lenkung der Positionierungen der Schüler:innen wird sichtbar. Es ist fraglich, ob die Schülerin das Urteil so gebildet hätte, hätte sie mehr Freiheit oder weniger Lenkung gehabt.
LP: So schätze ich den Papa ein, oder? Wirklich? Musst dem Papa sagen, was du kaufst? Philipp: Nein, aber ich darf jetzt nicht alles kaufen, was ich will. LP: Wo ist die Grenze? Also bei Essen und Trinken ist eine Grenze? Philipp: Ja, bei sehr sehr ungesunden Sachen. ((Philipp schaut auf LP)) Julia: Echt?? Bei mir nicht. ((Julia hebt die Augenbrauen und dreht sich zu Philipp)) LP: Eh cool, find ich gut, dass es da eine Grenze gibt. Julia: Für Essen jetzt nicht, aber für Sachen schon. ((Julia wendet den Blick wieder auf den Tisch)) LP: Aha, ok. Also für Nicht-Lebensmittel gibt's eine Grenze und für Lebensmittel ist es egal, ok? Ich find's bei Essen schon cool, wenn's eine Grenze gibt.	Philipp erklärt in der Diskussion über Kaufentscheidungen die elterlichen Grenzen seines Taschengeldes. Seine Grenzen unterscheiden sich von Julias, welche ihm widerspricht.	W02_K4_DS2_Überraschte Peer Reaktion	2.0 Kontext ↳ LP-IMP ↳ P-IMP 1.0 Urteilsform ↳ KON-URT	Die nonverbale Reaktion Julias – hochgezogene Augenbrauen und Blickrichtung zu Philipp – deutet auf Überraschung hin, da die von Philipp geschilderten Grenzen seines Taschengeldes von ihren eigenen Erfahrungen abweichen. Durch die Explizierung wird die emotionale Komponente sichtbar: Julia registriert die Unterschiede in der elterlichen Regulierung und reagiert mit Verwunderung darauf. Die Szene zeigt ein Zusammenspiel von Peer-Vergleich, sozialer Orientierung und Meinungsbildung.

Julia: Ja aber, ja aber- ((Julia unterbricht LP mehrmals)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 145-152)				
LP: Ok? Bist du der Meinung, dass es so ist? ((Thomas und Philipp tuscheln miteinander)) Alvin: Nein- LP: Ok? Wo glaubst du, gehört es hin? Eher in die Richtung Kontra? ((LP deutet mit der Hand auf die Wippe)) Alvin: Ja. LP: Es gehört in die Richtung Kontra „Wir können tun und lassen, was wir wollen, oder?“ Alvin: Ja. ((Alvin antwortet unsicher und leise)) LP: Glaubst du wirklich? ((LP liest die Angabe nochmals laut vor)) Aber bitte, mach! Deine Meinung! ((LP steht mit den Händen in den Hüften neben ihm)) ((Alvin steht auf und geht unsicher lächelnd zur Tafel)) ((LP folgt ihm zur Tafel)) Ich glaub nämlich eher, wenn ich dir kurz helfen darf, es geht in die Richtung „Social Media Werbung manipuliert“ ((LP deutet auf die linke Seite der Argumentationswippe)) Wenn da steht „weniger Werbung für Lebensmittel“ dann gehört es meiner Meinung nach auf die linke Seite. ((Alvin greift sich unsicher an den Hals und richtet seine Schürze)) ((LP deutet mit der Hand auf die Wippe)) Alvin: Ja dann, Pro! ((Deutet auf die Mitte der Wippe)) LP: Ja, du kannst es ja auch, wenn du nicht unbedingt meiner Meinung bist und mich davon überzeugen möchtest, dass es auch was von der Seite hat, kannst es ja auch in die Mitte geben. ((Alvin pinnt den Zettel an die Mitte der Wippe)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 1_GA, Pos. 161-166)	Alvin ist unsicher, wie er ein Argument einordnen soll. Die Lehrperson hinterfragt seine Entscheidung und lenkt seine Meinung in eine bestimmte Richtung.	W02_K4_DS2_Unsicherheit S Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - W02_K4_DS2_Beobachtung sprotokoll SZ, S. 5: „Die LP versucht einen Schüler zu einer Meinung/Seite zu überreden bzw. sie zu argumentieren.“	2.0 Kontext ↳ LP-IMP	Die nonverbalen Signale von Alvin – Hand an den Nacken, unsicheres Lächeln, zögerliches Verhalten beim Aufstehen zur Tafel – deuten auf Unsicherheit bei der Entscheidung hin, wie er das Argument auf der Wippe einordnen soll. Durch die Explizierung des Screenshots wird sichtbar, dass seine Körpersprache seine Unsicherheit widerspiegelt. Die Lehrperson greift diese Unsicherheit aktiv auf, stellt gezielte Fragen und gibt Hinweise, um Alvin zu einer Meinungsbildung zu bewegen. Alvins Entscheidung wird durch verbale und gestische Anstöße der Lehrperson in eine bestimmte Richtung gelenkt. Die zusätzliche Explizierung durch einen Auszug aus dem zugehörigen Beobachtungsprotokoll verdeutlicht nochmals, dass die LP versucht, den Schüler durch verbale Hinweise in eine bestimmte Richtung zu bewegen.

