

Susanne Obermoser, Jaqueline Pittino, Carina Gimpl & Ursula Buchner

## **Zur Explikation fachdidaktischen Wissens im Lernfeld Ernährung: eine Analyse von Studienaufgaben**

Eine Sammlung von Studienaufgaben zur Professionsentwicklung Studierender im Lehramt Ernährung wurde inhaltsanalytisch dahingehend untersucht, welchen Kategorien des Professionswissens in Fachdidaktik Ernährung sie potentiell zuarbeiten.

**Schlüsselwörter:** Inhaltsanalyse, Studienaufgaben, Kategorien des Professionswissens

### **Explication of Pedagogical Content Knowledge in Nutritional Education: An Analysis of Study Material**

Study tasks are intended to support the professional development of students in the nutrition teaching profession. These were analysed in terms of content to determine which categories of professional knowledge they potentially contribute to.

**Keywords:** content analysis, study tasks, categories of pedagogical content knowledge

---

## **1 Das Anliegen der Analyse**

Fachdidaktische Kompetenzen umfassen vielseitige Komponenten, wie bspw. konzeptionelles Denken und situativ angemessenes Handeln in den Tätigkeitsfeldern des Berufs Lehrerin und Lehrer sowie eine theoriengeleitete Reflexion dieses Wissens und Könnens über kollegiales und berufsbegleitendes Lernen. Neben diesen allgemeinen, für alle Fächer relevanten Komponenten fachdidaktischer Kompetenzen ist dabei die Wahrnehmung von Spezifika, die eine eigenständige Fachdidaktik im Lehramtsstudium Ernährung auch begründen, von hochschuldidaktischem Interesse und Gegenstand kritisch-kollegialer Diskurse.

Das Studienbuch Fachdidaktik Ernährung (Angele et al., 2021) bietet über Studienaufgaben vielfältige Anregungen für die Aneignung, Vertiefung und Reflexion fachdidaktischer Inhalte in den unterschiedlichen Phasen der Professionsentwicklung. Die in diesem Beitrag vorgestellte Analyse der, dem Studienbuch angefügten Sammlung von Studienaufgaben beschränkt sich auf die Explikation fachdidaktischen Wissens (*pedagogical content knowledge, PCK*) als einem ersten Schritt für weiterführende Studien zum PCK Ernährung. Dazu zählen bspw. die Überprüfung der Vollständigkeit der gefundenen Kategorien des Professionswissens durch einen

## | Fachdidaktisches Wissen (PCK)

Ableich mit anderen Textmaterialien (z. B. Curricula der Fachdidaktik Ernährung) sowie eine theoriegeleitete Reflexion (siehe Beitrag „Mehrebenenmodell“ in dieser Ausgabe). Die Analyse der Studienaufgaben ist eine Grundlage für weiterführende Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten dahingehend, welche *Facetten fachdidaktischer Kompetenzen* für qualitativ vollen Fachunterricht als relevant erachtet werden und daher im Rahmen der hochschuldidaktischen Lehr- und Ausbildungspraxis im Studienfach Ernährung angebahnt werden soll(t)en.

## 2 Zum methodischen Vorgehen

Insgesamt liegen 192 Studienaufgaben im Grundlagenwerk vor, die im Anschluss an die jeweiligen Kapitel, über QR-Codes als e-Anhang des Studienbuchs Fachdidaktik Ernährung (Angele et al., 2021), abrufbar sind. Um herauszufinden, welche *Kategorien des Professionswissens* das Studienmaterial anspricht, wurde dieses einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Döring & Bortz, 2016, S. 602): Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine systematische Analyse von Textmaterial (hier: Studienaufgaben) über die Zerlegung der Texte in Kategorien, wobei in der Art der Kategorienentwicklung zwischen induktiver und deduktiver qualitativer Inhaltsanalyse unterschieden wird (Schneijderberg et al., 2022).