LP: Lasst euch noch etwas drin im Becher, dann könnt ihr noch einmal kosten. S1: Das schmeckt komisch. LP: So komisch. S2: Nach Alkohol schmeckt das. LP: Warte. Komisch können wir dann gleich in Wörter fassen. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_GA, Pos. 1-5)	Bei der Verkostung wird über den Geschmack der Getränkeproben diskutiert. Die LP kündigt an, die Empfindungen anschließend sprachlich zu differenzieren.	W02_K4_DS2_S verzieht Gesicht_1 W02_K4_DS2_S verzieht Gesicht_2 W02_K4_DS2_S verzieht Gesicht_3	2.0 Kontext ↳ LP-IMP ↳ SuS-IMP 1.0 Urteilsform ↳ SEN-URT	Die nonverbalen Signale der drei Schüler – verzogene Gesichtsausdrücke, hochgezogene Augenbrauen, gerümpfte Nasen – deuten auf eine Ablehnung gegenüber dem Geschmack der Getränkeproben hin. Die Explizierung mittels der drei Screenshots macht diese Reaktionen sichtbar und unterstützt die Interpretation, dass die Schüler:innen den Geschmack als unangenehm empfinden. Die verbale Diskussion über die Geschmackseindrücke (z. B. „komisch“, „nach Alkohol schmeckt das“) zeigt, dass die Schüler:innen versuchen, ihre Wahrnehmungen zu artikulieren. Die Lehrperson moderiert diesen Prozess und unterstützt die Schüler:innen dabei, sensorische Erfahrungen in Worte zu fassen.
LP: ((LP geht um die Kasse; SuS stehen bei der Kasse und hören zu)) Ich hätte vor, bevor wir anfangen, und ich kurz erkläre, was zu tun ist, hätte ich gerne gewusst, warum glaubt ihr, dass wir einen Apfeleisteemachen heute? Julia: Ja, etwas Neues probieren! ((Julia lehnt mit den Ellenbogen auf der Küchenarbeitsfläche, fasst sich mit den Fingern an die Lippe und schaut auf die LP)). LP: Weil wir keine Pfirsiche haben (unv.)	Die LP stellt die Frage an die SuS, warum in der Einheit ein Apfel- statt Pfirsicheisteem zubereitet wird.	W02_K4_DS2_S klatscht in die Hände	2.0 Kontext ↳ LP-IMP 1.0 Urteilsform ↳ ERN-URT	Die nonverbale Reaktion Julias – aufgeregtes Händeklatschen, Blickkontakt zur Lehrperson, offene Körperhaltung – signalisiert die Freude und intrinsische Motivation, aktiv am Unterrichtsgespräch teilzunehmen. Die Explizierung macht das impulsive Handeln der Schülerin sichtbar und deutet auf die Dringlichkeit in Julias Mitteilungsbedürfnis hin. Die Explizierung zeigt zudem, dass

((Thomas nickt LP zu)) Aber woran könnte es liegen, dass wir keine Pfirsiche haben? ((LP nickt während der Frage den SuS zu)) Julia: Weil es - Es ist nicht Pfirsichzeit. Markus: Weil es Saison ist. LP: Ah! Es ist nicht Pfirsichzeit! ((LP zieht die Brauen hoch und bejaht die Antworten der SuS)) Wann ist denn Pfirsichzeit? ((LP blickt in die Runde)) Julia: ((Julia klatscht aufgeregt in die Hände, schaut LP an und ruft die Antwort heraus)) Sommer! LP: Gut. Ok, deswegen Apfel. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 15-23)				emotionale Beteiligung als Verstärker für Partizipation im Unterricht dient.
LP: Was könnte denn der Vorteil sein davon, dass wir uns den Tee jetzt selber machen? ((LP greift sich mit den Fingern an die Nase und rückt die Brille zurecht)) Thomas: Ähm, ähm, ähm ((Thomas überlegt laut)) ((Markus blickt unsicher seine Klassenkollegen an)) LP: Gibt es denn keinen Vorteil, wenn ich den Tee selber mache? Thomas: Dass nicht so viele ungesunde Sachen drin sind. Julia: ((ruft dazwischen)) soviel Zucker - LP: AH! Da ist vielleicht nicht soviel Zeug drinnen. Ja genau, dass nicht so viel Zucker ((zeigt auf Julia und bestätigt ihre Aussage)) drinnen ist und ihr habt ja festgestellt, der schmeckt euch ja nicht, oder? Julia: Ja (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 25-31)	Die SuS brainstormen über die Vorteile von selbst-gemachtem Eistee.	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - W02_K4_DS2_Beobachtung sprotokoll SZ, S. 4: „ ☒ diskutieren über Zutaten (Qualität, Herkunft, etc...) = Die LP regt an über die Zuckerquellen im Tee nachzudenken. Die SuS nennen die Energiequellen und Nährstoffquellen.“	2.0 Kontext ↳ LP-IMP 1.0 Urteilsform ↳ ERN-URT ↳ SEN-URT	Das Transkript und das Beobachtungsprotokoll legen nahe, dass die LP gezielt eine Reflexion über die Zusammensetzung und die gesundheitliche Qualität des fachpraktischen Produkts anbahnt. Die LP initiiert den Übergang von einem sensorischen zu einem ernährungsbezogenen Urteil. Die scaffoldingartige LP-Frage fördert ausgehend vom Geschmacksurteil die inhaltliche Begründung, durch Aspekte wie Nährstoffgehalt, Zuckerreduktion und Produktqualität. Es findet eine kognitive Vertiefung sowie fachliche Kontextualisierung bei der Urteilsbildung statt.
Thomas: Ich schäle Äpfel, aber ich schneide nicht ((Thomas nimmt zwei Äpfel in die Hand und begutachtet sie)).	Thomas erklärt, welche Aufgabe er übernehmen möchte, und überträgt einen	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll -	2.0 Kontext ↳ SuS-IMP ↳ P-IMP	Das Transkript und das Beobachtungsprotokoll legen nahe, dass hier ein fachpraktisch-soziales