Paraphrasen (Codes), die Inhalte des Studienmaterials in sinngemäßen Ankerwörtern auf höherer Abstraktionsebene wiedergeben, wurden *induktiv* – also in einem möglichst offenen, ersten Codierprozess – gewonnen. Bei der Verdichtung der Codes zu Kategorien höherer Ordnung wurde im Sinne eines *deduktiven* Vorgehens auf Konzepte zur inhaltlichen Katalogisierung des Professionswissen allgemein- und fachdidaktischer Natur zurückgegriffen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011; Altrichter et al., 2012; Neuweg, 2014; Terhart et al., 2014; Bayrhuber et al., 2017; KMK, 2019a, 2019b; Rothgangel et al., 2021; Schlegel-Matthies & Wespi, 2020; Reinhardt et al., 2021). Hierbei ist zu betonen, dass das Anliegen der Analyse in der Identifikation von Elementen fachdidaktischen Professionswissens in den vorliegenden Studienaufgaben lag und nicht in der Beurteilung des Studienmaterials. Das Ziel der qualitativen Analyse – das Offenlegen und damit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Kategorienbildung (Schneijderberg et al., 2022) – hatte Vorrang vor einer quantitativen Auswertung, weshalb in der weiteren Beschreibung der Kategorien in Kapitel 3 auch nicht weiter auf Häufigkeiten eingegangen wird.

Mit Hilfe der Software MAXQDA (2021) konnten die Zuordnungen der Codes zu Fundstellen in den Studienaufgaben (Textmaterial) in mehreren Durchgängen geprüft und ggf. revidiert werden. Um die Ermittlung von Häufigkeiten (Abbildung 1) durch thematische Variationen innerhalb einer Studienaufgabe nicht zu verfälschen, wurde auf Einmalcodierungen geachtet. Mehrfachcodes wurden nur dann vergeben, wenn multiple Kompetenzaspekte innerhalb einer Studienaufgabe ange-

sprochen werden: Somit ist die Summe der Häufigkeiten der Funde in Abbildung 1 nicht gleich der Summe der Studienaufgaben.

Die Autorinnen codierten getrennt voneinander in zwei unabhängigen Arbeitsteams, um die Ergebnisse der Codierung vergleichen zu können. Latente Merkmale des Textmaterials sind nur interpretativ zugänglich und begründen auch die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Methode: Inwieweit die Betrachtung von Oberflächenmerkmalen (z. B. Schlüsselbegriffe, Inhalte) oder von Tiefenstrukturen, wie sie als kognitive Aktivitäten bei der Aufgabenbearbeitung über transitive Verben (Operatoren) zum Ausdruck gebracht werden, bedeutsamer sei, war Gegenstand zahlreicher Diskussionen innerhalb der Arbeitsteams.

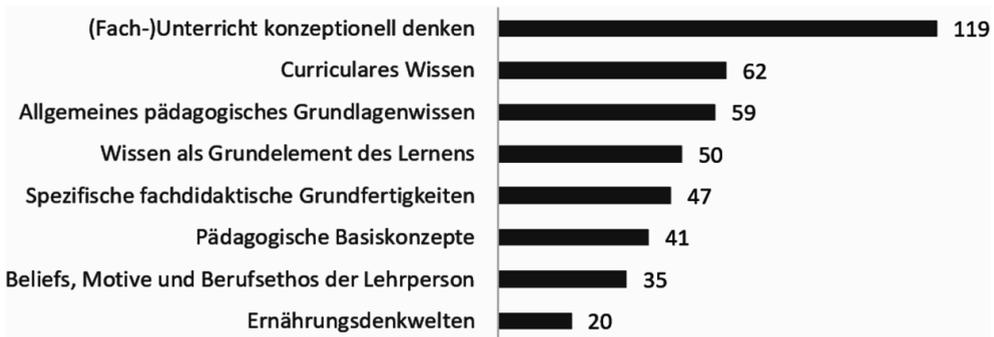


Abb. 1 Quantitative Auswertung der Codierung (absolute Häufigkeiten) (Quelle: eigene Darstellung)