Philipp: Häh? ((Philipp sieht Thomas verdutzt an und schüttelt dabei den Kopf)) LP: Na du kannst- So! Thomas: Du schneidest. ((Thomas sieht Alvin an und überträgt ihm die Aufgabe)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 35-38)	Teil der Aufgabe an einen Mitschüler.	W02_K4_DS2_Beobachtung sprotokoll SZ, S. 4: „☑ bewerten die Vorbereitung, Zubereitung oder das fertige Produkt = Ein Schüler „bereut es“, sich für das Schälen gemeldet zu haben, weil er es nicht gut beherrscht.“		Urteil gefällt wird. Thomas schätzt seine Fähigkeit realistisch ein und erkennt Schwierigkeiten. Er reagiert handlungsorientiert und verteilt seine Aufgabe neu. Seine nonverbalen Handlungen verdeutlichen diesen Reflexionsprozess über die Kompetenz und Zuständigkeit in der konkreten Handlung des Schälen. Urteilsbildung kann auch im Tun stattfinden (praktische/handlungsorientierte Form von Urteilen), die sich aus situativer Erfahrung und sozialer Kompetenz ergibt. Das Urteil wird nicht sprachlich erklärt, sondern durch die Handlung, und wird durch die Aufgabenneuverteilung klar sichtbar.
Philipp: ((Philipp reißt die Augen auf und deutet mit der Hand auf die Äpfel von Simone, als er sie sieht. Thomas reißt ebenfalls die Augen auf und steht mit offenem Mund da)) Boah! Simone: ((Simone grinst und demonstriert Thomas und Philipp, wie man den Apfel richtig schält)) (unv.) mach genau so! ((Philipp und Simone erklären und zeigen Thomas die richtige Technik)) (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 51-52)	Philipp und Thomas reagieren überrascht auf Simones Arbeitsweise. Simone demonstriert daraufhin ihre Schältechnik und zeigt den beiden, wie der Apfel korrekt geschält wird.	W02_K4_DS2_Überraschter Gesichtsausdruck Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - W02_K4_DS2_Beobachtung sprotokoll SZ, S. 4: „Zwei SuS tauschen sich über die richtige Schältechnik aus. Eine Schülerin demonstriert ihrem Mitschüler.“	2.0 Kontext ↳ P-IMP 1.0 Urteilsform ↳ ERN-URT	Die nonverbalen Signale von Philipp – aufgerissene Augen, offener Mund, Zeigegeste auf die Äpfel von Simone – deuten auf Überraschung und Bewunderung über Simones effektive und schnelle Schältechnik. Der Screenshot macht diese Reaktion sichtbar und unterstützt die Interpretation, dass die Schüler die Leistung ihrer Peers aktiv wahrnehmen und wertschätzen. Simones Verhalten – Grinsen, demonstrative Handbewegungen, verbale Anweisung „mach genau so!“

				– zeigt selbstbewusstes Peer Teaching. Sie übernimmt die Rolle einer Unterstützerin und vermittelt ihre Technik aktiv an ihre Mitschüler. Mithilfe der zusätzlichen Explizierung durch den Auszug aus dem zugehörigen Beobachtungsprotokoll wird die Bedeutung des Peer Teachings, des Wissensaustauschs und der Kooperation im praktischen Unterricht unterstützt.
Thomas: Ungesüßter Tee ist nicht besonders süß. LP: Wie wird unser Tee süß? Mit dem? Thomas: Mit Zucker, im Apfelsaft. ((Deutet auf das Tetrackpack Saft)) Julia: Apfelsaft und Tee. LP: Mit Apfelsaft. Der Tee ist vielleicht auch leicht süßlich, aber was geben wir noch hinein in unseren Apfeleisteetee? ((Philipp blickt fragend und suchend auf die Zutaten auf der Arbeitsfläche)) Julia: Sirup? Nein- Thomas: Apfel! LP: Äpfel geben wir hinein. Äpfel sind ja eigentlich? Julia: Sie sind süß. Thomas: Süß. Also das, das, Zucker- Julia: Es gibt süße und saure. (W02_K4_DS2_Video_Kamera 2_Koje 1, Pos. 60-71)	Die LP und die SuS besprechen, wie der Apfeleisteetee süß wird. Thomas und Julia nennen einige der Zutaten als mögliche Süßungsmittel.		2.0 Kontext ↳ LP-IMP 1.0 Urteilsform ↳ SEN-URT	Szene ist nicht explizierbar aufgrund fehlender Anschlussdaten – keine weiteren Kontextdaten verfügbar: Eine weiterführende Explizierung dieser Szene ist nicht möglich, da das vorliegende Datenmaterial keine zusätzlichen Informationen zur Reaktion der Schüler:innen oder zur intendierten Bedeutung der Lehrperson liefert. Weder in der Videoaufnahme noch im Transkript finden sich ergänzende verbale oder nonverbale Hinweise, die eine Interpretation im Sinne der Urteilsbildung erlauben würden.
((Die LP schaut auf die Vorgehensweise eines S)) LP: Na aber er hat schon recht, was er tut. Weil die Becher haben unterschiedliche Farben und wenn er beides in einem weißen Becher anschaut sieht er	S kommt auf die Idee, für den Vergleich der beiden Eistees die gleiche Farbe der Becher zu wählen.	A03_K3_DS2_SuS stehen zur besseren Beurteilung auf	2.0 Kontext ↳ LP-IMP	Die Szene zeigt, dass die LP die Vorgehensweise des Schülers anerkennt und verbal positiv bewertet. Die Schüler:innen

beides gleich, weil er hat einen gelben Becher und einen rosaroten und da könnte es ein bisschen anders ausschauen. Also ist eine ganz geschickte Idee eigentlich, dass er sich das in der gleichen Becherfarbe anschaut. (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2, Pos. 24)				erkennen, dass unterschiedliche Becherfarben die Wahrnehmung beeinflussen können, und passen ihre Vorgehensweise an. Der Screenshot, auf dem einige der SuS aufstehen, um die Getränkeproben von oben zu betrachten, macht sichtbar, dass sie aktiv ihre Wahrnehmung optimieren und Strategien anwenden, um ein genaueres Urteil zu fällen.
LP: Also es empfiehlt etwas oder will jemanden überzeugen, mhm! Was soll Werbung noch machen? ((LP blickt zu den SuS auf der linken Seite)) Also der Elias hat jetzt schon gesagt, Werbung will, dass wir etwas kaufen, aber ist jede Werbung über ein Produkt, das man kaufen kann, oder gibt es auch andere Werbungen, die vielleicht nicht zum Kauf anregen sollen, sondern etwas Anderes bewirken? ((Elias meldet sich wieder und stützt seinen Kopf mit seiner Faust ab)) ((LP blickt zu den anderen SuS)) Manuel: ((Manuel meldet sich)) Also, dass man zum Beispiel für arme Kinder spendet, oder? LP: ((LP antwortet zögerlich)) Ok? Also was wäre da jetzt, also wenn es um Spenden geht, was wäre da der Sinn der Werbung? Manuel: Geld. LP: Also Geld sammeln, ok? Elias ((Elias zeigt auf)): Zum Beispiel gibt es auch Werbung für Spiele, wo man das Spiel zeigt in der Werbung und was es so besonders macht das Spiel und es gibt so Leute, die empfehlen dir eine App, die sollst du installieren, und dir sagen, dass du Geld	S bringt ein Beispiel für die Funktion von Werbung.		2.0 Kontext ↳ LP-IMP 1.0 Urteilsform ↳ EM-SOZ-URT ↳ KON-URT	Szene ist nicht explizierbar aufgrund fehlender Anschlussdaten – keine weiteren Kontextdaten verfügbar: Eine weiterführende Explizierung dieser Szene ist nicht möglich, da das vorliegende Datenmaterial keine zusätzlichen Informationen zur Reaktion der Schüler:innen oder zur intendierten Bedeutung der Lehrperson liefert. Weder in der Videoaufnahme noch im Transkript finden sich ergänzende verbale oder nonverbale Hinweise, die eine Interpretation im Sinne der Urteilsbildung erlauben würden.

damit verdienst, also so eine Werbung für eine App oder ein Spiel. (A03_K3_DS2_Kamera 1_GA u Koje 2, Pos. 31-37)				
LP: Gehört ihr auch - Wer trinkt denn von euch gerne Eistee von euch? ((LP legt Zeigefinger an den Mund, lässt den Blick langsam durch den Raum schweifen. Vier männlich gelesene Schüler heben die Hand. Die weiblich gelesenen Schülerinnen drehen sich zu einem Tisch hinter ihnen.)) LP: Ja. Wir haben auch in der Schule Automaten mit Eistee ohne Zucker. ((LP sieht zum Gruppentisch der Schülerinnen und macht auf Augenhöhe eine waagrechte Geste mit der flachen Hand in deren Richtung.)) LP: Ihr nicht? ((Drei männlich gelesene Schüler haben weiter die Hand oben. Eine Schülerin schüttelt den Kopf.)) LP: [Julian], wenn ich dich fragen darf? ((LP geht zur Tafel, dreht sich mit dem Rücken zur Tafel, liest vor)). LP: Zu viel Zucker, zu viel Koffein und zu teuer - Julian: Ja. LP: Stimmst du dem zu? ((Julian senkt die Hand, verschränkt die Arme.)) Julian: Ja. Es kommt auf den Eistee, darauf an, aber - . Der [Markenname]-Eistee ist okay, ((unv.)). LP: Du? ((Lehrperson deutet mit dem Finger auf den Schüler neben [Julian].)) LP: Na, stimmst du dem zu? Martin: Ja, ja. Nein. LP: Gut. Wer trinkt von euch noch?	LP fragt die SuS nach der Einführung (Story-Telling), ob sie grundsätzlich Eistee mögen. Die LP geht anschließend auf das Storytelling und das abschließende Statement ein, ob sie dies ebenso sehen oder nicht.	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - D01_K2_DS2_Beobachtungsprotokoll_EJ, S. 1: „Schauen was in den Bechern drinnen ist, reagieren aber wenig selbstständig auf die Geschichte. Nur, wenn die Lehrerin konkrete Fragen stellt.“	2.0 Kontext ↳ LP-IMP 1.0 Urteilsform ↳ 1.2 KON-URT	Die Schlüsselszene zum Konsumurteil – ob die Schüler:innen grundsätzlich Eistee kaufen oder mögen würden – zeigt eine Zurückhaltung. Im Transkript äußern die Lernenden ihre Einschätzungen nur nach direkter Aufforderung durch die Lehrperson, kurz und kaum mit einer nachvollziehbaren Begründung. Das Beobachtungsprotokoll expliziert diese Szene dahingehend, dass die Schüler:innen während der Verkostung weder sichtbare Eigeninitiative zur Urteilsbildung noch vertieftes Interesse an den vorbereiteten schriftlichen Materialien oder Thesen zeigen. Stattdessen werden einzelne knappe Antworten erst nach LP-Impulsen gegeben und rasch verstanden. Die Verbindung von Transkript und Beobachtungsprotokoll verdeutlicht, dass die Urteilsäußerungen in dieser Situation stark lehrkraftgesteuert bleiben. Eigenständige Auseinandersetzungen mit dem Produkt oder differenzierte Begründungen sind kaum erkennbar. Dadurch legt das explizierende

((LP nickt mit dem Kopf in Richtung eines Schülers am hinteren Gruppentisch, der die Hand hebt.)) LP: Bitte. Max: Ja ((nickt)). LP: Ja. Findest du, dass zu viel Zucker drin ist? Ist der zu teuer für dich, der Eistee? Max: Nein. LP: Nein. So Preis-Leistung, was kostet so ein Eistee? Ich habe das gar nicht im Kopf. Julian: Siebzig Cent. LP: Nein. Julian: Doch der [Markenname]-Eistee und alle [Markenname]] und alle ((unv.)). LP: ber die Flasche selber, oder die Dose, die kostet schon mehr, oder? Martin: Das sind halt zwei verschiedene. Also es gibt diesen echten, den originalen – ((blickt zu Julian)) LP: Es gibt die Eigenmarke vom [Markennamen] und die Originalen. Gut. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 2)				Material nahe, dass die Entwicklung von eigenständigen Urteilen hier nur in Ansätzen sichtbar wird bzw. hier stark von der Lehrperson gesteuert werden.
LP: So, in jedem Kästchen möchte ich etwas sehen. Und unten schreibt ihr dann hin, welcher euch allgemein besser geschmeckt hat. Rot oder blau. Michael: Nicht <u>so</u> schlecht. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 80-81)	Die Lehrperson fordert die Schüler:innen auf, die Verkostungsergebnisse sorgfältig mit einer Begründung im Verkostungsbogen festzuhalten. Dabei geht sie durch die Klasse und schaut auf die schriftlichen Ergebnisse der Schüler:innen.	Auszug aus den Arbeitsblättern - D01_K2_DS2_Produktverkostung Scans Arbeitsblaetter, S.7: „Produkt 2 ist besser, weil es günstiger ist.“ Auszug aus einer Argumentationswippe - D01K2_DS2_Screenshots Argumentationswippe:	2.0 Kontext ↳ 2.3 M-IMP	In der Verkostungsszene fordert die Lehrperson die Schüler:innen auf, ihre Ergebnisse schriftlich zu begründen und anschließend das bevorzugte Produkt festzuhalten. Während die meisten Lernenden sich in ihren Urteilen auf geschmackliche Kriterien stützen, zeigt ein Schüler eine abweichende Argumentationsweise. Im Transkript äußert er nur knapp „Nicht so