### 3 Ergebnisse: Kategorien des Professionswissens

Aus der Zuordnung der Paraphrasen zu Einheiten größerer Ordnung (Codes und Subcodes) und ihrer Verdichtung in mehreren Durchgängen kristallisierten sich insgesamt acht *Kategorien* des Professionswissens heraus (Abbildung 1). Die **Subcodes** werden im folgenden Text fett gedruckt, *Kategorien* kursiv ausgewiesen. Aus Platzgründen wird an dieser Stelle auf eine literaturgestützte Begründung der Kategorienbildung verzichtet (Bezugsliteratur siehe Kap. 2).

#### 3.1 Kategorie: Fachunterricht konzeptionell denken

Der Kategorie *Fachunterricht konzeptionell denken* wurden jene Studienaufgaben zugeordnet, in denen folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten gefragt sind:

- **Paradigmen und Perspektiven/Modi** wahrnehmen und mentale Werkzeuge erkennen, die für eine multimodale Erschließung des Lernfelds Ernährung zum Einsatz kommen

## | Fachdidaktisches Wissen (PCK)

- **Fachspezifische Kompetenzen** identifizieren (ernährungskompetentes Handeln in sozialen Situationen, also die fachliche Interpretation von Ernährungskompetenz erweitert um personale, soziale, methodische und kommunikative Kompetenzen)
- **Schlüsselprobleme** (aus definierten Schnittstellen) und **Reflexionskategorien** für das Lernen im Lernfeld Ernährung formulieren
- **Unterricht** beobachten
- **Fachunterricht** zu diversen Lernwegen **planen, analysieren** (Rahmenbedingungen, Interaktionsprozesse, Ergebnisse) und **begründen**
- **Lernwirksamkeit** erfassen/messen
- **Adäquate Fachsprache** anwenden (inklusive Wechsel der Sprachebenen)

Items, die allgemein didaktischer Natur sind, also bspw. der Heterogenität der Lerngruppen mit Differenzierung und Individualisierung zu begegnen, wurden als *fachdidaktische Grundfertigkeit* (Kategorie 3.5) erkannt.

### 3.2 Kategorie: Curriculares Wissen

Studienaufgaben, die bspw. eine Auseinandersetzung mit (Fach)Lehrplänen, Referenzrahmen sowie Lehr-Lern-Materialien (fettgedruckte Subcodes) anregen, wurden der Kategorie *Curriculares Wissen* zugeordnet.

Curricula und Lehrpläne legen den Gegenstandsbereich dar und begründen die Auswahl und Ordnung der Lehrinhalte vor dem Hintergrund der Lern- und Entwicklungspotentiale der Lernenden („Learning Outcomes“). Curriculare Konzepte wurden im Zuge der Neuorientierung der Lehrpläne am Begriff Kompetenz von unterschiedlichen Interessensgruppen als **Referenzrahmen** formuliert, die dem fachspezifischen Lernen im Fachunterricht Ernährung eine Richtung weisen (sollen).

Die Bestimmung des Gegenstandsbereichs und die Ziele des Lernens im Fachunterricht sind abhängig vom Bildungsziel der Schule. Rechtlich verbindliche Kenntnisse zum professionellen Handeln in den unterschiedlichen Schulformen, Schulstufen und Fächerverbänden werden aus **Lehrplan-Analysen** gewonnen. Studienaufgaben dieser Kategorie regen zudem an, sich sowohl mit den **allgemeinen Schul- und Bildungstheorien** (Auseinandersetzung mit dem Schul- und Bildungsziel der unterschiedlichen Schularten) als auch mit den Bestimmungsstücken der **Fachlehrpläne** (z. B. Definition des Gegenstandsbereichs, Ziele des Lernens im Fach) auseinanderzusetzen. Darüber hinaus werden über eine **Analyse von Lehr-Lern-Materialien** für diverse Zielgruppen – auch solchen, die zum Unterschied zu Schulbüchern keiner Approbation unterliegen – curriculare Konzepte hinterfragt.

### 3.3 Kategorie: Allgemeines Pädagogisches Grundlagenwissen

Als *allgemeines pädagogisches Grundlagenwissen* wurde das Wissen und Können in den Handlungsfeldern Unterrichten, Erziehen, Beraten, Administrieren, Beurteilen und Innovieren identifiziert – mit den je spezifischen Anforderungen bzw. Handlungsprinzipien für Allgemeinbildung/Berufliche Bildung, die die Gesellschaft an die Schule und an den Fachunterricht stellt (Qualifikation, Selektion, Allokation). Studienaufgaben, die sich mit allgemein pädagogischem Grundlagenwissen auseinandersetzen, regen zur **Wissenschaftlichkeit im Umgang mit Wissen** an und fördern zudem die Fähigkeit und Bereitschaft, **Methoden fachspezifisch zu adaptieren**.

**Pädagogische Handlungsfelder identifizieren** (das Handeln in Situationen als professionelle Aktivitäten erkennen, planen und gestalten) und **Beurteilen** (allgemeindidaktische, allgemein didaktische Aspekte des Diagnostizierens einer Lernsituation und Gütekriterien für die Beurteilung im Fach) sind zwei weitere Aspekte, die der Kategorie „generisches pädagogisches Wissen und Können“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 485) zugerechnet wurden und in jedem Fachunterricht von Relevanz sind.

### 3.4 Kategorie: Wissen als Grundelement des Lernens

Mit Blick auf das fachspezifische Lernen sind grundlegende Kenntnisse über die Arten und Merkmale von *Wissen als Grundelement des Lernens* im Fach unumgänglich. Dieser Kategorie wurden jene Studienaufgaben zugeordnet, die sich mit folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten befassen:

- **Wissenskategorien** kennen und unterscheiden, wie bspw. Herkunft, Bewusstseinsgrad, Repräsentationsformen, Aussagegehalte usw. erkennen und auf entsprechende Realvollzüge des Lernens schließen
- **Repräsentationsformen** kennen, also bspw. Konzepte, mentale Modelle, Denk- und Handlungsstrukturen
- **Wissen modellieren** (Wissenselemente auswählen, darstellen, veranschaulichen) und so Sachverhalte auf eine, dem Verstehen der Lernenden angemessene Art visualisieren

Mit der Klärung des Verständnisses von *Wissen als Grundelement des Lernens* werden auch die im **Theorie-Praxis-Diskurs** angesprochenen unterschiedlichen Erwartungen an Fachunterricht reflektiert.

Baumert und Kunter (2006, S. 490) weisen darauf hin, dass in der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung der Qualität des Fachwissens (*Content Knowledge, CK*) vielfach zu wenig Augenmerk geschenkt wird: „Das Fach bestimmt bis in Einzelheiten hinein die Textur des Unterrichts“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 492). Daher

## | Fachdidaktisches Wissen (PCK)

wurden in diese Kategorie auch Studienaufgaben aufgenommen, in denen es um fachliche Klärungen **zentraler fachlicher Konzepte und Basiskonzepte** aus den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Domänen im Lernfeld Ernährung geht.

### 3.5 Kategorie: Spezifische fachdidaktische Grundfertigkeiten

Dieser Kategorie wurden jene Studienaufgaben zugeordnet, die sich mit den fachspezifischen Anforderungen bezogen auf das Lernen in Ernährung befassen – „Wer soll was, wie, warum, wozu und womit lernen?“ (**fachdidaktische W-Fragen identifizieren**). Studienaufgaben aus dieser Kategorie regen an, von den vielzähligen allgemeindidaktischen Prinzipien die von Angele et al. (2021, Kap. 7.1.3) gewählten vier **fachdidaktischen Prinzipien** zu argumentieren bzw. zu begründen und ihre Bedeutsamkeit für das fachliche Lernen zu erkennen: Wissenschaftsorientierung, Subjektorientierung, Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung.