		v.l.n.r. auf der „positiven Seite“: „Gute Verpackung, Lecker, Perfekte Süße“ vs. v.l.n.r. auf der „negativen“ Seite: „Ungesund, Zu sprudelig, zu teuer“		schlecht“ und bleibt damit im mündlichen Austausch vage. Das explizierende Material – der ausgefüllte Verkostungsbogen – macht jedoch sichtbar, dass der Schüler sein Urteil auf eine ökonomische Kategorie stützt: „Produkt 2 ist besser, weil es günstiger ist.“ Damit wird deutlich, dass nicht die sensorische Erfahrung, sondern der auf dem Arbeitsblatt ausgewiesene Preis pro 100 ml das finale Urteil maßgeblich beeinflusst. Das ökonomische Argument wird auch im Screenshot der Argumentationswippe, des Schülers sichtbar. Dieser gewichtet das Argument „Zu teuer“ ganz rechts außen und zeigt durch die Platzierung auf der digitalen Wippe auch, dass dieses Argument für ihn sehr gewichtig ist. Im Zusammenspiel von Transkript, Argumentationswippe und Verkostungsprotokoll wird erkennbar, dass hier ein einzigartiges ökonomisches Urteil formuliert wird, das sich deutlich von den eher geschmacksorientierten Einschätzungen der Mitschüler:innen abhebt. Dieses Beispiel zeigt, wie stark das vorliegende Material (Produktverkostungsbogen mit

				Preisangabe) die Urteilsbildung leiten kann.
LP: Und wann macht ihr da mit? Wann sagt ihr "Ja, das spricht mich jetzt an"? ((LP gestikuliert mit der Hand)) Wie kann ich die Jugendlichen jetzt gewinnen, dass die mich anhören? ((SuS murmeln)) Du willst jetzt unbedingt loswerden, Lukas, dass wir, oder die Jugendlichen an unserer Schule und auch an anderen Schulen, Getränke mit weniger Zucker konsumieren und vor allem mit weniger Koffein, denn das ist ja auch noch drinnen im gekauften Eistee. Wie kannst du das rüberbringen? Es ist dir jetzt ein persönliches Anliegen und die willst jetzt mehrere davon überzeugen. Glaubst du, dass du sie über [Videoplattform] erreichen könntest? Lukas: Ja. ((Lukas nickt)) LP: Ja? Also doch. Würde das doch etwas bringen? Lukas: Ja. ((Lukas nickt)) LP: Wer glaubt das noch? ((Tim zeigt zögerlich auf)) LP: Na zeigt einfach auf oder traut ihr euch nicht? Dann können wir es auch so machen, ihr macht die Augen <u>zu</u> und die glaub, das geht, die zeigen auf, und die anderen <u>nicht</u>. Oder können wir die Meinung teilen, so dass sie alle sehen? ((Die SuS murmeln)) Gut, dann zeigt bitte auf. Wer ist davon überzeugt, dass man das man das mit Social Media, [Videoplattform] oder [Social Media Plattform] machen könnte? ((SuS heben die Hand)) Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, doch die Mehrheit! ((LP streckt die Hand aus und nickt)) Also würde es schon etwas bringen. ((LP geht zum Lehrertisch und schaut auf die Uhr)) Gut, ok, danke. Ich beende jetzt	Die Lehrperson leitet den letzten inhaltlichen und methodischen Punkt ein, bemerkt allerdings schon die Unruhe in der Gruppe. Daher lässt sie die Schüler:innen die Geschichte im Booklet vorlesen. Damit alle bei der Sache bleiben, lässt sie pro Schüler:in je zwei bis drei Sätze lesen und bittet dann randomisiert ein anderes Gruppenmitglied, weiterzulesen. Als sie merkt, dass zur Abschlussfrage niemand mehr mitdiskutieren möchte, schwenkt sie um und stellt eine Frage, die die Schüler:innen in einem Szenario selbst betreffen. Als auch auf diese Fragen nur noch einsilbige Antworten und Urteile fallen, bittet sie die Schüler:innen, die Klasse aufzuräumen und vorzeitig den Unterricht zu beenden.	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - D01_K2_DS2_Beobachtungsprotokoll_EJ, S. 6: „Gruppe wirkt schon sehr unkonzentriert. LK lässt daher die Geschichte von S*S gemeinsam lesen (4 S*S je 2-3 Sätze). LK wiederholt nochmal die Story und münzt sie auf S*S um. ‚Wie würde es euch damit gehen, wenn alle den mit haben, und nur du hast den anderen.‘ Antworten sehr kurz, kein Konter. Lk erkennen dass S*S nicht mehr da sind. Schwenkt um: fragt wie sie Werbung machen würden zum Produkt (nimmt Posts von Argumentationswippe als Beispiel für Post)“	2.0 Urteilsform ↳ 1.2 KON-URT	Die Schlüsselszene markiert den Abschluss der Stunde, in der die Lehrperson versucht, ein Konsumurteil und eine Reflexion über Eistee und Social Media-Werbung anzuregen. Im Transkript wird sichtbar, dass Lukas zwar angesprochen wird und auf die Frage der Lehrkraft knapp reagiert, seine Zustimmung aber nur nonverbal durch Nicken oder mit einsilbigen Antworten („Ja“) ausdrückt. Erst durch wiederholte Nachfrage gelingt es der Lehrperson, auch andere Schüler:innen zur Handzeichen-Abstimmung zu bewegen. Das Beobachtungsprotokoll expliziert die Situation, indem es betont, dass die Gruppe bereits unkonzentriert ist und die Lehrperson deswegen mehrfach die Methode umstellt – von der Leseübung, zur Übertragung in die Lebenswelt der Schüler:innen, bis hin zur Abstimmung mit geschlossenen Augen. Diese Wechsel verdeutlichen den Versuch der Lehrkraft, trotz sinkender Aufmerksamkeit noch ein inhaltliches Urteil zu initiieren. Die Verbindung von Transkript und Beobachtungsprotokoll legt nahe, dass die Schüler:innen zwar