*Spezifische fachdidaktische Grundfertigkeiten* werden von jenen untersuchten Studienaufgaben angesprochen, die sich mit der Planung und **Administration des fachpraktischen Unterrichts** für eine definierte Fachpraxis befassen: von der Planung der Arbeitsorganisation bis zur Begleitung und Moderation, sowie das dafür benötigte administrative Wissen und Können über das Lernen in Fachräumen, materielle Ressourcen und deren Verwaltung.

Auch in den beruflichen Handlungsfeldern Innovieren, Beraten und Erziehen werden *spezifische fachdidaktische Grundfertigkeiten* angesprochen: Studienaufgaben zum **Handlungsfeld Innovieren** im Verständnis von Schulentwicklung (Angele et al., 2021, S. 367) befassen sich mit der Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für informelles Esskultur-Lernen im Setting Schule. Damit rückt der gelingende Vollzug einer gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Ernährungspraxis im Rahmen der Gemeinschaftsverpflegung in den Fokus. Studienaufgaben, die sich mit dem informellen Lernen in Ernährung auseinandersetzen, befassen sich mit den Hintergründen, Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Ziele bzw. Anliegen von Ernährungserziehung und Fachunterricht Ernährung. Interventionen im **Handlungsfeld Unterrichten, Erziehen und Beraten** bedürfen eines bewussten, ethisch reflektierten Umgangs mit Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen sowie mit Instrumenten der Verhaltenskontrolle.

Zu den *spezifischen fachdidaktischen Grundfertigkeiten* zählt auch die **fachsprachliche Kommunikation**, z. B. der bewusste Einsatz von Stilmitteln oder Metaphern. Diese wird als fachdidaktische Kompetenz abgegrenzt von dem fachsprachlichen Verständnis in Kategorie 3.1, die *Fachsprache* adäquat dem konzeptionellen Verständnis von Fachunterricht entsprechend zu *denken*.

### 3.6 Kategorie: Pädagogische Basiskonzepte

Die untersuchten Studienaufgaben, die sich mit **Theorien des Lernens** und Theorien der Entwicklung der Persönlichkeit befassen, öffnen den Blick auf die Vielfalt möglicher Wirkungszusammenhänge, die Lernen im Lernfeld Ernährung entfaltet. Hierzu zählt auch die Auseinandersetzung mit **Menschenbildern**, die ihrerseits wiederum in die Formulierung allgemeindidaktischer, fächerübergreifender Grundsätze einer Lernförderung durch Differenzierung und Individualisierung in heterogenen Lerngruppen einfließen. Diese Theorien des Lernens sowie darauf basierende Hypothesen zur Wirksamkeit von Lernsettings wurden als *pädagogische Basiskonzepte* identifiziert. Ebenso wurden Studienaufgaben dieser Kategorie zugeordnet, die (**allgemeine, überfachliche**) **Lehrstrategien** thematisieren, wie bspw. Methoden des Feedbacks, Scaffolding (Cognitive-Apprenticeship-Ansatz) oder sprachsensibler Unterricht und sprachförderliche Lernaktivitäten in analoger und digitaler Form.

Auch die grundsätzliche Kenntnis, wie **fächerübergreifende Kompetenzen** (z. B. Gesundheitskompetenz, Gestaltungskompetenz, Soziales Lernen, Ethisches Lernen) operationalisiert werden, wurde der Kategorie *pädagogische Basiskonzepte* zugeordnet – als fächerübergreifende Prinzipien sollen diese in jedem Fachunterricht, auch mit fachspezifischen Charakteristika, verwirklicht werden.

### 3.7 Kategorie: Beliefs, Motive und Berufsethos der Lehrperson

Der (**selbst-)**reflexive Umgang mit den eigenen subjektiven Theorien ist ein Merkmal professionellen Handelns und steht im Mittelpunkt der Studienaufgaben der Kategorie *Beliefs, Motive und Berufsethos der Lehrperson*.

Eine Berufsethik, wie sie auch in den pädagogischen Leitbildern der Schule zum Ausdruck gebracht wird, hat eine wichtige Orientierungsfunktion. **Haltungen (berufsethische Werte)** und Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Engagement bzw. Enthusiasmus spielen im Beruf der Lehrperson eine bedeutsame Rolle – wie Forschungen zu Gesundheit und Resilienz von Lehrpersonen aufzeigen.

Beliefs umfassen Annahmen über die Wirksamkeit von Lernen im Setting sowie von Theorie- und Praxisunterricht und pädagogische Grundüberzeugungen bezogen auf den Umgang mit Lernenden bzw. die eigene Aufgabe als Lehrperson. Epistemologische Überzeugungen, also Vorstellungen und subjektive Theorien, die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb im Fach entwickeln, wurden als **subjektive Lerntheorien** und **subjektive Lehrtheorien** codiert. Glaubenssätze für ‚gutes‘ oder ‚richtiges‘ Lernen bzw. ‚gutes‘ Lehren im Fachunterricht Ernährung zeichnen sich durch starke Wirksamkeitsüberzeugungen aus, ohne empirisch belegt werden zu können. Auch Studienaufgaben, die anregen, sich mit den persönlichen Meinungen zur Rolle von Schule bzw. der Aufgabe des Fachunterrichts auseinanderzusetzen (**subjektive Bildungstheorien**) wurden dieser Kategorie zugeordnet –

## | Fachdidaktisches Wissen (PCK)

in Abgrenzung zur Kategorie 3.2 *Curriculares Wissen*, die die Auseinandersetzung mit Schul- und Bildungstheorien der einschlägigen fachwissenschaftlichen Literatur bzw. der einschlägigen Rechtsverordnungen anspricht.

### 3.8 Kategorie: Ernährungsdenkwelten

In Abgrenzung zu den Studienaufgaben, die sich mit Beliefs der Lehrperson, berufsethischen Motiven und allgemeinen subjektiven pädagogischen Konzepten des Lehrens und Lernens im Lernfeld Ernährung befassen, wurden in dieser achten Kategorie *Denkwelten zu Ernährung und Essen* zusammengefasst.

Beim Denken eines Sachverhalts in **Basiskonzepten** (Angele et al., 2021, S. 173) oder in den beispielhaften **zentralen inhaltlichen Konzepten** (Angele et al., 2021, S. 172) geht es im Unterschied zum fachlichen Wissen der Lehrperson (vgl. Kategorie 3.4) um das Wissen und Verstehen der Wirklichkeitskonstruktionen der Zielgruppe. Studienaufgaben aus der Kategorie *Ernährungsdenkwelten* regen daher an, **fachliche Präkonzepte** (der Lernenden) zu **erheben** und ein Bewusstsein zu entwickeln, dass ‚lebenslange‘ Lernerfahrungen im Lernfeld Ernährung als Vorwissen mitbestimmen, wie Lernangebote wahrgenommen werden und wie Lernen realisiert wird. Die Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Aspekten der *Ernährungsdenkwelten* ist vor allem dann von fachdidaktischem Mehrwert, wenn sie bei der (Re-)Konstruktion von Basiskonzepten unterstützt und hilft, zentrale inhaltliche Konzepte im fachwissenschaftlichen Sinne zu erschließen bzw. zu modulieren.