den Unterricht, <u>aber</u>, bevor wir gehen, wird alles noch weggeräumt, ihr trinkt alles aus. (D01_K2_DS2_Video 2_Rueck, Pos. 233-239)				oberflächlich am Urteilsbildungsprozess teilnehmen (Handzeichen, kurze Ja/Nein-Antworten), dabei aber keine eigenständige argumentative Auseinandersetzung erfolgt. Stattdessen bleibt das Geschehen stark lehrkraftgesteuert, die Antworten sind knapp, wenig elaboriert und zeigen eine nachlassende Motivation am Ende der Stunde sowie am Ende des Schultages. Dadurch stützt das explizierende Material die Deutung, dass die Urteilskompetenz der Lernenden in dieser Szene nur auf Impulse reagiert und nicht selbständig entwickelt wird.
Marvin: ((Marvin dreht sich zu Marie um und fragt nach ihrer Meinung)) Welches schmeckt besser? Marie: Blau. Marvin: Wieso? ((Marie zögert)) Lisa: Weil man da die Kohlensäure mehr spürt als da ((Lisa tippt auf die Dosen und vergleicht)) (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 96-98)	Während der Verkostung im Unterricht diskutieren die Schüler:innen ihre Eindrücke zu den Getränkeproben. Lisa begründet ihr bevorzugtes Getränk mit dem Kohlensäuregehalt.	P04_K3_DS2_Video_k1_Klasse Einstieg – Peerurteil – Beschreibung der bildlichen Szene (Memo): Die Szene zeigt, wie sich einer der männlich gelesenen Schüler aus der ersten Bankreihe zu den zwei weiblich gelesenen Schülerinnen aus der zweiten Bankreihe umdreht und nach ihrem Urteil fragt. Auszug aus den Verkostungsprotokollen:	2.0 Kontext ↳ 2.2 SuS-IMP	Durch den Schüler:innenimpuls entsteht ein kurzer Peer-Austausch, in dem Urteile selbständig angestoßen und sensorisch begründet werden. Das Beobachtungsprotokoll und die schriftlichen Verkostungsprotokolle explizieren und stützen diese Szene, indem sie zeigen, dass die Schüler:innen eigeninitiativ Geschmacksurteile entwickeln und ihre Argumente sowohl verbal als auch schriftlich auf Kohlensäure als zentrales Kriterium beziehen.

		P04_K3_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 5: „Ich finden den Name der Eisteemarke besser, weil ich Sprudel mag und man den Sprudel bei dem Name der Eisteemarke nicht wirklich spürt.“ Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - P04_K3_DS2 Beobachtungsprotokoll SH, S. 2: ☒ selbstständig „unterhalten sich über den Geschmack“		
LP: Wer von euch ist für eine Einschränkung von Werbung? ((LP fragt ins Plenum)) Anton: Auf jeden Fall! ((Anton hebt die Hand)) ((Lisa hebt kurz die Hand, senkt sie aber gleich wieder)) LP: Hast du auch ein Beispiel, welche Werbung du nicht sehen möchtest? Anton: Alle, das stört beim [Name einer Videoplattform]-Schauen. ((Anton schaut dabei auf den Muffin und steckt ihn sich nach der Antwort in den Mund)) Lisa: Ahm! ((Lisa hebt die Hand, mit dem Stift in der Hand und streicht sich mit der anderen Hand unter	Die Lehrperson fragt ins Plenum, wer aus der Gruppe einer Beschränkung von Werbung zustimmt. Eine weiblich gelesene Schülerin aus der zweiten Bankreihe zeigt eine impulsive und schnelle Reaktion auf die Frage der Lehrperson, indem sie intensiv mit dem Kopf nickt und ihren Mund zu einem Lächeln verzieht. Eine verbale Äußerung teilt sie	P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse_2Phase P04_K3_DS2_moralisches Urteil nonverbal: „Eine weiblich gelesene Schülerin mit blauem Sweater und weißer Aufschrift sitzt in Blickrichtung zur Lehrperson. Während diese fragt bzw. feststellt, ob	1.0 Urteilsform ↳ 1.2 KON-URT ↳ 1.3 MOR-URT ↳ 1.6 EM-SOZ-URT	Die Zusammenschau der Materialien legt nahe, dass die Schülerin in dieser Szene ein moralisches Urteil gefällt hat, ohne es in Worten zu äußern. Ihre nonverbalen Signale im Unterrichtsverlauf sowie ihre spätere Positionierung in der Argumentationswippe explizieren und stützen diese Interpretation. Damit zeigt sich ein exemplarisches Beispiel für ein implizit gebildetes moralisches Urteil, das erst durch die ergänzenden Daten (nonverbale

dem Auge)) Ich will keine Werbung, die immer kommt, wenn etwas Spannendes kommt, das nervt mich ((schüttelt dabei den Kopf, macht einen genervten Gesichtsausdruck)) Simon: ((antwortet im Hintergrund)) ja das stimmt wirklich! Genau, wenn etwas Spannendes passiert kommt einfach Werbung. LP: Ja aber liegt das daran, dass ihr keine Werbung haben wollt, weil sie nervig ist, oder, weil ihr den Inhalt von der Werbung nicht - ((LP wird von Lisa unterbrochen, sie spricht dazwischen)) ((Jonas hebt die Hand und wird von der LP drangenommen)) Jonas: Also ich mag das ((senkt die Hand)) nicht so, von der Apotheke die Werbung. LP: Apothekenwerbung? Jonas: Ja das mit [Name eines Entspannungsmittels] und so ((SuS der ersten Reihe beginnen zu tratschen darüber)), ich mag das nicht ((Jonas grinst)) (unv.) schlaf da nicht mit [Name eines Entspannungsmittels] ein ((Grinst und schüttelt verlegen den Kopf)). ((Katrin reicht Emilia ihr leeres Glas und deutet an, dass sie ihr nochmals Eistee nachschenken soll)). (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse 2 Phase, Pos. 35-43)	aber nicht mit, obwohl sie den Impuls hätte. Dafür antworten männlich gelesene Schüler, dass sie manche Werbungen nicht sehen wollen in gewissen Situationen. Darüber entbrennt ein Gespräch über „nervende“ Werbungen.	junge Menschen vor dem Einfluss von Werbung auf Social Media geschützt werden sollten, beginnt die Schülerin deutlich zu nicken. Die Nickbewegung ist betont und mehrfach wiederholt. Gleichzeitig lacht sie kurz und schaut in Richtung der Lehrperson. Es erfolgt keine verbale Äußerung von Seiten der Schülerin.“ Auszug aus der Argumentationswippe - P04_K3_DS2_Foto_Argumentationswippe_G2: „Werbung verspricht oft, dass Essen uns ‚stark‘ oder ‚cool‘ macht. Weniger Werbung heißt weniger falsche Versprechen.“ „Ohne viele Werbungen sehen wir auch andere, gesunde Lebensmittel, die uns guttun.“ – diese beiden vorformulierten Argumente wurden von der Gruppe in der die weiblich gelesene Schülerin mitarbeitete als sehr gewichtig eingestuft		Beobachtung + methodische Erhebung) sichtbar wird.

		und als Contra-Argument (Stufe 3) platziert.		
Katrin: ((Katrin unterhält sich mit Marie über die Verpackungen)) Sollen wir jetzt die Verpackungen anschauen und entscheiden, welche schöner ist, oder? Marie: ((Marie betrachtet die Dosen genau)) In beiden ist gleich viel drinnen. In beiden ist gleich viel drinnen, das hier ist dicker. Da ist gleich viel drinnen. Katrin: Aaaaah! ((Katrin sieht verblüfft drein)) (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 57-59)	Die Schüler:innen sind dabei den Verkostungsbogen durcharbeiten und sehen sich nach und nach die Elemente der Verkostung an, die sie zu bewerten haben. Ein Zweierteam von zwei weiblich gelesenen Schülerinnen untersucht dabei die Verpackung (Dosen) der Produkte und ist verwundert, dass trotz unterschiedlicher Form gleich viel Inhalt in den Dosen ist.	P04_K3_DS2_Video_k1_Einstieg-Überraschung: „Die weiblich gelesene Schülerin auf der rechten Seite ist sichtlich erstaunt (Augen aufgerissen) als ihr ihre Kollegin auf der Verpackung die Füllmenge der Dosen zeigt und trotz unterschiedlicher Form gleich viel Flüssigkeit im Produkt ist.“ Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - P04_K3_DS2_Beobachtungsprotokoll SH, S. 2: ☒ selbstständig, vergleichen „vor allem mit den Sitznachbar*in“ Auszug aus den Verkostungsprotokollen - P04_K3_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 1: „Die Verpackung vom Blauen schaut schön aus.“	1.0 Urteilsform ↳ 1.4 ÄST-URT	Im Zusammenspiel von Transkript, Screenshot, Beobachtungs- und Verkostungsprotokoll wird sichtbar, dass hier ein ästhetisches Urteil auch über die Verpackung der Getränke – die Dose – gefällt wird. Die Schüler:innen beziehen sich neben dem Geschmack, auch auf visuelle und haptische Eindrücke der Dose. Die Überraschung über die gleiche Füllmenge bei unterschiedlicher Form der Dosen und die Zuschreibung „schön“ in den schriftlichen Urteilen zeigen, dass Verpackung als eigenständiges Bewertungskriterium in die Urteilsbildung einfließt. Damit handelt es sich um ein exemplarisches Beispiel für ein ästhetisches Konsumurteil, das selbständig aus der Interaktion der Lernenden heraus entsteht.

		P04_K3_DS2_Verkostungsprotokolle, S. 11: „Das blaue ist für mich besser, weil die Verpackung schön ist.“		
Marie ((Marie begutachtet die Inhaltsstoffe auf der Dose und beginnt vorzulesen)): Fructose, schwarzer Tee-Extrakt, Pfirsich, Zitrus, Pfirsichkonzentrat, Säuerungsmittel, Zitronensäure, Apfelsaft,- Katrin ((Katrin stellt die Dosen nebeneinander)): Das ist dasselbe! Marie: Warte, das hier ist vegan und das hier nicht. Echt. Das hier ist nicht vegan? ((Marie dreht sich zu Lena um und erklärt ihr ebenfalls den Unterschied)) ((Lena zuckt unbeeindruckt mit den Schultern)) (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstieg, Pos. 84-86)	Die Schüler:innen sind dabei, den Verkostungsbogen durchzuarbeiten und sehen sich nach und nach die Elemente der Verkostung an, die sie zu bewerten haben. Ein Zweierteam von zwei weiblich gelesenen Schülerinnen untersucht dabei die Verpackung (Dosen) der Produkte und ist verwundert, dass ein Produkt als vegan gekennzeichnet ist, das andere aber nicht.	P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse Einstiege – Egal: „Die weiblich gelesene Schülerin in der zweiten Bankreihe in der Mitte zieht die weitere Kleingruppe, teilt ihr verbales Urteil - ein Produkt sei vegan, das andere nicht, seltsam - mit ein. Die weiblich gelesene Schülerin zu ihrer linken verzieht die untere Lippe nach oben und ihre Schultern hoch zu den Ohren. Es deutet darauf hin, dass ihr diese Information über das Produkt egal sei.“	1.0 Urteilsform ↳ 1.5 ERN-URT ↳ 1.6 EM-SOZ-URT	Das Zusammenspiel der Materialien verdeutlicht, dass die Schülerinnen eigenständig auf der Ebene der Produktkennzeichnung urteilen. Marie entwickelt ein implizit ethisch-ökologisches Urteil, indem sie Vegan/Non-Vegan als relevante Differenz herausstellt und diese aktiv in die Kleingruppe kommuniziert. Gleichzeitig macht die nonverbale Reaktion von Lena sichtbar, dass dieses Kriterium für sie persönlich keine Bedeutung hat. Dadurch wird ein Spannungsfeld unterschiedlicher Werthaltungen deutlich: Während ein Teil der Gruppe die Information ernsthaft aufgreift, reagieren andere mit Desinteresse. Das explizierende Material zeigt somit, dass in dieser Szene unterschiedliche Dimensionen der Urteilskompetenz (ethisch, ökologisch vs. egalitär) sichtbar werden.
LP: Nein, das ist das Argument für die Werbebeschränkung ((LP greift ein und erklärt nochmals die Bedeutung der Wippe, sie deutet auf	Die Schüler:innen werden gebeten, sich in Kleingruppen mit der Methode der	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - P04_K3_DS2_Beobachtungs	2.0 Kontext ↳ 2.1 LP-IMP	Die Zusammenschau legt nahe, dass das Zurückbleiben von Schüler:innenurteilen in dieser Szene