Das Wahrnehmen, Kommunizieren und Reflektieren von Ernährungshandeln und das Identifizieren sowie Beurteilen ernährungsrelevanter Fragestellungen in **kulturellen Praxen** von Gesundheit, Konsum, Arbeit, Freizeit usw. werden als grundlegende Elemente fachdidaktischen Wissens bzw. Könnens erachtet. In einer nach freiheitlichen, marktwirtschaftlichen Prinzipien organisierten Wirtschaftsordnung zählt dazu auch ein professioneller Umgang mit von **Interessensverbänden** eingebrachten Konzepten bspw. zur Verantwortung von Schule und Fachunterricht im Lernfeld Ernährung.

## 4 Ausblick

Ebenso wie Lernaufgaben eine Schlüsselrolle für das eigenständige, aktive Lernen im Fachunterricht zugesprochen wird, übernehmen Studienaufgaben eine wichtige Funktion im Professionalisierungsprozess: Sie regen an, sich aktiv und selbstständig an der Konstruktion von Wissen und Reflexion des Handelns im Beruf zu engagieren und eine lernende, forschende Haltung zu entwickeln.

Der Nutzen einer Auseinandersetzung mit dem Studienmaterial wird insofern als hoch eingeschätzt, als dass sie hilft, einen kritisch-konstruktiven kollegialen

Diskurs zur hochschuldidaktischen Ausbildungspraxis für die Lehre im Unterrichtsfach Ernährung anzuregen. Ein systematischer, theoriegeleiteter Blick auf die hochschuldidaktische Ausbildungspraxis im Lehramt Ernährung schärft die Wahrnehmung der Spezifika, die eine eigenständige Fachdidaktik Ernährung im Lehramtsstudium auch begründen (Reinhardt et al., 2021; Rothgangel et al., 2021). Durch die inhaltsanalytische Betrachtung der Studienaufgaben werden Elemente einer fachdidaktischen Theorienbildung sichtbar. Ohne hier bereits den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben wäre es – bspw. im Rahmen hochschuldidaktischer Diskurse – auf Basis der vorliegenden Analyse möglich herauszuarbeiten, in welcher Relation diese Elemente zueinander stehen und die Theorienbildung einer Didaktik der Ernährungsbildung für die diversen Studiengänge zum Lehramt Ernährung entsprechend zu konturieren.

## Literatur

- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz: SQA Schulqualität Allgemeinbildung, BM:UK.
- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung*. UTB Waxmann.  
<https://doi.org/10.36198/9783838555980>
- 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>
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1. Waxmann.
- Döring, R. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- KMK. (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.
- KMK. (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & (Hrsg). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.  
<https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- MAXQDA. (2021). *Software für qualitative Datenanalyse*, 1989 – 2021, VERBI Software. Consult, Sozialforschung GmbH.
- Neuweg, G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz

## | Fachdidaktisches Wissen (PCK)

- & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583-606). Waxmann.
- Reinhardt, V., Rehm, M. & Wilhelm, M. (Hrsg.). (2021). *Wirksamer Fachunterricht. Eine metaanalytische Betrachtung von Expertisen aus 17 Schulfächern*. Schneider Verlag Hohengehren.
- RIS (2022) Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz) StF: BGBl. I Nr. 14/2016
- Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2021). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus – Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2. Waxmann.
- Schlegel-Matthies, K. & Wespi, C. (2020). *Wirksamer Unterricht für Lebensführung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schneijderberg, C., Wiczorek, O. & Steinhardt, I. (2022). *Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: digital und automatisiert*. Beltz Juventa.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann.

### **Verfasserinnen**

Susanne Obermoser, Mag.<sup>a</sup>, Dr.<sup>in</sup>  
Jaqueline Pittino, BEd, MA  
Carina Gimpl, BEd, MA  
Ursula Buchner, Mag.<sup>a</sup>, Dipl. Päd.<sup>in</sup> (Prof.<sup>in</sup> i. R.)  
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig  
Akademiestraße 23-25  
A-5020 Salzburg  
E-Mail: susanne.obermoser@phsalzburg.at