die zwei Seiten)) Zum Beispiel, da steht, wenn man nicht mehr so viel Werbung sehen würde, dann würde man sich auch auf andere Sachen konzentrieren können, so in der Art. Das wäre ein Argument für Werbebeschränkung. Und je nachdem, wie wichtig ihr das findet, ordnet ihr das an. Marie: Ähm, ja, das mach du ((Marie gibt das Argument an Julia weiter)). ((Julia positioniert das Argument auf der Wippe und sieht zur LP auf)) Julia: Ist das gut? Anna: Das ist jetzt aber für Werbeabschaffung. (P04_K3_DS2_Video_K3_Klasse_2 Phase, Pos. 51-56)	Argumentationswippe auseinanderzusetzen. Dabei wird ihnen von der LP einzeln erklärt, was sie zur Bearbeitung der Aufgabe zu tun haben. Die Lehrperson merkt jedoch, dass dies von den Schüler:innen nur noch halbherzig absolviert wird und regt sie mit Fragen an, sich mit dem Thema (Werbebeschränkung) noch einmal auseinanderzusetzen.	protokoll_SH, S. 3: ☒ äußern Verwirrung/Unsicherheit = noch etwas aufgewühlt von der Zubereitung & Verkostung“ ☒ zeigen Desinteresse/Abwesenheit = „was z tun ist“		weniger als Defizit der Lernenden zu interpretieren ist, sondern vielmehr als Folge einer methodischen Überforderung. Die Kombination aus hoher Komplexität, knapper Zeit und der noch anhaltenden Unruhe aus der Verkostung führte dazu, dass die Schüler:innen kaum zu eigenständigen Urteilsäußerungen gelangten.
LP: Es geht gar nicht darum, ob es stimmt oder nicht, sondern wie wichtig es für dich ist. Julian: Nein für uns ist es, für uns ist es ja- Na es fühlt sich wie Kontra an, das ist das Gefühl so ((Julian deutet dabei mit der Hand zu seiner Brust)) (P04_K3_DS2_Video_K3_Klasse_2 Phase, Pos. 17-18)	Die Schüler:innen bearbeiten in Kleingruppen die Argumente und arrangieren diese auf dem Poster – der Wippe.		1.0 Kontext ↳ 1.6 EM-SOZ-URT	Szene ist nicht explizierbar aufgrund fehlender Anschlussdaten – keine weiteren Kontextdaten verfügbar: Eine weiterführende Explizierung dieser Szene ist nicht möglich, da das vorliegende Datenmaterial keine zusätzlichen Informationen zur Reaktion der Schüler:innen oder zur intendierten Bedeutung der Lehrperson liefert. Weder in der Videoaufnahme noch im Transkript finden sich ergänzende verbale oder nonverbale Hinweise, die eine Interpretation im Sinne der Urteilsbildung erlauben würden.

LP: Schmeckt euch der Eistee? ((LP stellt die Frage ins Plenum)) Anton: Mhm ((Anton nickt zustimmend)) ((Drei weiblich gelesene SuS in der zweiten Reihe nicken ebenfalls)) Simon: Ja, geht so. Katrin: Sehr sauer. LP: Besser als der, den ihr verkostet habt vorher? Katrin: Ja. Anton: Auf jeden Fall! (P04_K3_DS2_Video_K1_Klasse 2 Phase, Pos. 26-33)	Nach der fachpraktischen Zubereitung des selbstgemachten Eistees kehren die Schüler:innen in die vorbereitete Klasse an ihre Plätze an den Tischen zurück. Dort verkosten sie nach und nach den selbstgemachten Eistee. Um das Kommen und Gehen zu überbrücken, stellt die Lehrperson eine Frage an die Schüler:innen, ob der Eistee ihnen schmecke. Dies bejahen sie im Chor.	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll - P04_K3_DS2_Beobachtungsprotokoll_SH, S. 3: ☒ bewerten die Vorbereitung, Zubereitung oder das fertige Produkt: „‘riecht nach Punsch‘, ‚sieht gut aus‘, fertiges Produkt im Topf, ‚nicht süß genug‘“	1.0 Urteilsform ↳ 1.6 SEN-URT	Die Zusammenschau verdeutlicht, dass die Urteilsbildung in dieser Szene eindeutig sensorisch geprägt ist: Geschmack (sauer, nicht süß genug), Geruch (nach Punsch) und Aussehen (sieht gut aus). Die Äußerungen sind überwiegend knapp und spontan, stützen sich aber konsistent auf Wahrnehmungskriterien. Damit bildet die Szene ein typisches Beispiel für sensorische Konsumurteile, die sowohl im Transkript als auch im Beobachtungsprotokoll sichtbar werden.